

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho 11: **Ensino de Sociologia**

**Vocação e incerteza: experiência moral e formação
entre estudantes da licenciatura em Ciências Sociais**

Simone Magalhães Brito (UFPB)

2017

Vocação e incerteza: experiência moral e formação entre estudantes da licenciatura em Ciências Sociais.

Simone Magalhães Brito (UFPB)¹

“a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” Theodor W. Adorno

Desde a reinserção da Sociologia no ensino médio, em 2008, um número significativo de pesquisas vem tentando dar conta dos problemas e particularidades da disciplina na sua vertente escolar. Como em muitos desses estudos, esse artigo também parte de uma experiência localizada para lançar luzes sobre um problema mais amplo: a formação de professores de Sociologia. A literatura sobre formação e perfil dos professores de Sociologia, ainda que reduzida quando comparada à pesquisa nacional sobre outras disciplinas de lugar mais consolidado no currículo escolar, é relevante (Almeida, 2013; Andrade, 2014; Antunes, 2014; Oliveira, 2013; Souza et. al., 2015). E se considerarmos que, em meio a ampla produção científica sobre ensino de sociologia (Handfas e Polessa, 2014) o debate sobre o estabelecimento da disciplina e suas intermitências (Silva, 2007; Meucci, 2015) também trouxe uma discussão sobre quem e como se ensina Sociologia, temos que a questão da formação de professores de Sociologia é bem estabelecida no campo. Contudo, para a decepção daqueles que antes eram chamados de positivistas, o acúmulo de pesquisas não significa que tudo já é sabido, é possível e necessário analisar questões familiares sob ângulos distintos para a construção de interpretações que confrontam o mero acúmulo de dados. Desse modo, a ideia desse artigo é discutir a formação de professores de Sociologia a partir da sua economia de valores: entendendo o lugar da experiência moral na construção ou distanciamento do projeto crítico

¹ Pesquisa Financiada por recursos da CHAMADA MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014 - CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SOCIAIS APLICADAS (PROCESSO: 471351/2014-8).

indicado na epígrafe acima- uma educação para a contradição e para a resistência.

Não há dúvida de que a possibilidade de generalização é limitada. No entanto, também é necessário considerar que não consiste em uma simples dedução a partir dos dados a tarefa de aproximar três diferentes ordens de problematização, quais sejam: (1) a (des)conexão entre valores morais e a produção de uma educação crítica; (2) a relação entre os problemas particulares da formação de professores de Sociologia e as dificuldades gerais da formação de professores no Brasil; (3) as tensões entre o conhecimento sociológico e o conhecimento escolar hegemônico. Assim, o interesse na crítica deve permitir que, uma vez retratada a experiência moral dos estudantes de licenciatura em Sociologia e demonstrada os muitos pontos de conexão com futuros professores de outras disciplinas, discuta-se de forma mais abrangente o lugar dos ordenamentos morais na formação de professores.

Serão analisadas as falas de 15 estudantes de diferentes períodos da Licenciatura em Ciências Sociais, parte de um total de 70 entrevistas realizadas com estudantes de diversas licenciaturas. Uma breve comparação com outras licenciaturas (especialmente Matemática e Biologia) se tornou importante para tentar entender melhor o que é fruto das intermitências da Sociologia e o que é recorrente na formação de professores em outras licenciaturas.

A análise desses dados requer um exercício estranho, já que o tempo da pesquisa foi atropelado pelos tempos da política. Muitas das entrevistas foram realizadas em 2014, quando ainda não havia ocorrido a grande inflexão no currículo a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Naquele momento, ensinar Sociologia não era uma escolha fácil porque faltavam sinais de reconhecimento em meio à comunidade escolar, porém, sua existência na escola não parecia um problema-e a certeza Brechtiana de que há “só injustiça e nenhuma indignação” não suspirava pelos cantos. A contrarreforma do ensino médio (Ferreira, 2017), delineando a ameaça de uma política educacional excludente, trouxe um conjunto de mudanças que não permitem que o debate sobre o ensino da Sociologia permaneça nos mesmos termos.

Muito além do fato de que os dados com os quais tento estabelecer um diálogo para pensar a ordenação e funcionalização da moralidade na formação de professores estejam baseados numa disciplina de lugar incerto no currículo, toda reflexão atual sobre o ensino de Sociologia precisa lidar não só com as ameaças à sua continuidade, mas com a própria limitação das experiências de democratização e o aprofundamento das desigualdades através da obediência ao receituário neoliberal. Nesses termos, a perspectiva sociológica ajuda a perceber que o fundamento do problema permanece: quem está sendo educado para quê? Desse modo, a epígrafe adorniana é muito mais um horizonte que orienta o debate que algum resultado da experiência: indica o elemento crítico e recorrente no pensamento sociológico, em seus tempos intermitentes e sombrios.

Da possibilidade de uma má universalização

O desenvolvimento histórico do ideal da educação como direito básico no Brasil está estreitamente relacionado a um debate sobre a formação de professores (Weber, 2015). Nesse percurso, podemos observar a constituição de um terreno de disputas profundas sobre o que é um “bom professor” e, especialmente, que percursos formativos seriam capazes de produzir profissionais dotados de tais capacidades (Gatti et al, 2011; Kuenzer, 2011). Com um modelo de bom professor como horizonte normativo, o campo da formação para o ensino se configura no tensionamento entre a consolidação de uma proposta de valorização docente, tal como apontado por Weber (2015, p. 511), e o desenvolvimento de um mercado da educação que culpabiliza os professores pelas dificuldades sistemicamente produzidas (Kuenzer, 2011). Colocada nesses termos, a questão da formação de professores pode ser percebida como ponto nodal de uma discussão sobre o lugar da educação no sistema capitalista, num embate entre democracia e mercado -fundamento das sociedades modernas.

Há aqui muitas possibilidades de enquadramento teórico, mas desejo destacar que, seja vista como meio de reprodução do capital ou como processo mediador e potencializador de talentos, a questão da formação de professores está diretamente relacionada ao conjunto de valores que se deseja produzir, à

sociedade que deve ser. Pensar a formação de professores como ponto nodal do debate sobre a educação e, nesse espaço de convergência, perceber a disputa sobre a composição do tipo ideal “bom professor” como a tentativa de estabelecimento do seu fundamento normativo permitirá observar a experiência de formação, não apenas como momento de socialização profissional, mas também como esfera na qual vão se universalizar os sentidos morais da educação. Em termos diretos: no desenvolvimento das sociedades modernas, a formação de professores é um elemento chave na produção da vida moral.

Contudo, é interessante notar como esse campo tão marcado por discursos sobre universalização e valores é refratário à discussão sobre a vida moral. É possível a uma brasileira falar de vida moral sem lembrar a hipocrisia institucionalizada nas aulas de Moral e Cívica? Obviamente que o desconforto com o termo “moral” não é exclusividade nossa, como saberá qualquer nietzcheano, e está relacionado à partilha de sentidos realizada no desenvolvimento dos processos de secularização, na qual os revolucionários não quiseram brigar pela moralidade (certos de que poderiam construir algo melhor, talvez). O pensamento conservador herdou o direito de posse sobre a ideia de vida moral. Como consequência, temos que a experiência moral sofreu dois condicionamentos: (1) foi funcionalizada através de processos de manipulação da ansiedade coletiva como cruzadas, scapegoating e pânico moral; (2) igualada a um de seus mecanismos específicos: o moralismo. Ainda que seja tentador, o moralismo não pode ser tomado como nosso *Zeitgeist* e precisa ser visto em sua dimensão sociológica: como um mecanismo de controle particular da vida moral e uma estratégia de ordenamento a alteridade, não podendo ser tomado como vida moral *per se*. Assim, pensar sociologicamente a vida moral significa refletir sobre os modos de ordenamento, legitimação e controle de sentidos, compreender as interações nessa zona cinzenta e agonística que sustenta as distinções entre bom e mau, justo e injusto, sagrado e profano.

A relevância dessa perspectiva para compreensão dos dilemas da educação surge na medida em que se pode revelar as conexões entre ordem social e lógicas de valor. Todavia, indicar as formas do moralismo não é suficiente para a construção de uma perspectiva crítica. Os valores que supostamente se

opõem à violência do moralismo, aqueles que prezam pelas grandes transformações e pela “recusa do interesse” (Bourdieu, 2011, p. 148), também representam modos de legitimação e controle. Por isso, o caminho aqui proposto busca revelar os tensionamentos entre poder e valores morais através da ideia de uma “economia moral”. O termo foi inicialmente adotado por E. P. Thompson para tratar das insurreições populares causadas pelos sucessivos aumentos no preço do pão na Inglaterra do século XVIII. Thompson observa nas ações populares da época uma forma que contrasta com as ideias de valor hoje consolidadas no capitalismo:

(...) é possível detectar em quase toda ação popular do século XVIII uma *noção legitimadora*. Por noção de legitimação, entendo que os homens e as mulheres da multidão estavam imbuídos da crença de que estavam defendendo os direitos ou costumes tradicionais e de que, em geral, tinham o apoio do consenso mais amplo da comunidade. De vez em quando, esse consenso popular era endossado por alguma autorização concedida pelas autoridades. O mais comum era o consenso ser tão forte a ponto de passar por cima das causas do medo ou da deferência. (THOMPSON, 2015, p. 152, grifo meu)

A ideia de economia moral aparece como uma forma específica que revela, simultaneamente, tanto as resistências aos valores capitalistas quanto a capacidade deste em transmutar valores e se construir como universalidade. É certo que o autor não pretendia expandir o uso do termo para além do caso estudado, mas o termo foi amplamente utilizado e, especialmente a partir do trabalho de Scott (1977) sobre as rebeliões camponesas no sudeste da Ásia, houve uma abertura para se perceber não apenas as resistências à lógica de valor capitalista, como também à racionalidade instrumental, mesmo em contextos tradicionais. Esse movimento retirou o modelo de economia moral de sua associação exclusiva com as formas e contextos históricos tradicionais e enfatizou as lógicas de disputa ou as políticas de valores como condição da vida social. É importante ressaltar que as perspectivas de Thompson e Scott, por diferentes caminhos, problematizam os modelos estabelecidos de

compreensão da história onde secularização e racionalização teriam “vencido” como lógicas de produção de valores.

No entanto, é preciso desvencilhar a economia moral de sua dependência do campo e valores econômicos e, nesse movimento, pensar as lógicas de produção de valor, especificamente: os processos sociais de universalização de valores e a construção sistemática de imperativos morais. A ideia de economia moral tem o importante papel de confrontar as formas naturalizadas de percepção da vida moral, mas também corre o risco de recair no outro extremo indesejável: a percepção relativista de que as fontes do normativo são constantemente recriadas. A perspectiva bourdieusiana apresenta um caminho importante para se evitar a metástase de valor gerada pelas lógicas interacionais, ao mesmo tempo em que apresenta a universalização como processo. Para o autor, “é universal nas práticas sociais reconhecer como valiosas as condutas baseadas na submissão, ainda que aparente, ao universal” (Bourdieu, 2011, p. 153). Ou seja: há um interesse na universalização e, ainda que tal interesse seja geralmente associado aos dominantes, podemos pensá-lo como gerador de valores de legitimação do e no campo. O que é universal é justamente essa capacidade de disfarçar e diluir o interesse na origem das ações. Ao apontar a existência, nos mais diversos campos, de ‘lucros da universalização’, Bourdieu permite que se observe como as formas de legitimação operam segundo um sentido moral específico. Temos aqui uma sociologia que não foge ao seu horizonte epistemológico e aceita que a produção de valores morais resulta de interações. No entanto, acrescenta que a função legitimadora da moral ou a consolidação de seu poder de justificação, ainda que operem com violência, se estabelecem através da recusa à violência e pela capacidade de mimetizar o universal. Neste ponto, percebemos que já existe uma sociologia dos modos de justificação na teoria bourdieusiana (com a incrível vantagem de possuir uma abertura para a crítica dos valores).

Desse modo, a análise aqui desenvolvida tem como horizonte teórico compreender a economia moral da formação de professores que, a partir do exposto, será pensada como um processo de *legitimação* das práticas da profissão orientado pelo interesse em formas de *universalização*. Talvez seja

necessário acrescentar que essa perspectiva não tem qualquer relação com o ideal político de uma educação universal. Na verdade, essa perspectiva está muito mais próxima de demonstrar como valores universais são acionados para justificar as condições sociais que garantem que a educação não cumpra seus ideais universalistas e emancipatórios- ou, em outros termos: exemplificar uma má universalização.

Nota metodológica

A realização das entrevistas aqui analisadas se deu entre 2014 e início de 2015. Foi um total de 72 entrevistas semi-estruturadas com estudantes das diversas licenciaturas da UFPB (dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física, Letras, História, Filosofia e Ciências Sociais), mas aqui centraremos o argumento na experiência de 10 estudantes de Ciências Sociais, realizando uma comparação com os outros, tendo, contudo, uma maior atenção aos discentes de Biologia e Matemática (no total de 8), uma vez que os estudantes de Ciências Sociais se referiram a essas disciplinas, juntamente com Português, como as mais reconhecidas na vida escolar. As entrevistas possuíam dois eixos principais: (1) questões sobre a trajetória do estudante e sua inserção em programas de incentivo à docência e (2) questões sobre a relevância de ser professor. Foram escolhidos estudantes que estivessem pelo menos no segundo ano do curso. Na amostra geral, apenas 3 dos entrevistados são oriundos da escola privada e a maioria (com exceção de 5) participava ou participou de algum programa de incentivo à docência. No caso específico das entrevistas trabalhadas aqui, todos eram oriundos da escola pública e apenas 1 estudante nunca tinha participado de nenhum programa de incentivo à docência. Com exceção de uma estudante que cursava sua segunda licenciatura, aos 54 anos de idade, todos os entrevistados têm idade entre 19 e 35 anos. A escolha dos entrevistados foi realizada a partir de visitas às centrais de aula, residência estudantil e reuniões do PIBID- onde era marcado um outro momento para entrevista. Geralmente, os entrevistados indicavam colegas disponíveis.

Além de sua realização num momento anterior à contrarreforma do ensino médio, fato já mencionado acima, é preciso destacar alguns elementos afetivos

que orientaram a pesquisa. Como coordenadora do Pibid-Ciências Sociais por cinco anos, pude acompanhar as muitas faces do problema de reconhecimento do lugar da Sociologia na escola e mesmo na Universidade, quando parecia muito mais sedutor ser pesquisador ou consultor que professor no ensino médio. O sentido de que havia um problema com essa formação se cristalizou quando, em certa aula, houve uma espécie de reação nervosa dos estudantes quando mencionei o momento futuro quando todos ali seriam professores. Alguém respondeu: “se nada der certo...”. É claro que no universo de experiências de formação de professores de Sociologia, esse não é um momento recorrente. Em minha experiência, presenciei muito mais momentos de encantamento com o aprender a pensar sociologicamente e com o aprender a ensinar. No entanto, de modo contrafactual, imaginei que a mesma cena jamais ocorreria num curso de Odontologia ou Direito, os discentes não pensariam que era um problema ser odontóloga ou advogada .o que traz um sentido importante a ser investigado. Na minha experiência de professora e coordenadora, muitas vezes ouvi os estudantes expressarem frustração e dúvida com a escolha da carreira de professor devido a sua falta de reconhecimento. Imaginei e baseei a pesquisa numa tentativa de compreensão de tais lógicas de sofrimento. Contudo, a menção aos sentidos de sofrimento causaram mal-estar e foram negados em favor de um grande orgulho por aquela escolha. Obviamente, essa negação não indica ausência de sofrimento e, em sua negação, permite, de forma significativa, uma indicação e compreensão dos valores que se deseja projetar para a profissão.

Das Incertezas

As entrevistas revelaram uma experiência comum aos estudantes de licenciatura, confirmando que já era esperado: um grande esforço para se manter no curso. Com poucas exceções (apenas 3 estudantes), o relato comum é de um grande rol de dificuldades: residência em bairros muito distantes ou cidades do interior- ocasionando dificuldade de transporte; necessidade de trabalhar durante o dia e, algumas vezes, também no fim de semana; necessidade de cuidar de algum membro da família ou realizar

atividades domésticas; a sensação de que o “ensino médio não foi bem feito” por não conseguirem acompanhar as aulas; dificuldade de compreensão das leituras; falta de tempo para realizar todas as leituras e trabalhos requeridos; falta de livros e de um lugar adequado para estudar; sensação de que para participar de palestras e pesquisas seria preciso estar na universidade durante o dia; gastos elevados para se manter na universidade (especialmente com fotocópias). Porém, uma das coisas mais difíceis é que todo esse esforço não é reconhecido. Geralmente há apoio dos pais que consideram a profissão bonita e necessária, mas fora desse núcleo familiar, os estudantes costumam ser desencorajados porque seria fato sabido que esse esforço não será recompensando. Entre os agentes que desestimulam, os mais citados são: professores e estudantes nas escolas onde estagiam, professores na universidade, outros estudantes universitários e amigos que definiram como meta a aprovação em concurso público fora do campo da docência.

Em meio a esse retrato da experiência de formação, o que não era exatamente esperado eram os relatos de como os programas de incentivo à docência modificavam rapidamente alguns dos elementos desse quadro. Para os estudantes, o Pibid, principalmente, representou um momento de mudança à medida que se sentiam vivendo algo diferente e maior que o curso. Muitas vezes o termo utilizado é “abrir os horizontes” para se referir à nova possibilidade de se dedicar à carreira e se apropriar dos elementos do repertório de professor.

Para tratarmos especificamente da experiência dos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais, a maioria afirma que escolheu o curso simplesmente porque era uma licenciatura e, na opinião de familiares, haveria mais possibilidades de emprego. Mesmo aqueles que tiveram aula de Sociologia no ensino médio disseram não ter começado com muita clareza do que esperar. No entanto, é comum o relato de que logo de início se encantaram com uma das três áreas e que desejam segui-las na pós-graduação- o desejo de ser antropólogo, cientista político ou sociólogo foi expresso de modo recorrente, bem como a necessidade de um bacharelado como “complementação” no futuro. É interessante perceber que um dos problemas recorrentes entre os alunos de Matemática e Biologia (mas também de Química e Física) é o fato de

que os professores dariam a mesma aula na Licenciatura e no Bacharelado, não havendo uma preocupação sobre o que é necessário saber para ensinar a crianças e adolescentes:

É porque os professores na grande maioria não sabem qual é a realidade de uma escola pública, é algo muito teórico, porque eles nunca vivenciaram a sala de aula. (Sílvia, Física)

No entanto, nenhum dos estudantes de Ciências Sociais mencionou esse problema. Parece muito claro que a responsabilidade pela especificidade da Sociologia na escola deveria vir das disciplinas do Centro de Educação e não houve nenhuma menção à questão de se os professores das Ciências Sociais diferenciariam bacharelado e licenciatura. Enquanto os licenciandos de matemática e ciências problematizaram e criticaram o fato de que os professores da universidade não conheciam a realidade da escola e, portanto, não ensinavam adequadamente, os de Ciências Sociais não problematizaram essa questão². A perspectiva de ser professor numa escola não é vista como um caminho necessário

Eu só não quero isso para a minha vida toda. Eu gosto de dar aula porque comecei a gostar e tal... Mas eu não quero isso pra sempre. Até porque eu vejo as consequências, porque eu vejo professores que ficam, não vou dizer doidos, mas eles ficam doentes e aquelas coisas todas... Cansados. (Alice, Ciências Sociais)

Quando eu penso realmente em terminar o curso, eu não queria ir logo para o ensino médio não... Eu queria tentar o mestrado, o doutorado e continuar a carreira acadêmica porque, com o tempo, eu percebi que não era isso que eu queria - dar aula, principalmente ao ensino médio, porque é muito cansativo. Então, eu não queria terminar e já dar aula, e sim terminar e ir tentando outras coisas (Fabrício, Ciências Sociais)

Nesse ponto, os estudantes de Ciências Sociais têm perspectivas muito similares aos estudantes de outras licenciaturas da mesma universidade, que

²Inicialmente, achei que isso poderia ter relação com o fato de que eu era professora do curso e os estudantes não se sentiriam confortáveis de abordar esse problema comigo, mas o mesmo se manteve nas entrevistas feitas por bolsistas.

projetam várias estratégias para não terem que se tornarem professores da escola básica:

No meu ponto de vista, na licenciatura você basicamente vira um professor ou, se você quiser algo mais tranquilo, vira um professor de cursinho. Por isso pretendo entrar com recurso pra tentar terminar também o Bacharelado... depois fazer um mestrado. (Sandro, Biologia)

Prosseguir na área, fazer um mestrado, se possível um doutorado, e seguir na área acadêmica. Ser um acadêmico! (Roberto, Matemática)

Primeiro eu quero passar um tempo no ensino médio, sabe... Ter uma certa bagagem e experiência... Aí, depois, sim, eu vou querer coisas maiores em minha carreira como professor. (Serafim, Matemática)

Em termos gerais, o futuro mais almejado pela maioria dos estudantes de licenciatura é fazer mestrado e doutorado para se tornar professor de um Instituto Federal ou Universidade. De modo similar, todos os entrevistados de Ciências Sociais afirmaram que pretendiam fazer uma Pós-Graduação. Não houve nenhuma menção ao fato de que esses títulos poderiam melhorar os rendimentos de professor, o que faz pensar que a carreira acadêmica é mesmo o objetivo principal, tal como para os outros estudantes. Em parte, isso se explica também pela realidade local: o último concurso foi realizado há oito anos e não há qualquer perspectiva de concursos públicos para professor de sociologia nas escolas estaduais.

Ao mesmo tempo, também é importante mencionar que essa postura dos estudantes de Ciências Sociais é justificada pela falta de reconhecimento da disciplina. A Sociologia estava no currículo das escolas, mas os estágios e o Pibid terminam por demonstrar como não existe de fato uma abertura para a Sociologia na escola: nem estudantes nem outros professores repetem o seu lugar no currículo escolar, sua utilidade e necessidade é questionada constantemente. Os relatos que provocam desencanto não são apenas sobre aulas que não são exatamente de Sociologia e sobre professores que não têm

formação. Há um rol de “desrespeitos” constantes observados nas experiências de estágio e Pibid: confusão entre Sociologia e Filosofia; professores de Sociologia chamados para resolver problemas de comportamento- fortalecendo uma certa visão da Sociologia como substituta da Moral e Cívica; alunos que dizem que a disciplina não serve para nada; horário da aula de Sociologia sendo usado para atividades variadas. Assim, duas estudantes comentam sobre suas experiências no Pibid:

Foi uma experiência boa porque eu nunca tinha dado aula para o ensino médio. Mas, esse ano eu posso dizer que estou frustrada... O ano passado ainda tinha aqueles alunos que se interessavam, outros não, mas a maioria se interessava... O que me deixa muito triste é a desvalorização da disciplina de Sociologia... Todas as disciplinas que vamos estudar os professores não apresentam porque você tem que estudar aquilo, já o professor de sociologia, quando vai ensinar, ele precisa dizer o porquê, por que aquele aluno precisa aprender Sociologia? Como se fosse uma coisa desnecessária e que a gente precisa explicar o porquê existe a necessidade de estudar... Uma vez que a sociedade induz que não é tão necessário. Isso me deixa frustrada... Na questão de que você precisa construir tudo-tudo aquilo no aluno... Desnaturalizar e aquelas coisas todas da sociologia. Alguns realmente mostram interesse, já outros não estão nem aí e perguntam o que vão fazer com aquele conhecimento. Porque, realmente, a Sociologia vai mostrar os problemas, mas ela não vai interferir! Ela apenas mostra uma compreensão, mas o momento de interferir mesmo... Isso não é claro. (Tânia, Ciências Sociais)

Estágio mesmo, da grade, ainda não tive porque eu estou no quinto período e é a partir do sexto... Só com o PIBID mesmo. E assim: os alunos não querem nada... E isso principalmente com Sociologia. Mas é preocupante, velho, porque eles não estão nem aí. Eles não pensam no futuro, inclusive, na turma que eu acompanho, é de segundo ano, e ainda existem pessoas que não pensam em fazer vestibular. Tem pessoas que não querem entrar em uma Universidade e estão achando muito terminar o ensino médio. Eu tenho dificuldades porque eles não

vão para as aulas, eles fogem, e quando eles estão na sala, nós fazemos de tudo para chamar a atenção e, de certa forma, a grande dificuldade mesmo é chamar atenção pra a Sociologia - porque eles acham que não é nada, que não vai servir pra nada, mesmo eles sabendo que, porque eu sempre ressaltava dizendo: gente, mas cai também no ENEM e é uma disciplina importante tanto quanto qualquer outra. E também eles tem aquela coisa de dizer que não reprova e eu acho que é o erro de qualquer professor: é dizer que existe uma disciplina que não reprova porque, quando eles reproduzem isso, eles não estão nem aí... É um descaso total. Então, é muito difícil você manter um aluno em sala de aula porque eles não querem nada porque não reprova (...) (Nadja, Ciências Sociais).

É interessante perceber que a ideia de que não há interesse em aprender, de que os alunos da escola são desestimulados e tem dificuldade de compreender a relevância dos conhecimentos não é uma questão particular da Sociologia. Mesmos os licenciandos das disciplinas mais estabelecidas no currículo escolar acreditam que não recebem atenção suficiente, de que sua disciplina é desprivilegiada:

No estágio, de certa forma, vem logo de início quando o pessoal pergunta por que você faz matemática pra ensinar: já vem o preconceito... Tanta coisa pra fazer e você vai inventar logo de ser professor de matemática? Os próprios alunos dizem isso (Roberto, Matemática)

Até os próprios alunos dizem: você é doido, professor! Vai morrer de estudar pra vir pra cá... Mas eu gosto disso. Minha mãe é professora, vem de família, eu gosto de passar o conhecimento. (Saulo, Química)

Assim, apesar dos estudantes de Ciências Sociais atribuírem parte das dificuldades do curso à posição da Sociologia no currículo escolar - não havendo vagas suficientes na escola, nem tampouco reconhecimento, observa-se que os alunos das disciplinas estabelecidas apresentaram uma variação do mesmo discurso. Mesmo os futuros professores de matemática, disciplina citada pelos estudantes de Ciências Sociais como exemplo de matéria

considerada necessária por todos, também acreditam que não recebem na escola a atenção e respeito necessários. Seria sem sentido negar a diferença de valorização estabelecida no currículo entre disciplinas que possuem cinco vezes mais carga horária, mas desejo apenas chamar atenção para o elemento moral que perpassa disciplinas com posições tão distintas na hierarquia dos saberes: a sensação de desprestígio. Percebemos que, além das dimensões narcísicas de cada Ciência, estamos diante de questões bem mais amplas sobre o próprio perfil dos cursos de licenciatura analisados e das dificuldades de ordem sistêmica que surgem para quem decide optar pela carreira de professor.

A perspectiva dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais são desenhadas em torno de incertezas: sobre a necessidade de e possibilidade de ensinar Sociologia, sobre o reconhecimento por pares e alunos, sobre a capacidade individual de superar tantas dificuldades. Essas incertezas produzem um balanço de valor negativo que precisa ser preenchido como estratégias ou acordos – a partir dos quais se encontra outras formas de continuar sendo professor sem ter que pagar o alto custo emocional do desrespeito. No entanto, não é possível afirmar que qualquer um desses aspectos é peculiar à experiência dos licenciandos de Ciências Sociais, tendo sido recorrente entre os estudantes de Matemática, por exemplo. Não é possível igualar disciplinas com trajetórias tão diferentes no currículo escolar, a ideia é tão somente nuançar o sentido de particularidade da formação em Sociologia e perceber como ela está sujeita a dilemas comuns ao problema da formação de professores no Brasil. Especificamente do ponto de vista dos valores, “professor/a de sociologia” não preenche as expectativas de reconhecimento moral. Porém, isso tem sua razão num déficit mais amplo: numa incapacidade social de valorizar essa carreira, na construção da economia política da educação com um mercado subalterno.

Da Vocação

Às incertezas e desvalorização da carreira de professor, os licenciandos tentam opor um conjunto de sentidos capazes de justificar e, ao mesmo tempo, reencantar uma experiência difícil. Esses sentidos são articulados em torno de noções de “dom”, “amor” ou “vocação” para ensinar, que, afirmam,

manifestaram-se desde a infância. Articulados numa experiência que deve ser considerada importante (porque confronta um mundo de interesses egoístas), os sentidos da vocação compõem um repertório de valores que vão sendo naturalizados: o “jeito” ou gosto para ensinar, para fazer as pessoas entenderem o mundo, existe, muitas vezes, apesar das dificuldades de fazer o curso de licenciatura e do baixo reconhecimento. A vocação, por representar amor e desinteresse numa sociedade de interesses exclusivamente financeiros, não é algo comum a todos e seria o elemento fundamental para explicar como se continua na carreira que promete tão pouco e não recompensa talento. Os exemplos abaixo iluminam um pouco do conjunto de experiências aqui interpretadas:

Eu me sinto muito, muito bem mesmo quando eu explico e ensino... E isso aí, acho que não tem preço e nem comparação, e vemos que nenhum dinheiro do mundo pode comprar essa parte... É como a minha mãe diz, que dinheiro nenhum do mundo pode comprar a felicidade ou a paz interior, e quando eu dou aula eu encontro a minha paz interior, e nenhuma outra profissão, eu acho, vai pagar ou me trazer essa paz. (Alfredo, Matemática)

Incentivos realmente a gente não tem muito não, então é perseverança, só isso... É ser mais um autodidata mesmo porque, se você for depender de incentivos de professores, a gente não tem não. Eu só tenho de minha família mesmo, minha avó, minha mãe... Aí eu acho que é uma coisa que tá no sangue mesmo, ou um dom talvez, eu não sei... (Luciana, Matemática)

[Ser professor] é algo essencial, isso já é um clichê... É algo tão natural para a existência da sociedade que as pessoas pensam que não precisam valorizar- já que ele tem que existir, eu não o valorizo... É assim que eu vejo. Mesmo assim, eu ainda enxergo essa profissão como magnífica, onde as pessoas passam conhecimento e isso é lindo. [...] Vejo como essencial e que precisa melhorar, não vejo a sociedade sem a profissão de professor, mais as pessoas estão desvalorizando cada vez mais, não sei se é um junção de fatores, a má remuneração... Ah, nada deu certo na minha vida, eu vou ser professor? Mas, se eu escolho ser

professor eu já sei dos desafios que eu vou enfrentar, isso não justifica o descaso dos professores com os alunos - eu vou enrolar por não ser bem paga? Tenho que fazer valer a profissão. (Marli, Ciências Sociais)

Eu não faria outro curso, mesmo sem ter onde morar, sem ter emprego, mais eu me realizo dando aula. Acho que é a minha vontade de vencer, porque eu já sofri muito nesse curso e eu sempre tive que correr atrás e vencer. (Ana, Ciências Sociais)

Eu sempre quis ser professora. Acho que desde os 7 anos de idade, quando eu entrei na igreja católica e dava aula de catequese e isso já me fazia enxergar a profissão. Eu acho que eu me dou bem na profissão... Acho que me identifico com todos os problemas de sucateamento da profissão, dos professores serem mal pagos, mas eu me realizo na sala de aula! (Lúcia, Ciências Sociais)

A vocação, assim como o amor pelo ato de ensinar, se manifesta nas experiências na escola e no contato com os alunos. É interessante perceber como as muitas dificuldades de ordem prática, que certamente têm impacto no percurso formativo, são superadas e esquecidas pela intensidade desses valores altruístas, submetendo ao esforço individual a possibilidade de reencantar a profissão. É ainda importante indicar que os estudantes não fizeram referência a organizações profissionais ou formas de pressão política como maneira de transformar a realidade da profissão. Nesse ponto, os estudantes de Ciências Sociais compartilharam da mesma estratégia de valorização da profissão que os estudantes de outras licenciaturas: enfatizaram a importância do professor como base de todas as profissões. A estratégia de compensação para a falta de reconhecimento e respeito é a universalização do valor do professor. E, nesse ponto, o discurso do senso comum, inclusive de que “um professor vale mais que um jogador de futebol”³ aparece como legitimador desse contra-ataque, na tentativa de produzir sentidos e valores

³ Durante a Copa das Confederações em 2013, nos manifestos contra a realização da Copa do Mundo no Brasil, ficou famoso o grito de protesto: "Brasil, vamos acordar; o professor vale mais que o Neymar".

que contrabalanceiem os dramas causados pela ausência de valores monetários.

É interessante observar que os estudantes de Ciências Sociais fazem uma associação particular entre essa vocação e o espírito crítico que justifica a presença da Sociologia nas escolas:

Ao meu ver, o objetivo que eu teria com os meus alunos e, principalmente, o que eu tento é torná-los mais críticos. Porque eu vejo que eles estão reproduzindo muitas coisas, muita ideologia mesmo. E eu me preocupo com isso... [como professora] Eu tentaria torná-los pessoas mais críticas, para observar realmente as coisas que acontecem. Eles veem acontecendo, mas não percebem. São coisas de preconceito que a gente que estuda melhor consegue ver, e eles não conseguem. Então, eu gostaria de trazer isso pra eles, para que eles pudessem ver dessa forma crítica também. (Sofia, Ciências Sociais).

Às ideias de beleza, realização e satisfação compartilhadas pelos licenciandos de diversos cursos, aqueles de Ciências Sociais associam também uma necessidade de transformação dos preconceitos recorrentes na escola. Essa perspectiva é claramente anti-sistêmica e indicaria, em parte, o porquê de o ensino de Sociologia não ser acolhido por governantes. Percebe-se assim uma particularidade no modo de articular os valores da profissão entre os estudantes de Ciências Sociais, que seria essa associação entre a vocação (que justifica o ser professor) e um sentido político da Sociologia, em sua capacidade de confrontar formas estabelecidas ao “desnaturalizar o mundo do aluno” na escola.

A boa aparência da má universalidade

O estudo dos fundamentos normativos do campo da educação exigiria uma pesquisa ampla, em que fossem analisadas diversas fontes de valor das sociedades e modernas e seus desenvolvimentos em utopias de formação de novos seres humanos. No entanto, refletir sobre o ordenamento de valores morais na etapa da formação de professores ajuda a compreender as formas de legitimação de sentidos e universalização de valores que, especificamente no caso estudado, contribuem para desvalorizar a experiência de formação para o ensino. No caso estudado, a marginalidade da Sociologia se soma ao conjunto de problemas na valorização do ensino: os licenciandos de Ciências

Sociais, ainda que considerem seus problemas resultado da falta de um lugar bem estabelecido no currículo, compartilham da mesma economia moral que justifica a aceitação de condições penosas de formação e de trabalho nas mais diversas disciplinas. Através dos ideais de vocação e de amor, cria-se um repertório capaz de transferir para talentos e compromissos individuais a grande questão política de uma educação emancipatória. Tentar confrontar a lógica de reprodução das desigualdades operada pela educação através da funcionalização de sentidos e responsabilidades individuais é uma escolha política que só pode fortalecer o que já existe e admira que essa estratégia ideológica não seja facilmente percebida. Não seria uma contradição evidente? Como é possível que não se perceba que o ideal do amor e da vocação são ineficientes, porque puramente estratégias individuais, para a construção de uma educação emancipatória?

Uma das razões é que não há projetos e reflexões sistemáticas sobre uma educação emancipatória. A moral da vocação possui um repertório bem completo de estratégias justificadoras (com a imensa vantagem de refletir interesses sistêmicos sem parecer um sistema) e pensa o projeto educacional em termos de “ajuda”, os estudantes desejam “ajudar” outros jovens: por conseguinte, se a ideia é ajudar o mundo, a consciência reificada já aprendeu que cada mínimo ato é importante (e por que não dizer suficiente?). Porém, mais diretamente ligado à experiência apresentada aqui, podemos indicar que: a) o fato de que a maioria das escolas existentes não são, de fato, o lugar em que se quer ser professor, portanto, seus problemas não são pensados radicalmente- nem mesmo a profissão é pensada em sua necessidade de transformação e b) as estratégias de universalização de valores são fundamentais para dar um sentido totalizador a práticas de alcance limitado.

Quando tomamos a perspectiva de uma economia moral (o que implica não problematizarmos valores nos termos de uma filosofia moral ou do que deveria ser), percebemos que a exaustiva menção ao valor do professor apenas confirma a desvalorização da profissão. Os excessos de sentido na vocação e no amor possibilitados pela sala de aula tentam compensar a falta de reconhecimento através da mimetização de valores que seriam capazes de produzir afinidades amplas. Seguindo Bourdieu, podemos observar como o

“interesse no desinteresse” vai se desenvolver aqui. Numa condição em que não há reconhecimento da profissão, é inútil demandar os valores devidos pelos serviços prestados, portanto, parece mais adequado se utilizar da proximidade com os campos da arte e da família- onde o desinteresse deve ser recompensado. Através da vocação e do amor, os interesses particulares são diluídos e busca-se uma recompensa no fato de que se produz algo que interessa a todos.

Também é importante ressaltar que o problema não é a vocação, que pode ser utilizada para produzir valores monetários e reconhecimento em alguns campos, mas a posição social subalterna da educação e dos estudantes de licenciatura ou um mercado mal pago. Dada essa inferioridade, a economia moral que organiza a profissão precisa lidar com sua subvalorização e, nesse caso específico, parece que a estratégia adotada foi a de construir sua universalidade baseada nos sentidos comuns. nesse ponto, percebemos que os estudantes da licenciatura em Ciências Sociais têm uma percepção relevante para o problema quando indicam que não existe, de fato, lugar para percepções que desestabilizam a ordem. Ainda é interessante perceber que, no mundo em que alguns dos estudantes precisam sobreviver em empregos precários, o sentido moral de vocação apresenta um ‘momento de verdade’, algo que deve ser desejado em termos de experiência. No entanto, o problema é que, ao serem desconectadas da economia política da educação, vocação e amor funcionam como diluição da política.

A perspectiva da economia moral ajuda a compreender que o problema não são os sentidos de amor e vocação, mas como eles são utilizados para generalizar uma posição que reforça e mantém a precariedade da educação ao passo que atribuem aos talentos e vontades individuais a força para realizar o projeto de educar. O ideal de vocação evita que se enxergue as ambiguidades de um discurso sobre a importância universal da educação e, especialmente, sobre o valor do professor.

Os cartazes de que ‘um professor vale mais que um jogador de futebol’ são, na verdade, mais um elemento de legitimação da posição subalterna da educação. Ao comparar professores com jogadores dos estratos superiores do mundo do

futebol, realiza-se uma operação politicamente vazia porque não há qualquer conexão entre esses mundos. Trazer a discussão para os termos de um mundo milionário serve apenas para encobrir que o que está em questão é muito mais simples: o debate sobre salários dignos e condições de trabalho. Por que não se diz que o professor vale mais do que um aprovado num “concurso-meta⁴”? Por que a insistência no mercado das estrelas, que não tem qualquer relação com o financiamento da educação? O argumento de que o professor vale mais que um jogador de futebol apareceu entre muitos dos estudantes demonstrando dois aspectos relevantes: a) uma estratégia de universalização dos valores da profissão de professor através do senso comum universalizado da importância da educação e b) a incapacidade dos cursos de licenciatura de confrontar essa universalidade vazia (porque destituída das tensões políticas que constroem historicamente o campo). Aqueles, além de representarem a atitude condescendente das classes médias, também ajudam a perceber como certas formas de universalização dos valores no debate nacional atuam na diluição dos embates políticos. A boa aparência desse apelo a um sentido universal da educação, uma vez que se trata de uma educação desenraizada de uma economia política, não poderá interferir nas difíceis condições dos estudantes de licenciatura.

Por fim, é importante salientar que o uso de noções de economia moral e estratégias de valorização não podem ser entendidos como “decisões de consciência”. A ideia de Bourdieu de que “os agentes sociais têm estratégias que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica” (Bourdieu, 2011, p. 145) é fundamental como horizonte para a economia moral, ajudando a tirar-nos de um enfoque da vida moral como livre escolha e tensionando a relação entre valores e sistema/campos.

Conclusão

O artigo buscou demonstrar como os problemas e as estratégias de valor dos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais se aproximam dos problemas vivenciados por outros cursos, argumentando que, ainda que a presença da

⁴ Como no mundo dos concurseiros, estes se referem ao cargo/concurso mais almejado, em oposição ao “concurso escada” onde se aplica a estratégia de tentar passar em cargos/salários intermediários até estar preparado para passar no cargo/salário que tem como “sonho” ou meta final.

Sociologia nos currículos esteja mais sujeita a intermitências, há uma economia moral comum operando na manutenção dos processos de desvalorização da carreira de professor. Foi demonstrado como, no caso específico analisado, de o ideal de vocação ocupa um lugar central na economia moral da formação, atuando como contraponto á desvalorização e, ao mesmo tempo, diluindo as questões políticas da profissão.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1985.

ALMEIDA, Francisca Rosania Ferreira de. *Tornar-se professor de sociologia no Ensino Médio: identidades em construção*. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, 2013.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. *Formação de professores de sociologia: possibilidade de crítica à sociedade de massas*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. *A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas. Sobre a Teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda e LIEBERMAN, Ann. *Teacher education around the World. Changing Policies and practices*. London and New York: Routledge, 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G Fren. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763>>

FASSIN, Didier Les économies morales revisitées , *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 6/2009 (64e année) , p. 1237-1266
URL : www.cairn.info/revue-Annales-2009-6-page-1237.htm.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso*. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jul. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

GARCIA, Dirce M. F e Sálua, Cecílio (org.) *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRE, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.*: Brasília, DF Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A. (org). *O trabalho docente. Avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

HANDFAS, Anita; POLESSA, Julia . *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica*. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 1, p. 45-61, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp.667-688. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso ISSN 0101-7330.

LAMONT, Michele. *The dignity of working men. Morality and the boundaries of Race, Class and immigration*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. 2012, *A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Recife: UFPE

- MEUCCI, Simone. *Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente*. Ciências Sociais Unisinos. V.51, nº3, pp. 251-260,, 2015.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O. *A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais*. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013.
- PERRENOUD, Phillippe, THURIER, Monica Gather; MACEDO, Lindo de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. *Cad. CEDES* [online]. 2016, vol.36, n.100, pp.281-300. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.
- SCOTT, James *The Moral Economy of the Peasant: Rebellion and Subsistence in Southeast Asia*. New Haven: Yale University Pres, 1977.
- SCOTT, James. *Seeing like a State. How certains schemes to improve the human condition have failed*. New Haven and London: Yale University Press, 1998.
- SILVA, Ileizi Fiorelli. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Revista Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. ADORNO, Theodor. *Minima Moralia. Reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1993.
- SOUZA, J. de A; MARINHO, N. N.; GAUDENCIO, J. C. *Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais*. Política & Sociedade. V. 14, nº 31. Set./Dez. 2015.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.35, n.97, pp.495-515. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000300495&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-3262.

ZEICHNER, Kenneth M. *Políticas de Formação de professores nos Estados Unidos. Como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 .

Notícias:

"Professor vale mais que Neymar", clamam manifestantes no Castelão. Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/futebol/copa-das-confederacoes/professor-vale-mais-que-neymar-clamam-manifestantes-no-castelao,ac0eb7e6b9c5f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

"Um professor vale mais que o Neymar". Disponível em: <https://www.publico.pt/desporto/jornal/um-professor-vale-mais-que-o-neymar-28344553>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.