

Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica¹

Habitus of Sociology teachers: pertinent elements of sociological reading

Marcelo Cigales²
marcelo.cigales@unb.br

Luca Fonseca³
lucadecastro282@gmail.com

Resumo

O artigo teve por objetivo compreender as práticas e os desafios docentes em Sociologia a partir de um questionário online, respondido por 27 professores de Sociologia da educação básica do Distrito Federal. O referencial teórico utilizou o conceito de habitus de Pierre Bourdieu para questionar se haveria um conjunto de práticas e representações incorporadas por meio dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, visíveis a partir da prática pedagógica após o ingresso no mercado de trabalho. Foi possível destacar características que evidenciam um habitus docente em Sociologia conectado a uma estrutura do bacharelado na área por meio da análise de quatro elementos: a) características socioprofissionais; b) percepção sobre a formação; c) práticas pedagógicas; e, d) desafios docentes. Temos por hipótese de que os cursos de licenciatura ainda são pouco autônomos o que dificulta a criação de regras simbólicas de legitimação de um habitus docente em Sociologia construído a partir das suas estruturas.

Palavras-chaves: *Ensino de Sociologia. Habitus. Formação de Professores.*

Abstract

The article aims to understand the teaching practices and challenges in Sociology, based on an online questionnaire answered by 27 Sociology teachers of Basic Education in the Federal District of Brazil. The theoretical framework uses Pierre Bourdieu's concept of habitus to question whether there would be a set of practices and representations incorporated through the degree courses in Social Sciences, visible from the pedagogical practice after entering the labor market. Based on the analysis of four elements: a) socio-professional characteristics; b) perception of training; c) pedagogical practices and; d) teaching challenges; it was possible to highlight characteristics that show a teaching habitus in sociology connected to a bachelor's degree structure in the area. We hypothesize that undergraduate courses are still not very autonomous, which makes it difficult to create symbolic rules for legitimizing a sociology teaching habitus built from their structures.

Keywords: *Teaching of Sociology. Habitus. Teacher Education.*

¹ A pesquisa fez parte do estágio de pós-doutorado em Sociologia e Ciência Política desenvolvido entre os anos de 2019 e 2021, na Universidade Federal de Santa Catarina. Também esteve vinculada ao Programa de Iniciação Científica desenvolvido pelo estudante em Ciências Sociais Luca Castro, tendo sido indicada a receber o prêmio destaque junto ao 27º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, em 2021.

² Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa "Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez". E-mail: marcelo.cigales@unb.br

³ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília. E-mail: lucadecastro282@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada "Práticas e desafios docentes em Sociologia no Distrito Federal", realizada entre os anos de 2019 e 2021, no âmbito do estágio de pós-doutorado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁴. Por meio de um questionário *online* respondido por professores(as) que lecionam a disciplina de Sociologia na educação básica no Distrito Federal, foi possível perceber algumas características das práticas e dos desafios docentes com a disciplina nesse nível de ensino. Diante das dinâmicas mais recentes que se atrelam ao Ensino Remoto Emergencial (ARRUDA, 2020), buscamos destacar alguns traços pertinentes da leitura sociológica a partir do questionamento sobre a existência e a constituição de um *habitus* docente em Sociologia.

O estudo se insere no subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia no Brasil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015) e visa contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas dos docentes da disciplina de Sociologia por meio da teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu (2009). Essa perspectiva teórica salienta que o *habitus*, conjunto de esquemas lógicos e axiológicos que guiam a prática dos agentes sociais (indivíduos e instituições), é o resultado de uma série de inscrições adquiridas no seio de grupos sociais com diferentes capitais (recursos), distribuídos de forma assimétrica em distintos campos que estruturam o universo social.

Embora os estudos de Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (1992; 2014) tenham focado no *habitus* primário, resultado da socialização familiar, para evidenciar o fracasso escolar das camadas populares dado o arbitrário cultural dos sistemas de ensino que impõem, reconhecem e legitimam apenas a cultura da classe dominante, no caso desta pesquisa compreendemos o *habitus* docente em Sociologia como as disposições sociais e profissionais que guiam as práticas pedagogicamente orientadas. Tais práticas são adquiridas ao longo de uma socialização decorrente tanto do curso de graduação quanto da inserção profissional com o trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

Essa socialização secundária, resultado da incorporação de formas de pensar, agir e se comportar diante do que se espera ao final do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais, constitui o *habitus* docente em Sociologia, que seria, portanto, a capacidade de mobilizar o conhecimento epistemológico das Ciências Sociais na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem dos elementos que constituem a disciplina no universo escolar. Em outras palavras, o *habitus* docente cristaliza-se a partir do senso prático metodologicamente orientado para a aplicação de ferramentas didáticas eficientes no desenvolvimento dos princípios pedagógicos da Sociologia Escolar.

Estudos como os de Leal (2017; 2020) reconhecem os dispositivos de normatização e os saberes docentes que circunscrevem as características institucionais da prática docente em Sociologia. No entanto, esta pesquisa visa tensionar a relação entre *habitus* e campo, pois entende que as "estruturas estruturadas" do campo acadêmico das Ciências Sociais e, conseqüentemente, das formas de classificação, hierarquização e legitimação geradas nesse espaço evidenciadas a partir dos conflitos entre bacharelado e licenciatura, pesquisa e ensino, investigar e ensinar, entre outros (MORAES, 2003; HANDFAS, 2012), são elementos que estruturam as práticas e representações do *habitus* docente em Sociologia.

Nas palavras de Bourdieu (2009, p. 87), o *habitus* pode ser entendido como sistemas de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis, "[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de representações". As perguntas suscitadas por este artigo envolvem tanto questões mais amplas no sentido de questionar se haveria um *habitus* docente em Sociologia quanto tensionar as questões microsociais evidenciadas a partir da percepção de 27 professores(as) participantes da pesquisa desenvolvida no Distrito Federal.

Assim, sintetizamos algumas questões: a) podemos considerar a existência de um *habitus* docente em Sociologia no Brasil? b) se for possível falar em *habitus* docente em Sociologia, quais indícios, concepções e práticas teríamos constituído desde 2008 com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no país? c) qual a percepção dos(as) professores(as) da disciplina de Sociologia no ensino médio do Distrito Federal quanto a essa trajetória de incorporação de um *habitus* docente no decorrer de suas trajetórias acadêmicas nos cursos de licenciaturas? d) o *habitus* docente em Sociologia reflete as disputas do campo acadêmico das Ciências Sociais?

Esperamos que seja possível, com este artigo, explorar algumas das questões destacadas acima, bem como avançar no que se refere à constatação de que a universidade e, mais especificamente, os cursos de formação docente precisam estar reflexivamente atentos às suas práticas acadêmicas, científicas e pedagógicas que têm como finalidade formar um conjunto de profissionais críticos e ativos na sua prática social.

Dados do Censo Escolar de 2020 indicam que o Distrito Federal possui 431 professores atuando com a disciplina de Sociologia no ensino médio, dos quais 138 são formados em Ciências Sociais (INEP, 2020). O questionário dessa pesquisa foi aberto entre outubro de 2020 e abril de 2021 e, nesse período, recebeu 27 respostas. Organizado ao redor de 55 questões, o roteiro continha 47 perguntas obrigatórias, sendo 16 abertas e 39 fechadas de múltipla escolha, além disso 13 questões foram estruturadas a partir da escala de tipo Likert de cinco pontos

⁴ A pesquisa foi contemplada com edital do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) entre os meses de julho a outubro de 2019, e também do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, por meio de edital público no ano de 2020. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da área de Ciências Humanas sob o Parecer nº 4.335.343.

(DALMORO; VIEIRA, 2013). A escala de tipo Likert foi a melhor forma encontrada para medir o grau de satisfação e concordância dos(as) respondentes com as variáveis apresentadas, devido à forma como a escala permite que o(a) respondente meça a intensidade de concordância ou discordância com o enunciado apresentado. Dentre as várias questões, estavam algumas que se relacionavam diretamente com o grau de concordância quanto à preparação para o mercado de trabalho que o curso de licenciatura oferecia.

A seguir, destacamos algumas considerações sobre o *habitus* docente em Sociologia a partir do estudo bibliográfico realizado, para então apresentar os dados da pesquisa, evidenciando seus resultados.

1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM SOCIOLOGIA NO BRASIL

O subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia no Brasil se ampliou e diversificou na última década (BODART; CIGALES, 2017; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; BRUNETTA; CIGALES, 2018), elencando várias temáticas de pesquisa, incluindo a compreensão sobre os processos que envolvem a formação e a prática docente. O conjunto desses trabalhos explora as características da formação em nível de graduação, a trajetória social e profissional de egressos e os dispositivos e normatização sobre o ensino de Sociologia e sua relação com a constituição de um conjunto de práticas docentes em Sociologia.

Um artigo de Bodart (2018) analisa professores de Sociologia no estado de Alagoas. Por meio da aplicação de questionário com esse público-alvo, o autor levanta as características e os principais desafios docentes para 102 professores daquele estado. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Bodart e Silva (2016) destacam que o Brasil possui 55.658 professores de Sociologia no ensino básico. Destes, 58,9% são do sexo feminino e 41,1% do sexo masculino. Apenas 11,4% dos professores brasileiros de Sociologia são licenciados em Ciências Sociais/Sociologia. Segundo o estudo de Bodart (2018), dentre os conteúdos com maior dificuldade em meio aos professores de Sociologia analisados em Alagoas, encontram-se aqueles referentes à teoria e aos conceitos de Karl Marx, Weber, Durkheim, assim como formas, relações e manifestações de poder ou formação histórico-social da sociedade brasileira. Entendemos esse fator devido ao baixo número de professores formados naquele estado, cerca de 13,7% segundo os dados do INEP.

É interessante perceber que as questões de gênero, movimento sociais, questões étnico-raciais também são arroladas como temáticas em que esses professores têm dificuldades. O estudo mostra que “[...] a formação na área é um elemento importante para o domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, ainda que não seja fator único” (BODART, 2018, p.

469). O estudo de Bodart (2018) ainda aponta que os professores alagoanos têm dificuldades relacionadas ao reduzido número de aulas por turma, transposição didática, dificuldade de acesso aos recursos didáticos, desvalorização e desinteresse dos estudantes pela disciplina.

Por sua vez, Oliveira (2019) analisou as práticas pedagógicas de professores de Sociologia no estado de Santa Catarina, fazendo uma relação entre as trajetórias formativas de seis docentes e suas práticas pedagógicas no ensino da Sociologia, a partir da teoria disposicionalista. A pesquisa entrevistou quatro professores com formação em Ciências Sociais e dois em Filosofia, e identificou que as disposições incorporadas para a constituição de um *habitus* docente em Sociologia são marcadas por uma série de fatores, muitos deles contingenciais, que atravessam a própria história de permanências e ausências da Sociologia no currículo escolar.

[...] as disposições sociais dos professores de sociologia são estruturadas a partir de suas experiências anteriores em nível de formação acadêmica, mas também a partir das condições objetivamente postas. A formação inicial aparece, portanto, como um dos elementos que compõem a prática desses agentes, porém é combinada com outras experiências sociais vivenciadas ao longo de uma trajetória (OLIVEIRA, 2019, p. 316).

Analisando tais questões a partir das teorias disposicionalistas, percebe-se que as práticas são condicionadas, de certo modo, a partir das disposições sociais incorporadas. Desse modo, as experiências sociais anteriormente vivenciadas são sedimentadas nos agentes, que expressam essa relação a partir de suas práticas no mundo (o que também inclui a formação acadêmico-didática). A maior ou menor aproximação com o livro didático, a combinação de diversos recursos didáticos, a percepção ou não da existência de uma didática própria da sociologia são questões que emergem neste cenário vinculadas ao habitus dos agentes (OLIVEIRA, 2019, p. 322-323).

Uma das principais contribuições do trabalho de Oliveira (2019) é evidenciar que a prática pedagógica está diretamente atrelada a um conjunto de experiências sociais constitutivas do *habitus* docente e que fazem parte dos recursos por eles acionados. Assim, é de se pensar que mesmo que tenhamos um conjunto de professores(as) formados na licenciatura em Ciências Sociais, as experiências sociais atravessadas por questões objetivas, tais como mercado de trabalho, valorização e incentivo ao magistério ou a ausência desses fatores, consequentemente, podem gerar *habitus* docentes distintos.

Importa considerar, portanto, que para compreender o *habitus* docente em Sociologia é preciso delimitar os traços pertinentes da leitura sociológica, como diria Lahire (1997) ao investigar as razões do sucesso escolar nos meios populares. Nesse caso, como tratamos do estudo das práticas e desafios docentes em Sociologia, relacionando com o *habitus*, é relevante destacar quais elementos são decisivos para a incorporação das estruturas que constituem o *habitus* docente e que possibilitam o agenciamento docente na escola, questão que enfatizaremos na próxima seção.

Outra pesquisa que se utiliza de entrevistas para compreender os sentidos do ensino de Sociologia entre formados em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina é a de Cigales et al. (2019), que analisa as diferentes percepções que os professores atribuem à profissão docente em Sociologia. Relaciona tais representações com os sentidos produzidos no interior dos diversos campos que, em conjunto, formam o campo educacional brasileiro, com destaque para os discursos legislativos do campo da política, dos elementos presentes nos documentos oficiais, tais como o das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e também dos sentidos que a própria literatura científica das Ciências Sociais produziu nas últimas décadas (LAHIRE, 2013).

Os aspectos ressaltados por esse estudo é de que o sentido do ensino de Sociologia transpassa três eixos nas entrevistas realizadas com oito docentes da disciplina: a) a formação de sujeitos críticos e conscientes do mundo em que vivem; b) a afirmação da Sociologia enquanto conhecimento científico e fornecedor de ferramentas analíticas de interpretação do mundo social; e c) a promoção da transformação social e a militância (CIGALES et al., 2019).

Por fim, temos o artigo de Leal (2017), que aborda os aspectos sociocognitivos e institucionais da formação de licenciandos e professores de Sociologia do Distrito Federal. Utilizando questionário, entrevista e análise documental, o estudo indica que as representações e práticas docentes para o grupo pesquisado inserem-se a partir de concepções institucionalizadas quando amparadas na literatura sociológica e pedagogicamente orientada por dispositivos de normatização, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006); desconexas, quando fazem pouca relação com tais prerrogativas legais e epistemológicas, e propositivas, quando direcionam o ensino de Sociologia com fim de resolução de conflitos ou vinculado a determinados projetos de sociedade antenada aos valores democráticos.

A partir dessa descrição analítica de alguns trabalhos mais recentes sobre a formação de professores em Ciências Sociais, podemos chegar às seguintes considerações: a) ocorreu a institucionalização de um conjunto de fatores que proporcionaram a profissionalização ou o reconhecimento de um certo capital cultural sobre a Sociologia Escolar brasileira. A Lei nº 11.648 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na educação básica, e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015; 2019), que circunscrevem uma maior carga horária de estágio para a formação docente, quando conjugadas com outras políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), possibilita-nos observar uma valorização da licenciatura nos cursos de Ciências Sociais no país (CARUSO; SANTOS, 2021); b) ampliaram-se as perspectivas profissionais dos licenciados em Ciências Sociais com a melhoria das condições objetivas de realização dessas carreiras, ainda que tenhamos que considerar os problemas estruturais internos ao ingresso no magistério de nível básico, como a ausência de concursos,

baixa carga horária da disciplina e deslocamento da formação a nível de graduação com a disciplina que é lecionada na escola (BODART; SILVA, 2019); c) certo *habitus* docente em Sociologia não passa apenas pelo estabelecimento das condições objetivas para o efetivo exercício do magistério na educação básica, mas também pela capacidade de profissionalizar os cursos de formação docente para responder às demandas contínuas que a escola impõe à Sociologia nesse nível de ensino.

2 PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES EM SOCIOLOGIA: EM BUSCA DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO HABITUS DOCENTE

Uma leitura sociológica dos elementos constitutivos do *habitus* docente em Sociologia precisa estar atenta às condições institucionais de formação e de exercício da profissão, assim como das trajetórias educacionais e profissionais que possibilitaram o desenvolvimento da carreira docente em Sociologia. Nesta seção, daremos foco para duas questões que acreditamos serem essenciais para compreendermos o *habitus* docente em Sociologia: as práticas pedagógicas e os desafios docentes. Compreender como ocorrem as práticas pedagógicas e os desafios docentes nos possibilitam visualizar continuidades e rupturas com relação à internalização de normas e às representações do campo acadêmico da Sociologia, bem como compreender de que forma essas práticas e desafios são agenciados na prática escolar.

Nesse sentido, apresentamos a seguir um panorama sobre os dados socioprofissionais dos professores respondentes da pesquisa para, em seguida, discutir de forma mais aprofundada a percepção sobre a formação, as práticas pedagógicas e os desafios docentes em Sociologia.

2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOPROFISSIONAIS

Salientamos a necessidade de descrever, ainda que brevemente, algumas características socioprofissionais do grupo de professores(as) que participaram da pesquisa, uma vez que elas nos informam um conjunto de características em comum. Destacamos o fato de que grande maioria dos(as) 26 respondentes são formados(as) em Ciências Sociais, porém há uma baixa taxa de adesão a eventos acadêmicos sobre o ensino de Ciências Sociais, sendo que ninguém é filiado ou faz parte de associações ou entidades ligadas ao ensino de Sociologia, tal como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, criada em 2012.

Conforme a Tabela 1, observamos uma presença significativa de professores autodeclarados brancos (13 ou 50%), seguidos de pardos (sete ou 26,9%), pretos (quatro ou 15,4%) e um indígena (3,8%), sendo que um (3,85%) não informou. Os dados educacionais indicam que 13 (48,1%) respondentes estudaram

Tabela 1 – Raça x trajetória escolar

Cursou ensino fundamental e médio	Branca	Indígena	Parda	Prefiro não informar	Preta	Total geral
Em escola pública e privada	3		3			6
Todo em escola(s) privada(s)	9		3		1	13
Todo em escola(s) pública(s)	1	1	2	1	3	8
Total geral	13	1	8	1	4	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

o ensino fundamental e médio em escolas privadas, seguidos de sete (25,9%) que fizeram todo o percurso educacional em escola pública e de sete (25,9%) que responderam ter realizado em ambos os espaços, público e privado.

A graduação de 24 respondentes (88,9%) foi em uma instituição pública de ensino, seguidos de dois (7,4%) em instituição pública e privada e de um (3,7%) em instituição privada de ensino. Cabe destacar que um respondente também afirmou ter realizado o curso de Sociologia semipresencial. Destacamos que dos 27 respondentes, 24 (88,9%) possuem licenciatura em Ciências Sociais, seguidos de dois (7,4%) com outras licenciaturas e um (3,7%) com o bacharelado em Ciências Sociais, conforme podemos observar na Tabela 2.

Dos 431 professores(as) de Sociologia do Distrito Federal (INEP, 2020), apenas 138 possuem licenciatura em Ciências Sociais, podemos considerar que houve uma significativa participação desse público no questionário, uma vez que 24 professores(as) formados(as) na área o responderam. Se levarmos em consideração somente o público formado na área de licenciatura em Ciências Sociais, temos uma representação de 17,39% de participação do total de professores licenciados em Ciências Sociais que lecionam a disciplina de Sociologia no Distrito Federal.

A Tabela 3 aponta que 14 (51,9%) respondentes são homens cis, seguidos por 12 (44,4%) mulheres cis, e um (3,7%) indivíduo não binário. Na mesma tabela é possível observar que 15 (55,6%) respondentes são professores concursados, seguidos

Tabela 2 – Instituição Superior de Ensino (IES) x curso

Cursou o ensino superior/habilitação em Ciências Sociais	Bacharelado em Ciências Sociais	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais	Licenciatura em Ciências Sociais	Outra licenciatura	Total geral
IES privada				1	1
IES pública	1	16	7		24
IES pública e privada			1	1	2
Total geral	1	16	8	2	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Tabela 3 – Identidade de gênero e vínculo profissional

Identidade de gênero/vínculo profissional	Carteira assinada	Concursado(a)	Contrato temporário de trabalho	Total geral
Homem cis	1	9	4	14
Mulher cis		5	7	12
Não binário		1		1
Total geral	1	15	11	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

de 11 (40,7%) que possuem contrato temporário, e um (3,7%) com carteira assinada. Percebemos que apesar de estarmos tratando de uma amostra relativamente pequena de professores, as características socioprofissionais se aproximam quando se trata da formação a nível de graduação ter sido realizada em instituições públicas de ensino, ainda que uma parcela significativa de professores tenham cursado a educação básica em escolas privadas, o que demonstra a relevância da universidade pública na formação dos professores de Sociologia.

2.2 PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO

A percepção sobre a própria formação em cursos de Ciências Sociais é um dado relevante para a pesquisa uma vez que informa as estruturas simbólicas segundo as quais os cursos de graduação tratam os elementos propriamente pedagógicos. Acreditamos que os dados das Tabelas 4, 5 e 6 confirmam a análise histórica de distanciamento das Ciências Sociais com a educação no Brasil (CUNHA, 1992; DIAS DA SILVA, 2002), uma vez que apesar dos avanços na legislação sobre o estágio supervisionado (BRASIL, 2002; 2015; 2019), que torna obrigatórias as 400 horas de práticas pedagógicas nos ambientes escolares para a formação de professores, podemos pensar que os efeitos dessa legislação na prática formativa ainda precisam avançar qualitativamente. Eis um debate relevante dentro da Sociologia do currículo que aborda a diferença entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Apesar de todos os respondentes se sentirem preparados para trabalhar com a disciplina de Sociologia na educação básica, uma parcela significativa não respondeu positivamente quando a questão se voltou para a preparação pedagógica do curso, uma vez que 16 (59,3%) discordam, seguidos de quatro (14,8%) que discordam totalmente, e reunidos representam 20 (74,1%) respostas negativas sobre a preparação pedagógica recebida no curso de graduação, como pôde ser observado na Tabela 4.

A questão "Sinto que os estágios obrigatórios da licenciatura foram suficientes para minha preparação pedagógica para ensinar Sociologia na escola", observada na Tabela 5, revela uma

Tabela 4 – Percepção sobre a preparação pedagógica

<i>Sinto que a preparação pedagógica do curso de graduação foi suficiente para minha inserção em sala de aula</i>	
Discorda	16
Discordo totalmente	4
Nem discorda nem concorda	7
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Tabela 5 – Percepção sobre os estágios obrigatórios supervisionados

<i>Sinto que os estágios obrigatórios da licenciatura foram suficientes para minha preparação pedagógica para ensinar Sociologia na escola</i>	
Concorda	1
Discorda	16
Discordo totalmente	8
Nem discorda nem concorda	2
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

profunda insatisfação com esse momento do curso, já que não houve resposta positiva quanto a essa questão. Reunidas, as afirmações "discorda" e "discorda totalmente" somam 25 (92,6%) respostas negativas sobre a visão dos professores acerca do grau de satisfação quanto aos estágios obrigatórios supervisionados para a preparação pedagógica.

Nesse quesito, é preciso ressaltar duas questões: a primeira é que o grau de insatisfação com a preparação pedagógica do curso é altíssimo, porém a percepção sobre o quanto se sentem preparados para lecionar a disciplina de Sociologia é alta, o que indica um sentimento de preparação pedagógica adquirido após o ingresso nas instituições de ensino básico. Isso corrobora com a afirmação de Tardif (2000), de que a preparação pedagógica para a prática profissional dos professores vai muito além dos cursos de formação em nível de graduação, sendo a escola e seus professores um fator muito importante na aquisição desses saberes profissionais e experienciais, ainda que não desconsideremos a importância dos conhecimentos epistemológicos da formação acadêmica (CORDEIRO, 2017) e também do estágio, como um momento primordial que vincula a teoria e a prática em busca de uma práxis educacional (LIMA; PIMENTA, 2012).

A segunda questão refere-se a mudanças significativas na estrutura de algumas universidades públicas que, a partir dos anos 2008, realizaram uma série de alterações em seus cursos, incluindo a inserção de um maior tempo para a realização dos estágios obrigatórios, assim como a abertura de concursos indicando pontos voltados para o ensino de Sociologia. Nesse momento, os dados nos informam sobre o quanto ainda é preciso investir na oferta de disciplinas pedagógicas e em estágios supervisionados que deem conta de responder às demandas pedagógicas e, conseqüentemente, atender às expectativas dos professores egressos da universidade pública.

A percepção sobre a formação também contou com a questão "Sinto que recebi formação pedagógica sobre a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) durante a graduação", conforme a Tabela 6. Essa questão visou compreender como os docentes estavam lidando com as transformações do Ensino Remoto Emergencial impulsionado pela

Tabela 6 – Percepção sobre a formação em Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs)

<i>Sinto que recebi formação pedagógica sobre a utilização TICs durante a graduação</i>	
Discordo	11
Discordo totalmente	16
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Covid-19 no período da pesquisa. Nesse sentido, foi consenso entre os participantes que não houve formação durante o curso de graduação que pudesse orientá-los para as demandas de um trabalho remoto, pois 16 (59,3%) discordam totalmente e 11 (40,7%) discordam dessa afirmação.

Em resumo, os professores de Sociologia do Distrito Federal se sentem preparados para lecionar essa disciplina, no entanto, não possuem uma percepção positiva sobre as disciplinas pedagógicas, os estágios supervisionados e a discussão sobre as TICs. Esse dado nos instiga a pesar o baixo grau de autonomia que os cursos de formação de professores de Sociologia possuem, uma vez que não conseguem inculcar na percepção dos egressos uma satisfação quanto à formação pedagógica. No entanto, isso não quer dizer que as regras do campo acadêmico não tenham sido incorporadas e ressignificadas para o exercício da profissão docente, o que levantaria a hipótese de que a Sociologia ensinada na escola se aproxima mais das práticas e dos *habitus* intelectuais de professores bacharéis, do que de professores com características pedagógicas escolarmente adaptadas. Nesse sentido, poderíamos pensar que o *habitus* dos professores de Sociologia se conecta muito mais à estrutura do campo acadêmico do que ao campo educacional voltado ao ensino de Sociologia Escolar. Essa é uma hipótese a ser testada na próxima seção.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na análise do *habitus* docente em Sociologia, as práticas pedagógicas se constituem como um elemento pertinente da leitura sociológica, uma vez que por meio delas podemos compreender como as estruturas formativas adquiridas no decorrer dos cursos de formação foram incorporadas e refletem, portanto, em como os professores ensinam a disciplina na educação básica. Nesse sentido, buscamos observar algumas características dessas práticas pedagógicas, relacionando-as com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia (BRASIL, 2006), uma vez que esse documento, escrito por especialistas da área, aborda os princípios epistemológicos (desnaturalização e estranhamento) e metodológicos (teorias, conceitos, temas e a pesquisa como pressuposto de ensino), respondendo a duas questões centrais para pensarmos o ensino de Sociologia: qual a finalidade da disciplina no ensino médio e como ensiná-la nesse nível de ensino?

Assim, entendemos as OCEM-Sociologia como um documento relevante no sentido de orientar as práticas pedagógicas, ainda que tenhamos que considerar os efeitos desse documento na estruturação dos currículos das licenciaturas, bem como o debate ao redor do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil (MORAES, 2020). Dado o contexto, buscamos explorar a frequência com que os professores do Distrito Federal utilizam práticas pedagógicas como saídas de campo, uso do livro didático e uso da biblioteca, para compreender de que maneira os professores mobilizam estratégias de ensino que vão além do espaço físico da sala de aula. É importante observar que neste artigo utilizaremos dados relacionados ao momento anterior à pandemia de Covid-19.

Talvez um dos resultados mais impactantes seja o observado na Tabela 7, sobre o uso de *blogs* e *sites* nas aulas de Sociologia, uma vez que ele indica uma centralidade para o uso desses recursos tecnológicos como estratégia de ensino. Dentre os respondentes, 12 (44,4%) afirmaram utilizar *sites* e *blogs* nas aulas de Sociologia, sendo que oito (29,6%) responderam “frequentemente” e cinco (18,5%) “sempre”. Somados, “nunca” e “raramente” alçaram duas respostas (7,4%). Reunidos, “frequentemente” e “sempre” somam 13 (48,1%), o que representa um dado relevante que poderá ser melhor explorado de forma qualitativa em pesquisas futuras. Questões como: “de que forma os professores mobilizam a internet como ferramenta de ensino?” e “quais *sites*, programas e conteúdos têm maior alcance?” podem contribuir para compreendermos os efeitos do mundo digital nas práticas de ensino dos professores de Sociologia no Brasil.

A Tabela 8, com o tema sobre viagens e saídas de campo nas aulas de Sociologia, mostrou-se uma estratégia de ensino ainda pouco utilizada pelos professores. Certamente, as questões objetivas impostas ao desenvolvimento do trabalho docente são impeditivas no momento de planejar tais atividades. Porém, é preciso destacar que tais práticas pedagógicas são recorrentes em alguns manuais escolares de Sociologia dos anos 1930 e 1940 no Brasil (FONTOURA, 1944) e também estão presentes em relatos docentes contemporâneos, como experiências exitosas de ensino (OLIVEIRA, 2014).

Tabela 7 – Uso de sites e blogs para organizar as aulas de Sociologia

<i>Antes da pandemia, costumava acessar sites ou blogs para organizar as aulas de Sociologia</i>	
Às vezes	12
Frequentemente	8
Nunca	1
Raramente	1
Sempre	5
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Tabela 8 – Viagens ou saídas de campo nas aulas de Sociologia

<i>Antes da pandemia, costumava realizar viagens ou saídas de campo nas aulas de Sociologia</i>	
Às vezes	7
Nunca	11
Raramente	9
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

O que podemos questionar nesta pesquisa é que parte significativa dos professores nunca (11 respondentes, 40,7%) ou raramente (nove respondentes, 33,3%) utilizaram tal prática pedagógica, seguidos por sete (25,9%) que afirmaram mobilizar as saídas de campo às vezes. Ao pensarmos no contexto do Distrito Federal, há diversas possibilidades de trabalhar com saídas de campo, principalmente no que se refere aos conteúdos sobre democracia, cidadania, movimentos sociais, eleições, entre outros, uma vez que se tem a proximidade com as estruturas físicas/simbólicas dos espaços institucionalizados do poder federal.

A Tabela 9, sobre o uso da biblioteca da escola para realizar atividades nas aulas de Sociologia, demonstra que parte significativa dos professores (11 respondentes, 40,7%) nunca ou (10 respondentes, 37%) raramente utilizavam a biblioteca nas aulas de Sociologia, o que pode demonstrar uma prática pedagógica ainda muito centrada na sala de aula.

Por fim, a Tabela 10, sobre o uso do livro didático nas aulas de Sociologia, traz dados significativos, uma vez que demonstra que esse material didático é utilizado com frequência por 12 (44,4%) professores(as), sempre por quatro (14,8%) e às vezes por oito (29,6%). Quando somados, alcançam um total de 24 (88,8%) docentes que utilizam o livro didático para organizar as aulas de Sociologia. Esse é um indício de que o livro didático

Tabela 9 – Uso da biblioteca da escola para realizar atividades nas aulas de Sociologia

<i>Antes da pandemia, costumava utilizar a biblioteca da escola para realizar atividades das aulas de Sociologia</i>	
Às vezes	5
Frequentemente	1
Nunca	11
Raramente	10
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Tabela 10 – Uso do livro didático nas aulas de Sociologia

<i>Antes da pandemia, costumava utilizar o livro didático de Sociologia para organizar as aulas</i>	
Às vezes	8
Frequentemente	12
Nunca	1
Raramente	2
Sempre	4
Total geral	27

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

de Sociologia, aprovado no PNLD em 2012, vem se consolidando como um material relevante para organizar os conteúdos dessa disciplina na escola. Em suas três versões disciplinares, respectivamente aprovadas pelos PNLDs de 2012, 2015 e 2018, o livro didático, além de se firmar como material de apoio ao currículo da Sociologia na educação básica, também acompanhou discussões qualitativas no campo educacional e sociológico no Brasil, dado que, nas versões mais recentes, aborda temáticas como: raça, racismo, gênero, sexualidade, juventude e religião.

Como veremos na próxima seção, tais temáticas são apontadas por alguns docentes da pesquisa como desafiadoras de certa ordem moral pedagógica que se atrela ao conservadorismo do cenário político e educacional da última década. O que torna um desafio metodológico abordar temáticas que podem gerar desconforto por parte da comunidade escolar e no próprio público de estudantes que vivenciam de perto problemas como a violência, o racismo e a homofobia.

Evidencia-se, portanto, uma contradição entre o papel pedagógico que a Sociologia Escolar pode cumprir para a construção de um projeto de sociedade democrática e os limites que a discussão de certas temáticas – como política, raça, racismo, gênero, sexualidade e religião – encontra na realidade empírica das escolas, pois ao desmistificar discursos políticos, religiosos ou midiáticos conservadores, o ensino de Sociologia se tornaria "perigoso" ou "incômodo" para aqueles a quem a desnaturalização ou o estranhamento do mundo social não convém (CIGALES, 2022).

2.4 DESAFIOS DOCENTES

O quarto elemento pertinente da leitura sociológica evidencia as dificuldades e os desafios docentes vivenciados pelos professores de Sociologia durante a atuação profissional. Assim, 20 (74,07%) professores(as) responderam que já vivenciaram dificuldades físicas e/ou emocionais ligadas tanto ao esgotamento do trabalho pela quantidade de tarefas escolares quanto ao alto número de turmas a que alguns estão submetidos para completar a carga horária necessária às horas de trabalho. Esse é um

cenário muito parecido com aquele apresentado por outros(as) pesquisadores(as) (ZAN, 2011; BODART, 2018).

Destacamos que a percepção sobre as dificuldades docentes se atrela a questões gerais, como insegurança com relação ao conteúdo escolar, principalmente no primeiro ano de trabalho, até as mais complexas e desafiadoras para a área do ensino de Sociologia, geralmente presentes no discurso de professores mais experientes, tal como relacionar conceitos e teorias sociológicas com problemas sociais vividos pelos estudantes ou abordar temas polêmicos, como política, gênero e sexualidade.

Durante a pandemia foi estressante [...] tinha três empregos. As pessoas tinham uma preocupação muito voltada a conteúdo. [...] o segundo semestre de 2018 o clima político estava bizarro e refletiu na sala de aula [...] Já debati questões de gênero e a aluna estava vivendo uma questão bem crítica na família e não conhecia a equipe psicológica da escola (Mulher cisgênero, branca, 35 anos, entre um e cinco anos de experiência docente).

Já passei por crises de ansiedade e depressão [...] Noites sem dormir e ansiedade ao saber que ia entrar em sala no dia seguinte. E uma sensação de exaustão extrema ao entrar em sala de aula (Homem cisgênero, branco, 33 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

[...] ano passado foi meu primeiro ano de magistério, me sentia ansioso e por vezes inseguro na preparação/elaboração das aulas. [...] A máxima 'Ser professor se aprende dando aula' se concretiza e fica a disposição de cada professor individualmente desenvolver seus saberes e estratégias didáticas, sinto que o apoio a professores novatos no sentido de orientações referentes à disciplina específica que ele ministra é inexistente (Homem cisgênero, negro, 26 anos, menos de um ano de experiência docente).

[...] O contra-senso maior é o de apresentar aos estudantes o conjunto de marcadores sociais, contextos históricos e conjunturas políticas que, ao fim e ao cabo, conduzem para o entendimento de suas próprias explorações e violências – tendo que ao mesmo tempo, ser um agente de estímulo e encorajamento para as perspectivas de vida e plano de futuro. Isto é, de certo equacionar o entendimento das estruturas sociais e culturais dos quais eles já vivenciam as dores e dificuldades e o estímulo de progresso e esforço que acaba por se associar a uma perspectiva neoliberalizante e pseudo-meritocrática. [...] Enquanto profissional responsável por estabelecer em sala de aula reflexões sobre questões sociais que muitos vivem diariamente, como discriminações, utilização de drogas, práticas de interrupção de gravidez, sexualidade, violências domésticas, assédio etc., em muitas vezes me vi como referência enquanto adulto/profissional do qual se esperava acolhimento ou instruções (Homem cisgênero, branco, 29 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

A partir desses relatos, podemos perceber que o ensino de Sociologia nas escolas do Distrito Federal apresenta uma série de problemas pedagógicos que são relevantes para compreendermos a dinâmica da constituição do *habitus* docente, uma

vez que as dificuldades e os desafios pedagógicos relatados pelos(as) respondentes estão presentes em outras pesquisas, como no caso da dificuldade em trabalhar com conteúdos específicos da área de Ciências Sociais (BODART, 2018) ou do ataque sistemático a determinadas temáticas pautadas por movimentos conservadores, como o Escola Sem Partido (GONÇALVES, 2020). O debate em sala de aula sobre temáticas relacionadas a gênero e sexualidade também encontra barreiras nos discursos políticos que promovem o "pânico moral", estratégia comumente utilizada pela gestão do governo Bolsonaro (MIGUEL, 2021).

Assim, os desafios docentes analisados a partir da trajetória acadêmica não mostraram resultados definitivos que pudessem nos auxiliar a perceber uma diferença entre as gerações de professores(as), uma vez que algumas dificuldades (como aquelas relacionadas ao contexto político conservador) são similares independentemente do tempo de trabalho com a disciplina. No entanto, a partir das falas expostas acima, percebemos uma relação estreita entre os pressupostos metodológicos do ensino de Sociologia apregoados pelos documentos curriculares (BRASIL, 2006) e pelos pesquisadores da área (LAHIRE, 2013), uma vez que as dificuldades não se restringem às questões estritamente didáticas, mas ao contexto político conservador que dificulta o trabalho com conceitos e temas referentes ao campo científico e pedagógico da disciplina. O que podemos concluir é que o trabalho docente em Sociologia não se privou de abordar tais conteúdos, mesmo sob circunstâncias desfavoráveis.

Isso nos leva a pensar sobre as disposições pedagógicas incorporadas no decorrer das trajetórias acadêmicas dos professores(as) e, ao mesmo tempo, de um certo senso prático voltado ao tratamento de temáticas que fazem relação direta com o cotidiano estudantil. Nesse ponto, é importante salientar que o *habitus* docente em Sociologia, nesse caso, se faria presente a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e contestadora da realidade social, mesmo que a tratativa dessas temáticas em sala de aula ocasione um sentimento de desconforto, constatado em 21 professores(as) (77,78%) que responderam à pesquisa.

Quando assuntos mais 'polêmicos' envolvendo sexualidade e raça (principalmente, sexualidade) são debatidos em sala de aula, alguns estudantes (poucos) se mostram desconfortáveis, isso me deixa um pouco insegura e desconfortável também. Via de regra, costumo conversar com eles para participar depois (Mulher, cisgênero, branca, 24 anos, entre um a cinco anos de experiência docente).

[...] em relação a religiões, fundamentalismo religioso, também para explicar as castas e relação com o hinduísmo, com relação a sistemas de governo, temas como violência e o punitivismo e em relação a questões de gênero e etnicorraciais (Mulher cisgênero, parda, 41 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

[...] falar sobre Marx e direitos humanos era muito difícil há um tempo atrás. Hoje, tratar preconceito religioso e matriz religiosa africana e indígena tem sido um desafio. O desconforto não é meu por conta do tema, mas da falta de receptividade e

até hostilidade dos alunos (Mulher cisgênero, branca, 35 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

Política: nos últimos 6 ou 8 anos o debate político dos jovens em sala de aula encontra uma barreira enorme desde que a questão foi reduzida à esquerda e à direita. Direitos humanos, políticos, sociais e civis são entendidos como fatores morais, maniqueístas ou pela meritocracia. [...] Por ser taxada de disciplina que aborda 'assuntos polêmicos', debates sobre raça e gênero, são, no geral, causadores de desconfortos porém sempre demandados. A Direção da escola privada já pediu para 'pular' o capítulo sobre gênero, por causa das famílias. Isso interfere muito, inclusive, quando o conteúdo são as várias modalidades de família (Homem cisgênero, branco, 34 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

Os temas mais polêmicos, que exigem do professor uma postura de neutralidade ou que geram uma discussão mais acirrada em sala, me causaram um 'certo' desconforto. Temas tais como: Política e principalmente assuntos ligados à religião ou gênero. Vejo a importância da discussão ampla destes temas em sala, no entanto, a atual conjuntura política do país nos coloca em uma situação de fiscalização, visto àquelas tidas em 'anos remotos' (Mulher cisgênero, parda, 56 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

Percebemos assim que o *habitus* docente em Sociologia não se constitui apenas a partir da relação entre o conhecimento científico e escolar da área de Ciências Sociais e dos dispositivos de normatização do ensino (LEAL, 2017), mas também se relaciona com outros agentes sociais presentes na escola, como a gestão, os estudantes e pais, que podem produzir efeitos na prática pedagógica dos(as) professores(as) de Sociologia. Isso nos permite tensionar o conceito de *habitus* docente, entendendo-o a partir da sua relação com o processo de constituição de uma identidade profissional (DUBAR, 1997), que é permanentemente construída a partir de uma socialização secundária, que envolve uma complexidade de agentes e estruturas em constante disputa, negociação e realocação, uma vez que “[...] o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades” (DUBAR, 1997, p. 116-117).

Outra questão pertinente para o debate é o fato de os docentes em Sociologia estarem tendo dificuldades em abordar temáticas propostas por Leis Federais e Distritais. Destacamos os dispositivos legais: Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica; a Lei Distrital nº 5.806/2017, que dispõe sobre a valorização das mulheres e o combate ao machismo na rede pública de ensino do Distrito Federal; a Lei nº 6.325, de 10 de julho de 2019, que institui a Semana Maria da Penha nas Escolas; e a Lei nº 6.367, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal (BRASIL, 2003; 2008; DISTRITO FEDERAL, 2017; 2019a; 2019b). Este cenário nos leva a pensar em duas questões: a) a relevân-

cia do trabalho docente em Sociologia na Educação Básica, ao abordar conceitos como racismo, gênero e sexualidade que vão ao encontro do que prega o aparato legal do Estado em busca do combate ao preconceito, discriminação e crimes de ódio; b) as dificuldades encontradas no chão da escola para se trabalhar essas temáticas, dilema já conhecido entre os estudos da Sociologia do currículo entre aquilo que é prescrito e o que de fato é realizado.

Por fim, também analisamos a relação entre as práticas pedagógicas e a infraestrutura física de trabalho nas escolas. Segundo 22 professores(as) (81,48%), a falta de infraestrutura, principalmente pela ausência de materiais de impressão, internet, bom funcionamento da arquitetura física (pátio ou locais externos), sala de informática com computadores funcionando, projetores, entre outros, influenciou no seu planejamento e organização pedagógica.

[...] gostaria de ter mais liberdade para propor atividades ao 'ar livre' mas nas escolas que trabalhei não havia bons espaços para isso (com mesinhas, por exemplo) [...] gostaria muito de trabalhar em atividades no computador com os estudantes [...] gostaria de utilizar mais o espaço da biblioteca, entretanto, a escola que eu trabalhava ano passado não tinha espaço suficiente para a turma (com a pandemia, mal pude explorar direito a biblioteca que trabalho esse ano) (Mulher, cisgênero, branca, 24 anos, entre um a cinco anos de experiência docente).

[...] é muito difícil fazer exercício com eles [...] falta papel, é burocrático imprimir e inviável copiar no quadro. A aula se torna bastante expositiva e retórica, faltando diversas vezes o momento da prática, do erro, da tentativa. Passar vídeos também é burocrático nas escolas, exige planejamento e antecipação para agendar o equipamento disponível (Mulher, cisgênero, branca, 35 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

[...] Já gastei dinheiro com dois projetores (que foram roubados na escola), uso computador próprio, compro os próprios pincéis (muitas vezes falta na escola) e já gastei muito dinheiro imprimindo atividades por conta própria (as vezes falta papel, tinta, ou as máquinas de cópia quebram ou tem baixíssima qualidade). (Homem, cisgênero, branco, 33 anos, entre seis a 10 anos de experiência docente).

[...] Pensei em utilizar um jogo como introdução aos conteúdos de Ciência Política, mas desisti porque os computadores da escola não tinham capacidade para rodar o jogo (mesmo sendo um jogo antigo) (Homem, cisgênero, branco, 34 anos, entre seis a 10 anos de experiência).

Mais do que as condições objetivas de trabalho a que os(as) professores(as) de Sociologia estão submetidos no Brasil, percebemos, a partir dos relatos, alguns condicionantes da atuação docente na escola, limitando uma proposta metodológica mais ampla e criativa, como sugerem alguns documentos e pesquisadores da área (BRASIL, 2006; LAHIRE, 2013), haja vista que saídas de campo e o desenvolvimento de pesquisas como pressuposto pedagógico estão defrontadas diante de estruturas físicas limitadas. Isso evidencia também o descompasso entre o

que é apregoado pela recente Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para desenvolver habilidades e competências atreladas ao pensamento computacional nas escolas.

Os desafios docentes em Sociologia mostram-se complexos diante dos cenários científicos, pedagógicos, políticos e físico-estruturais apresentados nos relatos dos(as) docentes investigados. Podemos concluir, portanto, que se trata de um elemento pertinente para a compreensão sociológica dos elementos que constituem o *habitus* docente em Sociologia, uma vez que a partir deles é possível observar os condicionantes do desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas à Sociologia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou contribuir para o desenvolvimento do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia no Brasil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; MOCELIN, 2020) ao evidenciar os desafios e práticas pedagógicas docentes em Sociologia no Distrito Federal. A pesquisa contou com a participação de 27 professores(as) formados em Ciências Sociais e atuantes no ensino da disciplina na educação básica. A partir do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, buscamos compreender como, em meio a um conjunto de práticas e representações desenvolvidas ao longo de uma socialização escolar e, principalmente, acadêmica no interior dos cursos de formação de professores no Brasil, os agentes seriam capazes de desenvolver o *habitus* docente, que se apresentaria a partir do senso prático metodologicamente orientado para a aplicação de ferramentas pedagógicas eficientes no desenvolvimento de uma Sociologia Escolar.

Recuperando as perguntas da pesquisa sobre a possibilidade de considerar a existência de um *habitus* docente em Sociologia no Brasil, verificamos a partir de quatro elementos – características socioprofissionais, percepção sobre a formação, práticas pedagógicas e desafios docentes – que é possível caracterizar um *habitus* docente em Sociologia a partir do contexto empírico investigado.

Esse *habitus* docente pode ser caracterizado como: a) regulado pelas condições objetivas de socialização escolar e acadêmica; b) relacionado a uma estrutura acadêmica que se atrela mais ao bacharelado em Ciências Sociais do que a elementos que remetem a uma socialização acadêmica vinculada às licenciaturas; c) condicionado pela estrutura física das instituições de ensino que limitam a criatividade metodológica à sala de aula; d) orientado pelos sentidos pedagógicos do campo científico (desenvolvimento do pensamento histórico, crítico e relacional), político (formação para a cidadania) e escolar (desnaturalização e estranhamento).

Tais características nos auxiliam a pensar que as concepções e práticas desenvolvidas pelos professores(as) do Distrito Federal estão relacionadas a uma profissionalização do ensino de Sociologia no Brasil, pois as temáticas relatadas vão ao encontro dos dispositivos de normatização do ensino de Sociologia

que direcionam uma abordagem crítica e reflexiva sobre o mundo social. Por algumas temáticas estarem presentes na pauta moral de grupos conservadores, elas acabam sendo consideradas pelos docentes como desafiadoras de serem abordadas em sala de aula.

Temos por hipótese que o *habitus* docente em Sociologia no Brasil é desenvolvido ao longo de uma trajetória acadêmica, que nas Ciências Sociais ainda se apresenta nas fronteiras entre o bacharelado e a licenciatura, fazendo com que seus agentes tenham dificuldade em conectar práticas pedagógicas a experiências de socialização secundárias próprias da estrutura das licenciaturas.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que outras pesquisas nessa área poderiam aprofundar alguns elementos presentes neste artigo, de forma a captá-los *in loco* a partir do acompanhamento etnográfico dos(as) professores(as) de Sociologia em sala de aula, bem como com a realização de entrevistas para aprofundar e ampliar a compreensão sobre as trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais que acompanham o desenvolvimento das práticas e desafios do ensino da Sociologia Escolar. Além disso, as recentes transformações curriculares na educação básica, que redefinem o lugar do ensino de Sociologia, são indicadores relevantes para a compreensão dessas trajetórias e práticas pedagógicas, o que impulsiona ainda mais o desenvolvimento de pesquisas que consigam captar os efeitos dessas mudanças em relação ao *habitus* docente em Sociologia.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>
- BRASIL. Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2002.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei. N. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394,

- de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019.
- BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.
- BODART, Cristiano. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. *Revista Mediações*, Londrina. v. 23, n. 2, p. 455-491, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2018v23n2p455>
- BODART, Cristiano; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62. DOI: <https://doi.org/10.15210/NORUS.V8114.20024>
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EDUFSC, 2014.
- BRUNETTA, Antonio; CIGALES Marcelo. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, 12(1), 171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2018.n.1.7416>
- CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario. A Universidade de Brasília na construção do V ENESEB: uma experiência em três tempos. In: OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo. *Conquistas e resistências do ensino de Sociologia – ENESEB 2019*. Maceió: Café com Sociologia, 2021, p. 49-58.
- CENSO ESCOLAR, INEP. Resultados. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: maio 2021.
- CIGALES, Marcelo; BARBOSA, Inaê; SMIALOSKI, Sabrina; SANTOS, Beatriz. Os sentidos do ensino de Sociologia: o que dizem os egressos da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina? *Revista Nórus*, UFPEL, v. 7, n. 12, p. 385-410, 2019. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/NORUS.V7112.18086](https://doi.org/10.15210/NORUS.V7112.18086)
- CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades. Pós – *Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 73-85, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/43030>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CUNHA, Luiz A. Educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, São Paulo: Papirus, 27, p. 9-22, 1992.
- DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista gestão organizacional*, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 5.806, de 26 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a valorização das mulheres e o combate ao machismo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Ano. XLVI, Edição 20. Brasília, Sexta-feira, 27 de Janeiro de 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 6325 de 10 de julho de 2019. Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Ano XLVIII, Edição 129, Brasília, Quinta-Feira, 11 de julho de 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 6367 de 28 de agosto de 2019. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Ano XLVIII, Número 169. Brasília, quinta-feira, 5 de setembro de 2019.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora, Porto, 1997.
- FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia como um subcampo científico. *Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actasciuhumansoc.v37i1.25623>
- FREITAS, Maria Valdelia Carlos Chagas de; MACHADO, Eduardo Gomes; ROWER, Joana Elisa; SILVA, Stefania Maria Francolino da. Dialogando na escola: uma experiência educacional no ensino médio em contexto de pandemia. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 26, 2020, p. 88-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/rps.v0i26.3085>
- GONÇALVES, Danyelle N. Ser professor em tempo de Escola Sem Partido. In: GONÇALVES, Danyelle; LIMA FILHO, Irapuan (Org.). *Escola e universidade: encontros entre a Sociologia e a Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020, p. 176-198.
- HANDFAS, Anita. A formação de professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia (orgs.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p. 23-41.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, v. 45, n. 1, Fortaleza, 2014.
- LEAL, Sayonara. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. *Revista Educação & Sociedade*, v. 39. p. 1-25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017151279>
- LEAL, Sayonara. O ensino de Sociologia e os saberes docentes. In: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 367-370.
- MANENTI, Mariana Aguiar; PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana. Saúde mental de docentes em tempo de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, Boa Vista, 2020, p. 26-32. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- MIGUEL, Luiz Felipe. O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira. *Cadernos Pagu* (62), 2021:216216.
- MOCELIN, Daniel. O ensino de Sociologia e o subcampo de pesquisa. In: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 397-401. DOI: <https://doi.org/10.17666/bib9102/2020>
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.
- MORAES, Amaury Cesar. O ensino de Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. In: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 259-263.
- OLIVEIRA, Amurabi. Quando a aula de Sociologia não é na escola: algumas reflexões a partir de uma ida a campo. *Revista Café com Sociologia*, v. 3, p. 6-13, 2014.
- OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. *Revista Diálogo Educacional*. PUCPR, v. 19, n. 60, p. 308-

327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao01>

PIRES, Welkson; MARQUES, Arimax. Avaliação das aprendizagens no ensino da Sociologia Escolar: uma análise a partir dos livros didáticos de sociologia do ensino médio. *Revista Educação e Linguagens*, v. 9, n. 18, p. 363-402, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.18.369-402>

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)*. Bra-

gança Paulista: EDUSF, 2002.

ZAN, Dirce Pacheco. O estágio na formação do professor de Sociologia. *Revista Cadernos Cedes*, Campinas. v. 31, n. 85, p. 447-458, 2011.

Submetido: 13/06/2022

Aceite: 05/08/2022