UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2026

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel (a) em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Departamento de Ciências Sociais.

Orientador: Prof**.** Dra. Vilma Soares Lima Barbosa de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2026

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel (a) em Ciências Sociais.

São Cristóvão, __ de _____ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Vilma Soares Lima Barbosa de Oliveira. (Orientador)

_____

Prof. Dr. Ivan Fontes Barbosa. (Membro Convidado – Interno)

_____

Prof. Dr. Péricles Morais de Andrade Junior (Membro Convidado – Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, aos professores de sociologia que tanto colaboraram com está pesquisa, sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À minha querida orientadora Prof. Drª. Vilma Soares, pelo apoio constante, pelos conselhos que tornaram este percurso possível e por acreditar, desde o início, em minhas ideias.

Ao meu antigo orientador, Christhian Lindberg, por ter me ajudado a encontrar aquilo que realmente tinha vontade de pesquisar.

À minha mãe, Cleossara, que, sempre muito preocupada, não via a hora de eu concluir e entregar este trabalho. Ao meu pai, Joélimo, por ser aquele com quem sei que sempre posso contar.

À minha queridíssima amiga, Mariana Milena, que sempre se fez tão presente em minha vida; esta conquista também é sua.

Ao meu amigo Ian, por tonar os dias mais leves, te encontrar pelos corredores da universidade é sempre uma boa surpresa.

Agradeço a Ana Caroline, por ter me escutado nas inúmeras vezes que falei deste trabalho.

Aos membros do grupo “iai”, apesar de não estarmos mais tão próximos, sempre lembrarei com carinho de tudo que vivemos, gratidão!!!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias dos professores de sociologia da educação básica de Sergipe, a partir dos conceitos de campo, capital e estratégia de Bourdieu, buscando compreender de que forma esses profissionais constroem suas carreiras**,** as estratégias utilizadas em sua prática docente, os capitais incorporados, adquiridos e objetivados ao longo de sua atuação e a forma como são mobilizados para enfrentar as adversidades presentes no campo de ensino da educação básica. Para tal, em primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico acerca da história do ensino de Sociologia**.** Essa etapa forneceu o embasamento teórico necessário para a compreensão do processo de constituição do campo de ensino da Sociologia, permitindo, assim, identificar como a construção desse campo se relaciona com as trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes que nele atuam. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Sociologia do ensino médio de Sergipe. A análise das narrativas obtidas permitiu identificar regularidades e singularidades nas trajetórias desses professores, evidenciando como cada um negocia seu lugar no campo educacional e constrói sentidos sobre o ensino da disciplina. Por meio do estudo bibliográfico, constatou-se que a recorrente descontinuidade da disciplina nos currículos escolares, associada às condições precárias de contratação e à ausência de políticas públicas que valorizem o ensino de Sociologia, contribui diretamente para a fragilização da carreira docente. A partir das analises, é possível afirmar que as trajetórias dos professores de Sociologia investigados são atravessadas por condicionantes estruturais, históricos e institucionais que moldam suas escolhas, estratégias e possibilidades de inserção e permanência no campo educacional. A busca por qualificações acadêmicas e formações continuadas emerge, assim, como a principal estratégia para a acumulação de capital cultural e acadêmico. Enquanto para alguns docentes esses investimentos ampliam as chances de inserção, estabilidade e diversificação da atuação profissional, para outros esbarram nos limites impostos pela precarização do trabalho docente, pela ausência de incentivos institucionais e pela fraca conversão dos títulos em melhoria dos salários. Portanto as análises revelam as diferentes formas de mobilização e conversão de capitais — culturais, sociais e simbólicos — conforme as posições ocupadas no campo.

.

Palavras chave: Professores de sociologia; Educação básica; Ensino de sociologia; Conversão de capital.

ABSTRACT

This research objective to analyze the trajectories of sociology teachers in basic education in Sergipe, based on Bourdieu's concepts of field, capital, and strategy, seeking to understand how these professionals construct their careers, the strategies used in their teaching practice, the capital incorporated, acquired, and objectified throughout their careers, and how it is mobilized to face the adversities present in the field of basic education. To this end, a bibliographic study on the history of sociology teaching was initially conducted. This stage provided the necessary theoretical foundation for understanding the process of constituting the field of sociology teaching, thus allowing us to identify how the construction of this field relates to the academic and professional trajectories of the teachers who work within it. In a second stage, semi-structured interviews were conducted with high school sociology teachers in Sergipe. field and constructs meanings about the teaching of the subject. Based on the bibliographic study, it was found that the recurring discontinuity of the subject in school curricula, associated with precarious hiring conditions and the absence of public policies that value the teaching of Sociology, directly contributes to the weakening of the teaching career. From the analyses, it is possible to affirm that the trajectories of the Sociology teachers investigated are traversed by structural, historical, and institutional conditions that shape their choices, strategies, and possibilities of insertion and permanence in the educational field. The pursuit of academic qualifications and continuing education thus emerges as the main strategy for accumulating cultural and academic capital. While for some teachers these investments broaden their chances of insertion, stability, and diversification of professional activity, for others they encounter the limitations imposed by the precariousness of teaching work, the absence of institutional incentives, and the weak conversion of degrees into material value. Therefore, the analyses reveal the different forms of mobilization and conversion of capital—cultural, social, and symbolic—according to the positions occupied in the field.

Keywords: Sociology professors; Basic education; Sociology teaching; Capital conversion.

LISTAS DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBE – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEPE – Conselho Nacional de Entidades de Base

EMC – Educação Moral e Cívica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PSS – Processo de Seleção Simplificada

PT – Partido dos Trabalhadores

SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **09**

CAPÍTULO 1 - A Trajetória da Sociologia nos Currículos Escolares e as Bases Teóricas do Campo e Habitus **13**

1.1 O *Habitus* Docente e a Mobilização de Capitais: Estratégias e Disposições no Campo de Ensino da Sociologia" **13**

1.2 A sociologia como disciplina na educação básica: anos de inclusão e presença obrigatória (1882-1941) **16**

1.3 A sociologia como disciplina da educação básica: Retirada dos currículos ou presente como opcional (1942 – 1984) **22**

1.4 A sociologia como disciplina da educação básica: retorno e tentativa de consolidação **27**

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE **32**

2.1 Fatores que influenciaram a constituição do corpo docente **34**

2.2 Sobre a vida e as Contribuições de Florentino Menezes **36**

2.3 O campo de ensino da sociologia em Sergipe **38**

CAPÍTULO 3 - AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA **46**

3.1 Contextualização do trabalho de Campo **47**

3.2 A origem social dos entrevistados **51**

3.3 As trajetórias acadêmicas e profissionais **54**

3.4 Inserção na carreira docente **60**

3.5 As percepções sobre a prática docente **62**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **66**

REFÊRNCIAS BIBLIOGRAFICAS **70**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA **73**

INTRODUÇÃO

A sociologia foi incluída pela primeira vez como disciplina obrigatória no currículo do ensino secundário através da reforma João Luís Alves- Rocha Vaz, em 1925, permaneceu nos currículos até 1942, quando foi retirada de forma definitiva pela reforma Capanema. Em 2008 se tornou novamente obrigatória pela Lei n° 11.684/2008. Seu retorno à educação básica inaugurou um momento considerado favorável, na medida em que motivou a produção de pesquisas sobre o ensino da disciplina e possibilitou a ampliação do campo de atuação dos profissionais formados em Ciências Sociais. (Lennert,2009)

Apesar do cenário positivo entre 2008 e 2015. A implementação da última reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 colocou mais uma vez a disciplina de sociologia em uma posição de vulnerabilidade. Ao flexibilizar a estrutura curricular por meio dos itinerários formativos, a referida lei trouxe novamente a incerteza quanto à presença da disciplina no currículo do ensino médio. No caso da sociologia que não possui tradição curricular sua dissolução com outras disciplinas de humanas tende a acentuar as dificuldades já existentes quanto à delimitação e à transmissão de seus conteúdos, comprometendo ainda mais sua consolidação no espaço escolar. (Morais, 2011)

Dessa forma, observa-se que a intermitência da Sociologia nos currículos escolares configura um elemento determinante em sua trajetória na educação básica, uma vez que sua descontinuidade comprometeu seu processo de consolidação e de legitimação como componente curricular. O cenário contemporâneo, portanto, reflete os obstáculos enfrentados desde sua inserção nos currículos escolares no final do século XIX.

Embora Sergipe tenha sido um dos pioneiros no processo de institucionalização das Ciências Sociais no país, os estudos de como esse processo se desenvolveu no Estado ainda são escassos. Além disso, observou-se a ausência de pesquisas voltadas às condições de trabalho dos professores de Sociologia em Sergipe. Essa lacuna evidencia a relevância de investigar quem são os docentes que lecionam a disciplina, buscando compreender suas trajetórias, condições de trabalho e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, algumas perguntas se colocam: 1) Quais os impactos da instabilidade da Sociologia nos currículos escolares para a carreira do professor da educação básica em Sergipe? 2) De que forma esses docentes construíram suas trajetórias de formação e atuação profissional?

3) Quais são suas percepções sobre o trabalho que desenvolvem, caso existam, quais estratégias são adotadas para enfrentar os desafios e dificuldades presentes em seu campo de atuação?

Para responder a essas questões, torna-se necessário, em primeiro lugar considerar as especificidades presentes nas condições de trabalho do professor de Sociologia em comparação com os demais docentes de nível médio. Nessa perspectiva o aspecto central a ser considerado na análise da carreira desses profissionais é a instabilidade da disciplina nos currículos escolares.

Um dos indicadores da precarização do trabalho docente em Sergipe é o elevado índice de professores de sociologia sem formação na área, apesar da presença de profissionais habilitados para o exercício do cargo, — em sua maioria egressos da universidade federal de Sergipe, que anualmente forma licenciados em Ciências Sociais.

Outro fator relevante é a carga horária da disciplina. Por ser usualmente mínima, ela dificulta a realização de concursos públicos específicos, pois a Sociologia acaba sendo utilizada apenas como complemento de carga horária para professores não habilitados da área de Ciências Humanas. Um exemplo disso foi o concurso destinado ao magistério de Sociologia, realizado pelo estado de Sergipe em 2012, publicado em 27 de janeiro, que ofertou apenas 47 vagas.

Diante dessa realidade de fragilização, formula-se o seguinte problema de pesquisa: De que forma os professores de Sociologia da Educação Básica em Sergipe mobilizam o conjunto de capitais (acadêmico, social e cultural) incorporados ao longo de suas trajetórias para construir estratégias que lhes permitam contornar as dificuldades e consolidar sua posição dentro do campo de ensino da disciplina?

Parte-se da hipótese de que, por meio da mobilização estratégica dos capitais acumulados e da incorporação de um sólido *habitus* docente que permite aos professores compreenderem e 'jogarem' o jogo do campo de ensino, os docentes de Sociologia conseguem não apenas permanecer no magistério, mas também se adequar às suas exigências e alcançar melhores posições dentro do campo.

Desse modo, o objetivo da presente pesquisa é analisar as trajetórias dos professores que atuam na rede de ensino de Sergipe a partir dos conceitos de campo, capital e estratégia de Bourdieu, com o intuito de identificar aspectos que evidenciem suas estratégias para

permanecer no magistério e garantir melhores posições no mercado de trabalho, bem como os capitais acumulados durante o exercício da docência.

E os específicos são: 1) Analisar os impactos da intermitência curricular da Sociologia na Educação Básica sobre a prática e a carreira dos docentes em Sergipe**.** 2) Mapear os aspectos históricos que marcaram a inserção da disciplina de Sociologia na rede pública de Sergipe e os fatores que influenciaram a constituição inicial do seu corpo docente. 3) Analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos professores entrevistados, buscando identificar elementos que demonstrem o processo de incorporação do *habitus* docente e sua manifestação no campo de ensino da Sociologia.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro tem como ponto de partida uma discussão acerca da história do ensino de Sociologia na educação básica**,** por meio da análise dos contextos históricos e sociais que marcaram os períodos de inclusão e exclusão da disciplina nos currículos escolares brasileiros.

O segundo capítulo tem como propósito contextualizar o processo de inserção e institucionalização da disciplina de Sociologia em Sergipe, buscando reconstituir historicamente a formação do campo do ensino da disciplina no Estado. Procura-se, assim, compreender como se deu a constituição inicial do corpo docente da rede estadual, bem como os aspectos que caracterizam a realidade profissional dos professores de Sociologia em Sergipe.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de Sociologia da educação básica de Sergipe, com o objetivo de compreender suas trajetórias formativas e profissionais, e as estratégias mobilizadas para enfrentar os desafios presentes em seu campo de atuação. O contato com os participantes ocorreu por meio de indicação da orientadora, e as entrevistas foram organizadas em quatro categorias analíticas: Contexto familiar (origem social), trajetória de formação acadêmica, trajetória profissional, e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, dividida em duas fases. A primeira consistiu na realização de um estudo bibliográfico em fontes como livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses. Em seguida realizou-se a análise das trajetórias dos professores de sociologia, com o objetivo de compreender as trajetórias formativas e profissionais dos professores entrevistados, bem como as condições e estratégias que estruturam sua atuação no campo educacional. Tal abordagem possibilita apreender os sentidos

atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando o contexto social e institucional no qual estão inseridos. A análise das narrativas obtidas permitiu identificar regularidades e singularidades nas trajetórias desses professores, evidenciando como cada um negocia seu lugar no campo educacional e constrói sentidos sobre o ensino de Sociologia a partir de suas vivências.

Em síntese, a metodologia proposta buscou articular referenciais teóricos e empíricos de modo a compreender as especificidades do campo do ensino de Sociologia em Sergipe e as trajetórias profissionais dos docentes que o compõem. A combinação entre o estudo bibliográfico e a análise empírica, possibilitou confrontar o contexto histórico e institucional da disciplina com as experiências concretas dos professores. Assim, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para ampliar a compreensão sobre os processos de construção, reconhecimento e consolidação do ensino de Sociologia, bem como para fomentar reflexões acerca das condições de trabalho e valorização profissional dos professores que atuam nesse campo.

Capítulo 1 - A Trajetória da Sociologia nos Currículos Escolares e as Bases Teóricas do Campo e Habitus

A discussão deste aporte teórico no início do trabalho é fundamental, pois permite compreender a intermitência da Sociologia não apenas como um evento político, mas como o resultado de disputas dentro de um campo socialmente estruturado, que funciona como um campo de forças e de batalhas onde diferentes agentes buscam legitimidade. Pressupondo que as transformações nas relações de trabalho docente refletem a organização social de um determinado período, este capítulo se propõe a analisar os momentos de inclusão e retirada da disciplina dos currículos escolares para compreender as circunstâncias de sua inserção e exclusão.

O objetivo é investigar como esse processo de instabilidade afetou a consolidação da Sociologia, visto que as regras desse jogo social impactam diretamente o *habitus* e a segurança profissional, gerando incerteza quanto à manutenção dos postos de trabalho para professores formados em Ciências Sociais. Assim, a análise das trajetórias e das estratégias docentes torna-se essencial para entender como esses profissionais mobilizam seus capitais para enfrentar a precarização e garantir sua permanência em um campo em constante processo de autonomização e disputa

1.1 - O *Habitus* Docente e a Mobilização de Capitais: Estratégias e Disposições no Campo de Ensino da Sociologia"

Segundo Bourdieu (1980), o conceito de campo pode ser comparado a um "jogo", possuindo regras de funcionamento que orientam as ações de indivíduos e instituições. No entanto, no campo social, as próprias regras são objeto de disputa constante. Ele se estrutura por relações entre dominantes e dominados, onde aqueles que possuem maior volume de capital têm mais chances de influenciar as transformações desse espaço. Para “jogar o jogo”, o agente precisa incorporar o *habitus*, compreendendo suas regras e agindo de forma estratégica dentro desse espaço. Enquanto o campo é uma estrutura objetiva de forças e disputas, o *habitus* é a subjetividade incorporada que torna essas disputas inteligíveis e operáveis para o agente.

O *habitus* é o resultado da interação entre o agente e o mundo social, manifestando-se em práticas e disposições adquiridas ao longo da trajetória individual. Bourdieu o define como um "sistema de disposições adquiridas" por meio de aprendizagem explícita ou implícita,

funcionando como um gerador de estratégias que podem ser conformes aos interesses dos atores sem terem sido planejadas conscientemente. É através do *habitus* que o professor de Sociologia, por exemplo, consegue entender as exigências do mercado e as dinâmicas da sala de aula, permitindo que ele não apenas permaneça no magistério, mas também conquiste melhores posições

Na história da Sociologia escolar, autores como Florestan Fernandes (1955) argumentavam que o ensino da disciplina proporciona a incorporação de elementos que não são inatos, constituindo-se como uma "segunda natureza" imposta pela educação. Isso significa que o fazer docente em Sociologia exemplifica o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. As regras e dificuldades do campo de ensino (exterioridade) são incorporadas pelos professores, moldando suas percepções; ao mesmo tempo, suas ações e estratégias (interioridade) reagem e tentam transformar essa realidade. O *habitus* funciona, assim, como uma matriz cultural que predispõe o professor a fazer escolhas e a "jogar o jogo" de forma a garantir sua permanência e legitimidade em um campo que ainda lhe atribui um lugar periférico

Segundo Setton (2002), a teoria do *habitus* não deve ser interpretada como um destino imutável ou uma memória puramente sedimentada. Conforme a discussão contemporânea, o *habitus* é um sistema em constante reformulação, aberto a novas experiências e capaz de se adaptar aos estímulos de um mundo em mutação. Para os professores de Sociologia em Sergipe, isso significa que o seu *habitus* profissional não é apenas o resultado de sua formação acadêmica, mas uma "memória em ação" que se reconstrói continuamente no "chão da escola" e no enfrentamento da precariedade do campo, conforme iremos mais adiante.

Não obstante, as posições ocupadas no campo são determinadas pela distribuição de diferentes espécies de capital. Para o professor de Sociologia, a mobilização desses recursos é uma estratégia para manter ou melhorar sua posição no mercado de trabalho. Os principais tipos de capital identificados são:

- Capital Cultural: Pode ser incorporado (disposições duráveis), objetivado (bens culturais) ou institucionalizado (títulos e diplomas). A busca por pós-graduação é uma estratégia central para acumular esse capital em contextos de precarização.
- Capital Social: Vinculado a redes duráveis de relações e reconhecimento mútuo, sendo essencial para a inserção profissional, muitas vezes ocorrendo por meio de indicações.
- Capital Simbólico: Resulta da articulação dos outros capitais, expressando-se no status e prestígio reconhecidos socialmente.

Segundo Oliveira (2023), as posições no campo são determinadas pelo volume de capital acumulado, sendo que há uma hierarquia clara entre os agentes:

- Posição Dominante: Ocupada por professores universitários e pesquisadores (especialmente da pós-graduação), que detêm maior capital cultural institucionalizado (doutorado) e prestígio acadêmico. Eles atuam como a "nobreza escolar", legitimada por diplomas que garantem competência específica.
- Posição Dominada: Frequentemente ocupada por professores da educação básica que, embora possuam o capital cultural necessário, enfrentam a precarização do trabalho e vínculos temporários.
- Estratégias de Reconversão: Diante da instabilidade, o professor de Sociologia utiliza a busca por pós-graduação e segundas licenciaturas (como em História) como uma estratégia de reconversão de capital cultural para garantir sobrevivência material e estabilidade profissional.

Nesse sentido, esses recursos não são apenas bens acumulados, mas armas fundamentais em um "campo de batalha" onde se disputa a legitimidade e a autoridade do ensino de Sociologia. No espaço social, os agentes são distribuídos principalmente de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. No campo do ensino, o capital cultural manifesta-se de forma decisiva em seu estado institucionalizado, por meio de títulos e diplomas que funcionam como certificados de competência específica, criando o que Bourdieu denomina uma "nobreza escolar".

O artigo destaca que existe uma hierarquia clara baseada no volume de capital: professores universitários, detentores de doutorado e vinculados à pós-graduação, ocupam posições dominantes por possuírem maior capital cultural e acadêmico, o que geralmente se traduz em maior capital econômico (salários mais altos). Entretanto, o capital simbólico — o prestígio e o reconhecimento — não advém apenas do título, mas também do valor da instituição de origem; estar vinculado a universidades de elite agrega um valor distintivo ao diploma. Além disso, os agentes mobilizam o capital social (redes de relações e indicações), que se mostra essencial para a inserção profissional, especialmente em escolas particulares e contratos temporários, conforme evidenciado nos relatos dos professores de Sergipe.

Para o professor de Sociologia na educação básica, a principal estratégia de sobrevivência em um campo marcado pela intermitência curricular é a conversão e reconversão de capitais. Diante da precarização, a busca por qualificações (capital cultural incorporado e

institucionalizado) visa não apenas o conhecimento, mas a melhoria da posição objetiva no mercado de trabalho e a conquista de estabilidade. O artigo também aponta para o surgimento de lógicas de consagração próprias: no campo do ensino de Sociologia, a formação inicial em Ciências Sociais é um capital de legitimidade mais forte do que em outras áreas, funcionando como um divisor entre os especialistas e os que apenas complementam carga horária. Em suma, a articulação entre os conceitos de campo, *habitus* e capital permite compreender a docência em Sociologia não como uma atividade isolada, mas como uma prática socialmente situada e estrategicamente construída., conforme veremos adiante.

1.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANOS DE INCLUSÃO E PRESENÇA OBRIGATÓRIA (1882-1941)

A primeira proposta de inclusão da sociologia no ensino brasileiro, ocorreu em 1870, durante o Segundo Reinado. A iniciativa de reestruturação educacional partiu do então deputado Rui Barbosa (1849-1923), que submeteu ao parlamento projetos de lei propondo uma ampla reestruturação do ensino, indicando mudanças na sua organização, etapas e duração. De acordo com Cigales (2014), essa primeira proposta surgiu pouco tempo após a publicação da obra “Curso de Filosofia Positiva” (1830), composta por seis volumes, considerada uma das principais contribuições do filosofo francês Augusto Comte. O que evidencia a receptividade das ideias europeias, no contexto sociopolítico da época.

Em sua reforma Rui Barbosa propõe a inclusão da disciplina em três níveis educacionais: no ensino secundário, nas escolas normais e nas faculdades de direito, com o nome de “elementos de sociologia”. Conforme Aragão (2025), a proposta de Rui Barbosa se tratava de uma estratégia que via a educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do país, ele pretendia alinhar o sistema educacional brasileiro às práticas pedagógicas modernas.

Além disso, essa tentativa de institucionalizar o ensino da Sociologia ocorreu em um contexto de crescente valorização do conhecimento científico no Brasil, sob influência dos países europeus. Nesse sentido, a iniciativa de incluir a disciplina estava alinhada aos princípios de modernização do Estado e da instrução pública. Nesse período, a disciplina passou a ser denominada “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional” no ensino secundário e “Instrução Moral e Cívica: Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política” nas escolas normais (magistério/formação de professores) (Machado, 1987, p. 117).

Os projetos e pareceres de Rui Barbosa não explicitaram o que se objetivava com o ensino da Sociologia na escola secundária, embora a presença do positivismo nas suas convicções seja evidente, como se observa na "própria formulação dos títulos das disciplinas acima" Machado (apud Lennert, 2009, p.26). Entretanto esses projetos não foram discutidos e nem efetivados.

Segundo Alves e Costa (2006), a escola secundária brasileira surgiu como uma etapa preparatória para o ingresso nos cursos superiores, sendo destinada exclusivamente aos membros da elite. Para justificar a função desempenhada pelo ensino secundário brasileiro, os autores citam Gasparello (2003), o qual defende que esse modelo fazia parte de uma estratégia de controle e normatização do ensino. Nesse contexto, o Colégio Pedro II, localizado no então distrito federal (Rio de Janeiro), consolidou-se como referência para os colégios oficiais e particulares que surgiam nas províncias.

Na verdade, a história do ensino de Sociologia começa em 1891, após a Proclamação da República, quando o então ministro da instrução pública, Benjamin Constant, aproveitou o momento propicio da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, para propor a inclusão da Sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da reforma "Benjamin Constant".

Inspirado nas ideias positivistas de Augusto Comte (1798–1857), Constant propõe uma reformulação do ensino secundário (constituído pelo ensino ginasial). Nessa reforma a sociologia é incluída com o nome de "sociologia e moral", no sétimo e último ano do curso do ginásio nacional no colégio Pedro II. A escola normal (destinada a formação de professores) estabelecia um curso de cinco series em que a sociologia aparecia na última série. Já no ensino superior a disciplina aparece como "sociologia e noções de moral teórica e prática". (Machado, 1987)

Conforme Moraes, Guimarães e Tomaz (2005), nas primeiras décadas do século XX, a sociologia aparece nos currículos das escolas normais (destinados a formação de professores primários) e nos cursos preparatórios (últimos dois anos do ensino secundário que atualmente corresponde ao ensino médio). Ademais estava presente como disciplina entre 1882 e 1898 em pelo menos três colégios: Gymnasio Amazonense, Atheneu Sergipense e Gymnasio paranaense, na época as disciplinas relacionadas a sociologia se chamavam sociologia, moral, noções de economia e direito pátrio.

De acordo com Machado (1987), Constant não deixou claro o que pretendia ao incluir a sociologia no ensino secundário:

> Benjamin Constant, que veio a falecer em 22 de janeiro de 1891 não parece ter chegado a explicitar o que pretendia para o ensino da sociologia. Há algumas referências, contudo, no próprio texto das reformas. O texto da reforma do ensino normal, ao relacionar as disciplinas do currículo, especifica: "instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento"; e para a moral: "faculdades das funções relativas aos elementos da natureza humana: moral teórica e moral prática, especialmente no que diz respeito à profissão do magistério". (Machado, 1987, p.118)

No entanto, a reforma que se referia ao ensino secundário e normal não chegou a ser realmente implementada, ficando apenas no papel. Morais (2011) aponta que a reforma "nem chegou a vingar devido a desentendimentos entre o autor e o marechal-presidente, morrendo o ministro pouco depois de se iniciar o governo constitucional do qual nem fez parte" (Morais, 2011, p.361).

Assim, embora prevista legalmente a disciplina enfrentou dificuldades para se firmar no sistema educacional da época. Apesar do fracasso da reforma, as mudanças propostas por Constant serviram de impulso para o desenvolvimento da sociologia, que ganhou força no meio intelectual, sendo utilizada como base para a investigação dos problemas sociais brasileiros. Desse modo, os pareceres de Rui Barbosa e a reforma Benjamin Constant abriram caminho para a consolidação da disciplina no currículo escolar, ampliando sua visibilidade.

Segundo Lennert (2009), a disciplina foi efetivamente incluída como obrigatória no ensino secundário em 13 de janeiro de 1925, por meio da reforma João Luís Alves-Rocha Vaz. Esta reforma garantiu a permanência da sociologia nos currículos escolares até 1942, "O Decreto (nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 dava preferência na matrícula das escolas superiores aos candidatos aprovados bacharéis em ciências e letras, independente da sua classificação no exame vestibular". (Lennert,2009, p.28). Os bacharéis em Ciências e Letras eram os estudantes que concluíam o sexto ano do ensino secundário. Nesse contexto, a inclusão da disciplina de Sociologia nesse último ano representava uma vantagem acadêmica para aqueles que finalizavam essa etapa. Portanto, embora a disciplina tenha sido incluída nos currículos no final do século XIX, sua institucionalização ocorreu nas décadas de 1920 e 1930.

Vinicius Lima, em sua tese intitulada, "O ensino de sociologia no Brasil: As construções de sentido da disciplina entre os anos de 1920 e 1940", afirma que o principal objetivo da reforma Rocha Vaz foi ampliar o alcance da educação brasileira, com foco na ampliação da acessibilidade do ensino secundário, para um número significativo de estudantes. Segundo o

autor, essa reforma foi a última a promover mudanças no ensino secundário durante a primeira república. Dentre as alterações mais significativas estão: A criação da disciplina de educação moral e cívica, a efetivação da Sociologia no currículo, além continuidade do Colégio Pedro II como modelo e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais.

Durante a reforma Rocha Vaz, temos a fase áurea da sociologia (1925 a 1942), marcada pela criação dos primeiros cursos universitários de sociologia, pelo fortalecimento das ciências sociais e pela ascensão de importantes intelectuais, entre eles estão: Florestan Fernandes e o sergipano Florentino Menezes. Desse modo consegue ser difundida em setores mais amplos da classe média e alguns conceitos e autores clássicos chegam a se popularizar neste estrato da população.

Nesse contexto, a sociologia se estabelece como disciplina preparatória para o nível superior, Apesar de ainda ter sua efetividade limitada pela autonomia dos Estados. Aparecia como disciplina obrigatória no 6º e último ano do ensino secundário. Segundo Aragão (2025) A presença da disciplina de sociologia no último ano do curso reforça o caráter preparatório atribuído a disciplina, que focava nos conteúdos exigidos pelos exames vestibulares, o que contribuía para a aprovação dos alunos, destacando a relevância prática da Sociologia no contexto educacional. O colégio Pedro II tido como modelo na época, foi o primeiro a ofertar a disciplina que se chamava “introdução a sociologia”, por ser considerado referência para os outros colégios do país, a disciplina logo apareceu em outras instituições de ensino. Aragão, 2025)

> Esse posicionamento pode ser interpretado como uma forma de legitimação da Sociologia dentro de um currículo que privilegiava uma educação voltada para o mercado e para a cidadania conforme definida pelas elites. Assim, a escolha dos conteúdos e a sua alocação dentro do currículo são indícios das tensões entre o conhecimento formal e as demandas sociais e culturais que permeavam a sociedade do século XIX. (Aragão, p.80, 2025)

Em 1931, no início da Era Vargas, A reforma Francisco campos, (instaurada após a vitória da revolução de 1930 e criação do ministério da educação e saúde pública), tornou a oferta da sociologia obrigatória em todo Brasil no 6° ano dos cursos complementares. Essa obrigatoriedade, no entanto, estava restrita aos estudantes que pretendiam prestar exames de admissão para cursos superiores, como Engenharia, Medicina, Direito, Odontologia, Arquitetura e Farmácia, além dos que optavam pelo curso normal (formação de professores). Assim, a Sociologia passou a exercer uma função essencialmente preparatória, voltada a seleção de candidatos ao ensino superior. (Aragão, 2025)

Essa reforma, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia até 1942, foi concebida, durante um dos períodos mais autoritários da Primeira República. No entanto, não fica totalmente claro qual foi o sentido atribuído a essa medida no contexto político do novo governo. Nessa reforma, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, de caráter preparatório para os cursos superiores, com duração de dois anos. Logo a sociologia ser tornava necessária para a formação de advogados, médicos, engenheiros etc.

A respeito da década de 1930 Bodart e Silva (2016) afirmam:

> Parece-nos claro que na década de 1930 houve um esforço considerável para firmar a Sociologia como uma disciplina no ensino preparatório para o ensino superior. Nesse período, ela passou a ser difundida em setores mais amplos da classe média, via ensino secundário, e, por extensão, chegou, mediante movimentos políticos contestatórios, às camadas trabalhadoras engajadas no movimento sindical e partidário. (Bodart; Silva, 2016, p.170)

Portanto, embora a disciplina tenha sido incluída nos currículos no final do século XIX, sua institucionalização só se consolidou nas décadas de 1920 e 1930. É importante salientar que a institucionalização da Sociologia na educação básica representava uma prioridade para os cientistas sociais da época, pois, por meio do ensino secundário, as Ciências Sociais alcançavam o nível acadêmico. Dessa forma, a inclusão da disciplina nos currículos escolares, a partir de 1925, foi de grande relevância para a expansão dos conhecimentos sociológicos e, consequentemente, para a consolidação das Ciências Sociais no Brasil (Morais, 2003).

A Revolução de 1930 e o fim da política do “café com leite”, evidenciaram a necessidade de formar profissionais capazes de compreender os problemas sociais e enfrentá-los com base em paradigmas científicos. No entanto, o Brasil carecia de especialistas com habilitação específica na área, nesse período, a maior parte dos que lecionavam sociologia eram professores estrangeiros, em sua maioria Franceses.

Com o intuito de suprir essa demanda por profissionais qualificados, foram criados cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal. Esse movimento deu um impulso significativo à sociologia brasileira, que passou por um processo de sistematização de métodos, teorias e práticas, consolidando-se no campo científico. Sua institucionalização acadêmica conferiu-lhe autonomia frente a outras áreas do conhecimento. Devido à presença da Sociologia em

diferentes níveis de ensino (Escola Normal, ensino secundário e ensino superior), no período entre (1930 e 1942) foram publicados, diversos manuais e livros destinados ao seu ensino.

Simone Meucci em "A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos", realiza uma análise das primeiras obras didáticas de sociologia publicadas a partir de 1931. Seu estudo nos revela aspectos importantes do processo de institucionalização da sociologia no Brasil. Ela apresenta as condições que permitiram a sociologia se estabelecer como um conhecimento fundamental para a época.

Em sua dissertação Meucci (2000), aponta que os primeiros cursos e livros de sociologia demonstram como o saber sociológico foi importante para a renovação da vida intelectual do Brasil na década de 1920 e 1930, quando houve a publicação repentina de um conjunto de obras introdutórias à sociologia. Em anos anteriores entre 1900 e 1929, foram publicados apenas compêndios de sociologia criminal para estudantes de direito e "introdução a sociologia" (1926) de Pontes de Miranda. "Este conjunto de compêndios estrangeiros, que exercera significativa influência sobre a constituição da disciplina sociológica no Brasil, fora, de súbito, substituído por obras nacionais a partir de 1931, quando começaram a ser publicados [...] manuais didáticos de sociologia". (Meucci,2000 p.03).

Entre 1931 e 1945 são publicados dezenas de livros didáticos. Este conjunto de obras constituía-se de livros introdutórios, compêndios, tratados, dicionários, coletâneas de textos e periódicos destinados ao ensino secundário regular, aos cursos de magistério, faculdades e universidades. A produção dessas obras representa o grande esforço dos primeiros autores brasileiros, em constituir e disseminar o saber sociológico, a partir destes livros os educadores definem temas e conceitos da sociologia empírica e teórica e apresenta de maneira didática os procedimentos considerados adequados à análise sociológica. "A composição deste conjunto notável de livros didáticos de sociologia na década de 30 está, de fato, relacionada a um conjunto de esforços dedicados à institucionalização da sociologia, [...] estes livros simultaneamente constroem e difundem o novo campo de conhecimento.". (Meuci,2000, p.05)

Nesse sentido, compreende-se que o saber sociológico exerceu um papel significativo na formação e no fortalecimento do Estado republicano, principalmente no que se refere à formação educacional direcionada às novas gerações pertencentes à elite brasileira, aos futuros dirigentes de um país que se industrializava: militares, professores, cientistas e escritores. Em outras palavras, a Sociologia se estabelece como um conjunto de conhecimentos necessários

para a vida em sociedade e se consolida como disciplina fundamental para capacitar os futuros dirigentes de um país em processo de industrialização.

1.3 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETIRADA DOS CURRÍCULOS OU PRESENTE COMO OPCIONAL (1942 – 1984)

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema, implementada durante o de Getúlio Vargas, retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dos currículos escolares, por meio da Lei nº 4.244. Nesse contexto, compreendia-se que a disciplina era desnecessária dentro da formação básica dos estudantes. A partir de 1946, com o Decreto-Lei n. 8.530 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal, transferindo para a esfera federal atribuições que antes pertenciam aos governos estaduais.

Segundo Aragão (2025), a disciplina passou a ser ofertada apenas no curso normal, voltado à formação de professores, aparecia nos componentes curriculares com as nomenclaturas: "Sociologia da Educação" ou "Sociologia Educacional" e nas faculdades de Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia, dando a mesma um caráter preparatório e não formativo.

A reforma Capanema modificou o formato do ensino secundário, que foi dividido em duas fases: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos. No colegial, os alunos poderiam optar entre os componentes curriculares "Sociologia da Educação" ou "Sociologia Educacional" e nas faculdades de Ciências Social, Pedagogia e Filosofia, dando a mesma um caráter preparatório e não formativo formato de ensino clássico e científico. Os dois formatos foram classificados como preparatórios para o ensino superior, o primeiro voltado para as humanidades e o segundo para as carreiras superiores técnico-científicas. Além disso estabeleceu que os conteúdos das disciplinas deveriam ser claros e flexíveis e criou uma comissão geral para organizar os currículos das disciplinas, que antes eram definidos pelo colégio Pedro II. (Morais, 2011)

Assim, o ensino se torna mais tecnicista, e a sociologia perde ainda mais espaço dentro dessa nova configuração educacional. Por ainda ser uma disciplina consideravelmente nova em comparação as outras disciplinas tradicionais, a sociologia teve mais dificuldade para se firmar e para definir seu papel dentro do contexto de uma formação. Ainda nas palavras de Morais (2011), “os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional

quanto à necessidade de sua presença nos currículos [...] de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico". (Morais, 2011, p.2011)

Durante a reforma Capanema, temos a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). A (LDB) concedeu autonomia aos estados para definirem as disciplinas obrigatórias e optativas no ensino médio, a sociologia se torna disciplina optativa no curso colegial (segunda fase do ensino secundário), e no curso normal, com o nome de sociologia educacional. Segundo Lennert (2009), isso não garantiu a sua presença nos currículos escolares. No estado de São Paulo, a sociologia poderia ser escolhida numa relação de aproximadamente 150 disciplinas optativas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes. Desse modo a sociologia concorria com várias outras disciplinas que poderiam ser escolhidas nas escolas. A maior parte dos estados optou por manter exclusivamente as disciplinas obrigatórias e complementares, argumentando que a escassez de recursos financeiros impossibilitava a contratação de professores para lecionar as disciplinas optativas. Assim, a sociologia permaneceu no esquecimento, sem um papel definido no currículo.

Além disso, apesar da (LDB) representar um marco para o sistema educacional brasileiro, não houve mudanças significativas em relação ao que foi estabelecido na reforma Capanema. "Desse jeito, a Sociologia tornou-se uma disciplina opcional entre mais de uma centena, mantendo-se excluída de fato do currículo". (Morais, 2011, P.365).

A LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, elaborada durante a ditadura militar (1964-1985) propôs um ensino médio que priorizava preparar os jovens para o mercado do trabalho. Para isso tornou o ensino médio eminentemente profissionalizante e incluía no lugar da sociologia disciplinas mais compatíveis com os objetivos do regime ditatorial: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) como disciplinas obrigatórias tanto no ensino fundamental e médio quanto no superior.

Essas mudanças tinham como objetivo controlar o conteúdo ensinado nas escolas, a fim de incentivar uma visão ideológica alinhada com o governo autoritário do regime militar, apesar de ser disciplina optativa nesse período, a sociologia tinha dificuldade para ser incluída, devido ao preconceito daqueles que confundiam a sociologia com socialismo Dessa forma, reduzia-se sensivelmente a carga horária das disciplinas Geografia e História e se completava a quase exclusão da Sociologia e Filosofia dos currículos. (Lennert, 2009).

A estrutura de ensino definida em 1942 não sofreu alterações, mesmo com a elaboração da segunda LDB em 1971 (LDB n. 5.692). Logo vemos a aceitação de um modelo de escola secundária como preparatória para o ensino superior, como um curso preparatório, destinado a preparar os alunos para os estudos mais avançados que viriam adiante. Diante desse cenário, a sociologia é enquadrada como uma disciplina formativa, o que significa que se entendia que ela seria necessária apenas dentro da formação de nível superior. Nesse período a sociologia era temida por seu potencial de incentivar reflexões sobre opressão e autoritarismo. “Os cursos de Ciências Sociais também foram abalados pelo regime ditatorial, não somente porque houve uma diáspora de seus professores, mas também porque a própria estrutura dos cursos acabou sofrendo modificações hoje questionáveis”. (Silva, p.191, 2016)

Lennert (2009) aponta que, apesar de estar fora dos currículos escolares, a sociologia estava presente em alguns cursos profissionalizantes, nesse cenário a disciplina tinha um caráter mais técnico e menos crítico, de forma que se moldava de acordo com as necessidades de cada curso. A autora cita a experiencia de Morais (2003) ao dar aulas de sociologia em uma escola técnica, de segundo grau. De acordo com morais apesar de a ditadura ter retirado a sociologia, ela também permitiu que ela estivesse presente em alguns cursos técnicos.

> “No caso, eu tive que fazer uma adequação do currículo de Sociologia para o objetivo específico ou para o contexto específico da publicidade, e aí trabalhar Sociologia com publicitários. Como a gente sabe que um dos conteúdos de Sociologia são os meios de comunicação e assim por diante eu podia trabalhar até de um modo interessante a disciplina” MORAIS (apud Lennert, 2009, p.31)

O relato de Morais evidencia a constante vulnerabilidade da disciplina de Sociologia, frequentemente submetida às mudanças nas políticas educacionais e aos interesses sociais dominantes ao longo do tempo. Essa condição gerou instabilidade, uma vez que seu currículo (conteúdo) era moldado conforme os interesses políticos dominantes.

Para além dessa perspectiva que relaciona a presença ou ausência da Sociologia ao regime político vigente (presente na democracia, ausente na ditadura), temos o trabalho de Amaury Morais (2011): “O ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. Neste artigo, o autor propõe que outros fatores, especialmente a formação de uma burocracia educacional responsável pela administração do currículo, também desempenharam um papel significativo na intermitência da sociologia. Por ser uma disciplina recém introduzida no currículo acabou ficando mais vulnerável, sem prioridade no espaço educacional. Essa fragilidade se intensifica, sobretudo, devido a relação entre o campo

educacional e o campo político, a constituição do currículo se insere no jogo político como instrumento para o alcance de seus interesses.

Dessa forma, o motivo da presença ou ausência da Sociologia no currículo escolar não pode ser entendido apenas como resultado das conjunturas políticas, mas deve ser compreendido dentro de uma complexa rede de influências institucionais e administrativas. Morais (2011), aponta que devido o retorno da sociologia acontecer durante o processo redemocratização do país é feita uma associação entre a volta da disciplina e o caráter democrático do novo regime. Parte desse entendimento se explica pelo forte envolvimento das associações profissionais (sociólogos), na luta pela obrigatoriedade da sociologia.

No entanto, essa interpretação não considera os contextos históricos, como o da inclusão da disciplina durante a Reforma Benjamin Constant (1890), sua consolidação como cadeira autônoma na Reforma Rocha Vaz (1925) e a sua manutenção durante o Estado Novo (1937-1942) (período de regime autoritário com tendências fascistas). Esses episódios demonstram que a trajetória da Sociologia no currículo escolar é marcada por múltiplos fatores e não pode ser compreendida apenas como um reflexo do regime político vigente. (Morais, 2011)

Após a retirada da disciplina dos currículos em 1942, grandes autores participaram do movimento em defesa do retorno da sociologia no ensino secundário. Entre eles destaca -se Florestan Fernandes (1920-1995), considerado o pai da sociologia crítica no Brasil, é conhecido por ter sido defensor da sociologia em todos os níveis de ensino e por sua contribuição no processo de consolidação da sociologia como disciplina, participou da elaboração do capítulo da educação na constituição de 1988, além de fazer parte da elaboração e aprovação do projeto da nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) do mesmo ano. "Pode-se dizer que as preocupações educacionais acompanham toda a trajetória de Florestan Fernandes". (Saviani,1996, p.71.)

No que se refere a sua trajetória, além de professor foi também um verdadeiro educador,

> Florestan não era um pedagogo e nem mesmo um cientista da educação [..] contudo, o senso de radicalidade já referido levou-o, a partir da experiência de sua própria formação e do processo formativo que passou a liderar como professor, a atuar como um verdadeiro educador, isto é, aquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos. Tomando em conta a sua trajetória não será difícil encontrar elementos que ilustram o que foi dito. (Saviani, 1996, p. 72)

A participação de Florestan Fernandes no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, marca um momento importante para a consolidação das Ciências Sociais como um campo

relevante tanto no ensino superior quanto na educação básica no Brasil. Ao defender a presença das Ciências Sociais na escola secundária, Florestan não estava apenas propondo a inclusão de uma nova disciplina, mas sim reafirmando o papel formativo e crítico da Sociologia na construção de uma cidadania mais consciente e participativa.

Para Florestan, caberia ao Estado não apenas expandir o ensino público, mas também garantir sua democratização. Ele argumentava que, somente por meio de uma educação acessível e de qualidade, a população teria condições de exercer plenamente sua cidadania, participando ativamente das decisões políticas e sociais do país. Além disso, seu pensamento estava alinhado a uma visão crítica da sociedade, destacando a necessidade de mudanças estruturais para superar as desigualdades históricas e sociais. Para ele, apenas uma educação de qualidade, voltada para as camadas populares, seria capaz de promover o desenvolvimento social e econômico de que o Brasil precisava para alcançar seu tão desejado progresso.

1.4 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETORNO E TENTATIVA DE CONSOLIDAÇÃO

Finalmente, no início da década de 1980, com o enfraquecimento do regime militar e o processo de redemocratização do país, a Sociologia passou a retornar gradualmente aos currículos do então 2º grau (atual ensino médio). Em 1982, a Lei Federal nº 7.044 alterou o modelo de ensino profissionalizante instituído pela LDB nº 5.692/1971. Segundo Machado (1987), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo destacou que uma das principais inovações dessa nova legislação foi o fim da profissionalização universal e compulsória definida em 1971.

Com isso, o governo promoveu a reorganização do segundo grau nas escolas da rede estadual de ensino e passou a recomendar a inclusão das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia na parte diversificada do currículo, conforme a Resolução SE nº 236/83, ampliando o espaço destinado às Ciências Humanas. Nesse contexto, observa-se a mobilização de diferentes entidades representativas dos sociólogos em vários estados da federação, que passaram a reivindicar de forma organizada o retorno da Sociologia ao 2º grau, reconhecendo-a como uma ciência estratégica para a formação cidadã dos estudantes. Como destacam Silva, Santos e Silva, “neste momento várias entidades representativas dos sociólogos em vários estados da federação iniciam uma luta pelo retorno da Sociologia no 2.º Grau, definindo-a como Ciência estratégica na formação da cidadania do aluno” (Silva; Santos; Silva, 2006 p. 5).

Nessa perspectiva, a sociologia encontrou um cenário favorável para se consolidar nos currículos escolares, conforme levantamento feito por Machado (1987), com essa "reorganização, diversas escolas da rede estadual de São Paulo incluíram em 1984 a sociologia na parte "diversificada" do currículo do 2° grau [...] numa estimativa provisória, parece que essa inclusão se deu em aproximadamente dez a vinte por cento das escolas da rede estadual" (Machado,1987, p.135). Em seguida em 1985, vinte e quatro por cento das escolas tinham sociologia no currículo e em 1986 passou para aproximadamente vinte e nove por cento. O que demonstra que aos poucos a disciplina foi conquistando mais espaço nas escolas.

Consequentemente, temos o retorno gradual da sociologia no início dos anos de 1980, quatro décadas após sua retirada dos currículos pela reforma Capanema. Seu retorno ocorre graças aos movimentos de professores, intelectuais e entidades acadêmicas que se reúnem na luta pela volta da sociologia como disciplina obrigatória. Toda essa mobilização resulta na obrigatoriedade legal do ensino de Sociologia em 2008 (pela Lei nº 11.684/2008). (Lennert, 2009).

Com a volta progressiva da sociologia surgiram debates sobre o ensino da disciplina na escola secundaria:

> A inclusão da disciplina Sociologia em um número ainda relativamente pequeno de escolas de 2º Grau da rede estadual de São Paulo, nos anos letivos de 1984, 1985 e 1986, trouxe à tona diversas questões relativas ao ensino dessa disciplina na escola secundária: quais as alternativas de programa; como encaminhar nesse nível o trabalho pedagógico com questões como Partidos Políticos (teoria, programa, estratégia, etc.), Capitalismo (economia política, etc.), Classes Sociais, Estado, Socialismo, Movimentos Sociais (sindical, estudantil, feminista, etc.), Ideologia, Cultura, etc., quais as relações com as outras disciplinas da área de humanas; a procura de textos didáticos de boa qualidade; etc. Machado (apud Lennert 2009, p.33)

O processo de reinserção da sociologia no currículo do ensino médio ocorreu de forma gradual. Em 1986, foi publicada a primeira proposta curricular para o ensino da disciplina. Conforme destaca Lennert (2009), ainda nesse mesmo ano, São Paulo realizou o primeiro concurso público para a contratação de professores de Sociologia. Com efeito em 1991, aproximadamente 49,6% das escolas já haviam incluído Sociologia em seus currículos, o que representou um aumento de 30% no número de instituições que ofereciam a disciplina. No ano seguinte, em 1992, foi realizado o segundo concurso para professor de Sociologia do estado de São Paulo.

O marco legal para o retorno efetivo da disciplina na educação básica foi a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que determinou a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. Conforme texto da LDB, (Capítulo IV, Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III) da referida lei, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Apesar de representar um avanço, o texto legal não deixava claro o papel e a importância dessas disciplinas no processo formativo dos estudantes. A menção à obrigatoriedade era vaga e carecia de maior precisão. Essa indefinição contribuiu para a permanência de um cenário de insegurança institucional da Sociologia, dificultando sua consolidação como componentes necessários para a formação de um cidadão crítico.

Ainda em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Câmera dos Deputados elaborou um novo projeto de reforma do ensino, e a inserção da disciplina de sociologia voltou a ser alvo de discussões. Nesse contexto o deputado federal Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou para a câmera dos deputados o projeto de lei nº 3.178/1997, com o objetivo de alterar o art. 36 da LDB, propondo um texto mais claro quanto a importância da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. A proposta buscava superar as ambiguidades da LDB de 1996, que, embora mencionasse o domínio de conhecimentos nessas áreas, não determinava explicitamente a relevância dessas disciplinas no contexto da formação básica.

Conforme afirma o deputado no referido projeto de Lei: “Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB”. (Morais, 2011, p.369)

O projeto é aprovado na Câmara dos Deputados, e no Senado. No entanto foi vetado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que justificou o seu veto alegando a falta de recursos financeiros e a escassez de professores capacitados para ministrar as disciplinas. Assim apesar de já ter sido reconhecida pela LDB nº 9.394/1996 como componente curricular obrigatório, a incerteza quanto a sua presença nas escolas permanece.

Essa situação só muda após o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2004, quando o governo federal iniciou uma revisão dos currículos do ensino médio e das orientações curriculares nacionais. Em 2006, após a revisão, o conselho nacional da educação (CNE),

protocolou o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, referente ao parecer nº 38/2006 desenvolvido pela secretaria da educação em parceria com outras entidades educacionais, o parecer tratava da inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. Para tal o documento apresenta uma relação de justificativas favoráveis à inclusão obrigatória da sociologia e filosofia no currículo do ensino médio, entre as quais destaca-se, a referência ao que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96), quanto a presença obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia nos três anos do ensino médio, como componentes "necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96), de modo que devem contribuir com o "aprimoramento da pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (art. 35, inciso II, da LDB).

Outro ponto positivo foi a quantidade expressiva de escolas públicas estaduais que haviam incluído a disciplina de sociologia em seus currículos, segundo registros do MEC, 17 estados da Federação, incluíram a Filosofia e a Sociologia no currículo. Muitas escolas particulares também optaram por incluir as disciplinas. O parecer destaca que essa inclusão se deu por meio de iniciativa própria dos sistemas estaduais de ensino para suas redes escolares, resultado da mobilização de amplos setores educacionais.

Diante da necessidade de cumprimento da LDB (Lei nº 9.394/96), o parecer nº 38/2006, que tornou| o ensino de sociologia obrigatório no ensino médio foi aprovado pela câmara de educação básica. Contudo sua inclusão efetiva como disciplina obrigatória só ocorreu em 2009 por meio da lei Federal nº 11.684/08, de 2 de junho de 2008, aprovada pelo vice-presidente da república, José Alencar. (Aragão, 2025).

Seu retorno inaugura um momento favorável para a consolidação da disciplina, uma vez que representou uma ampliação do campo de atuação dos profissionais formados em Ciências Sociais, mas a sua presença no currículo ainda se encontra em uma posição vulnerável as políticas educacionais do momento. Ainda que o componente tenha sido incorporado nos currículos escolares em 2008, pela Lei 11.684/2008. Os profissionais que seguem a carreira de docentes da disciplina de sociologia ainda enfrentam os obstáculos e desafios advindos dos logos anos de intermitência da disciplina.

Em decorrência da instabilidade da sociologia nos currículos da educação básica, o campo de trabalho do professor de sociologia foi se estreitando. Devido à ausência da disciplina no ensino médio, muitos profissionais formados na área passaram a lecionar outras disciplinas

ou optavam por seguir outras carreiras. Considerando que, desde 1942, a disciplina levou cerca de sessenta anos para voltar a ser obrigatória nos currículos, muitas universidades passaram a oferecer apenas o curso de bacharelado, em razão da falta de mercado para os licenciados. Com o rompimento entre o bacharelado e a licenciatura a formação do professor de sociologia acabou ficando em muitas instituições sob responsabilidade do departamento de educação. Esse cenário evidencia que os longos anos de intermitência da disciplina refletiram na desvalorização dos cursos de licenciatura, e na invisibilidade do ensino de sociologia enquanto subcampo de pesquisa das Ciências Sociais. (Bodart, 2016).

Segundo Ileizi Silva (2002), a interrupção da Sociologia nas escolas esteve acompanhada também de uma interrupção das reflexões no interior da própria comunidade acadêmica das Ciências Sociais, o que se manifesta na escassez de pesquisas voltadas ao ensino da disciplina na educação básica. De acordo com a autora, o ensino das ciências sociais na escola secundaria deixou de ser uma prioridade para os intelectuais a partir de 1960. Esse afastamento, segundo a autora, está relacionado com o processo de institucionalização das ciências sociais, que, conforme já mencionado ocorreu inicialmente no ensino secundário, no início do século XX, e posteriormente nos cursos de nível superior. Logo, para os cientistas sociais da época a presença da sociologia nas escolas representava um fator importante para a consolidação das ciências sociais no país, no entanto após se consolidar no âmbito acadêmico, essa dependência deixou de existir e o seu desenvolvimento nos cursos superiores continuou mesmo após a exclusão da disciplina na educação básica, em 1942. Assim vemos um rompimento entre os campos escolar e o acadêmico-científico.

O movimento de retorno da Sociologia ao ensino médio brasileiro foi fundamental para a constituição de um subcampo de pesquisa voltado ao ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Esse processo concedeu maior estabilidade para o campo de pesquisa e para os profissionais que lecionam a disciplina uma vez que a ampliação dos debates e das pesquisas acerca do ensino da Sociologia se apresenta como um elemento positivo para a consolidação da docência e para o fortalecimento da produção acadêmica na área.

No entanto, a mais recente reforma do ensino médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 estabelece mais uma vez a incerteza quanto a continuidade da disciplina no ensino médio. A proposta de interdisciplinaridade, embora prevista nos documentos oficiais, não se efetiva na prática, uma vez que os docentes não foram formados para atuar por áreas do conhecimento. Observa-se que, mesmo na rede privada, onde os efeitos da reforma se mostram menos acentuados, a articulação entre os professores permanece limitada. Na rede pública, por

sua vez, essa comunicação é praticamente inexistente, o que contribui para a manutenção de uma lógica tradicional de organização do trabalho escolar, na qual cada docente atua de forma isolada em sua disciplina.

Além disso, a implementação do novo ensino médio exige um elevado grau de qualificação profissional, configurando um modelo idealizado e distante da realidade concreta das salas de aula. Ainda que a reforma fosse necessária, sua formulação e implementação ocorreram de maneira verticalizada, sem considerar de forma efetiva as condições reais do cotidiano escolar.

2. CAPÍTULO - A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização histórica da disciplina no estado, buscando compreender os processos que marcaram sua inserção na rede pública de ensino, bem como os fatores que influenciaram a constituição e a formação de seu corpo docente. Nesse sentido, a análise do processo de consolidação do campo de ensino da disciplina no âmbito estadual permite apreender os elementos históricos, institucionais e culturais nos quais os professores estão inseridos, oferecendo, assim, importantes pistas para a compreensão dos percursos, escolhas e estratégias construídos por esses profissionais ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais.

A sociologia ingressou pela primeira vez no currículo escolar de Sergipe em 1892, por meio do Colégio Atheneu Sergipense, no 6º e último ano do curso de humanidades, através da lei n. 35, de 18 de agosto de 1892. A inclusão da disciplina refletiu a preocupação e esforço das lideranças políticas locais com a formação dos jovens sergipanos, queria-se, pois,

> reunir em um só local as matérias exigidas nos exames preparatórios para o ingresso nas academias do império, de modo que seus filhos não precisassem sair do seu "torrão natal". Com esse objetivo foi criado pelo regulamento orgânico da instrução pública de 1870, o Atheneu Sergipense, oferecendo os cursos de humanidades com quatro anos e o curso normal com dois. (Alves & Costa, 2016, p.36)

Portanto a justificativa para a inclusão da disciplina no currículo do colégio Atheneu Pedro II decorreu da preocupação do Estado com a formação cívica e moral dos jovens sergipanos. No entanto apesar de sua presença no currículo, a sociologia não aparecia como uma disciplina isolada, mas combinada com outros conhecimentos. (Alves e Costa, 2016).

Dentre os trabalhos mais recentes sobre o processo de constituição do ensino de sociologia em Sergipe, destaca-se a dissertação de Lucimar Aragão, intitulada "O ensino de Sociologia em Sergipe: a cátedra no Colégio Atheneu Pedro II" (2025.) O trabalho percorre desde a introdução da disciplina no Atheneu Sergipense, em 1892, passando por sua exclusão durante a Reforma Capanema, em 1942, até o cenário contemporâneo. Trata-se, portanto, de um referencial importante para compreender aspectos relevantes da trajetória da disciplina no campo do ensino em Sergipe. Nesse sentido, seu trabalho permite compreender os fatores históricos, políticos e pedagógicos que moldaram sua construção, além de revelar de que forma as reformas educacionais influenciaram a formação da prática pedagógica dos professores de Sociologia em Sergipe.

Segundo Lucimar Aragão (2025), o percurso da disciplina em Sergipe reflete as transformações sofridas pela disciplina em nível nacional, visto que há registros de sua inclusão no currículo do Colégio Atheneu Sergipense a partir de 1892. De acordo com a referida autora, o estado foi pioneiro na institucionalização da Sociologia no ensino secundário. Essa inciativa esteve vinculada ao processo de modernização do país, ocorrido no contexto do avanço da industrialização brasileira a partir do século XIX e das reformas educacionais da Primeira República.

A instituição das reformas João Luís Alves-Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) implementadas nos primeiros anos da República, influenciaram o processo de constituição do corpo docente da educação básica de Sergipe, especialmente no âmbito do colégio Atheneu sergipense, entre 1890 e 1930, tais reformas introduziram alterações nos critérios e procedimentos de seleção e contratação dos docentes, essas mudanças indicam a tentativa de elevar o nível da educação pública, através da qualificação dos professores e do estabelecimento dos concursos públicos. Nessa perspectiva, a criação da cátedra de Sociologia, expressa o interesse do Estado em promover uma educação voltada para a construção da ordem e do progresso, em consonância com as ideias positivistas.

Em Sergipe devido à falta de profissionais habilitados na área das Ciências Sociais havia uma preferência por profissionais formados em cursos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente. Portanto, a institucionalização da disciplina ocorreu sem a presença de professores devidamente habilitados para ministrá-la, o que dificultava o domínio dos conteúdos próprios da área. Essa condição contribuiu para a construção de uma imagem de que a Sociologia deveria restringir-se ao ensino superior, permanecendo até hoje mais valorizada no âmbito acadêmico em detrimento de sua presença na educação básica. Como efeito dos anos em que esteve fora do currículo.

Ainda conforme Aragão (2025), a história da disciplina de sociologia em Sergipe possui forte ligação com a reorganização do sistema educacional brasileiro. A inclusão da disciplina em 1892 revela a intenção do Estado em alinhar-se ao movimento de modernização do ensino e às transformações sociais em curso, oferecendo aos estudantes uma formação ampla que os capacitasse tanto para os estudos superiores quanto para vida em sociedade. Essa orientação também refletia a meta de formar as futuras lideranças políticas e intelectuais, inserindo a educação no projeto mais amplo de construção de uma elite dirigente capaz de conduzir o país nos moldes do ideário republicano e positivista.

Dessa forma observa-se que o estado de Sergipe acompanhava as mudanças educacionais do país, tendo o colégio Atheneu sergipense (primeira instituição oficial de estudos secundários do estado) como ator importante da história educacional de Sergipe. Foi nessa instituição que a história do ensino de sociologia se inicia, com a cadeira de "sociologia, moral, noções de economia e direito pátrio". A presença desses conteúdos no currículo do Atheneu evidencia não apenas a atenção do estado às reformas educacionais, mas também sua adesão ao padrão estabelecido pelo Colégio Pedro II, referência nacional na época. Sob a influência da ciência positivista, a disciplina enfatizava a razão como caminho para a ordem social, integrando pensamento sociológico e princípios morais na formação dos estudantes (Aragão, 2025).

2.1 FATORES QUE INFLUENCIARAM A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE

Conforme o Regulamento de 1925 (Decreto Nº. 940, 2 de jul.1926) o corpo docente do colégio Atheneu sergipense era formado por três categorias: professores catedráticos, com cargo vitalício, professores livres com contrato de 10 anos, e professores honorários, além daqueles responsáveis por disciplinas artísticas, como desenho. No caso dos catedráticos, a aprovação e a nomeação eram realizadas por decreto, e o cargo era vitalício. Já os docentes livres exerciam mandatos de dez anos, passíveis de renovação de acordo com sua contribuição ao ensino (Decreto nº 940, de 2 de julho de 1926).

Grande parte dos professores do ensino secundário de Sergipe pertencia a elite intelectual do estado, eram reconhecidos por sua competência e elevado nível de instrução, de forma que sua atuação não se limitava à transmissão dos conteúdos, mas também à difusão de valores intelectuais e morais que dialogavam com os ideais educacionais vigentes. A partir de 1890, com a instauração da República, a contratação do quadro docente acontecia por meio dos concursos públicos, destinados tanto para candidatos locais quanto de outras regiões. O processo de seleção era similar ao modelo do Colégio Pedro II. Com uma série de exigências morais, profissionais e acadêmicas. Esses requisitos, aliados ao prestígio institucional do Atheneu, atribuía aos docentes um elevado status social e simbólico. "Na época, ser professor do Atheneu Sergipense era uma honra, um privilégio". (Alves, 2005, p.174)

A exigência por profissionais altamente qualificados estava associada à concepção de que uma educação de qualidade deveria se fundamentar na competência dos professores da educação básica. O rigor adotado nos processos de seleção refletia o propósito de elevar o nível da educação pública, assegurando aos estudantes o acesso a um conhecimento de excelência.

A seleção para professor catedrático ocorria em três fases: defesa de teses, prova prática e prova oral. Na primeira etapa, o candidato deveria apresentar duas teses: uma de livre escolha e outra sorteada entre dez pontos previamente definidos pela Congregação. Essa fase tinha como objetivo avaliar o domínio do conteúdo e a capacidade do candidato de produzir conhecimento em diferentes áreas. A segunda fase, voltada às disciplinas de natureza aplicada, exigia a resolução de questões sorteadas no momento da prova, com possibilidade de consulta, sempre sob a supervisão de uma comissão composta por quatro professores.

Por fim, a terceira fase consistia em uma prova oral, na qual o candidato deveria apresentar uma dissertação de cinquenta minutos sobre um ponto sorteado com vinte e quatro horas de antecedência, sendo avaliado quanto à clareza e à competência na exposição do conteúdo. Para ser considerado aprovado, era necessário alcançar a média mínima de sete. Caso contrário, a vaga poderia ser preenchida temporariamente até a realização de um novo concurso, ficando vedada a participação do candidato no período de dois anos. (Aragão, 2025)

No entanto, a abertura dos concursos acontecia de acordo com o aumento da demanda por novos docentes. Já, os professores honorários eram indicados pela Congregação em reconhecimento à sua notável competência, sem a necessidade de concurso público, sendo a nomeação válida apenas mediante a aprovação de dois terços dos membros votantes. Já os professores de Desenho seguiam procedimentos semelhantes aos adotados para os docentes livres, com a realização de provas didáticas e orais, de acordo com as normas estabelecidas para os concursos de cátedra.

Contudo, em Sergipe havia uma preferência por profissionais formados em cursos específicos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente, o que criou um padrão entre os que ingressavam no magistério. Além disso, os conteúdos ministrados concentravam-se em temas considerados uteis, excluindo questões religiosas e políticas. Desse modo embora os concursos tenham sido implementados para preencher vagas e garantir a qualidade do ensino, sua realização pode ter sido influenciada por fatores políticos e sociais, levantando questões sobre a imparcialidade e a equidade do processo de seleção. (Aragão, 2025)

O primeiro concurso público de Sergipe com vagas destinadas a cadeira de sociologia do colégio Atheneu sergipense teve início em 13 de janeiro de 1926, após a publicação do edital destinado ao provimento das inscrições dos candidatos ser aprovada pela Congregação do Atheneu Sergipense.

Conforme determinação do decreto nº. 940,

> o Atheneu Sergipense abriu concursos para professores para dez cadeiras vagas, a saber: Latim (1926), Sociologia (1926), Literatura Brasileira e das Línguas Latinas (1926 e 1929), Desenho (1926, 1928 e 1929), Aritmética (1926), Cosmografia (1926), Geometria e Trigonometria (1927) e matemática (1929). O edital do concurso para Professor Catedrático de Sociologia do Atheneu Pedro II foi aberto em 13 de janeiro de 2026, com prazo de inscrição até 10 de julho daquele ano (Souza, 2016, p. 162).

Florentino Teles de Menezes foi o único candidato a se inscrever no concurso para cadeira de professor catedrático de sociologia, ficando marcado na história como um dos primeiros professores de Sociologia no país e o único intelectual da época a se autodeclarar sociólogo no meio cultural de Sergipe.

No ato de inscrição, Menezes apresentou a seguinte documentação: certidão da Faculdade de Medicina da Bahia, comprovando ter cursado até o quarto ano da graduação; patente de oficial da Guarda Nacional; certidão de idade, atestando ser maior de 21 e menor de 40 anos; além de folha corrida. Em atendimento às exigências legais, entregou também duas teses para avaliação: a primeira, sobre o tema sorteado pela Congregação, intitulada “O processo de seleção nas sociedades: até que ponto a seleção natural pode influir nas sociedades”; e a segunda, de livre escolha, denominada “Influência do clima nas civilizações”. Além disso, anexou quatro publicações de sua autoria: “Desenvolvimento intelectual dos povos”; “Leis de Sociologia aplicada no Brasil”; “Estudo Chorographico e Social do Brasil”; e “Escola Social Positiva” (Aragão, 2025).

Após a realização das provas orais, Florentino foi aprovado com desempenho notável, evidenciado por suas excelentes notas: 9,84 na tese de livre escolha, 9,76 na tese de ponto sorteado e 9,92 na prova oral, resultando em média final arredondada para 10. Tal resultado comprovou seu amplo domínio dos conteúdos avaliados, demonstrando ser o único candidato apto a assumir a cadeira de Sociologia. Sua aprovação resultou na nomeação vitalícia para o cargo em 07 de agosto de 1927. (Aragão, 2025)

2.2 SOBRE A VIDA E AS CONTRIBUIÇÕES DE FLORENTINO MENEZES

Apesar de não ter concluído o curso de Medicina, interrompido no quarto ano e, portanto, sem atender formalmente aos requisitos exigidos para concorrer à vaga, Florentino Teles de Menezes já detinha os capitais cultural, social e simbólico consolidados no campo intelectual sergipano. Conforme assinala Bourdieu (1989), esses capitais constituem recursos fundamentais que, ao serem reconhecidos socialmente, conferem legitimidade e autoridade aos agentes em determinados espaços de disputa.

Nesse sentido, Menezes era reconhecido por seu alto nível de instrução, comprovado pelos resultados que obteve nas provas do concurso e pelo seu histórico de trabalhos publicados, o que lhe permitiu disputar e ocupar uma posição de elevado prestígio em uma das instituições escolares mais relevantes do estado. De acordo com Alves (2005), “Sem escolas para garantir a formação acadêmica na área e sem órgãos que prestigiassem a pesquisa em ciências sociais, fazia ciências por amor e dedicação, contribuindo para a formação do pensamento sociológico brasileiro”.

Florentino é reconhecido como um dos pioneiros da Sociologia no Brasil. Sua atuação dialogava diretamente com o movimento mais amplo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, marcado pela criação dos primeiros cursos superiores de Sociologia e Política nas décadas de 1930 e 1940, em São Paulo e no Distrito Federal. Enquanto intelectuais como, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes projetavam a Sociologia em escala nacional, Menezes cumpria papel fundamental no contexto regional, ao introduzir e consolidar a reflexão sociológica em Sergipe.

Ao assumir o cargo de professor catedrático do colégio Atheneu sergipense Menezes permaneceu vivendo em Sergipe, onde construiu sua trajetória no campo científico, ideológico, e político, como a publicação de suas obras, a militância política e o exercício do magistério. O valor de seu trabalho intelectual transcende o limite do conjunto de seus livros e artigos, amplia-se para sua atuação como militante de várias causas políticas e sociais. foi responsável pela divulgação e pelo desenvolvimento desta ciência em terras sergipanas.

Após iniciar seus estudos em recife transferiu-se para o Rio de Janeiro, mas adoeceu de beribéri e deixou a escola. Depois em 1906, foi à capital da República estudar Medicina, onde permaneceu até 1907, quando devido a problemas financeiros mudou-se para a faculdade de medicina da Bahia de já no terceiro ano, outra vez largou a faculdade por problemas de saúde. Florentino retornou para Sergipe sem concluir o curso de medicina terminando sua formação de maneira autodidata, através de leituras no campo da geografia, história, política, sociologia, psicologia e matemática. (Silva, 2006)

Em 1913, publicou sua primeira obra, “Estudos Chorográfico e social do Brasil”. Em seguida, foi nomeado para o cargo público de escriturário do Tesouro do Estado e, em 1926, ingressou no colégio Atheneu sergipense como professor catedrático de sociologia. Função que exerceu até a sua aposentadoria em 1940 motivada por problemas de saúde. A distância dos

centros de informação não o impediu de estar sempre alinhado aos acontecimentos nacionais e internacionais. Conforme aponta Silva (2006):

> Ao fundar sociedades de estudos e propaganda tentava articular os debates regionais com as questões mundiais. Criando espaços locais para discussões e divulgação de temas atuais como educação, voto secreto e socialismo, fazia com que estas ideias não fossem um simples reflexo de opiniões trazidas por políticos e intelectuais externos, mas fruto de elaborações feitas pelos próprios sergipanos. Um destes fóruns foi o centro pedagógico sergipano, que pretendia melhorar o nível das problemáticas educacionais no Estado. (Silva, 2006. P 79)

Na década de 1930 viveu o auge de seu prestígio e reconhecimento como sociólogo e professor, dedicando-se à elaboração do seu volumoso "Tratado de Sociologia", publicado em 1931. Seu livro serviu como manual para o ensino da sociologia, em uma época em que os materiais didáticos para a disciplina eram escassos. Dividida em dez partes, a obra justificava o título por seu caráter amplo e enciclopédico, abordando os principais temas contemplados pela Sociologia. Após apresentar definições e classificações dos fenômenos, o autor tratava da história da disciplina, das hipóteses e teorias, dos elementos sociais, da estrutura política e econômica, das manifestações psicológicas, da evolução social, da desagregação e reconstituições e ao final suas aplicações nos problemas sociais. (Silva, 2006)

Assim, a trajetória de Florentino Menezes revela como os diferentes tipos de capital podem ser convertidos e reconvertidos, possibilitando a conquista de espaços de disputa e de prestígio. No caso de Florentino, o acúmulo de capitais específicos do campo intelectual sergipano, por meio de suas constantes publicações, foi essencial para a mobilização do capital social e cultural, os quais foram posteriormente reconvertidos em capital simbólico. Esse processo lhe rendeu a posição de professor catedrático e o consolidou como um dos nomes mais importantes da Sociologia no país.

2.3 O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA EM SERGIPE.

Em Sergipe, o ensino das Ciências Sociais alcançou os cursos superiores por meio da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, criada nos anos de 1950 com a finalidade de formar professores para os ensinos secundário e normal. Na época o ensino dessas disciplinas foi marcado pelo autodidatismo dos professores que ministravam as aulas.

A criação do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS) ocorreu em 1991, através da Resolução nº 19/1990 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONEPE), representou um marco importante para a consolidação do campo

profissional das ciências sociais no estado, pois ampliou o mercado de trabalho para os egressos do curso, além de atrair docentes e alunos de outras instituições de ensino superior de Sergipe e de estados vizinhos. O que proporcionou o aumento do reconhecimento da área na sociedade sergipana. (Silva, 2016)

Outro marco importante foi a reintrodução da disciplina de Sociologia nas escolas estaduais de Sergipe, a partir de 1995. Contudo, o primeiro concurso público com vagas específicas para licenciados em Sociologia ocorreu apenas em 2003, destinando 30 vagas para atuação no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e no Ensino Médio. Esse avanço foi resultado da mobilização da Associação de Sociólogos de Sergipe, que reivindicou junto à coordenação do concurso a inclusão de vagas específicas para a disciplina de Sociologia (Aragão, 2025).

Ainda assim, de acordo com o presidente da associação de sociólogos de Sergipe as 30 vagas foram insuficientes para suprir a demanda das diretorias regionais de educação do interior do estado, na época foram destinadas em média duas vagas para cada escola, contudo faltavam professores nas sedes dos municípios. Segundo a Associação dos Sociólogos de Sergipe, 40 candidatos foram aprovados para 30 vagas, no final de 2007, ainda restavam 16 aprovados na lista de espera (Silva, 2007).

Sobre a inclusão da disciplina nos concursos estaduais Silva (2016), afirma:

> O reflexo dessa importância e do papel que os formados na área têm exercido pode ser constatado no último concurso público realizado em janeiro de 2004, pelo Governo do Estado, para provimento de vagas no cargo de professor de educação básica do estado de Sergipe, que, a partir de uma mobilização dos licenciados em Ciências Sociais e pressionado pelo Sindic6 dos Trabalhadores na Educação de Sergipe (SINTESE), incluiu essa disciplina no concurso. (Silva, 2016. P.207)

No total desde a reintrodução da sociologia foram realizados no estado apenas três concursos com vagas destinas para o magistério da sociologia. Além disso, muitas vagas da rede estadual têm sido preenchidas por docentes com formação em outras áreas, apesar da presença de profissionais habilitados para o exercício do cargo, em sua maioria egressos da universidade federal de Sergipe, que anualmente forma licenciados em Ciências Sociais. No entanto, esses profissionais são frequentemente substituídos por professores formados em outras áreas que, na maioria das vezes, assumem a cadeira da sociologia para complementação de sua carga horaria. Essa prática não apenas prejudica os profissionais formados na área, que perdem seu espaço de atuação, mas também impossibilita o acesso dos estudantes a docentes com o domínio teórico-metodológico específico da Sociologia. (Silva, 2016)

De acordo com Silva (2016), esse cenário gerou novos desafios para as instituições de ensino superior, especialmente para as públicas. O primeiro consistiu em aproximar a formação dos futuros professores, nos cursos de licenciatura, da realidade da sala de aula, articulando os conhecimentos teóricos da Sociologia com práticas metodológicas de ensino que assegurem uma formação sólida, teórica e interdisciplinar. Já o segundo desafio decorreu do aumento da procura pelo curso de licenciatura na área, impulsionado pelo retorno da disciplina no ensino fundamental e médio.

Diante disso, torna-se imprescindível oferecer formação continuada aos profissionais que lecionam a disciplina, uma vez que parcela significativa deles não possui habilitação específica para o magistério. É o caso de docentes graduados em outras áreas, pertencentes ao quadro efetivo do magistério, o que reforça a importância da formação continuada para o bom desempenho desses profissionais.

Segundo matéria publicada pelo mangue jornalismo,[1] o governo de Sergipe aprovou, em 2025, a realização de um concurso público para o magistério, o primeiro após 13 anos desde a última seleção no estado. Foram ofertadas 300 vagas. No entanto, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica de Sergipe (SINTESE) aponta que atualmente existem mais de 4.500 vagas em aberto para professores em sala de aula na rede estadual. O número reduzido de vagas ofertadas e a real demanda por docentes evidencia a insuficiência da medida governamental e reforça a permanência de um quadro de precarização do trabalho docente, marcado pela carência de profissionais efetivos e pela recorrente utilização de contratos temporários.

Além das vagas decorrentes de aposentadorias, falecimentos e desistências, atualmente existem 2.463 professores contratados de forma temporária e precária na rede estadual de Sergipe, muitos deles por meio de Programas de Seleção Simplificada (PSS). O número reduzido de vagas ofertadas no concurso anunciado em 2025 e o número de profissionais contratados precariamente evidencia a insuficiência da medida governamental diante da real necessidade educacional.

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica de Sergipe (SINTESE), a quantidade de vagas ofertadas é muito inferior a demanda. A entidade,

[1] Ver em: https://manguejornalismo.org/sergipe-tem-2-463-professores-temporarios-outros-2-158-se-aposentaram-mas-governo-abre-concurso-so-com-300-vagas/

representada por seu presidente Roberto Silva, reivindicou a ampliação do quantitativo de vagas e solicitou a atuação do Ministério Público, de modo a garantir a efetiva recomposição do quadro docente.

Se, por um lado, Sergipe não realizava concurso público para o magistério há mais de uma década, por outro, as diferentes gestões estaduais e municipais recorreram reiteradamente ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) como alternativa de contratação. Embora essa modalidade de vínculo seja prevista na Constituição Federal para situações de "necessidade temporária de excepcional interesse público", sua utilização frequente tem se tornado um mecanismo de substituição do concurso público, o que revela a institucionalização da precarização laboral no magistério.

Já os dados do Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que Sergipe ocupa a sétima posição entre os estados brasileiros em termos de percentual de professores efetivos na rede estadual, com 68,8%. Estados como Rio de Janeiro (95,6%), Rio Grande do Norte (93,7%), Pará (93,5%), Bahia (92,8%), Amazonas (90,2%) e Amapá (68,9%) apresentam índices superiores, enquanto Minas Gerais figura em último lugar, com apenas 19,2%.

Diante desse cenário, realizou-se um mapeamento das instituições estaduais que ofertam o Ensino Médio, com o objetivo de identificar a quantidade de professores em exercício com formação em Ciências Sociais/Sociologia, bem como o tipo de vínculo contratual estabelecido. A catalogação dos dados foi realizada por meio do site da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE).

Entretanto, é importante destacar que o portal da SEED/SE não apresenta precisão quanto à dinâmica de ocupação das vagas de Sociologia por profissionais formados em outras licenciaturas. Por exemplo, é possível identificar com clareza a ausência de licenciados em Sociologia em determinadas instituições; entretanto, quando não há o registro desse profissional, nem sempre estão disponíveis informações sobre o docente que ocupa a vaga

Essa limitação, no entanto, não compromete a identificação do déficit de professores da área, uma vez que a disciplina de Sociologia está presente em todas as escolas de Ensino Médio. Assim, a ausência de licenciados em Sociologia indica que essas vagas são, em grande parte, preenchidas por docentes formados em outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as tabelas e gráficos a seguir têm como objetivo:

1) Identificar o percentual de professores que possuem formação em Ciências Sociais e lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio da rede estadual, bem como daqueles que ministram a disciplina sem formação específica na área.
2) Identificar o tipo de vínculo contratual (efetivo ou temporário) dos professores formados em Ciências Sociais/Sociologia que lecionam a disciplina no Ensino Médio da rede estadual.

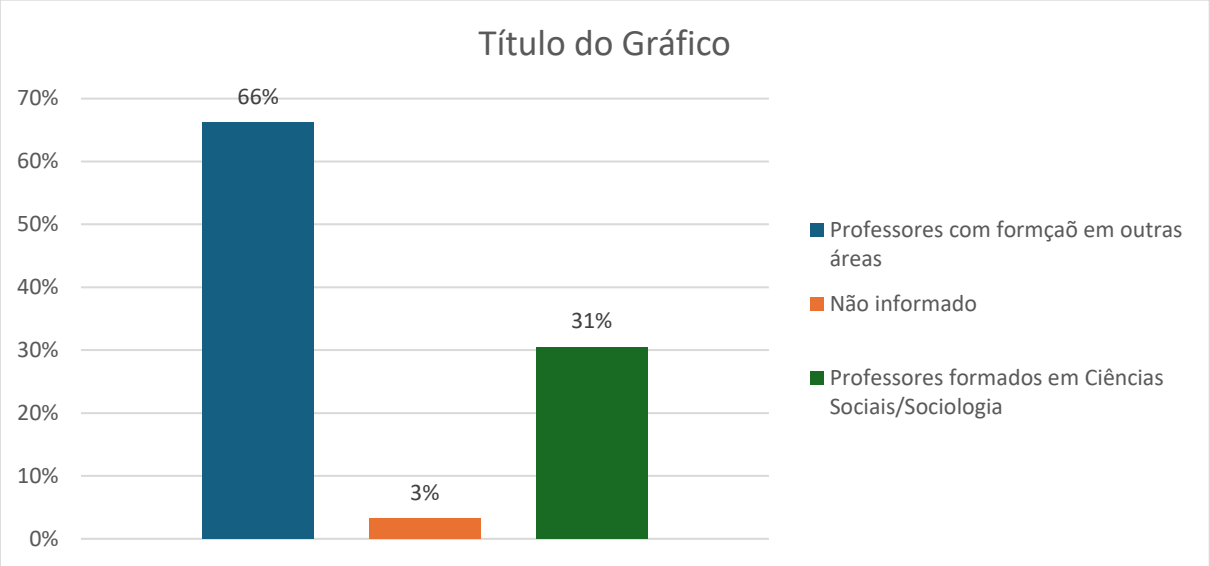
De acordo com o levantamento feito com os dados do site da secretaria da educação no ano de 2024, cento e quarenta e nove (149) professores ministravam a disciplina no ensino médio e na modalidade EJA, sendo que apenas quarenta e sete (47) possuem formação específica na área. Conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 – índice dos professores de sociologia na rede estadual de ensino médio do estado de Sergipe

	Quantidade	**%**
Professores formados em outras áreas	**102**	**66%**
Não informado	**05**	**3%**
Formados em Ciências Sociais/Sociologia	**47**	**31%**
Total Geral	**154**	**100%**

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 1 - índice dos professores de sociologia na rede estadual de ensino médio do estado de Sergipe



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos dados coletados verificou-se que em Sergipe mais da metade dos professores que lecionam a disciplina de sociologia na rede estadual de ensino são formados em outras áreas.

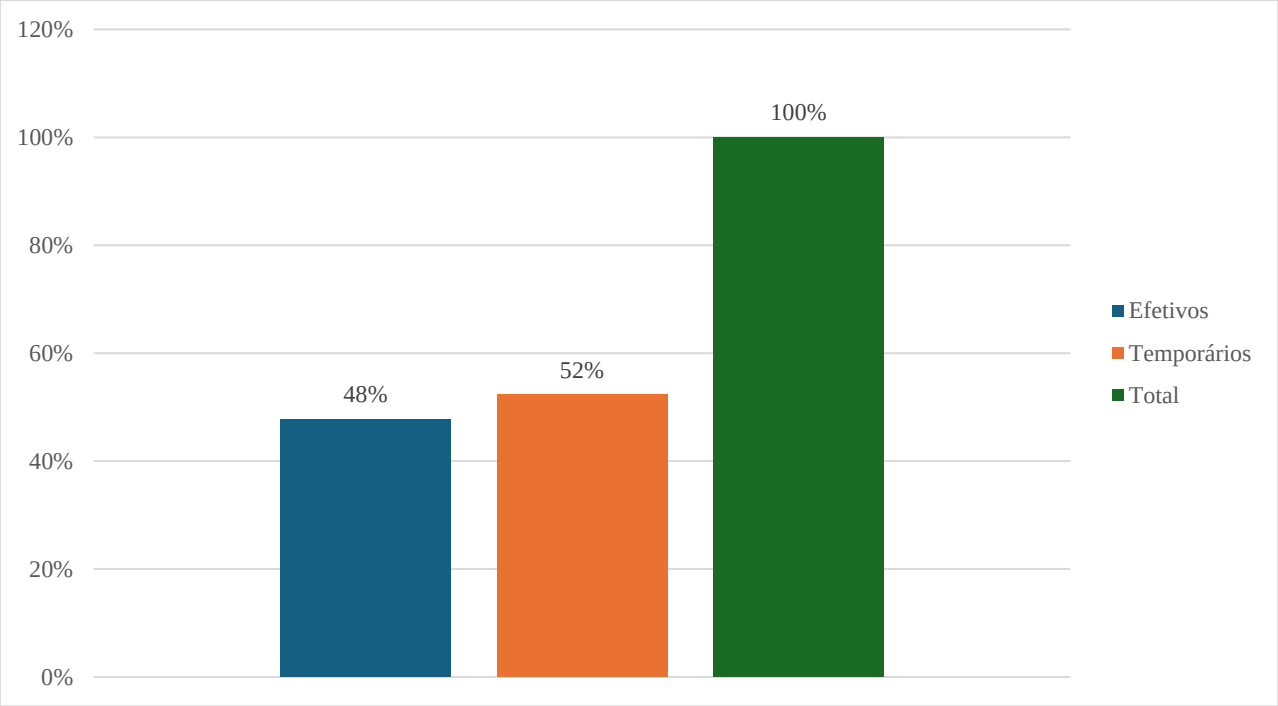
Após identificar o índice de docentes que possuem formação em Ciências Sociais/Sociologia, foi feito um levantamento do tipo de vínculo que estes possuem com as instituições de ensino. Conforme a tabela a seguir dos quarenta e quatro (44) professores formados em ciências sociais/sociologia que lecionam a disciplina na rede estadual de ensino vinte e um (21) são efetivos e vinte e três (23) são contratados por tempo determinado. A falta de concurso público para professores no estado explica a quantidade elevada de professores sem formação na área ministrando a disciplina, além disso a falta de concursos provoca a precarização do trabalho docente em Sergipe ao submeter os professores aos contratos temporários. Assim como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2 – tipo de vínculo

	Quantidade	**%**
Efetivos	**21**	**48%**
Temporários	**23**	**52%**
Total	**44**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – tipo de vínculo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico 02, a situação de Sergipe reflete uma tendência nacional de redução dos quadros de funcionários permanentes na educação pública por meio do aumento de temporários, marcada pelo aumento das contratações temporárias. Entre os profissionais formados em Ciências Sociais/Sociologia que atuam na rede estadual, 52% encontram-se nessa condição. Esse cenário, até certo ponto, acaba sendo legitimado pelo contexto mais amplo, no qual apenas 58,8% dos professores de Sociologia no país são concursados. (Bodart; Silva, 2016)

Como podemos observar, esse campo é caracterizado pela precariedade. A precariedade no campo educacional, particularmente no ensino de Sociologia em Sergipe, manifesta-se de forma multidimensional, envolvendo tanto aspectos institucionais quanto subjetivos. Do ponto de vista material e organizacional, ela é evidenciada pela intermitência da disciplina nos currículos, pelos baixos salários e pelo elevado índice de contratações temporárias e precárias, como o Processo de Seleção Simplificada (PSS), que geram um estado de insegurança constante e dificultam a consolidação da carreira docente. No entanto, para além das condições de contratação, a precarização estrutural do trabalho atinge a própria essência do docente, configurando o que se denomina precarização do homem-que-trabalha (Alves, 2013). Esse processo resulta na crise do trabalho vivo, onde a subjetividade do professor é "capturada" e reduzida à mera força de trabalho, levando à degradação da pessoa humana e à manifestação de crises na vida pessoal, na sociabilidade e na autorreferência. Assim, a precariedade não é apenas uma ausência de estabilidade contratual, mas uma condição de proletariedade que corrói a capacidade de resistência e a autonomia intelectual do professor dentro do sistema do capital. Iremos nos aprofundar melhor nessa discussão no próximo capítulo.

3. CAPÍTULO - AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SERGIPE

Ana Lucia Lennert, em sua dissertação intitulada, “Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho” (2009), buscou compreender as condições de trabalho dos professores formados em de Ciências Sociais que, em 2008, lecionavam em escolas da rede estadual de Campinas, São Paulo. Em seu estudo, a referida autora analisou, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas não só as condições de trabalho docente, como também o reflexo dessas condições e relações na subjetividade dos docentes. Ou seja, as percepções construídas sobre o trabalho que realizavam, a partir das experiencias acumuladas no cotidiano escolar.

Lennert aponta a instabilidade gerada pelos contratos temporários como principal indicativo da precariedade do trabalho docente, os quais produzem um constante sentimento de insegurança quanto a permanecia no magistério. Diante desse quadro, a autora identifica a busca por qualificações adicionais e a realização de outras graduações como a principal estratégia adotada pelos docentes para assegurar sua permanência no mercado de trabalho. Assim, o estudo de Lennert permite compreender que a fragilidade da disciplina não afeta apenas a presença institucional da Sociologia, mas também atua sobre as trajetórias e subjetividades dos professores, interferindo na forma como constroem seus percursos no campo educacional.

Desse modo, a análise das trajetórias dos professores torna-se fundamental para compreender como esses sujeitos constroem suas carreiras, enfrentam as condições precárias de inserção no magistério e elaboram estratégias de permanência e reconhecimento dentro de um campo caracterizado por incertezas institucionais.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo identificar, a partir da análise das trajetórias dos professores de sociologia entrevistados, de que modo, esses profissionais constroem suas carreiras, as estratégias mobilizadas em sua prática docente, e como são utilizadas para enfrentar as adversidades presentes no campo de ensino na educação básica. Para tanto, torna-se necessário compreender como essas trajetórias se articulam a conceitos como *campo*, *habitus*, *capital* e *estratégia*. Os capitais compõem as estratégias construídas pelos professores: é por meio da mobilização desses capitais presentes no campo de atuação desses profissionais que tais estratégias se constituem, expressando a relação entre os docentes e o campo educacional.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

O primeiro contato com os participantes ocorreu por meio de mensagens via WhatsApp, a partir de indicação da orientadora, Prof. Dra. Vilma Soares. Esse contato inicial foi marcado por acolhimento e receptividade: todos os docentes demonstraram de imediato interesse em colaborar com a pesquisa, não havendo qualquer impedimento para a realização das entrevistas. Além disso, contribuíram de forma espontânea, trazendo relatos pessoais e reflexões que emergiam durante o diálogo, o que enriqueceu significativamente as narrativas e aprofundou a compreensão das trajetórias formativas e profissionais aqui analisadas.

Após o esclarecimento dos objetivos e da importância da pesquisa, assim como do compromisso ético com o anonimato dos depoentes, as entrevistas foram realizadas em locais e horários definidos pelos entrevistados. Ao todo, foram conduzidas seis entrevistas, sendo duas presenciais, realizadas na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e quatro de forma remota. Algumas ocorreram durante o horário de intervalo e outras após o término das aulas, todas no mês de abril de 2025. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos e abordaram as seguintes temáticas: origem social, trajetória acadêmica, trajetória profissional, prática docente. Todas foram registradas por meio de gravação de áudio.

Os professores de Sociologia entrevistados, situam-se na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade, o que lhes confere relativa estabilidade na carreira docente. com carga horaria de 13 a 40 horas semanais. Tendo iniciado suas trajetórias profissionais logo após a conclusão da graduação, os docentes possuem mais de dez anos de carreira, acumulando uma ampla bagagem de experiência profissional. Tal condição mostrou-se fundamental para a pesquisa, pois permitiu uma análise das categorias bastante densa, além de outras questões que surgiram durante a conversa.

Dentre as professoras, uma possui vínculo temporário e a outra é efetiva; ambas lecionam mais de uma disciplina. No grupo dos professores, apenas um não possui contrato efetivo, sendo que dois lecionam exclusivamente na rede estadual, um atua tanto na rede estadual quanto na rede particular e outro apenas na rede particular, com carga horaria de 13 a 40 horas semanais.

Observa-se, ainda, que os docentes com contrato efetivo na rede estadual e federal mantêm vínculo com apenas uma instituição, condição que lhes confere maior estabilidade profissional e mais tempo para a organização das atividades escolares. Tal aspecto influencia diretamente o modo como esses agentes se inserem no espaço institucional, em como projetam

sua identidade profissional. Em contraste, os professores contratados de forma temporária apresentam vínculos com duas ou três instituições.

Quanto ao estado civil, quatro dos entrevistados são casados e dois são solteiros. Entre os seis docentes, apenas um não possui filhos. Segundo esse entrevistado, a presença de filhos acarretaria despesas adicionais que seu salário não comportaria, além daquelas que já possui. Destaca, ainda, que a ausência de filhos lhe proporciona uma vida mais confortável, uma vez que implica menores gastos e menor dedicação de tempo a atividades fora da sala de aula.

Constata-se, assim, que a existência dos filhos constitui um fator relevante na organização do trabalho docente, na medida em que impõe maiores exigências econômicas para a manutenção de um padrão de vida minimamente confortável. Os docentes que possuem filhos relatam a necessidade de ampliar sua atuação em diferentes instituições de ensino, estratégia que resulta na redução do tempo livre e impacta negativamente suas relações pessoais.

Os professores participantes não possuem outra fonte de renda além do magistério. Quando questionados sobre a satisfação com o salário que recebem, predomina entre os docentes efetivos da rede estadual o discurso de que ser concursado é o principal fator que torna suas condições de trabalho mais favoráveis. Três docentes afirmam que, sem a estabilidade proporcionada pelo cargo de servidor público, suas condições de trabalho seriam precarizadas, devido à instabilidade causada pelos contratos temporários e as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, como expressa a professora 03:

> É uma carreira segura, se você passa no concurso público. Porque a pandemia mostrou que, em dez anos, centenas de milhares de professores que não eram servidores públicos ficaram desempregados. Quem continuou empregado foi submetido a uma jornada extremamente exaustiva [...]. E quem não ficou desempregado teve que se submeter a uma precarização extrema. Então, o problema é que nós temos um trabalho precarizado. (Professora 03).

Quando questionados acerca da participação em associações de professores ou sindicatos, quatro docentes relataram participar do SINTESE, enquanto um professor, que também atua como Professor do Departamento de Ciências Sociais, declarou ser sindicalizado à Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe (ADUFS).

Para a melhor identificação e precisão dos dados desta pesquisa foi elaborada a seguinte ficha dos entrevistados:

Professor 1 – Professor com quase vinte anos de atuação no magistério. Possui vínculo efetivo na rede privada de ensino, onde leciona a disciplina de Sociologia no ensino fundamental e médio, também atua como professor substituto das disciplinas de Antropologia e Sociologia na Universidade Federal de Sergipe. Tem 41 anos, é casado com uma professora de sociologia e possui uma filha. Natural de Aracaju (SE), é graduado em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe, instituição na qual também concluiu o mestrado e o doutorado em Sociologia.

Professora 2 - Docente com quinze anos de experiência em sala de aula. Atua em duas instituições de ensino: uma da rede estadual, na qual possui vínculo temporário, e outra da rede privada. Atualmente, leciona as disciplinas de Sociologia e Cidadania e Direitos Humanos. Tem 42 anos, é solteira e possui dois filhos. Natural de Aracaju (SE), é formada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) e em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe, instituição na qual também concluiu o mestrado em Sociologia. Segundo a docente, a realização de uma segunda graduação em História foi motivada pela necessidade de adaptação ao sistema educacional, uma vez que a maior oferta de vagas para licenciados nessa área a levou a buscar uma segunda licenciatura.

Professora 3 – Docente com vinte anos de experiência no magistério. Possui vínculo efetivo na rede estadual de ensino, onde leciona as disciplinas de Sociologia e Direitos Humanos. É casada e possui um filho. Natural de São Paulo (SP), é formada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe. Possui especialização *lato sensu* em Educação a Distância pelo SENAC-SE e especialização *lato sensu* em Tecnologias em Educação a Distância pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). Concluiu também formação *stricto sensu* no Programa de Educação da UNIT-SE. Foi a primeira professora de Sociologia a participar do Programa Pré-Universitário (PREUNI) da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, atuando na elaboração dos cadernos específicos da disciplina, também participou da escrita do currículo do estado de Sergipe.

Professor 4 - Docente efetivo da rede estadual de ensino, com atuação em todas as séries do ensino médio. Leciona as disciplinas de Sociologia, Direitos Humanos e Cidadania. Tem 43 anos, é casado e possui dois filhos. Natural do Rio Grande do Norte, é formado em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mudou-se para Sergipe após concluir a graduação e ser aprovado no concurso público estadual realizado em 2012, assumindo, em 2013, o cargo de professor de Sociologia, no qual permanece até o momento.

Professor 5 – Professor em três instituições, duas públicas e uma privada, com um vínculo efetivo e outro temporário, leciona Sociologia e Filosofia, 50 anos, casado, sem filhos, nasceu em Aracaju, formado em Ciências Sociais – Bacharelado e Licenciatura na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com pós-graduação em Sociologia (Mestrado e Doutorado). Segundo o docente, seu ingresso na graduação foi motivado pelo interesse na carreira acadêmica, não tendo, inicialmente, a licenciatura como objetivo profissional.

Professor 6 – Professor efetivo da Rede Federal, leciona Sociologia no ensino Fundamental e médio e na pós-graduação de Ciências Sociais, 45 anos, solteiro, possui dois filhos, nasceu em Aracaju, formado em Ciência Sociais – Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Sergipe com pós-graduação em Sociologia (Mestrado e Doutorado).

A caracterização socioprofissional dos docentes entrevistados revela elementos centrais para compreender a construção da identidade do professor de Sociologia e as condições objetivas que moldam sua prática. As trajetórias são marcadas por alta qualificação acadêmica, habilitados em Ciências Sociais com presença expressiva de mestrado e doutorado e circulação entre diferentes níveis de ensino, mas contrastam com um cenário de instabilidade laboral, acúmulo de vínculos e polivalência disciplinar.

Na verdade, esse contraste evidencia uma dissociação entre capital cultural elevado e reconhecimento institucional limitado, ou seja, há um descompasso entre o volume de capital incorporado pelos agentes e as possibilidades objetivas oferecidas pelo campo educacional. Mesmo docentes com doutorado e trajetória consolidada são levados a assumir vínculos temporários, múltiplas instituições e diferentes disciplinas como estratégia de sobrevivência material e de manutenção de certa autonomia profissional. O que indica que a sociologia não ocupa um lugar central nos currículos que exige a realização de concursos e a demanda um número expressivo de professores especializados na área.

Nesse sentido, a recorrência do acúmulo de vínculos, especialmente entre docentes da rede estadual com contratos temporários, revela a precarização estrutural do trabalho docente e a fragilidade do lugar ocupado pela Sociologia no currículo escolar. Embora seja componente obrigatório do ensino médio, a disciplina permanece marcada por um estatuto instável, o que obriga os professores a transitar entre áreas afins como Filosofia, História, Direitos Humanos e Cidadania. Essa polivalência, longe de representar apenas flexibilidade pedagógica, expressa uma forma de adaptação forçada às regras do campo educacional, no qual a Sociologia

raramente garante carga horária suficiente para a consolidação de uma identidade profissional exclusiva.

Essa condição impacta diretamente o trabalho pedagógico. A multiplicidade de disciplinas reduz o tempo disponível para planejamento, aprofundamento teórico e elaboração de metodologias específicas para o ensino de Sociologia. Tal situação se agrava pela ausência de consensos curriculares, pela escassez de materiais didáticos próprios e pela limitada institucionalização de métodos de ensino consolidados para a disciplina, o que reforça a sensação de improvisação e de marginalidade no interior da escola.

As trajetórias também revelam estratégias diferenciadas de inserção no campo educacional. Enquanto alguns docentes constroem carreiras mais estáveis por meio de concursos públicos ou inserção na rede federal, outros recorrem à ampliação de títulos acadêmicos, à segunda licenciatura ou à circulação entre redes pública e privada como forma de ampliar suas chances de permanência no sistema. Essas estratégias indicam que a identidade docente não é dada a priori, mas construída de maneira relacional, em diálogo constante com as oportunidades e restrições impostas pelo campo.

Por fim, os dados sugerem que a identidade do professor de Sociologia se constitui em uma tensão permanente entre vocação intelectual, engajamento crítico e condições materiais adversas. A instabilidade da disciplina no currículo, associada à precarização dos vínculos de trabalho, produz um professor altamente qualificado, porém frequentemente sobrecarregado, cuja prática pedagógica é atravessada por limites institucionais que extrapolam sua formação e seu compromisso com o ensino. Trata-se, portanto, de uma identidade profissional forjada menos pela estabilidade e mais pela capacidade de adaptação, pela mobilização de capitais acadêmicos e pela negociação contínua com um campo educacional ainda pouco estruturado para acolher plenamente o ensino da Sociologia.

3.2 A ORIGEM SOCIAL DOS DEPOENTES

A análise da origem social dos docentes entrevistados evidencia um traço recorrente nas trajetórias de professores de Sociologia: a baixa escolaridade dos pais, especialmente das mães, o que indica a pertença desses sujeitos a frações das classes populares. Nesse sentido, a entrada e permanência no ensino superior não se configuram como um percurso “natural” ou herdado, mas como uma trajetória improvável, marcada por rupturas intergeracionais.

O baixo nível de escolarização dos pais indica que a conquista do diploma de nível superior representou, para eles, uma oportunidade de ascensão social e de acesso a espaços de maior prestígio. Para a maioria, a carreira docente aconteceu como fruto das circunstâncias. No caso dos professores entrevistados a opção pela licenciatura foi uma escolha estratégica, orientada pelo objetivo de inserção no mercado de trabalho, visto que os entrevistados iniciaram a carreira docente logo após a conclusão do curso.

Tão importante quanto o ingresso na universidade é a permanência durante a graduação. Por serem provenientes de classes sociais mais baixas, quatro dos participantes afirmaram que precisaram conciliar os estudos com o trabalho. Também relataram que a participação em programas de bolsas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi essencial para garantir a permanência desses docentes na graduação. Assim como afirma o professor 01:

> Desde criança eu trabalhava com meu pai, no final de semana, então essa relação com o trabalho sempre existia. Posteriormente eu trabalhei como Office Boy, atualmente chamamos, de jovem aprendiz, mas era Office Boy na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Então a relação com o trabalho, para mim, sempre foi muito presente, muito real e necessária, por questões materiais mesmo. No terceiro período da universidade eu comecei a fazer PIBIC, e aí eu acredito que aí começa a minha iniciação realmente científica, acadêmica no mundo da sociologia. Então, o PIBIC, foi o primeiro dinheiro que eu recebi, a partir do conhecimento das ciências sociais. (Professor 01, 41 anos)

Para Bourdieu e Passeron (1982), o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais ao valorizar como mérito aquilo que, na realidade, corresponde a disposições culturalmente herdadas. No caso dos docentes entrevistados, observa-se que o ingresso na universidade exigiu a construção de estratégias específicas para compensar a ausência de capital cultural familiar. Nesse contexto, os programas de bolsas, como o PIBIC e o PIBID, desempenham papel fundamental como mecanismos de redistribuição parcial do capital cultural e econômico. Mais do que simples auxílios financeiros, essas bolsas funcionam como dispositivos de legitimação simbólica, permitindo que os estudantes se reconheçam e sejam reconhecidos como sujeitos aptos a ocupar o espaço acadêmico. O relato do Professor 01 é ilustrativo desse processo: ao afirmar que o PIBIC representou o primeiro momento em que recebeu “dinheiro a partir do conhecimento das Ciências Sociais”, ele explicita a conversão do capital cultural em capital econômico, bem como a incorporação progressiva de disposições próprias do campo científico.

O período de formação desses docentes, entre 2008 e 2012, coincide com o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, o que alterou significativamente a estrutura do campo educacional. A criação de vagas e a realização de concursos públicos em 2012 ampliaram as oportunidades objetivas de inserção no magistério, permitindo que esses professores transformassem seu capital cultural recentemente adquirido em capital institucionalizado, por meio do ingresso no serviço público. Tal conjuntura histórica favorável evidencia que as trajetórias individuais não podem ser compreendidas apenas em termos de mérito, mas como resultado da articulação entre disposições incorporadas e condições estruturais.

Dessa forma, quatro dos entrevistados tornaram-se contratados do estado, cargo no qual permaneciam até o momento da nossa conversa:

> Eu tive a possibilidade de, logo que acabei o curso, em 2009, já começar a dar aula na escola. Era também o primeiro ano da obrigatoriedade de sociologia, após a última lei que obrigou a retomada da disciplina no ensino médio. Então, foi uma experiência, assim, que eu entendo, tanto na época quanto hoje, muito rara, porque você se formar e já ter a oportunidade de trabalhar. Então, eu trabalhei em uma escola particular, em uma grande escola particular, e a disciplina, naqueles primeiros anos, era uma disciplina, assim, em que era muito experimental [...] não tínhamos os didáticos disponíveis, a escola também não sabia muito bem o que fazer com essa disciplina, porque ela não necessariamente caía ainda no vestibular, mas já se entendia que ela poderia servir como um espaço de reflexão, enfim. (Professor 06, 40 anos)

A escolha pela licenciatura, longe de ser apenas vocacional, pode ser compreendida como uma estratégia racionalmente orientada, ainda que não necessariamente consciente, diante das possibilidades objetivas oferecidas pelo campo educacional. Conforme argumenta Bourdieu, os agentes tendem a ajustar suas aspirações às probabilidades objetivas de sucesso. Assim, para sujeitos oriundos de classes populares, o magistério aparece como uma via relativamente acessível de inserção profissional estável e de mobilidade social, sobretudo em um contexto de expansão, ainda que instável, da Sociologia no currículo escolar.

Entretanto, a inserção profissional ocorre em um campo ainda marcado por tensões e instabilidades. Apesar de ser componente curricular obrigatório, a Sociologia ocupa uma posição frágil no currículo, o que obriga os docentes a lecionarem múltiplas disciplinas e a acumularem vínculos. Essa condição impacta diretamente a construção do *habitus* profissional, produzindo trajetórias marcadas pela polivalência forçada e pela sobrecarga de trabalho, ao mesmo tempo em que limita o investimento pedagógico específico na disciplina.

Assim, à luz de Bourdieu, pode-se afirmar que a identidade docente desses professores é resultado de um processo complexo de ajuste entre *habitus* e campo. Suas trajetórias expressam tanto as marcas da origem social quanto as possibilidades abertas por políticas educacionais e transformações institucionais. O magistério em Sociologia emerge, portanto, como espaço ambivalente: simultaneamente vetor de mobilidade social e campo atravessado por precariedades simbólicas e materiais, no qual os docentes constroem estratégias para manter-se e legitimar sua atuação profissional.

3.3 AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Segundo Bourdieu (2001, p. 189), o conceito de trajetória refere-se a uma "[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou por um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações", ou seja, no interior do espaço social no qual o sujeito está imerso e onde se estruturam os diferentes campos sociais. Desse modo para pensar as trajetórias de vida é necessário constituir e analisar os campos de atuação e inserção dos agentes e localizá-los no interior de suas dinâmicas.

Nesse sentido, as trajetórias dos professores estudados são compreendidas a partir do contexto histórico e cultural no qual estão inseridos, visto que esse contexto influencia as movimentações realizadas por eles conforme seus interesses e objetivos. Portanto, é a partir do meio social — ou seja, dos campos de atuação e inserção na carreira docente — que essas trajetórias se constituem e ganham sentido.

> Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (de um posto profissional a outro, de uma editora a outra, de uma diocese e outra etc.) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. (BOURDIEU, 2001, p. 190)

A ausência prolongada da disciplina nos currículos da educação básica produziu um desconhecimento social acerca do próprio campo das Ciências Sociais e de suas possibilidades profissionais, restringindo o horizonte de expectativas dos agentes e condicionando suas escolhas formativas. Assim, as opções pelo curso de Ciências Sociais não emergem, na maioria dos casos, como vocações previamente constituídas, mas como escolhas socialmente situadas, mediadas pelas redes de sociabilidade, pelas experiências cotidianas e pelas oportunidades objetivamente disponíveis. Numa pesquisa realizada por Glaucia Villa Boas (2003), ela aponta que o ingresso no curso de Ciências Sociais é frequentemente marcado pelo desconhecimento prévio sobre o que é o curso e sobre as possibilidades profissionais associadas a ele, fazendo

com que muitos estudantes “caiam de paraquedas” na graduação e acabam desistindo do mesmo.

> Então, inicialmente na verdade essa escolha ela foi se construindo, né? Porque assim, quando eu ainda estava na educação básica, eu tinha um amigo que ele devorava livros. Esse meu amigo em particular lia tudo, antropologia, sociologia, eu tinha amigos filósofos, então isso foi me causando interesse. Na verdade, eu não sabia o que era ciências sociais ainda. E aí depois eu também tive mais na frente amigas que já faziam o curso de ciências sociais na UFS. E assim, fui comprando livros, principalmente de antropologia [...]. Então foi um combo de vivências que foram me levando a escolher. (Professora 03)

Já para o professor 01 o interesse pelo curso surgiu de suas vivencias com os grupos urbanos, que fez com que ele migrasse da área das ciências exatas, onde já possuía uma carreira, para as ciências sociais:

> Eu sempre gostei de ciências exatas, tanto é que fiz curso técnico, e em um determinado momento da minha vida, não tem nada a ver com a academia, com a universidade, mas eu comecei a ter uma maior vivência na rua, com os grupos urbanos, e me deu esse interesse de trocar, de deixar de pensar em equipamentos eletrônicos e pensar em ser humano. Nesse momento eu escolhi sair da parte técnica, que eu já estava trabalhando, tinha uma carreira mais ou menos direcionada, iniciada, e aí eu presto o concurso vestibular para o curso de sociologia e ciências sociais, sou aprovado e deixo de lado completamente as ciências exatas. (professor 01, 41 anos)

Por outro lado, a professora 02 não via o curso de Ciências Sociais como sua primeira opção. Sua escolha se deu, portanto, como uma estratégia para ingressar no ensino superior. Segundo a entrevistada, a afinidade que possuía com as Ciências Humanas, aliada à maior facilidade de ingresso no curso — por ser menos disputado em comparação com outras áreas mais consolidadas — foi determinante para essa decisão:

> Então eu fiz o primeiro ano para Educação Física, não passei. Eu sempre fazia pontuação muito alta em humanas. Mas eu queria Educação Física, e lá é Biologia, Química, Física e tal. Quando foi depois, aí na última escolha eu ia escolher Geografia. E a minha colega me disse, por que você não faz Ciências Sociais? Aí eu disse Ciências Sociais. Aí eu fui investigar o que era. E aí eu disse, pronto, vou fazer Ciências Sociais. Pronto, caí de paraquedas lá. Não foi uma coisa que eu queria não. (Professora 02, 42 anos).

O interesse por questões políticas também aparece como influência para a escolha do curso, assim como relata o professor 05:

> No primeiro momento era porque eu tinha algumas questões políticas, né? Era envolvido em movimentos sociais, partidos políticos. E aí era um curso que eu achava que iria me dar algum suporte para isso. Só que não. (Professor 05, 50 anos)

Quatro dos entrevistados optaram por ingressar na licenciatura; contudo, a docência não era, a priori, um desejo de nenhum deles, sendo essa escolha motivada principalmente pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. O pouco interesse pela docência deve-se, principalmente, à desvalorização do magistério, fator que também contribui para a falta de

disposição por parte dos discentes. Ademais, a baixa valorização e o reduzido prestígio social da carreira são apontados como obstáculos à motivação, especialmente no que se refere à permanência e à continuidade no curso.

Quanto aos dois docentes que ingressaram no bacharelado, ambos deram continuidade na licenciatura, no caso da professora 03, seu ingresso no curso se deu enquanto a sociologia estava fora dos currículos, durante o governo de Fernado Henrique Cardoso, por isso seguir com o mestrado foi a melhor alternativa encontrada por ela na época, foi somente após o início do governo de Lula que a licenciatura passou a representar uma possiblidade de emprego na educação básica:

> Na verdade, foi no governo de Lula, no primeiro governo, que Lula vai lá e assina o retorno da sociologia aos currículos escolares da educação básica. E aí sim que vai surgir as nossas primeiras oportunidades de emprego. Trabalhar na licenciatura, porque o bacharelado ele leva para a graduação, mas o meu campo de trabalho é restrito. (Professora 03)

Dessa forma ao concluir o bacharelado a entrevistada vê a possibilidade de fazer a licenciatura como o caminho mais fácil para sua inserção no mercado de trabalho, assim a entrevistada aproveita para criticar o modelo atual do curso de ciências sociais oferecido pela Universidade Federal de Sergipe, conhecido como 3 + 1, que segundo ela é um retrocesso, pois limita as possibilidade de ingresso em empregos formais durante a graduação, uma vez que estes são obrigados a concluir o bacharelado para, apenas posteriormente, cursar a licenciatura.

> Até porque para você entrar no mestrado, as dificuldades são maiores. Para você conseguir uma bolsa, vai acumulando. Então, para poucas pessoas conseguirem fazer o mestrado sem uma bolsa. A gente viu com as políticas públicas do governo anterior que foi vetando a quantidade de bolsas e as pessoas fazendo doutorado tiveram que sair, porque elas não tinham como se sustentar. O departamento de ciências precisa rever essa política de encaminhar os alunos primeiro para o bacharelado. (Professora 03)

Segundo Handfas (2009), os cursos de Ciências Sociais ofertam, três modelos de formação para o professor de Sociologia. O primeiro, denominado modelo “3+1”, (modelo ofertado pela UFS), organiza-se a partir da realização inicial das disciplinas do bacharelado e, a partir do quinto semestre, o discente tem a opção de dar continuidade aos estudos na licenciatura, o que possibilita, ao final do curso, a obtenção do diploma de licenciatura em Ciências Sociais. O segundo modelo permite o aluno escolher entre o bacharelado ou a licenciatura, cabendo ao estudante decidir pela integralização das disciplinas necessárias a cada habilitação, de acordo com seus objetivos formativos. E o terceiro modelo consiste na oferta de dois cursos distintos e independentes: o bacharelado em Ciências Sociais e a licenciatura em Ciências Sociais.

Já a professora 02, tece críticas quanto a falta de oportunidades para o bacharel em ciências sociais, ao se deparar com a falta de mercado específico para o cientista social, ela aponta que sente que o bacharelado não serviu para nada, devido as pouquíssimas vagas que surgem para essa titulação:

> [...] Para mim, né? Estou dizendo para mim. É um diploma Arquivado. Não serviu para nada. Ainda faço alguns... Eu ainda faço alguns concursos que pedem a graduação do bacharel, mas é muito pouco. Eu estou dizendo isso assim, vai que mude o contexto. Mas, para mim, não serviu de nada. Nem de pontuação, de titulação. A maioria das vezes que eu estou fazendo concurso, é na área de licenciatura. Não faço na área do bacharelado. É muito difícil. (Professora 02, 42 anos)

Uma das estratégias adotadas pela docente para ampliar suas chances de inserção na educação básica foi a realização de uma segunda licenciatura em História. Segundo seu relato, ao deparar-se com a reduzida oferta de vagas destinadas ao ensino de Sociologia, recordou-se de um colega que, embora formado em História, lecionava Sociologia na mesma escola em que atuava. A partir dessa experiência, surgiu a ideia de mobilizar sua formação inicial para realizar uma segunda licenciatura em História.

> Infelizmente, ela é uma área complicada de se dar. Porque tem muita gente que não é da nossa formação que acaba dando aula de sociologia. Como, por exemplo, os professores de história.
> Agora, o professor de sociologia, ele não pode dar aula de história. Ele só é concedido dar aula de filosofia. E o professor de história, ele, com esse título precário, ele dá aula de sociologia e de filosofia. [...] aí o que foi que aconteceu? Eu já tinha sociologia, e aí eu fiz o quê? Fiz uma segunda licenciatura em história, porque eu vi que a galera de história estava tudo migrando para a sociologia, por que eu não vou fazer também? E aí eu peguei essa prática, outros amigos meus também, depois de mim, eu disse, vamos fazer outro, porque não dá não.
>
> porque quando eu estava no Estado, você vê, eu fiz a inscrição em 2017 para o Estado para ser professora de sociologia. E aí, nessa minha inscrição, eles me deram somente, eram 25 aulas, então me deram 5 de sociologia, e as 20 aulas da escola eram de história, e eu não era formada em história, eu era formada em sociologia. Eu tinha que pegar, porque o salário do Estado é bom, foi bom, era bom, pagava muito mais do que a escola privada que eu estava dando aula.
>
> Nesse período que estava faltando, eu acho que não tinham se inscrito mais professores de história, e eles estavam precisando de um professor de história, e aí eles chamaram a licença de sociologia, nessa DR, e aí eu fui.
> E aí, o que é que aconteceu? Eu acho que isso só me abriu a mente, para que eu pudesse unir o útil ao agradável, já que a nossa base também é histórica, e a gente precisa se adaptar ao sistema. E aí, o que é que eu fiz? Não, eu vou mergulhar na segunda licenciatura. E aí foi quando, eu fiz uma segunda licenciatura de história. (Professora 02, 42 anos).

A necessidade de adaptação às exigências do campo educacional torna-se ainda mais evidente na trajetória da professora 02, que realiza uma segunda licenciatura em História como estratégia de ampliação de suas chances de permanência e estabilidade no magistério. Tal movimento revela a capacidade dos agentes de "jogar o jogo" do campo, mobilizando seus capitais de forma pragmática para manter ou melhorar suas posições. A incorporação desse modus operandi evidencia a formação de um *habitus* docente flexível, marcado pela polivalência e pela disposição à adaptação contínua.

Todos, com exceção do professor 04 — que foi aprovado em concurso público logo após a conclusão da graduação em 2012 —, deram continuidade às suas trajetórias no campo acadêmico por meio da realização de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado, ou apenas mestrado). Essa escolha pode ser compreendida como uma estratégia de acumulação e valorização do capital acadêmico, visando tanto à ampliação das possibilidades de inserção e mobilidade no campo educacional quanto ao fortalecimento de suas posições em contextos marcados pela instabilidade e pela concorrência no mercado de trabalho docente.

Contudo, a Professora 03 evidencia a ausência de incentivos institucionais para a realização de qualificações entre os docentes da rede estadual. Em seu relato, a precarização do trabalho aparece como um fator central de desestímulo à busca por titulações acadêmicas, uma vez que o investimento de tempo, recursos financeiros e esforço intelectual não encontra correspondência em retorno salarial ou valorização profissional.

> Então, se for um trabalho precarizado, você tem um desestímulo à busca de títulos. Eu, por exemplo, não fiz meu doutorado ainda porque não vale a pena você passar quatro anos fazendo um doutorado e receber minimamente. Nem isso você recebeu. Eu comecei sem uma gratificação do meu mestrado. Um dia desce, isso mesmo é ínfimo. Então, quando você olha para a qualificação, a qualificação em termos de títulos, porque, na verdade, o que vai valer são seus títulos. Se você tem especialização no mestrado ou doutorado. Porque dentro da educação, pelo menos aqui no Estado de Sergipe, eu vou fazer um curso de tal ou tantas horas. Eu não vou receber nada por isso
>
> E estudar exige custo. Você tem que ter internet, você tem que pagar uma internet de boa qualidade, você tem o seu tempo. Então, não existe um incentivo para a qualificação em termos de títulos. E aí, você não tem o estimulo de fazer, de buscar os seus títulos, porque vai demandar custo, vai demandar tempo, vai demandar dinheiro. E você não tem um retorno. Na grande educação global você não tem o incentivo para a qualificação em termos de títulos, porque o salário é pouco. Eu considero pouco, porque uma pessoa que tem mais de 550 alunos para dar conta, num espaço escolar, o dia inteiro, sabe? (Professora 03).

As trajetórias dos professores entrevistados são indissociáveis das condições históricas de existência do ensino de Sociologia no Brasil e, especificamente, no estado de Sergipe.

Os relatos evidenciam que o interesse pela área foi sendo construído progressivamente, a partir do contato com pares socialmente próximos — amigos leitores, colegas universitários, militantes políticos — que funcionaram como mediadores simbólicos, ampliando o capital cultural incorporado desses agentes. Esse processo confirma a tese bourdieusiana de que as disposições não são inatas, mas adquiridas ao longo da trajetória, por meio de experiências socialmente estruturadas. O "gosto" pelas Ciências Sociais aparece, portanto, como resultado de um processo de socialização prolongado, e não como uma escolha puramente racional ou individual.

Por outro lado, observa-se que, para parte dos entrevistados, a entrada no curso ocorreu de forma estratégica e contingencial, como no caso da professora 02, cuja escolha foi orientada pela maior facilidade de ingresso no ensino superior. Tal movimento ilustra o que Bourdieu denomina de "estratégias de reprodução", isto é, ações ajustadas às condições objetivas do campo, ainda que não plenamente conscientes. Trata-se de uma racionalidade prática, inscrita no *habitus*, que leva os agentes a buscarem alternativas possíveis dentro de um espaço de oportunidades limitado.

No que se refere à escolha pela licenciatura, os dados indicam que a docência não figurava como projeto inicial da maioria dos entrevistados. A opção pelo magistério aparece, sobretudo, como uma estratégia de inserção no mercado de trabalho, em um contexto marcado pela escassez de oportunidades para o bacharel em Ciências Sociais. A desvalorização simbólica da profissão docente, amplamente discutida na literatura sociológica, atua como elemento desestimulador, reforçando a percepção da licenciatura como "saída possível", e não como destino desejado.

Entretanto, a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, em 2008, altera significativamente a estrutura do campo educacional, ampliando a demanda por professores habilitados e abrindo novas possibilidades de inserção profissional. Esse evento histórico opera como um ponto de inflexão nas trajetórias analisadas, permitindo que a licenciatura passe a ser percebida como capital escolar conversível em capital econômico e simbólico, especialmente a partir da realização de concursos públicos no estado de Sergipe.

A busca pela pós-graduação stricto sensu, presente na trajetória da maioria dos entrevistados, pode ser interpretada como uma estratégia de acumulação de capital acadêmico, visando à valorização profissional e à diferenciação em um campo altamente competitivo e precarizado. Contudo, os relatos também revelam os limites estruturais dessa estratégia, especialmente no âmbito da rede pública estadual, onde a ausência de incentivos institucionais e de retorno salarial fragiliza o investimento em qualificações mais longas, como o doutorado. Essa contradição explicita o descompasso entre as exigências de qualificação impostas pelo campo educacional e as condições materiais oferecidas aos docentes, produzindo desestímulo e desgaste profissional. Em síntese, as trajetórias analisadas demonstram que a constituição da identidade docente em Sociologia resulta de um processo complexo, no qual se articulam origem social, transformações institucionais, estratégias de sobrevivência profissional e disposições incorporadas ao longo do tempo.

3.4 INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Para quatro dos entrevistados, o início da carreira profissional não ocorreu no magistério. Esses relataram que o trabalho sempre foi uma necessidade, inclusive antes do ingresso na graduação; contudo, entre eles, destaca-se a predominância de ocupações em empregos informais, sendo a docência a primeira oportunidade de inserção em trabalho formal.

Como já mencionado anteriormente a maioria dos depoentes começaram a dar aulas antes de se formarem, sendo que suas primeiras oportunidades de emprego surgiram através de indicações em escolas particulares de Aracaju. Essa condição revela como as redes de relações viabilizam o acesso desses docentes recém-formados às suas primeiras oportunidades de atuação, evidenciando a importância do capital social na inserção desses professores no campo educacional, sobretudo em um contexto marcado pela necessidade de trabalho e pela ausência de alternativas formais de emprego no início de suas trajetórias profissionais.

> Vai espalhando o currículo, mas não consegue, né? Só quando alguém vai e te indica que você consegue. Pelo menos comigo foi assim, né? A primeira vez que eu entrei. Em 2013, eu acho. Depois veio o Estado, aí ficou mais fácil. (professor 05, 50 anos).

> Eu ainda estava na faculdade, mas como professora eu entrei numa rede privada, mas foi por indicação. Que um amigo meu que era de sociologia, ele ia sair dessa escola e aí ele ia para uma outra escola e ele não tinha como continuar lá por conta do tempo, do horário que a gente estava batendo. E aí ele perguntou, você não quer dar aula não? Eu estava no mestrado nesse período. (Professora 02, 42 anos)

Para aqueles que permanecem com os vínculos temporários como no caso da professora 02, a mobilização do capital social ainda é muito presente, e se manifesta nas indicações de conhecidos e colegas de profissão, que ela acumulou durante sua trajetória.

> Eu entrei em todas as escolas com indicação. De algum amigo, que já estava lá dentro. Que indica, você... Entendeu? E, assim que acontece porque, no final, eles querem alguém que conheça alguém. Nas escolas privadas, que eu consegui foi tudo por indicação. (Professora 02, 42 anos).

A condição de professora temporária gera incertezas quanto ao seu futuro profissional, evidenciando a ausência de garantias e a imprevisibilidade que marcam esse tipo de contratação, conforme expresso em seu relato:

> Ainda não sou concursada, então é algo que não nos dá uma garantia. No processo seletivo, você não sabe se vai estar recebendo amanhã, então não é algo estável. O contrato vai até 2026, então até lá, se eu não passar em nenhum concurso. (Professora 02, 42 anos)

Além de manter uma forte rede de relações, a busca por especializações e formações continuadas revela-se central em sua trajetória. A acumulação desses capitais resulta tanto na ampliação da experiência profissional quanto no acúmulo de titulações, fatores que se mostram decisivos para o acesso a melhores posições no campo educacional e conferem distinção em relação aos seus concorrentes. Desse modo, enquanto a rede de relações viabiliza o acesso aos cargos almejados, as especializações acumuladas produzem a distinção necessária para que a docente se destaque dos demais candidatos em processos seletivos.

> Como a maioria dos processos seletivos pedem não somente os títulos, mas, também experiencia de carteira comprovada, a minha media sempre subia. Na experiência. (Professora 02, 42 anos)

> Entrei em uma escola do estado recente agora, que também foi indicação. E aí... do nada, assim, eu tô no Estado. Mas, eu disse assim qualquer coisa se precisarem pode me chamar, ai ela disse, pode vir. Aí, ela me chamou. Então, eu estou lá dando aula de Cidadania e Atividades integradoras. Entendeu? Como eu fiz um curso, ano passado, em Brasília. Nessa área. pelo Estado. Então, eu tenho um domínio nessa área de Cidadania e Direitos Humanos. Só foi bom pra agregar no meu currículo. [...] Eu já dei aula no município de Aracaju como professora de História. Porque eu já tinha diploma de história. Eu me inscrevi no processo seletivo de Aracaju e dei aulas durante um ano. (Professora 02, 42 anos)

A trajetória da professora 03 oferece uma base fundamental para refletir sobre o acúmulo de capital cultural, social e acadêmico ao longo do exercício da docência, posteriormente convertido em capital simbólico. Antes de ingressar no serviço público, a docente acumulou experiências diversificadas no ensino superior, na formação de professores e em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, o que contribuiu para ampliar suas redes de relações e fortalecer seu reconhecimento profissional.

> Antes de entrar no serviço público, eu tive outras experiências com a docência. Trabalhei na UVA, uma faculdade que, na época da LDB, em 2007, passou a exigir que todos os professores das licenciaturas tivessem nível superior. Nesse contexto, fui aprovada em uma seleção e atuei com formação de docentes.
>
> Trabalhei também na Universidade do Ceará, que tinha como meta cumprir a LDB no que se refere à formação superior dos professores. Em seguida, atuei na UBRA, a Universidade Luterana do Brasil, que possuía polos em vários estados, inclusive em Sergipe, com cursos semipresenciais. Nesse período, trabalhei como tutora à distância, na UBRA era a tutora semipresencial que eu desenvolvia atividades, tanto pela plataforma como presencial, com os alunos
>
> Além disso, trabalhei com ONG e, antes de ingressar no concurso público, atuei pelo CESAD, vinculado à Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a UFS, na modalidade de educação a distância, com visitas presenciais esporádicas aos polos.
>
> Após esse período, ingressei no serviço público, inicialmente no ensino regular, sobretudo no município de Aquidabã. Durante esse tempo, cursei o mestrado em Educação pela UNIT. Também participei do pré-universitário, sendo a primeira professora selecionada para elaborar os cadernos de Sociologia, quando a disciplina passou a contar com material específico, em 2014.
>
> Em 2017, após concluir o mestrado, ingressei no ensino médio integral como professora de Sociologia, onde atuo até hoje. Nesse período, também integrei a equipe responsável pela elaboração do currículo de Sergipe na área de Ciências Humanas. (Professora 03

Esse percurso demonstra como as diversas experiências e a qualificação acadêmica operam como recursos estratégicos no interior do campo educacional, favorecendo sua inserção e consolidação em posições de maior prestígio, como quando se torna integrante da equipe responsável pela elaboração do currículo de Sergipe na área de Ciências Humanas**.**

3.5 AS PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

É consenso entre os depoentes o entendimento de que o fazer docente se constrói a partir da experiência em sala de aula. Embora a formação inicial forneça a base teórica, é no exercício da prática docente que os professores desenvolvem saberes específicos, fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto escolar em que atuam. Ao se depararem com a realidade da sala de aula, os docentes articulam os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação com habilidades e competências que vão sendo progressivamente construídas por meio da experiência. Essa percepção é expressa no depoimento da professora 03:

> Na verdade, como em todas as profissões, certas habilidades, a maior parte das habilidades e competências elas acontecem no fazer do trabalho. Aí você vem com uma carga teórica, ela é fundamental, mas muitas das habilidades e competências a gente desenvolve, na verdade, no fazer do trabalho, no caso, no fazer, no chão da escola, na sala de aula. (Professora 03).

Segundo o professor 01, o processo de adaptação à sala de aula é contínuo. Para o docente, o principal desafio consiste em “ganhar a turma”, expressão utilizada para se referir à criação de vínculos, comunicação e confiança mútua. Segundo ele esse processo é marcado pela

incerteza e pela imprevisibilidade das interações em sala de aula, conforme expressa em seu relato:

> A questão não está na parte prática ou teórica, mas em como eu vou conseguir ganhar a turma. É bem a etnografia mesmo, essa ideia de observar, de entender o grupo. Você não sabe se vai ganhar a turma no primeiro dia, se vai ganhar depois de um mês ou se nunca vai ganhar. Quando falo em ganhar a turma, é no sentido de criar uma relação, uma comunicação. [...] O problema está na comunicação, nas relações, porque isso é uma mão dupla. Os professores estão muito defensivos com a turma, assim como as turmas estão defensivas com os professores. Existe hoje uma crise de confiança: o professor desconfia do aluno e o aluno não acredita que o professor seja capaz ou necessário nesse processo. (Professor 01, 41 anos)

Já a professora 02 afirma que o gosto por lecionar não foi algo imediato, mas construído ao longo do tempo. No início da carreira, o exercício do magistério apresentou-se como um desafio, marcado por dificuldades como; à baixa remuneração, e a necessidade de se adaptar a linguagem dos alunos do ensino médio. Segundo a docente, foi por meio da experiência em sala de aula que ela aprendeu a trabalhar com as turmas e, gradualmente, adquiriu afinidade pela prática docente:

> Hoje, eu digo que eu gosto de lecionar. Mas nesse período no início eu não gostava não. Primeiro, ganhava pouco. Segundo que eu quebrava a cabeça pra falar a linguagem dos alunos de ensino médio. Eu tinha que quebrar a cabeça estudando, porque eu tinha que falar a linguagem deles. Então, eu tinha que ver mais livros que tinha metodologia de ensino médio. Então, isso... Puxava tempo. Até me adaptar aquilo. Mas depois a experiência, né? Hoje, eu já sei o que eu já faço por anos. Mas, eu aprendi a gostar. Dizer que eu gosto? Claro, vai. Hoje, eu gosto. É a mesma coisa de ser mãe. Ninguém nasceu pra ser mãe. A gente aprende a ser mãe. Não é natural. eu não tenho dom de ser mãe. Mas, eu aprendi a ser mãe, porque as necessidades chamaram. (Professora 02, 42 anos)

O professor 05 também destaca a dificuldade de diálogo com os alunos como um dos principais desafios de sua prática docente. Segundo ele a intermitência da sociologia no ensino médio colabora para a falta de reconhecimento da disciplina pelos alunos:

> A questão também da disciplina ser nova, né? Sobretudo quando entra na primeira série, os alunos nunca viram, passaram o ensino fundamental inteiro e nunca tiveram contato com a disciplina. E tem o primeiro contato, e tem uma certa dificuldade. Enfim, esses pontos. A falta da presença da disciplina no ensino fundamental dificulta seu ensino no nível médio, a sociologia acaba sendo uma disciplina desconhecida pelos alunos. (Professor 05, 50 anos)

O uso de metodologias ativas foi a estratégia utilizada pela professora 02 para se adaptar a linguagem dos alunos e promover maior engajamento nas aulas, para isso, a docente buscou se especializar por meio de um curso de gamificação:

> Na maioria das vezes, a depender do tema, eu trabalho com as metodologias ativas, por que eu já fiz curso na área, aí eu trabalho. Às vezes, vai depender quando tem, por exemplo, recurso de internet, eu pego um joguinho porque eu fiz no curso de gamificação. Por exemplo, tem um aplicativo chamado Karhoot, que eles adoram só que vai depender quando a escola vai ter internet, ou não vai ter internet. (Professora 02, 42 anos).

Face ao exposto, fica evidente que a docência é compreendida pelos entrevistados menos como a aplicação mecânica de um saber previamente adquirido e mais como um processo social de construção pratica, no qual o conhecimento profissional se produz na interação cotidiana com os alunos, com a instituição escolar e com as condições concretas de trabalho. Essa percepção aproxima-se das análises de autores como Tardif e Bourdieu, ao evidenciar que os saberes docentes não se restringem ao capital escolar adquirido na formação inicial, mas se constituem progressivamente no interior do campo educacional, a partir da experiência.

A formação universitária aparece, nos relatos, como um capital teórico indispensável, porém insuficiente para dar conta das exigências do trabalho em sala de aula. É no "chão da escola" que os docentes desenvolvem um saber prático, situado e relacional, marcado pela improvisação, pela observação e pela capacidade de leitura dos grupos. Nesse sentido, o depoimento do professor 01 é emblemático ao descrever o esforço de "ganhar a turma" como um trabalho etnográfico contínuo, no qual o docente precisa decifrar códigos, expectativas e disposições dos alunos. Tal dinâmica evidencia que o fazer docente envolve uma dimensão simbólica central: a construção de autoridade pedagógica, confiança e reconhecimento mútuo em um contexto atravessado por conflitos geracionais e por uma crise mais ampla de legitimidade da escola e do professor.

Já o depoimento da professora 02 evidencia que o gosto pelo magistério não é natural nem imediato, mas socialmente construído ao longo da trajetória profissional. A comparação com a maternidade desnaturaliza a ideia de "vocação docente" e revela a docência como um aprendizado forjado pela necessidade, pela repetição e pela adaptação às condições objetivas de trabalho. As dificuldades iniciais — baixos salários, esforço cognitivo para a adaptação à linguagem dos alunos e sobrecarga de trabalho — mostram que o ingresso na carreira é marcado por tensões que só são parcialmente superadas com o acúmulo de experiência e com a incorporação de um *habitus* docente.

O relato do professor 05 acrescenta outra dimensão relevante: a instabilidade histórica da Sociologia no currículo escolar. A ausência da disciplina no ensino fundamental e sua intermitência no ensino médio contribuem para o estranhamento dos alunos e para a desvalorização simbólica da matéria. Isso impõe ao professor de Sociologia um trabalho adicional de legitimação da disciplina, que precisa, antes de ensinar conteúdos, justificar sua existência e relevância. Tal situação fragiliza a posição do docente no campo escolar e intensifica os desafios de engajamento discente.

Nesse contexto, o recurso às metodologias ativas, como relatado pela professora 02, pode ser interpretado como uma estratégia de adaptação às condições do campo e às disposições dos alunos. O uso de tecnologias e jogos não aparece apenas como inovação pedagógica, mas como uma tentativa de reduzir a distância simbólica entre professor e estudante e de tornar a Sociologia inteligível e atraente. No entanto, o próprio relato evidencia os limites estruturais dessa estratégia, como a precariedade da infraestrutura escolar, especialmente o acesso irregular à internet.

Em síntese, os depoimentos analisados mostram que o fazer docente em Sociologia se constrói na interseção entre formação teórica, experiência prática e condições institucionais. A docência emerge como um trabalho complexo, relacional e historicamente situado, no qual os professores precisam aprender continuamente a “jogar o jogo” do campo educacional, desenvolvendo disposições práticas, estratégias pedagógicas e formas de mediação simbólica que vão muito além do que é oferecido pela formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir do estudo bibliográfico sobre o campo do ensino da Sociologia, constatou-se a recorrente descontinuidade da disciplina nos currículos escolares, processo que contribuiu para a fragilização do trabalho dos professores que nela atuam. Diante da escassez de pesquisas voltadas às condições de trabalho do professor de Sociologia no estado de Sergipe, surgiu o interesse em ir a campo para compreender a realidade desses docentes a partir de suas próprias experiências.

A escuta dos depoimentos permitiu identificar regularidades entre as falas dos entrevistados e a bibliografia estudada, esse processo possibilitou a construção do objeto da pesquisa, fundamentado na relação entre as trajetórias desses docentes e os conceitos de campo, capital e estratégia, propostos por Bourdieu. Desse modo, o objetivo geral do estudo consistiu em analisar as trajetórias dos professores que atuam na rede de ensino de Sergipe à luz desses conceitos, buscando identificar as estratégias mobilizadas para a permanência no magistério e para a construção de posições mais favoráveis no campo de ensino da educação básica, bem como os capitais acumulados ao longo do exercício da docência.

No que se refere aos objetivos específicos, a análise do processo de constituição do campo de ensino da Sociologia permitiu constatar que seu percurso em Sergipe reflete as transformações decorrentes das reformas educacionais em nível nacional, uma vez que há registros de sua inclusão no currículo do Colégio Atheneu Sergipense desde 1892. O estado figura, assim, entre os pioneiros na institucionalização da Sociologia no ensino secundário. Essa iniciativa esteve vinculada ao processo de modernização do país, no contexto do avanço da industrialização brasileira a partir do final do século XIX e das reformas educacionais da Primeira República.

A implementação das reformas João Luís Alves–Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) exerceu influência significativa na constituição do corpo docente da educação básica em Sergipe, especialmente no âmbito do Colégio Atheneu Sergipense, entre 1890 e 1930. Essas reformas introduziram mudanças nos critérios e procedimentos de seleção e contratação docente, sinalizando uma tentativa de elevação do nível da educação pública por meio da qualificação dos professores e da institucionalização dos concursos públicos.

Em Sergipe devido à falta de profissionais habilitados na área das Ciências Sociais havia uma preferência por profissionais formados em cursos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente. Portanto, a institucionalização da disciplina

ocorreu sem a presença de professores devidamente habilitados para ministrá-la, o que dificultava o domínio dos conteúdos próprios da área. Essa condição contribuiu para a construção de uma imagem de que a Sociologia deveria restringir-se ao ensino superior, permanecendo até hoje mais valorizada no âmbito acadêmico em detrimento de sua presença na educação básica. Como efeito dos anos em que esteve fora do currículo.

A descontinuidade da disciplina, associada às condições precárias de contratação e à ausência de políticas públicas que valorizem o ensino de Sociologia, contribui diretamente para a fragilização da carreira docente. Essa prática não apenas prejudica os profissionais formados na área, que perdem seu espaço de atuação, mas também impossibilita o acesso dos estudantes a docentes com o domínio teórico-metodológico específico da Sociologia. Diante desse quadro, a busca por qualificações adicionais e a realização de outras graduações configuram as principais estratégias adotadas pelos docentes para assegurar sua permanência no magistério. Assim, o estudo permite compreender que a fragilidade da disciplina não afeta apenas a presença institucional da Sociologia, mas também atua sobre as trajetórias e subjetividades dos professores**,** interferindo na forma como constroem seus percursos no campo educacional.

À luz das análises apresentadas, é possível afirmar que as trajetórias dos professores de Sociologia investigados são atravessadas por condicionantes estruturais, históricos e institucionais que moldam suas escolhas, estratégias e possibilidades de inserção e permanência no campo educacional. A origem social marcada por baixos níveis de escolarização familiar, a entrada muitas vezes contingente no curso de Ciências Sociais, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e a dependência de políticas de permanência evidenciam que o acesso ao ensino superior e à docência não se deu como percurso linear ou vocacional, mas como resultado de disputas e ajustamentos às condições objetivas do espaço social.

A análise das trajetórias, seguindo o pensamento bourdieusiano, permite compreender que os percursos profissionais desses docentes são constituídos por deslocamentos sucessivos no interior de um campo marcado pela instabilidade da Sociologia enquanto disciplina escolar, pela desvalorização do magistério e pela concorrência com outras áreas mais consolidadas. Nesse contexto, a incorporação de um *habitus* docente se dá sobretudo no exercício da prática, no “chão da escola”, onde os professores aprendem a jogar o jogo, desenvolver estratégias pedagógicas, estabelecer relações com os alunos e adaptar seus saberes teóricos às exigências concretas da sala de aula.

A busca por qualificações acadêmicas e formações continuadas emerge, assim, como estratégia central de acumulação de capital cultural e acadêmico, ainda que seus efeitos não sejam homogêneos. Enquanto para alguns docentes esses investimentos ampliam as chances de inserção, estabilidade e diversificação da atuação profissional, para outros esbarram nos limites impostos pela precarização do trabalho docente, pela ausência de incentivos institucionais e pela fraca conversão dos títulos em valorização material. As trajetórias analisadas revelam, portanto, diferentes formas de mobilização e conversão de capitais — culturais, sociais e simbólicos — conforme as posições ocupadas no campo.

Com efeito, as trajetórias analisadas revelam que a docência em Sociologia se constitui em um campo marcado por disputas simbólicas, instabilidade curricular e exigências adaptativas constantes. Longe de percursos lineares ou vocacionais, essas trajetórias expressam a forma como os docentes mobilizam seus capitais e incorporam disposições para garantir reconhecimento, permanência e legitimidade em um espaço escolar que ainda atribui à Sociologia um lugar periférico. Compreender essas trajetórias, portanto, contribui não apenas para a análise da formação docente, mas também para a reflexão crítica sobre o currículo, o lugar do conhecimento sociológico na escola e os limites estruturais da profissionalização docente no contexto educacional brasileiro.

Em conclusão, este trabalho permitiu compreender as trajetórias dos professores de Sociologia como processos socialmente situados, marcados por condicionantes históricos, institucionais e simbólicos que estruturam o campo educacional. Contudo, a análise concentrou-se prioritariamente no ponto de vista docente, não avançando de forma sistemática sobre dois aspectos centrais: a recepção da Sociologia pelos estudantes e as disputas curriculares internas que hierarquizam os saberes no interior da escola. A ausência do olhar discente limita a compreensão dos sentidos atribuídos à disciplina, uma vez que o reconhecimento ou a desvalorização da Sociologia pelos alunos está diretamente relacionado à posição instável que ela ocupa no currículo escolar. Do mesmo modo, as disputas simbólicas entre disciplinas — mediadas pela gestão, pela carga horária e pelas tradições curriculares — aparecem apenas de forma indireta, embora sejam fundamentais para explicar o lugar periférico da Sociologia no ensino médio. Esses limites não configuram fragilidades do trabalho, mas indicam caminhos analíticos relevantes para investigações futuras, especialmente em nível de mestrado, nas quais seria possível articular o ponto de vista dos estudantes às dinâmicas de poder que estruturam o currículo, aprofundando a compreensão sobre como se produz, se legitima ou se marginaliza o

conhecimento sociológico na escola. Assim posto, o campo do ensino de Sociologia em Sergipe ainda apresenta questões que merecem ser exploradas, inclusive como forma de fortalecer esse campo e ampliar sua legitimidade no interior da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013

ARAGÃO, L. F. **O ensino de sociologia em Sergipe**: a Cátedra no Colégio Atheneu Pedro II. Orientadora: Vilma Soares Barbosa Lima. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22676 Acesso em 12 out.2025.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, v. 6, n. 2, p. 31-52, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota Técnica nº 020/2014: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 21 nov. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em:21. jan. 2026.

BODART, Cristiano das Neves**.** Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Revista de Ensino de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 160–176, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio**.** O perfil do professor brasileiro de Sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-Legere** – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, n. 18, p. 168–189, jan./jun. 2016. ISSN 1982-1662.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

CIGALES, Marcelo. O ensino da Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da história das disciplinas escolares. **Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 36-55, 2014.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBS, 1955. p. 89-106.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As orientações curriculares nacionais, a formação dos professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, Lejeune (Org.). **Sociologia no ensino médio: desafios e perspectivas.** São Paulo: A. Garibaldi, 2015.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

SILVA, Ileizi L. F. et al. O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**, Curitiba: Federação Nacional dos Sociólogos, 2002. .

LENNERT, A.L. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. Orientadora: Aparecida Neri de Souza. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Campinas, Campinas. Disponível em: https://doi.org/10.**47749**/T/UNICAMP.2009.468329

LIMA, Vinícius. **O ensino de Sociologia no Brasil:** as construções de sentido da disciplina entre os anos 1920 e 1940. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MORAIS, A.C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0101-32622011000300004 . Acesso em: 13.nov. 2024.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 15, número 1 São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia. Revista **Inter-legere**, Natal, n. 9, p. 25-39, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es01.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, v. 7, n. 1, p. 78-101, jan./jul. 2023,.

RAIZER, L; CAREGNATO, C; INGRASSIA, T. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002,.

SILVA, Eva Aparecida da**.** Perfil e práticas de professores(as) no ensino de Sociologia no contexto de sua (des)obrigatoriedade. **Educação Online,** Rio de Janeiro, n. 35, p. 117–135, set./dez. 2020.

SILVA, T. Ensino de Sociologia: O papel das graduações e pós-graduações. **Inter-Legere** – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, ISSN 1982-1662 nº 18, p. 190-212 jan./jun. de 2016.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 31–47, 2003.

.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Perfil

- **Nome,**
- **local de nascimento:**
- **Idade:**
- **Em qual nível de ensino leciona (médio, fundamental, supletivo, regular) e disciplinas que ministra aulas/ em quantas escolas?**

II. Contexto familiar (origem social)

- **Escolaridade dos pais/ profissão dos pais:**
- **Estado civil:**
- **Possui filhos, se sim, idade e escolaridade:**

III. Trajetória acadêmica

- **Em qual instituição (Faculdade/Universidade). Bacharelado e Licenciatura ou somente Bacharelado/Licenciatura:**
- **Entrou no curso pensando em cursar o bacharelado ou a licenciatura? Desejava seguir a carreira de pesquisador ou o magistério?**
- **Fez outra graduação/curso técnico, qual?**
- **Pós-graduação (especialização, Formação continuada, mestrado e doutorado).**
- **O que te motivou a escolher o curso de Ciências Sociais?**
- **durante a graduação você identificou algum aspecto que na sua opinião poderia ser melhorado ou algo que sentiu falta na sua formação dentro da licenciatura?**

IV. Trajetória profissional:

Como foi a sua entrada no mercado de trabalho: Primeiro emprego (O que fazia? Como foi feita a escolha?), mudanças de empregos, profissões (motivos).

Você se sentiu preparado/a para ministrar aulas de sociologia após concluir a licenciatura? como foi modificando o trabalho (se foi modificando)?

como ingressou na escola/escolas que trabalha atualmente/ Fez concurso de ingresso (como foi o concurso)?

Para os temporários e eventuais: descreva o processo de seleção e recrutamento. Em quais Disciplinas, aulas, séries.

(descreva sua atividade profissional como professor de sociologia) Organização do currículo (da disciplina), como organiza o programa da disciplina. Como faz o plano de aula, planejamento da disciplina

V. prática docente

- **Recursos didáticos disponíveis na escola/ Metodologias de ensino:**
- **Quantas aulas semanais e diárias, em quais disciplinas (quantidade de aulas em cada uma)**
- **Quantidade de alunos por sala, principais problemas com os alunos.**
- **Quantos turnos diários de trabalho, entre preparação, deslocamento e aula? Quanto tempo de trabalho diário? (Descreva um dia de trabalho).**
- **Salário, tem direito a férias, 13º. Verificar quais direitos os professores possuem (efetivos, OFAS e eventuais).**
- **Como é a relação com os colegas e superiores (diretores, coordenadores etc.)**
- **Como a implementação do novo ensino médio afetou as suas aulas?**
- **Possui outro emprego/atividade remunerada?**
- **Participação em associações ou sindicatos (Quais? Motivos de participação).**

VI. Lazer

Divisão do tempo entre afazeres domésticos e filhos

Divisão do tempo entre trabalho profissional e lazer

Considerações finais

Para você o que é ser professor de Sociologia? (Importância da Sociologia na formação de jovens)

Dificuldades e prazeres da docência:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2026

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel (a) em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Departamento de Ciências Sociais.

Orientador: Prof**.** Dra. Vilma Soares Lima Barbosa de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2026

LAURA BEATRIZ OLIVEIRA MEDEIROS

O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: ANÁLISE DOS CAPITAIS E ESTRATEGIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEGIPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel (a) em Ciências Sociais.

São Cristóvão, __ de _____ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Vilma Soares Lima Barbosa de Oliveira. (Orientador)

_____

Prof. Dr. Ivan Fontes Barbosa. (Membro Convidado – Interno)

_____

Prof. Dr. Péricles Morais de Andrade Junior (Membro Convidado – Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, aos professores de sociologia que tanto colaboraram com está pesquisa, sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À minha querida orientadora Prof. Drª. Vilma Soares, pelo apoio constante, pelos conselhos que tornaram este percurso possível e por acreditar, desde o início, em minhas ideias.

Ao meu antigo orientador, Christhian Lindberg, por ter me ajudado a encontrar aquilo que realmente tinha vontade de pesquisar.

À minha mãe, Cleossara, que, sempre muito preocupada, não via a hora de eu concluir e entregar este trabalho. Ao meu pai, Joélimo, por ser aquele com quem sei que sempre posso contar.

À minha queridíssima amiga, Mariana Milena, que sempre se fez tão presente em minha vida; esta conquista também é sua.

Ao meu amigo Ian, por tonar os dias mais leves, te encontrar pelos corredores da universidade é sempre uma boa surpresa.

Agradeço a Ana Caroline, por ter me escutado nas inúmeras vezes que falei deste trabalho.

Aos membros do grupo “iai”, apesar de não estarmos mais tão próximos, sempre lembrarei com carinho de tudo que vivemos, gratidão!!!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias dos professores de sociologia da educação básica de Sergipe, a partir dos conceitos de campo, capital e estratégia de Bourdieu, buscando compreender de que forma esses profissionais constroem suas carreiras**,** as estratégias utilizadas em sua prática docente, os capitais incorporados, adquiridos e objetivados ao longo de sua atuação e a forma como são mobilizados para enfrentar as adversidades presentes no campo de ensino da educação básica. Para tal, em primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico acerca da história do ensino de Sociologia**.** Essa etapa forneceu o embasamento teórico necessário para a compreensão do processo de constituição do campo de ensino da Sociologia, permitindo, assim, identificar como a construção desse campo se relaciona com as trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes que nele atuam. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Sociologia do ensino médio de Sergipe. A análise das narrativas obtidas permitiu identificar regularidades e singularidades nas trajetórias desses professores, evidenciando como cada um negocia seu lugar no campo educacional e constrói sentidos sobre o ensino da disciplina. Por meio do estudo bibliográfico, constatou-se que a recorrente descontinuidade da disciplina nos currículos escolares, associada às condições precárias de contratação e à ausência de políticas públicas que valorizem o ensino de Sociologia, contribui diretamente para a fragilização da carreira docente. A partir das analises, é possível afirmar que as trajetórias dos professores de Sociologia investigados são atravessadas por condicionantes estruturais, históricos e institucionais que moldam suas escolhas, estratégias e possibilidades de inserção e permanência no campo educacional. A busca por qualificações acadêmicas e formações continuadas emerge, assim, como a principal estratégia para a acumulação de capital cultural e acadêmico. Enquanto para alguns docentes esses investimentos ampliam as chances de inserção, estabilidade e diversificação da atuação profissional, para outros esbarram nos limites impostos pela precarização do trabalho docente, pela ausência de incentivos institucionais e pela fraca conversão dos títulos em melhoria dos salários. Portanto as análises revelam as diferentes formas de mobilização e conversão de capitais — culturais, sociais e simbólicos — conforme as posições ocupadas no campo.

.

Palavras chave: Professores de sociologia; Educação básica; Ensino de sociologia; Conversão de capital.

ABSTRACT

This research objective to analyze the trajectories of sociology teachers in basic education in Sergipe, based on Bourdieu's concepts of field, capital, and strategy, seeking to understand how these professionals construct their careers, the strategies used in their teaching practice, the capital incorporated, acquired, and objectified throughout their careers, and how it is mobilized to face the adversities present in the field of basic education. To this end, a bibliographic study on the history of sociology teaching was initially conducted. This stage provided the necessary theoretical foundation for understanding the process of constituting the field of sociology teaching, thus allowing us to identify how the construction of this field relates to the academic and professional trajectories of the teachers who work within it. In a second stage, semi-structured interviews were conducted with high school sociology teachers in Sergipe. field and constructs meanings about the teaching of the subject. Based on the bibliographic study, it was found that the recurring discontinuity of the subject in school curricula, associated with precarious hiring conditions and the absence of public policies that value the teaching of Sociology, directly contributes to the weakening of the teaching career. From the analyses, it is possible to affirm that the trajectories of the Sociology teachers investigated are traversed by structural, historical, and institutional conditions that shape their choices, strategies, and possibilities of insertion and permanence in the educational field. The pursuit of academic qualifications and continuing education thus emerges as the main strategy for accumulating cultural and academic capital. While for some teachers these investments broaden their chances of insertion, stability, and diversification of professional activity, for others they encounter the limitations imposed by the precariousness of teaching work, the absence of institutional incentives, and the weak conversion of degrees into material value. Therefore, the analyses reveal the different forms of mobilization and conversion of capital—cultural, social, and symbolic—according to the positions occupied in the field.

Keywords: Sociology professors; Basic education; Sociology teaching; Capital conversion.

LISTAS DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBE – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEPE – Conselho Nacional de Entidades de Base

EMC – Educação Moral e Cívica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PSS – Processo de Seleção Simplificada

PT – Partido dos Trabalhadores

SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **09**

CAPÍTULO 1 - A Trajetória da Sociologia nos Currículos Escolares e as Bases Teóricas do Campo e Habitus **13**

1.1 O *Habitus* Docente e a Mobilização de Capitais: Estratégias e Disposições no Campo de Ensino da Sociologia" **13**

1.2 A sociologia como disciplina na educação básica: anos de inclusão e presença obrigatória (1882-1941) **16**

1.3 A sociologia como disciplina da educação básica: Retirada dos currículos ou presente como opcional (1942 – 1984) **22**

1.4 A sociologia como disciplina da educação básica: retorno e tentativa de consolidação **27**

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE **32**

2.1 Fatores que influenciaram a constituição do corpo docente **34**

2.2 Sobre a vida e as Contribuições de Florentino Menezes **36**

2.3 O campo de ensino da sociologia em Sergipe **38**

CAPÍTULO 3 - AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA **46**

3.1 Contextualização do trabalho de Campo **47**

3.2 A origem social dos entrevistados **51**

3.3 As trajetórias acadêmicas e profissionais **54**

3.4 Inserção na carreira docente **60**

3.5 As percepções sobre a prática docente **62**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **66**

REFÊRNCIAS BIBLIOGRAFICAS **70**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA **73**

INTRODUÇÃO

A sociologia foi incluída pela primeira vez como disciplina obrigatória no currículo do ensino secundário através da reforma João Luís Alves- Rocha Vaz, em 1925, permaneceu nos currículos até 1942, quando foi retirada de forma definitiva pela reforma Capanema. Em 2008 se tornou novamente obrigatória pela Lei n° 11.684/2008. Seu retorno à educação básica inaugurou um momento considerado favorável, na medida em que motivou a produção de pesquisas sobre o ensino da disciplina e possibilitou a ampliação do campo de atuação dos profissionais formados em Ciências Sociais. (Lennert,2009)

Apesar do cenário positivo entre 2008 e 2015. A implementação da última reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 colocou mais uma vez a disciplina de sociologia em uma posição de vulnerabilidade. Ao flexibilizar a estrutura curricular por meio dos itinerários formativos, a referida lei trouxe novamente a incerteza quanto à presença da disciplina no currículo do ensino médio. No caso da sociologia que não possui tradição curricular sua dissolução com outras disciplinas de humanas tende a acentuar as dificuldades já existentes quanto à delimitação e à transmissão de seus conteúdos, comprometendo ainda mais sua consolidação no espaço escolar. (Morais, 2011)

Dessa forma, observa-se que a intermitência da Sociologia nos currículos escolares configura um elemento determinante em sua trajetória na educação básica, uma vez que sua descontinuidade comprometeu seu processo de consolidação e de legitimação como componente curricular. O cenário contemporâneo, portanto, reflete os obstáculos enfrentados desde sua inserção nos currículos escolares no final do século XIX.

Embora Sergipe tenha sido um dos pioneiros no processo de institucionalização das Ciências Sociais no país, os estudos de como esse processo se desenvolveu no Estado ainda são escassos. Além disso, observou-se a ausência de pesquisas voltadas às condições de trabalho dos professores de Sociologia em Sergipe. Essa lacuna evidencia a relevância de investigar quem são os docentes que lecionam a disciplina, buscando compreender suas trajetórias, condições de trabalho e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, algumas perguntas se colocam: 1) Quais os impactos da instabilidade da Sociologia nos currículos escolares para a carreira do professor da educação básica em Sergipe? 2) De que forma esses docentes construíram suas trajetórias de formação e atuação profissional?

3) Quais são suas percepções sobre o trabalho que desenvolvem, caso existam, quais estratégias são adotadas para enfrentar os desafios e dificuldades presentes em seu campo de atuação?

Para responder a essas questões, torna-se necessário, em primeiro lugar considerar as especificidades presentes nas condições de trabalho do professor de Sociologia em comparação com os demais docentes de nível médio. Nessa perspectiva o aspecto central a ser considerado na análise da carreira desses profissionais é a instabilidade da disciplina nos currículos escolares.

Um dos indicadores da precarização do trabalho docente em Sergipe é o elevado índice de professores de sociologia sem formação na área, apesar da presença de profissionais habilitados para o exercício do cargo, — em sua maioria egressos da universidade federal de Sergipe, que anualmente forma licenciados em Ciências Sociais.

Outro fator relevante é a carga horária da disciplina. Por ser usualmente mínima, ela dificulta a realização de concursos públicos específicos, pois a Sociologia acaba sendo utilizada apenas como complemento de carga horária para professores não habilitados da área de Ciências Humanas. Um exemplo disso foi o concurso destinado ao magistério de Sociologia, realizado pelo estado de Sergipe em 2012, publicado em 27 de janeiro, que ofertou apenas 47 vagas.

Diante dessa realidade de fragilização, formula-se o seguinte problema de pesquisa: De que forma os professores de Sociologia da Educação Básica em Sergipe mobilizam o conjunto de capitais (acadêmico, social e cultural) incorporados ao longo de suas trajetórias para construir estratégias que lhes permitam contornar as dificuldades e consolidar sua posição dentro do campo de ensino da disciplina?

Parte-se da hipótese de que, por meio da mobilização estratégica dos capitais acumulados e da incorporação de um sólido *habitus* docente que permite aos professores compreenderem e 'jogarem' o jogo do campo de ensino, os docentes de Sociologia conseguem não apenas permanecer no magistério, mas também se adequar às suas exigências e alcançar melhores posições dentro do campo.

Desse modo, o objetivo da presente pesquisa é analisar as trajetórias dos professores que atuam na rede de ensino de Sergipe a partir dos conceitos de campo, capital e estratégia de Bourdieu, com o intuito de identificar aspectos que evidenciem suas estratégias para

permanecer no magistério e garantir melhores posições no mercado de trabalho, bem como os capitais acumulados durante o exercício da docência.

E os específicos são: 1) Analisar os impactos da intermitência curricular da Sociologia na Educação Básica sobre a prática e a carreira dos docentes em Sergipe**.** 2) Mapear os aspectos históricos que marcaram a inserção da disciplina de Sociologia na rede pública de Sergipe e os fatores que influenciaram a constituição inicial do seu corpo docente. 3) Analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos professores entrevistados, buscando identificar elementos que demonstrem o processo de incorporação do *habitus* docente e sua manifestação no campo de ensino da Sociologia.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro tem como ponto de partida uma discussão acerca da história do ensino de Sociologia na educação básica**,** por meio da análise dos contextos históricos e sociais que marcaram os períodos de inclusão e exclusão da disciplina nos currículos escolares brasileiros.

O segundo capítulo tem como propósito contextualizar o processo de inserção e institucionalização da disciplina de Sociologia em Sergipe, buscando reconstituir historicamente a formação do campo do ensino da disciplina no Estado. Procura-se, assim, compreender como se deu a constituição inicial do corpo docente da rede estadual, bem como os aspectos que caracterizam a realidade profissional dos professores de Sociologia em Sergipe.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de Sociologia da educação básica de Sergipe, com o objetivo de compreender suas trajetórias formativas e profissionais, e as estratégias mobilizadas para enfrentar os desafios presentes em seu campo de atuação. O contato com os participantes ocorreu por meio de indicação da orientadora, e as entrevistas foram organizadas em quatro categorias analíticas: Contexto familiar (origem social), trajetória de formação acadêmica, trajetória profissional, e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, dividida em duas fases. A primeira consistiu na realização de um estudo bibliográfico em fontes como livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses. Em seguida realizou-se a análise das trajetórias dos professores de sociologia, com o objetivo de compreender as trajetórias formativas e profissionais dos professores entrevistados, bem como as condições e estratégias que estruturam sua atuação no campo educacional. Tal abordagem possibilita apreender os sentidos

atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando o contexto social e institucional no qual estão inseridos. A análise das narrativas obtidas permitiu identificar regularidades e singularidades nas trajetórias desses professores, evidenciando como cada um negocia seu lugar no campo educacional e constrói sentidos sobre o ensino de Sociologia a partir de suas vivências.

Em síntese, a metodologia proposta buscou articular referenciais teóricos e empíricos de modo a compreender as especificidades do campo do ensino de Sociologia em Sergipe e as trajetórias profissionais dos docentes que o compõem. A combinação entre o estudo bibliográfico e a análise empírica, possibilitou confrontar o contexto histórico e institucional da disciplina com as experiências concretas dos professores. Assim, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para ampliar a compreensão sobre os processos de construção, reconhecimento e consolidação do ensino de Sociologia, bem como para fomentar reflexões acerca das condições de trabalho e valorização profissional dos professores que atuam nesse campo.

Capítulo 1 - A Trajetória da Sociologia nos Currículos Escolares e as Bases Teóricas do Campo e Habitus

A discussão deste aporte teórico no início do trabalho é fundamental, pois permite compreender a intermitência da Sociologia não apenas como um evento político, mas como o resultado de disputas dentro de um campo socialmente estruturado, que funciona como um campo de forças e de batalhas onde diferentes agentes buscam legitimidade. Pressupondo que as transformações nas relações de trabalho docente refletem a organização social de um determinado período, este capítulo se propõe a analisar os momentos de inclusão e retirada da disciplina dos currículos escolares para compreender as circunstâncias de sua inserção e exclusão.

O objetivo é investigar como esse processo de instabilidade afetou a consolidação da Sociologia, visto que as regras desse jogo social impactam diretamente o *habitus* e a segurança profissional, gerando incerteza quanto à manutenção dos postos de trabalho para professores formados em Ciências Sociais. Assim, a análise das trajetórias e das estratégias docentes torna-se essencial para entender como esses profissionais mobilizam seus capitais para enfrentar a precarização e garantir sua permanência em um campo em constante processo de autonomização e disputa

1.1 - O *Habitus* Docente e a Mobilização de Capitais: Estratégias e Disposições no Campo de Ensino da Sociologia"

Segundo Bourdieu (1980), o conceito de campo pode ser comparado a um "jogo", possuindo regras de funcionamento que orientam as ações de indivíduos e instituições. No entanto, no campo social, as próprias regras são objeto de disputa constante. Ele se estrutura por relações entre dominantes e dominados, onde aqueles que possuem maior volume de capital têm mais chances de influenciar as transformações desse espaço. Para “jogar o jogo”, o agente precisa incorporar o *habitus*, compreendendo suas regras e agindo de forma estratégica dentro desse espaço. Enquanto o campo é uma estrutura objetiva de forças e disputas, o *habitus* é a subjetividade incorporada que torna essas disputas inteligíveis e operáveis para o agente.

O *habitus* é o resultado da interação entre o agente e o mundo social, manifestando-se em práticas e disposições adquiridas ao longo da trajetória individual. Bourdieu o define como um "sistema de disposições adquiridas" por meio de aprendizagem explícita ou implícita,

funcionando como um gerador de estratégias que podem ser conformes aos interesses dos atores sem terem sido planejadas conscientemente. É através do *habitus* que o professor de Sociologia, por exemplo, consegue entender as exigências do mercado e as dinâmicas da sala de aula, permitindo que ele não apenas permaneça no magistério, mas também conquiste melhores posições

Na história da Sociologia escolar, autores como Florestan Fernandes (1955) argumentavam que o ensino da disciplina proporciona a incorporação de elementos que não são inatos, constituindo-se como uma "segunda natureza" imposta pela educação. Isso significa que o fazer docente em Sociologia exemplifica o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. As regras e dificuldades do campo de ensino (exterioridade) são incorporadas pelos professores, moldando suas percepções; ao mesmo tempo, suas ações e estratégias (interioridade) reagem e tentam transformar essa realidade. O *habitus* funciona, assim, como uma matriz cultural que predispõe o professor a fazer escolhas e a "jogar o jogo" de forma a garantir sua permanência e legitimidade em um campo que ainda lhe atribui um lugar periférico

Segundo Setton (2002), a teoria do *habitus* não deve ser interpretada como um destino imutável ou uma memória puramente sedimentada. Conforme a discussão contemporânea, o *habitus* é um sistema em constante reformulação, aberto a novas experiências e capaz de se adaptar aos estímulos de um mundo em mutação. Para os professores de Sociologia em Sergipe, isso significa que o seu *habitus* profissional não é apenas o resultado de sua formação acadêmica, mas uma "memória em ação" que se reconstrói continuamente no "chão da escola" e no enfrentamento da precariedade do campo, conforme iremos mais adiante.

Não obstante, as posições ocupadas no campo são determinadas pela distribuição de diferentes espécies de capital. Para o professor de Sociologia, a mobilização desses recursos é uma estratégia para manter ou melhorar sua posição no mercado de trabalho. Os principais tipos de capital identificados são:

- Capital Cultural: Pode ser incorporado (disposições duráveis), objetivado (bens culturais) ou institucionalizado (títulos e diplomas). A busca por pós-graduação é uma estratégia central para acumular esse capital em contextos de precarização.
- Capital Social: Vinculado a redes duráveis de relações e reconhecimento mútuo, sendo essencial para a inserção profissional, muitas vezes ocorrendo por meio de indicações.
- Capital Simbólico: Resulta da articulação dos outros capitais, expressando-se no status e prestígio reconhecidos socialmente.

Segundo Oliveira (2023), as posições no campo são determinadas pelo volume de capital acumulado, sendo que há uma hierarquia clara entre os agentes:

- Posição Dominante: Ocupada por professores universitários e pesquisadores (especialmente da pós-graduação), que detêm maior capital cultural institucionalizado (doutorado) e prestígio acadêmico. Eles atuam como a "nobreza escolar", legitimada por diplomas que garantem competência específica.
- Posição Dominada: Frequentemente ocupada por professores da educação básica que, embora possuam o capital cultural necessário, enfrentam a precarização do trabalho e vínculos temporários.
- Estratégias de Reconversão: Diante da instabilidade, o professor de Sociologia utiliza a busca por pós-graduação e segundas licenciaturas (como em História) como uma estratégia de reconversão de capital cultural para garantir sobrevivência material e estabilidade profissional.

Nesse sentido, esses recursos não são apenas bens acumulados, mas armas fundamentais em um "campo de batalha" onde se disputa a legitimidade e a autoridade do ensino de Sociologia. No espaço social, os agentes são distribuídos principalmente de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. No campo do ensino, o capital cultural manifesta-se de forma decisiva em seu estado institucionalizado, por meio de títulos e diplomas que funcionam como certificados de competência específica, criando o que Bourdieu denomina uma "nobreza escolar".

O artigo destaca que existe uma hierarquia clara baseada no volume de capital: professores universitários, detentores de doutorado e vinculados à pós-graduação, ocupam posições dominantes por possuírem maior capital cultural e acadêmico, o que geralmente se traduz em maior capital econômico (salários mais altos). Entretanto, o capital simbólico — o prestígio e o reconhecimento — não advém apenas do título, mas também do valor da instituição de origem; estar vinculado a universidades de elite agrega um valor distintivo ao diploma. Além disso, os agentes mobilizam o capital social (redes de relações e indicações), que se mostra essencial para a inserção profissional, especialmente em escolas particulares e contratos temporários, conforme evidenciado nos relatos dos professores de Sergipe.

Para o professor de Sociologia na educação básica, a principal estratégia de sobrevivência em um campo marcado pela intermitência curricular é a conversão e reconversão de capitais. Diante da precarização, a busca por qualificações (capital cultural incorporado e

institucionalizado) visa não apenas o conhecimento, mas a melhoria da posição objetiva no mercado de trabalho e a conquista de estabilidade. O artigo também aponta para o surgimento de lógicas de consagração próprias: no campo do ensino de Sociologia, a formação inicial em Ciências Sociais é um capital de legitimidade mais forte do que em outras áreas, funcionando como um divisor entre os especialistas e os que apenas complementam carga horária. Em suma, a articulação entre os conceitos de campo, *habitus* e capital permite compreender a docência em Sociologia não como uma atividade isolada, mas como uma prática socialmente situada e estrategicamente construída., conforme veremos adiante.

1.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANOS DE INCLUSÃO E PRESENÇA OBRIGATÓRIA (1882-1941)

A primeira proposta de inclusão da sociologia no ensino brasileiro, ocorreu em 1870, durante o Segundo Reinado. A iniciativa de reestruturação educacional partiu do então deputado Rui Barbosa (1849-1923), que submeteu ao parlamento projetos de lei propondo uma ampla reestruturação do ensino, indicando mudanças na sua organização, etapas e duração. De acordo com Cigales (2014), essa primeira proposta surgiu pouco tempo após a publicação da obra “Curso de Filosofia Positiva” (1830), composta por seis volumes, considerada uma das principais contribuições do filosofo francês Augusto Comte. O que evidencia a receptividade das ideias europeias, no contexto sociopolítico da época.

Em sua reforma Rui Barbosa propõe a inclusão da disciplina em três níveis educacionais: no ensino secundário, nas escolas normais e nas faculdades de direito, com o nome de “elementos de sociologia”. Conforme Aragão (2025), a proposta de Rui Barbosa se tratava de uma estratégia que via a educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do país, ele pretendia alinhar o sistema educacional brasileiro às práticas pedagógicas modernas.

Além disso, essa tentativa de institucionalizar o ensino da Sociologia ocorreu em um contexto de crescente valorização do conhecimento científico no Brasil, sob influência dos países europeus. Nesse sentido, a iniciativa de incluir a disciplina estava alinhada aos princípios de modernização do Estado e da instrução pública. Nesse período, a disciplina passou a ser denominada “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional” no ensino secundário e “Instrução Moral e Cívica: Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política” nas escolas normais (magistério/formação de professores) (Machado, 1987, p. 117).

Os projetos e pareceres de Rui Barbosa não explicitaram o que se objetivava com o ensino da Sociologia na escola secundária, embora a presença do positivismo nas suas convicções seja evidente, como se observa na "própria formulação dos títulos das disciplinas acima" Machado (apud Lennert, 2009, p.26). Entretanto esses projetos não foram discutidos e nem efetivados.

Segundo Alves e Costa (2006), a escola secundária brasileira surgiu como uma etapa preparatória para o ingresso nos cursos superiores, sendo destinada exclusivamente aos membros da elite. Para justificar a função desempenhada pelo ensino secundário brasileiro, os autores citam Gasparello (2003), o qual defende que esse modelo fazia parte de uma estratégia de controle e normatização do ensino. Nesse contexto, o Colégio Pedro II, localizado no então distrito federal (Rio de Janeiro), consolidou-se como referência para os colégios oficiais e particulares que surgiam nas províncias.

Na verdade, a história do ensino de Sociologia começa em 1891, após a Proclamação da República, quando o então ministro da instrução pública, Benjamin Constant, aproveitou o momento propicio da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, para propor a inclusão da Sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da reforma "Benjamin Constant".

Inspirado nas ideias positivistas de Augusto Comte (1798–1857), Constant propõe uma reformulação do ensino secundário (constituído pelo ensino ginasial). Nessa reforma a sociologia é incluída com o nome de "sociologia e moral", no sétimo e último ano do curso do ginásio nacional no colégio Pedro II. A escola normal (destinada a formação de professores) estabelecia um curso de cinco series em que a sociologia aparecia na última série. Já no ensino superior a disciplina aparece como "sociologia e noções de moral teórica e prática". (Machado, 1987)

Conforme Moraes, Guimarães e Tomaz (2005), nas primeiras décadas do século XX, a sociologia aparece nos currículos das escolas normais (destinados a formação de professores primários) e nos cursos preparatórios (últimos dois anos do ensino secundário que atualmente corresponde ao ensino médio). Ademais estava presente como disciplina entre 1882 e 1898 em pelo menos três colégios: Gymnasio Amazonense, Atheneu Sergipense e Gymnasio paranaense, na época as disciplinas relacionadas a sociologia se chamavam sociologia, moral, noções de economia e direito pátrio.

De acordo com Machado (1987), Constant não deixou claro o que pretendia ao incluir a sociologia no ensino secundário:

> Benjamin Constant, que veio a falecer em 22 de janeiro de 1891 não parece ter chegado a explicitar o que pretendia para o ensino da sociologia. Há algumas referências, contudo, no próprio texto das reformas. O texto da reforma do ensino normal, ao relacionar as disciplinas do currículo, especifica: "instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento"; e para a moral: "faculdades das funções relativas aos elementos da natureza humana: moral teórica e moral prática, especialmente no que diz respeito à profissão do magistério". (Machado, 1987, p.118)

No entanto, a reforma que se referia ao ensino secundário e normal não chegou a ser realmente implementada, ficando apenas no papel. Morais (2011) aponta que a reforma "nem chegou a vingar devido a desentendimentos entre o autor e o marechal-presidente, morrendo o ministro pouco depois de se iniciar o governo constitucional do qual nem fez parte" (Morais, 2011, p.361).

Assim, embora prevista legalmente a disciplina enfrentou dificuldades para se firmar no sistema educacional da época. Apesar do fracasso da reforma, as mudanças propostas por Constant serviram de impulso para o desenvolvimento da sociologia, que ganhou força no meio intelectual, sendo utilizada como base para a investigação dos problemas sociais brasileiros. Desse modo, os pareceres de Rui Barbosa e a reforma Benjamin Constant abriram caminho para a consolidação da disciplina no currículo escolar, ampliando sua visibilidade.

Segundo Lennert (2009), a disciplina foi efetivamente incluída como obrigatória no ensino secundário em 13 de janeiro de 1925, por meio da reforma João Luís Alves-Rocha Vaz. Esta reforma garantiu a permanência da sociologia nos currículos escolares até 1942, "O Decreto (nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 dava preferência na matrícula das escolas superiores aos candidatos aprovados bacharéis em ciências e letras, independente da sua classificação no exame vestibular". (Lennert,2009, p.28). Os bacharéis em Ciências e Letras eram os estudantes que concluíam o sexto ano do ensino secundário. Nesse contexto, a inclusão da disciplina de Sociologia nesse último ano representava uma vantagem acadêmica para aqueles que finalizavam essa etapa. Portanto, embora a disciplina tenha sido incluída nos currículos no final do século XIX, sua institucionalização ocorreu nas décadas de 1920 e 1930.

Vinicius Lima, em sua tese intitulada, "O ensino de sociologia no Brasil: As construções de sentido da disciplina entre os anos de 1920 e 1940", afirma que o principal objetivo da reforma Rocha Vaz foi ampliar o alcance da educação brasileira, com foco na ampliação da acessibilidade do ensino secundário, para um número significativo de estudantes. Segundo o

autor, essa reforma foi a última a promover mudanças no ensino secundário durante a primeira república. Dentre as alterações mais significativas estão: A criação da disciplina de educação moral e cívica, a efetivação da Sociologia no currículo, além continuidade do Colégio Pedro II como modelo e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais.

Durante a reforma Rocha Vaz, temos a fase áurea da sociologia (1925 a 1942), marcada pela criação dos primeiros cursos universitários de sociologia, pelo fortalecimento das ciências sociais e pela ascensão de importantes intelectuais, entre eles estão: Florestan Fernandes e o sergipano Florentino Menezes. Desse modo consegue ser difundida em setores mais amplos da classe média e alguns conceitos e autores clássicos chegam a se popularizar neste estrato da população.

Nesse contexto, a sociologia se estabelece como disciplina preparatória para o nível superior, Apesar de ainda ter sua efetividade limitada pela autonomia dos Estados. Aparecia como disciplina obrigatória no 6º e último ano do ensino secundário. Segundo Aragão (2025) A presença da disciplina de sociologia no último ano do curso reforça o caráter preparatório atribuído a disciplina, que focava nos conteúdos exigidos pelos exames vestibulares, o que contribuía para a aprovação dos alunos, destacando a relevância prática da Sociologia no contexto educacional. O colégio Pedro II tido como modelo na época, foi o primeiro a ofertar a disciplina que se chamava “introdução a sociologia”, por ser considerado referência para os outros colégios do país, a disciplina logo apareceu em outras instituições de ensino. Aragão, 2025)

> Esse posicionamento pode ser interpretado como uma forma de legitimação da Sociologia dentro de um currículo que privilegiava uma educação voltada para o mercado e para a cidadania conforme definida pelas elites. Assim, a escolha dos conteúdos e a sua alocação dentro do currículo são indícios das tensões entre o conhecimento formal e as demandas sociais e culturais que permeavam a sociedade do século XIX. (Aragão, p.80, 2025)

Em 1931, no início da Era Vargas, A reforma Francisco campos, (instaurada após a vitória da revolução de 1930 e criação do ministério da educação e saúde pública), tornou a oferta da sociologia obrigatória em todo Brasil no 6° ano dos cursos complementares. Essa obrigatoriedade, no entanto, estava restrita aos estudantes que pretendiam prestar exames de admissão para cursos superiores, como Engenharia, Medicina, Direito, Odontologia, Arquitetura e Farmácia, além dos que optavam pelo curso normal (formação de professores). Assim, a Sociologia passou a exercer uma função essencialmente preparatória, voltada a seleção de candidatos ao ensino superior. (Aragão, 2025)

Essa reforma, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia até 1942, foi concebida, durante um dos períodos mais autoritários da Primeira República. No entanto, não fica totalmente claro qual foi o sentido atribuído a essa medida no contexto político do novo governo. Nessa reforma, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, de caráter preparatório para os cursos superiores, com duração de dois anos. Logo a sociologia ser tornava necessária para a formação de advogados, médicos, engenheiros etc.

A respeito da década de 1930 Bodart e Silva (2016) afirmam:

> Parece-nos claro que na década de 1930 houve um esforço considerável para firmar a Sociologia como uma disciplina no ensino preparatório para o ensino superior. Nesse período, ela passou a ser difundida em setores mais amplos da classe média, via ensino secundário, e, por extensão, chegou, mediante movimentos políticos contestatórios, às camadas trabalhadoras engajadas no movimento sindical e partidário. (Bodart; Silva, 2016, p.170)

Portanto, embora a disciplina tenha sido incluída nos currículos no final do século XIX, sua institucionalização só se consolidou nas décadas de 1920 e 1930. É importante salientar que a institucionalização da Sociologia na educação básica representava uma prioridade para os cientistas sociais da época, pois, por meio do ensino secundário, as Ciências Sociais alcançavam o nível acadêmico. Dessa forma, a inclusão da disciplina nos currículos escolares, a partir de 1925, foi de grande relevância para a expansão dos conhecimentos sociológicos e, consequentemente, para a consolidação das Ciências Sociais no Brasil (Morais, 2003).

A Revolução de 1930 e o fim da política do “café com leite”, evidenciaram a necessidade de formar profissionais capazes de compreender os problemas sociais e enfrentá-los com base em paradigmas científicos. No entanto, o Brasil carecia de especialistas com habilitação específica na área, nesse período, a maior parte dos que lecionavam sociologia eram professores estrangeiros, em sua maioria Franceses.

Com o intuito de suprir essa demanda por profissionais qualificados, foram criados cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal. Esse movimento deu um impulso significativo à sociologia brasileira, que passou por um processo de sistematização de métodos, teorias e práticas, consolidando-se no campo científico. Sua institucionalização acadêmica conferiu-lhe autonomia frente a outras áreas do conhecimento. Devido à presença da Sociologia em

diferentes níveis de ensino (Escola Normal, ensino secundário e ensino superior), no período entre (1930 e 1942) foram publicados, diversos manuais e livros destinados ao seu ensino.

Simone Meucci em "A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos", realiza uma análise das primeiras obras didáticas de sociologia publicadas a partir de 1931. Seu estudo nos revela aspectos importantes do processo de institucionalização da sociologia no Brasil. Ela apresenta as condições que permitiram a sociologia se estabelecer como um conhecimento fundamental para a época.

Em sua dissertação Meucci (2000), aponta que os primeiros cursos e livros de sociologia demonstram como o saber sociológico foi importante para a renovação da vida intelectual do Brasil na década de 1920 e 1930, quando houve a publicação repentina de um conjunto de obras introdutórias à sociologia. Em anos anteriores entre 1900 e 1929, foram publicados apenas compêndios de sociologia criminal para estudantes de direito e "introdução a sociologia" (1926) de Pontes de Miranda. "Este conjunto de compêndios estrangeiros, que exercera significativa influência sobre a constituição da disciplina sociológica no Brasil, fora, de súbito, substituído por obras nacionais a partir de 1931, quando começaram a ser publicados [...] manuais didáticos de sociologia". (Meucci,2000 p.03).

Entre 1931 e 1945 são publicados dezenas de livros didáticos. Este conjunto de obras constituía-se de livros introdutórios, compêndios, tratados, dicionários, coletâneas de textos e periódicos destinados ao ensino secundário regular, aos cursos de magistério, faculdades e universidades. A produção dessas obras representa o grande esforço dos primeiros autores brasileiros, em constituir e disseminar o saber sociológico, a partir destes livros os educadores definem temas e conceitos da sociologia empírica e teórica e apresenta de maneira didática os procedimentos considerados adequados à análise sociológica. "A composição deste conjunto notável de livros didáticos de sociologia na década de 30 está, de fato, relacionada a um conjunto de esforços dedicados à institucionalização da sociologia, [...] estes livros simultaneamente constroem e difundem o novo campo de conhecimento.". (Meuci,2000, p.05)

Nesse sentido, compreende-se que o saber sociológico exerceu um papel significativo na formação e no fortalecimento do Estado republicano, principalmente no que se refere à formação educacional direcionada às novas gerações pertencentes à elite brasileira, aos futuros dirigentes de um país que se industrializava: militares, professores, cientistas e escritores. Em outras palavras, a Sociologia se estabelece como um conjunto de conhecimentos necessários

para a vida em sociedade e se consolida como disciplina fundamental para capacitar os futuros dirigentes de um país em processo de industrialização.

1.3 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETIRADA DOS CURRÍCULOS OU PRESENTE COMO OPCIONAL (1942 – 1984)

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema, implementada durante o de Getúlio Vargas, retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dos currículos escolares, por meio da Lei nº 4.244. Nesse contexto, compreendia-se que a disciplina era desnecessária dentro da formação básica dos estudantes. A partir de 1946, com o Decreto-Lei n. 8.530 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal, transferindo para a esfera federal atribuições que antes pertenciam aos governos estaduais.

Segundo Aragão (2025), a disciplina passou a ser ofertada apenas no curso normal, voltado à formação de professores, aparecia nos componentes curriculares com as nomenclaturas: "Sociologia da Educação" ou "Sociologia Educacional" e nas faculdades de Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia, dando a mesma um caráter preparatório e não formativo.

A reforma Capanema modificou o formato do ensino secundário, que foi dividido em duas fases: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos. No colegial, os alunos poderiam optar entre os componentes curriculares "Sociologia da Educação" ou "Sociologia Educacional" e nas faculdades de Ciências Social, Pedagogia e Filosofia, dando a mesma um caráter preparatório e não formativo formato de ensino clássico e científico. Os dois formatos foram classificados como preparatórios para o ensino superior, o primeiro voltado para as humanidades e o segundo para as carreiras superiores técnico-científicas. Além disso estabeleceu que os conteúdos das disciplinas deveriam ser claros e flexíveis e criou uma comissão geral para organizar os currículos das disciplinas, que antes eram definidos pelo colégio Pedro II. (Morais, 2011)

Assim, o ensino se torna mais tecnicista, e a sociologia perde ainda mais espaço dentro dessa nova configuração educacional. Por ainda ser uma disciplina consideravelmente nova em comparação as outras disciplinas tradicionais, a sociologia teve mais dificuldade para se firmar e para definir seu papel dentro do contexto de uma formação. Ainda nas palavras de Morais (2011), “os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional

quanto à necessidade de sua presença nos currículos [...] de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico". (Morais, 2011, p.2011)

Durante a reforma Capanema, temos a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). A (LDB) concedeu autonomia aos estados para definirem as disciplinas obrigatórias e optativas no ensino médio, a sociologia se torna disciplina optativa no curso colegial (segunda fase do ensino secundário), e no curso normal, com o nome de sociologia educacional. Segundo Lennert (2009), isso não garantiu a sua presença nos currículos escolares. No estado de São Paulo, a sociologia poderia ser escolhida numa relação de aproximadamente 150 disciplinas optativas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes. Desse modo a sociologia concorria com várias outras disciplinas que poderiam ser escolhidas nas escolas. A maior parte dos estados optou por manter exclusivamente as disciplinas obrigatórias e complementares, argumentando que a escassez de recursos financeiros impossibilitava a contratação de professores para lecionar as disciplinas optativas. Assim, a sociologia permaneceu no esquecimento, sem um papel definido no currículo.

Além disso, apesar da (LDB) representar um marco para o sistema educacional brasileiro, não houve mudanças significativas em relação ao que foi estabelecido na reforma Capanema. "Desse jeito, a Sociologia tornou-se uma disciplina opcional entre mais de uma centena, mantendo-se excluída de fato do currículo". (Morais, 2011, P.365).

A LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, elaborada durante a ditadura militar (1964-1985) propôs um ensino médio que priorizava preparar os jovens para o mercado do trabalho. Para isso tornou o ensino médio eminentemente profissionalizante e incluía no lugar da sociologia disciplinas mais compatíveis com os objetivos do regime ditatorial: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) como disciplinas obrigatórias tanto no ensino fundamental e médio quanto no superior.

Essas mudanças tinham como objetivo controlar o conteúdo ensinado nas escolas, a fim de incentivar uma visão ideológica alinhada com o governo autoritário do regime militar, apesar de ser disciplina optativa nesse período, a sociologia tinha dificuldade para ser incluída, devido ao preconceito daqueles que confundiam a sociologia com socialismo Dessa forma, reduzia-se sensivelmente a carga horária das disciplinas Geografia e História e se completava a quase exclusão da Sociologia e Filosofia dos currículos. (Lennert, 2009).

A estrutura de ensino definida em 1942 não sofreu alterações, mesmo com a elaboração da segunda LDB em 1971 (LDB n. 5.692). Logo vemos a aceitação de um modelo de escola secundária como preparatória para o ensino superior, como um curso preparatório, destinado a preparar os alunos para os estudos mais avançados que viriam adiante. Diante desse cenário, a sociologia é enquadrada como uma disciplina formativa, o que significa que se entendia que ela seria necessária apenas dentro da formação de nível superior. Nesse período a sociologia era temida por seu potencial de incentivar reflexões sobre opressão e autoritarismo. “Os cursos de Ciências Sociais também foram abalados pelo regime ditatorial, não somente porque houve uma diáspora de seus professores, mas também porque a própria estrutura dos cursos acabou sofrendo modificações hoje questionáveis”. (Silva, p.191, 2016)

Lennert (2009) aponta que, apesar de estar fora dos currículos escolares, a sociologia estava presente em alguns cursos profissionalizantes, nesse cenário a disciplina tinha um caráter mais técnico e menos crítico, de forma que se moldava de acordo com as necessidades de cada curso. A autora cita a experiencia de Morais (2003) ao dar aulas de sociologia em uma escola técnica, de segundo grau. De acordo com morais apesar de a ditadura ter retirado a sociologia, ela também permitiu que ela estivesse presente em alguns cursos técnicos.

> “No caso, eu tive que fazer uma adequação do currículo de Sociologia para o objetivo específico ou para o contexto específico da publicidade, e aí trabalhar Sociologia com publicitários. Como a gente sabe que um dos conteúdos de Sociologia são os meios de comunicação e assim por diante eu podia trabalhar até de um modo interessante a disciplina” MORAIS (apud Lennert, 2009, p.31)

O relato de Morais evidencia a constante vulnerabilidade da disciplina de Sociologia, frequentemente submetida às mudanças nas políticas educacionais e aos interesses sociais dominantes ao longo do tempo. Essa condição gerou instabilidade, uma vez que seu currículo (conteúdo) era moldado conforme os interesses políticos dominantes.

Para além dessa perspectiva que relaciona a presença ou ausência da Sociologia ao regime político vigente (presente na democracia, ausente na ditadura), temos o trabalho de Amaury Morais (2011): “O ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. Neste artigo, o autor propõe que outros fatores, especialmente a formação de uma burocracia educacional responsável pela administração do currículo, também desempenharam um papel significativo na intermitência da sociologia. Por ser uma disciplina recém introduzida no currículo acabou ficando mais vulnerável, sem prioridade no espaço educacional. Essa fragilidade se intensifica, sobretudo, devido a relação entre o campo

educacional e o campo político, a constituição do currículo se insere no jogo político como instrumento para o alcance de seus interesses.

Dessa forma, o motivo da presença ou ausência da Sociologia no currículo escolar não pode ser entendido apenas como resultado das conjunturas políticas, mas deve ser compreendido dentro de uma complexa rede de influências institucionais e administrativas. Morais (2011), aponta que devido o retorno da sociologia acontecer durante o processo redemocratização do país é feita uma associação entre a volta da disciplina e o caráter democrático do novo regime. Parte desse entendimento se explica pelo forte envolvimento das associações profissionais (sociólogos), na luta pela obrigatoriedade da sociologia.

No entanto, essa interpretação não considera os contextos históricos, como o da inclusão da disciplina durante a Reforma Benjamin Constant (1890), sua consolidação como cadeira autônoma na Reforma Rocha Vaz (1925) e a sua manutenção durante o Estado Novo (1937-1942) (período de regime autoritário com tendências fascistas). Esses episódios demonstram que a trajetória da Sociologia no currículo escolar é marcada por múltiplos fatores e não pode ser compreendida apenas como um reflexo do regime político vigente. (Morais, 2011)

Após a retirada da disciplina dos currículos em 1942, grandes autores participaram do movimento em defesa do retorno da sociologia no ensino secundário. Entre eles destaca -se Florestan Fernandes (1920-1995), considerado o pai da sociologia crítica no Brasil, é conhecido por ter sido defensor da sociologia em todos os níveis de ensino e por sua contribuição no processo de consolidação da sociologia como disciplina, participou da elaboração do capítulo da educação na constituição de 1988, além de fazer parte da elaboração e aprovação do projeto da nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) do mesmo ano. "Pode-se dizer que as preocupações educacionais acompanham toda a trajetória de Florestan Fernandes". (Saviani,1996, p.71.)

No que se refere a sua trajetória, além de professor foi também um verdadeiro educador,

> Florestan não era um pedagogo e nem mesmo um cientista da educação [..] contudo, o senso de radicalidade já referido levou-o, a partir da experiência de sua própria formação e do processo formativo que passou a liderar como professor, a atuar como um verdadeiro educador, isto é, aquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos. Tomando em conta a sua trajetória não será difícil encontrar elementos que ilustram o que foi dito. (Saviani, 1996, p. 72)

A participação de Florestan Fernandes no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, marca um momento importante para a consolidação das Ciências Sociais como um campo

relevante tanto no ensino superior quanto na educação básica no Brasil. Ao defender a presença das Ciências Sociais na escola secundária, Florestan não estava apenas propondo a inclusão de uma nova disciplina, mas sim reafirmando o papel formativo e crítico da Sociologia na construção de uma cidadania mais consciente e participativa.

Para Florestan, caberia ao Estado não apenas expandir o ensino público, mas também garantir sua democratização. Ele argumentava que, somente por meio de uma educação acessível e de qualidade, a população teria condições de exercer plenamente sua cidadania, participando ativamente das decisões políticas e sociais do país. Além disso, seu pensamento estava alinhado a uma visão crítica da sociedade, destacando a necessidade de mudanças estruturais para superar as desigualdades históricas e sociais. Para ele, apenas uma educação de qualidade, voltada para as camadas populares, seria capaz de promover o desenvolvimento social e econômico de que o Brasil precisava para alcançar seu tão desejado progresso.

1.4 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETORNO E TENTATIVA DE CONSOLIDAÇÃO

Finalmente, no início da década de 1980, com o enfraquecimento do regime militar e o processo de redemocratização do país, a Sociologia passou a retornar gradualmente aos currículos do então 2º grau (atual ensino médio). Em 1982, a Lei Federal nº 7.044 alterou o modelo de ensino profissionalizante instituído pela LDB nº 5.692/1971. Segundo Machado (1987), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo destacou que uma das principais inovações dessa nova legislação foi o fim da profissionalização universal e compulsória definida em 1971.

Com isso, o governo promoveu a reorganização do segundo grau nas escolas da rede estadual de ensino e passou a recomendar a inclusão das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia na parte diversificada do currículo, conforme a Resolução SE nº 236/83, ampliando o espaço destinado às Ciências Humanas. Nesse contexto, observa-se a mobilização de diferentes entidades representativas dos sociólogos em vários estados da federação, que passaram a reivindicar de forma organizada o retorno da Sociologia ao 2º grau, reconhecendo-a como uma ciência estratégica para a formação cidadã dos estudantes. Como destacam Silva, Santos e Silva, “neste momento várias entidades representativas dos sociólogos em vários estados da federação iniciam uma luta pelo retorno da Sociologia no 2.º Grau, definindo-a como Ciência estratégica na formação da cidadania do aluno” (Silva; Santos; Silva, 2006 p. 5).

Nessa perspectiva, a sociologia encontrou um cenário favorável para se consolidar nos currículos escolares, conforme levantamento feito por Machado (1987), com essa "reorganização, diversas escolas da rede estadual de São Paulo incluíram em 1984 a sociologia na parte "diversificada" do currículo do 2° grau [...] numa estimativa provisória, parece que essa inclusão se deu em aproximadamente dez a vinte por cento das escolas da rede estadual" (Machado,1987, p.135). Em seguida em 1985, vinte e quatro por cento das escolas tinham sociologia no currículo e em 1986 passou para aproximadamente vinte e nove por cento. O que demonstra que aos poucos a disciplina foi conquistando mais espaço nas escolas.

Consequentemente, temos o retorno gradual da sociologia no início dos anos de 1980, quatro décadas após sua retirada dos currículos pela reforma Capanema. Seu retorno ocorre graças aos movimentos de professores, intelectuais e entidades acadêmicas que se reúnem na luta pela volta da sociologia como disciplina obrigatória. Toda essa mobilização resulta na obrigatoriedade legal do ensino de Sociologia em 2008 (pela Lei nº 11.684/2008). (Lennert, 2009).

Com a volta progressiva da sociologia surgiram debates sobre o ensino da disciplina na escola secundaria:

> A inclusão da disciplina Sociologia em um número ainda relativamente pequeno de escolas de 2º Grau da rede estadual de São Paulo, nos anos letivos de 1984, 1985 e 1986, trouxe à tona diversas questões relativas ao ensino dessa disciplina na escola secundária: quais as alternativas de programa; como encaminhar nesse nível o trabalho pedagógico com questões como Partidos Políticos (teoria, programa, estratégia, etc.), Capitalismo (economia política, etc.), Classes Sociais, Estado, Socialismo, Movimentos Sociais (sindical, estudantil, feminista, etc.), Ideologia, Cultura, etc., quais as relações com as outras disciplinas da área de humanas; a procura de textos didáticos de boa qualidade; etc. Machado (apud Lennert 2009, p.33)

O processo de reinserção da sociologia no currículo do ensino médio ocorreu de forma gradual. Em 1986, foi publicada a primeira proposta curricular para o ensino da disciplina. Conforme destaca Lennert (2009), ainda nesse mesmo ano, São Paulo realizou o primeiro concurso público para a contratação de professores de Sociologia. Com efeito em 1991, aproximadamente 49,6% das escolas já haviam incluído Sociologia em seus currículos, o que representou um aumento de 30% no número de instituições que ofereciam a disciplina. No ano seguinte, em 1992, foi realizado o segundo concurso para professor de Sociologia do estado de São Paulo.

O marco legal para o retorno efetivo da disciplina na educação básica foi a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que determinou a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. Conforme texto da LDB, (Capítulo IV, Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III) da referida lei, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Apesar de representar um avanço, o texto legal não deixava claro o papel e a importância dessas disciplinas no processo formativo dos estudantes. A menção à obrigatoriedade era vaga e carecia de maior precisão. Essa indefinição contribuiu para a permanência de um cenário de insegurança institucional da Sociologia, dificultando sua consolidação como componentes necessários para a formação de um cidadão crítico.

Ainda em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Câmera dos Deputados elaborou um novo projeto de reforma do ensino, e a inserção da disciplina de sociologia voltou a ser alvo de discussões. Nesse contexto o deputado federal Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou para a câmera dos deputados o projeto de lei nº 3.178/1997, com o objetivo de alterar o art. 36 da LDB, propondo um texto mais claro quanto a importância da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. A proposta buscava superar as ambiguidades da LDB de 1996, que, embora mencionasse o domínio de conhecimentos nessas áreas, não determinava explicitamente a relevância dessas disciplinas no contexto da formação básica.

Conforme afirma o deputado no referido projeto de Lei: “Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB”. (Morais, 2011, p.369)

O projeto é aprovado na Câmara dos Deputados, e no Senado. No entanto foi vetado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que justificou o seu veto alegando a falta de recursos financeiros e a escassez de professores capacitados para ministrar as disciplinas. Assim apesar de já ter sido reconhecida pela LDB nº 9.394/1996 como componente curricular obrigatório, a incerteza quanto a sua presença nas escolas permanece.

Essa situação só muda após o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2004, quando o governo federal iniciou uma revisão dos currículos do ensino médio e das orientações curriculares nacionais. Em 2006, após a revisão, o conselho nacional da educação (CNE),

protocolou o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, referente ao parecer nº 38/2006 desenvolvido pela secretaria da educação em parceria com outras entidades educacionais, o parecer tratava da inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. Para tal o documento apresenta uma relação de justificativas favoráveis à inclusão obrigatória da sociologia e filosofia no currículo do ensino médio, entre as quais destaca-se, a referência ao que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96), quanto a presença obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia nos três anos do ensino médio, como componentes "necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96), de modo que devem contribuir com o "aprimoramento da pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (art. 35, inciso II, da LDB).

Outro ponto positivo foi a quantidade expressiva de escolas públicas estaduais que haviam incluído a disciplina de sociologia em seus currículos, segundo registros do MEC, 17 estados da Federação, incluíram a Filosofia e a Sociologia no currículo. Muitas escolas particulares também optaram por incluir as disciplinas. O parecer destaca que essa inclusão se deu por meio de iniciativa própria dos sistemas estaduais de ensino para suas redes escolares, resultado da mobilização de amplos setores educacionais.

Diante da necessidade de cumprimento da LDB (Lei nº 9.394/96), o parecer nº 38/2006, que tornou| o ensino de sociologia obrigatório no ensino médio foi aprovado pela câmara de educação básica. Contudo sua inclusão efetiva como disciplina obrigatória só ocorreu em 2009 por meio da lei Federal nº 11.684/08, de 2 de junho de 2008, aprovada pelo vice-presidente da república, José Alencar. (Aragão, 2025).

Seu retorno inaugura um momento favorável para a consolidação da disciplina, uma vez que representou uma ampliação do campo de atuação dos profissionais formados em Ciências Sociais, mas a sua presença no currículo ainda se encontra em uma posição vulnerável as políticas educacionais do momento. Ainda que o componente tenha sido incorporado nos currículos escolares em 2008, pela Lei 11.684/2008. Os profissionais que seguem a carreira de docentes da disciplina de sociologia ainda enfrentam os obstáculos e desafios advindos dos logos anos de intermitência da disciplina.

Em decorrência da instabilidade da sociologia nos currículos da educação básica, o campo de trabalho do professor de sociologia foi se estreitando. Devido à ausência da disciplina no ensino médio, muitos profissionais formados na área passaram a lecionar outras disciplinas

ou optavam por seguir outras carreiras. Considerando que, desde 1942, a disciplina levou cerca de sessenta anos para voltar a ser obrigatória nos currículos, muitas universidades passaram a oferecer apenas o curso de bacharelado, em razão da falta de mercado para os licenciados. Com o rompimento entre o bacharelado e a licenciatura a formação do professor de sociologia acabou ficando em muitas instituições sob responsabilidade do departamento de educação. Esse cenário evidencia que os longos anos de intermitência da disciplina refletiram na desvalorização dos cursos de licenciatura, e na invisibilidade do ensino de sociologia enquanto subcampo de pesquisa das Ciências Sociais. (Bodart, 2016).

Segundo Ileizi Silva (2002), a interrupção da Sociologia nas escolas esteve acompanhada também de uma interrupção das reflexões no interior da própria comunidade acadêmica das Ciências Sociais, o que se manifesta na escassez de pesquisas voltadas ao ensino da disciplina na educação básica. De acordo com a autora, o ensino das ciências sociais na escola secundaria deixou de ser uma prioridade para os intelectuais a partir de 1960. Esse afastamento, segundo a autora, está relacionado com o processo de institucionalização das ciências sociais, que, conforme já mencionado ocorreu inicialmente no ensino secundário, no início do século XX, e posteriormente nos cursos de nível superior. Logo, para os cientistas sociais da época a presença da sociologia nas escolas representava um fator importante para a consolidação das ciências sociais no país, no entanto após se consolidar no âmbito acadêmico, essa dependência deixou de existir e o seu desenvolvimento nos cursos superiores continuou mesmo após a exclusão da disciplina na educação básica, em 1942. Assim vemos um rompimento entre os campos escolar e o acadêmico-científico.

O movimento de retorno da Sociologia ao ensino médio brasileiro foi fundamental para a constituição de um subcampo de pesquisa voltado ao ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Esse processo concedeu maior estabilidade para o campo de pesquisa e para os profissionais que lecionam a disciplina uma vez que a ampliação dos debates e das pesquisas acerca do ensino da Sociologia se apresenta como um elemento positivo para a consolidação da docência e para o fortalecimento da produção acadêmica na área.

No entanto, a mais recente reforma do ensino médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 estabelece mais uma vez a incerteza quanto a continuidade da disciplina no ensino médio. A proposta de interdisciplinaridade, embora prevista nos documentos oficiais, não se efetiva na prática, uma vez que os docentes não foram formados para atuar por áreas do conhecimento. Observa-se que, mesmo na rede privada, onde os efeitos da reforma se mostram menos acentuados, a articulação entre os professores permanece limitada. Na rede pública, por

sua vez, essa comunicação é praticamente inexistente, o que contribui para a manutenção de uma lógica tradicional de organização do trabalho escolar, na qual cada docente atua de forma isolada em sua disciplina.

Além disso, a implementação do novo ensino médio exige um elevado grau de qualificação profissional, configurando um modelo idealizado e distante da realidade concreta das salas de aula. Ainda que a reforma fosse necessária, sua formulação e implementação ocorreram de maneira verticalizada, sem considerar de forma efetiva as condições reais do cotidiano escolar.

2. CAPÍTULO - A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização histórica da disciplina no estado, buscando compreender os processos que marcaram sua inserção na rede pública de ensino, bem como os fatores que influenciaram a constituição e a formação de seu corpo docente. Nesse sentido, a análise do processo de consolidação do campo de ensino da disciplina no âmbito estadual permite apreender os elementos históricos, institucionais e culturais nos quais os professores estão inseridos, oferecendo, assim, importantes pistas para a compreensão dos percursos, escolhas e estratégias construídos por esses profissionais ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais.

A sociologia ingressou pela primeira vez no currículo escolar de Sergipe em 1892, por meio do Colégio Atheneu Sergipense, no 6º e último ano do curso de humanidades, através da lei n. 35, de 18 de agosto de 1892. A inclusão da disciplina refletiu a preocupação e esforço das lideranças políticas locais com a formação dos jovens sergipanos, queria-se, pois,

> reunir em um só local as matérias exigidas nos exames preparatórios para o ingresso nas academias do império, de modo que seus filhos não precisassem sair do seu "torrão natal". Com esse objetivo foi criado pelo regulamento orgânico da instrução pública de 1870, o Atheneu Sergipense, oferecendo os cursos de humanidades com quatro anos e o curso normal com dois. (Alves & Costa, 2016, p.36)

Portanto a justificativa para a inclusão da disciplina no currículo do colégio Atheneu Pedro II decorreu da preocupação do Estado com a formação cívica e moral dos jovens sergipanos. No entanto apesar de sua presença no currículo, a sociologia não aparecia como uma disciplina isolada, mas combinada com outros conhecimentos. (Alves e Costa, 2016).

Dentre os trabalhos mais recentes sobre o processo de constituição do ensino de sociologia em Sergipe, destaca-se a dissertação de Lucimar Aragão, intitulada "O ensino de Sociologia em Sergipe: a cátedra no Colégio Atheneu Pedro II" (2025.) O trabalho percorre desde a introdução da disciplina no Atheneu Sergipense, em 1892, passando por sua exclusão durante a Reforma Capanema, em 1942, até o cenário contemporâneo. Trata-se, portanto, de um referencial importante para compreender aspectos relevantes da trajetória da disciplina no campo do ensino em Sergipe. Nesse sentido, seu trabalho permite compreender os fatores históricos, políticos e pedagógicos que moldaram sua construção, além de revelar de que forma as reformas educacionais influenciaram a formação da prática pedagógica dos professores de Sociologia em Sergipe.

Segundo Lucimar Aragão (2025), o percurso da disciplina em Sergipe reflete as transformações sofridas pela disciplina em nível nacional, visto que há registros de sua inclusão no currículo do Colégio Atheneu Sergipense a partir de 1892. De acordo com a referida autora, o estado foi pioneiro na institucionalização da Sociologia no ensino secundário. Essa inciativa esteve vinculada ao processo de modernização do país, ocorrido no contexto do avanço da industrialização brasileira a partir do século XIX e das reformas educacionais da Primeira República.

A instituição das reformas João Luís Alves-Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) implementadas nos primeiros anos da República, influenciaram o processo de constituição do corpo docente da educação básica de Sergipe, especialmente no âmbito do colégio Atheneu sergipense, entre 1890 e 1930, tais reformas introduziram alterações nos critérios e procedimentos de seleção e contratação dos docentes, essas mudanças indicam a tentativa de elevar o nível da educação pública, através da qualificação dos professores e do estabelecimento dos concursos públicos. Nessa perspectiva, a criação da cátedra de Sociologia, expressa o interesse do Estado em promover uma educação voltada para a construção da ordem e do progresso, em consonância com as ideias positivistas.

Em Sergipe devido à falta de profissionais habilitados na área das Ciências Sociais havia uma preferência por profissionais formados em cursos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente. Portanto, a institucionalização da disciplina ocorreu sem a presença de professores devidamente habilitados para ministrá-la, o que dificultava o domínio dos conteúdos próprios da área. Essa condição contribuiu para a construção de uma imagem de que a Sociologia deveria restringir-se ao ensino superior, permanecendo até hoje mais valorizada no âmbito acadêmico em detrimento de sua presença na educação básica. Como efeito dos anos em que esteve fora do currículo.

Ainda conforme Aragão (2025), a história da disciplina de sociologia em Sergipe possui forte ligação com a reorganização do sistema educacional brasileiro. A inclusão da disciplina em 1892 revela a intenção do Estado em alinhar-se ao movimento de modernização do ensino e às transformações sociais em curso, oferecendo aos estudantes uma formação ampla que os capacitasse tanto para os estudos superiores quanto para vida em sociedade. Essa orientação também refletia a meta de formar as futuras lideranças políticas e intelectuais, inserindo a educação no projeto mais amplo de construção de uma elite dirigente capaz de conduzir o país nos moldes do ideário republicano e positivista.

Dessa forma observa-se que o estado de Sergipe acompanhava as mudanças educacionais do país, tendo o colégio Atheneu sergipense (primeira instituição oficial de estudos secundários do estado) como ator importante da história educacional de Sergipe. Foi nessa instituição que a história do ensino de sociologia se inicia, com a cadeira de "sociologia, moral, noções de economia e direito pátrio". A presença desses conteúdos no currículo do Atheneu evidencia não apenas a atenção do estado às reformas educacionais, mas também sua adesão ao padrão estabelecido pelo Colégio Pedro II, referência nacional na época. Sob a influência da ciência positivista, a disciplina enfatizava a razão como caminho para a ordem social, integrando pensamento sociológico e princípios morais na formação dos estudantes (Aragão, 2025).

2.1 FATORES QUE INFLUENCIARAM A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE

Conforme o Regulamento de 1925 (Decreto Nº. 940, 2 de jul.1926) o corpo docente do colégio Atheneu sergipense era formado por três categorias: professores catedráticos, com cargo vitalício, professores livres com contrato de 10 anos, e professores honorários, além daqueles responsáveis por disciplinas artísticas, como desenho. No caso dos catedráticos, a aprovação e a nomeação eram realizadas por decreto, e o cargo era vitalício. Já os docentes livres exerciam mandatos de dez anos, passíveis de renovação de acordo com sua contribuição ao ensino (Decreto nº 940, de 2 de julho de 1926).

Grande parte dos professores do ensino secundário de Sergipe pertencia a elite intelectual do estado, eram reconhecidos por sua competência e elevado nível de instrução, de forma que sua atuação não se limitava à transmissão dos conteúdos, mas também à difusão de valores intelectuais e morais que dialogavam com os ideais educacionais vigentes. A partir de 1890, com a instauração da República, a contratação do quadro docente acontecia por meio dos concursos públicos, destinados tanto para candidatos locais quanto de outras regiões. O processo de seleção era similar ao modelo do Colégio Pedro II. Com uma série de exigências morais, profissionais e acadêmicas. Esses requisitos, aliados ao prestígio institucional do Atheneu, atribuía aos docentes um elevado status social e simbólico. "Na época, ser professor do Atheneu Sergipense era uma honra, um privilégio". (Alves, 2005, p.174)

A exigência por profissionais altamente qualificados estava associada à concepção de que uma educação de qualidade deveria se fundamentar na competência dos professores da educação básica. O rigor adotado nos processos de seleção refletia o propósito de elevar o nível da educação pública, assegurando aos estudantes o acesso a um conhecimento de excelência.

A seleção para professor catedrático ocorria em três fases: defesa de teses, prova prática e prova oral. Na primeira etapa, o candidato deveria apresentar duas teses: uma de livre escolha e outra sorteada entre dez pontos previamente definidos pela Congregação. Essa fase tinha como objetivo avaliar o domínio do conteúdo e a capacidade do candidato de produzir conhecimento em diferentes áreas. A segunda fase, voltada às disciplinas de natureza aplicada, exigia a resolução de questões sorteadas no momento da prova, com possibilidade de consulta, sempre sob a supervisão de uma comissão composta por quatro professores.

Por fim, a terceira fase consistia em uma prova oral, na qual o candidato deveria apresentar uma dissertação de cinquenta minutos sobre um ponto sorteado com vinte e quatro horas de antecedência, sendo avaliado quanto à clareza e à competência na exposição do conteúdo. Para ser considerado aprovado, era necessário alcançar a média mínima de sete. Caso contrário, a vaga poderia ser preenchida temporariamente até a realização de um novo concurso, ficando vedada a participação do candidato no período de dois anos. (Aragão, 2025)

No entanto, a abertura dos concursos acontecia de acordo com o aumento da demanda por novos docentes. Já, os professores honorários eram indicados pela Congregação em reconhecimento à sua notável competência, sem a necessidade de concurso público, sendo a nomeação válida apenas mediante a aprovação de dois terços dos membros votantes. Já os professores de Desenho seguiam procedimentos semelhantes aos adotados para os docentes livres, com a realização de provas didáticas e orais, de acordo com as normas estabelecidas para os concursos de cátedra.

Contudo, em Sergipe havia uma preferência por profissionais formados em cursos específicos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente, o que criou um padrão entre os que ingressavam no magistério. Além disso, os conteúdos ministrados concentravam-se em temas considerados uteis, excluindo questões religiosas e políticas. Desse modo embora os concursos tenham sido implementados para preencher vagas e garantir a qualidade do ensino, sua realização pode ter sido influenciada por fatores políticos e sociais, levantando questões sobre a imparcialidade e a equidade do processo de seleção. (Aragão, 2025)

O primeiro concurso público de Sergipe com vagas destinadas a cadeira de sociologia do colégio Atheneu sergipense teve início em 13 de janeiro de 1926, após a publicação do edital destinado ao provimento das inscrições dos candidatos ser aprovada pela Congregação do Atheneu Sergipense.

Conforme determinação do decreto nº. 940,

> o Atheneu Sergipense abriu concursos para professores para dez cadeiras vagas, a saber: Latim (1926), Sociologia (1926), Literatura Brasileira e das Línguas Latinas (1926 e 1929), Desenho (1926, 1928 e 1929), Aritmética (1926), Cosmografia (1926), Geometria e Trigonometria (1927) e matemática (1929). O edital do concurso para Professor Catedrático de Sociologia do Atheneu Pedro II foi aberto em 13 de janeiro de 2026, com prazo de inscrição até 10 de julho daquele ano (Souza, 2016, p. 162).

Florentino Teles de Menezes foi o único candidato a se inscrever no concurso para cadeira de professor catedrático de sociologia, ficando marcado na história como um dos primeiros professores de Sociologia no país e o único intelectual da época a se autodeclarar sociólogo no meio cultural de Sergipe.

No ato de inscrição, Menezes apresentou a seguinte documentação: certidão da Faculdade de Medicina da Bahia, comprovando ter cursado até o quarto ano da graduação; patente de oficial da Guarda Nacional; certidão de idade, atestando ser maior de 21 e menor de 40 anos; além de folha corrida. Em atendimento às exigências legais, entregou também duas teses para avaliação: a primeira, sobre o tema sorteado pela Congregação, intitulada “O processo de seleção nas sociedades: até que ponto a seleção natural pode influir nas sociedades”; e a segunda, de livre escolha, denominada “Influência do clima nas civilizações”. Além disso, anexou quatro publicações de sua autoria: “Desenvolvimento intelectual dos povos”; “Leis de Sociologia aplicada no Brasil”; “Estudo Chorographico e Social do Brasil”; e “Escola Social Positiva” (Aragão, 2025).

Após a realização das provas orais, Florentino foi aprovado com desempenho notável, evidenciado por suas excelentes notas: 9,84 na tese de livre escolha, 9,76 na tese de ponto sorteado e 9,92 na prova oral, resultando em média final arredondada para 10. Tal resultado comprovou seu amplo domínio dos conteúdos avaliados, demonstrando ser o único candidato apto a assumir a cadeira de Sociologia. Sua aprovação resultou na nomeação vitalícia para o cargo em 07 de agosto de 1927. (Aragão, 2025)

2.2 SOBRE A VIDA E AS CONTRIBUIÇÕES DE FLORENTINO MENEZES

Apesar de não ter concluído o curso de Medicina, interrompido no quarto ano e, portanto, sem atender formalmente aos requisitos exigidos para concorrer à vaga, Florentino Teles de Menezes já detinha os capitais cultural, social e simbólico consolidados no campo intelectual sergipano. Conforme assinala Bourdieu (1989), esses capitais constituem recursos fundamentais que, ao serem reconhecidos socialmente, conferem legitimidade e autoridade aos agentes em determinados espaços de disputa.

Nesse sentido, Menezes era reconhecido por seu alto nível de instrução, comprovado pelos resultados que obteve nas provas do concurso e pelo seu histórico de trabalhos publicados, o que lhe permitiu disputar e ocupar uma posição de elevado prestígio em uma das instituições escolares mais relevantes do estado. De acordo com Alves (2005), “Sem escolas para garantir a formação acadêmica na área e sem órgãos que prestigiassem a pesquisa em ciências sociais, fazia ciências por amor e dedicação, contribuindo para a formação do pensamento sociológico brasileiro”.

Florentino é reconhecido como um dos pioneiros da Sociologia no Brasil. Sua atuação dialogava diretamente com o movimento mais amplo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, marcado pela criação dos primeiros cursos superiores de Sociologia e Política nas décadas de 1930 e 1940, em São Paulo e no Distrito Federal. Enquanto intelectuais como, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes projetavam a Sociologia em escala nacional, Menezes cumpria papel fundamental no contexto regional, ao introduzir e consolidar a reflexão sociológica em Sergipe.

Ao assumir o cargo de professor catedrático do colégio Atheneu sergipense Menezes permaneceu vivendo em Sergipe, onde construiu sua trajetória no campo científico, ideológico, e político, como a publicação de suas obras, a militância política e o exercício do magistério. O valor de seu trabalho intelectual transcende o limite do conjunto de seus livros e artigos, amplia-se para sua atuação como militante de várias causas políticas e sociais. foi responsável pela divulgação e pelo desenvolvimento desta ciência em terras sergipanas.

Após iniciar seus estudos em recife transferiu-se para o Rio de Janeiro, mas adoeceu de beribéri e deixou a escola. Depois em 1906, foi à capital da República estudar Medicina, onde permaneceu até 1907, quando devido a problemas financeiros mudou-se para a faculdade de medicina da Bahia de já no terceiro ano, outra vez largou a faculdade por problemas de saúde. Florentino retornou para Sergipe sem concluir o curso de medicina terminando sua formação de maneira autodidata, através de leituras no campo da geografia, história, política, sociologia, psicologia e matemática. (Silva, 2006)

Em 1913, publicou sua primeira obra, “Estudos Chorográfico e social do Brasil”. Em seguida, foi nomeado para o cargo público de escriturário do Tesouro do Estado e, em 1926, ingressou no colégio Atheneu sergipense como professor catedrático de sociologia. Função que exerceu até a sua aposentadoria em 1940 motivada por problemas de saúde. A distância dos

centros de informação não o impediu de estar sempre alinhado aos acontecimentos nacionais e internacionais. Conforme aponta Silva (2006):

> Ao fundar sociedades de estudos e propaganda tentava articular os debates regionais com as questões mundiais. Criando espaços locais para discussões e divulgação de temas atuais como educação, voto secreto e socialismo, fazia com que estas ideias não fossem um simples reflexo de opiniões trazidas por políticos e intelectuais externos, mas fruto de elaborações feitas pelos próprios sergipanos. Um destes fóruns foi o centro pedagógico sergipano, que pretendia melhorar o nível das problemáticas educacionais no Estado. (Silva, 2006. P 79)

Na década de 1930 viveu o auge de seu prestígio e reconhecimento como sociólogo e professor, dedicando-se à elaboração do seu volumoso "Tratado de Sociologia", publicado em 1931. Seu livro serviu como manual para o ensino da sociologia, em uma época em que os materiais didáticos para a disciplina eram escassos. Dividida em dez partes, a obra justificava o título por seu caráter amplo e enciclopédico, abordando os principais temas contemplados pela Sociologia. Após apresentar definições e classificações dos fenômenos, o autor tratava da história da disciplina, das hipóteses e teorias, dos elementos sociais, da estrutura política e econômica, das manifestações psicológicas, da evolução social, da desagregação e reconstituições e ao final suas aplicações nos problemas sociais. (Silva, 2006)

Assim, a trajetória de Florentino Menezes revela como os diferentes tipos de capital podem ser convertidos e reconvertidos, possibilitando a conquista de espaços de disputa e de prestígio. No caso de Florentino, o acúmulo de capitais específicos do campo intelectual sergipano, por meio de suas constantes publicações, foi essencial para a mobilização do capital social e cultural, os quais foram posteriormente reconvertidos em capital simbólico. Esse processo lhe rendeu a posição de professor catedrático e o consolidou como um dos nomes mais importantes da Sociologia no país.

2.3 O CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA EM SERGIPE.

Em Sergipe, o ensino das Ciências Sociais alcançou os cursos superiores por meio da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, criada nos anos de 1950 com a finalidade de formar professores para os ensinos secundário e normal. Na época o ensino dessas disciplinas foi marcado pelo autodidatismo dos professores que ministravam as aulas.

A criação do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS) ocorreu em 1991, através da Resolução nº 19/1990 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONEPE), representou um marco importante para a consolidação do campo

profissional das ciências sociais no estado, pois ampliou o mercado de trabalho para os egressos do curso, além de atrair docentes e alunos de outras instituições de ensino superior de Sergipe e de estados vizinhos. O que proporcionou o aumento do reconhecimento da área na sociedade sergipana. (Silva, 2016)

Outro marco importante foi a reintrodução da disciplina de Sociologia nas escolas estaduais de Sergipe, a partir de 1995. Contudo, o primeiro concurso público com vagas específicas para licenciados em Sociologia ocorreu apenas em 2003, destinando 30 vagas para atuação no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e no Ensino Médio. Esse avanço foi resultado da mobilização da Associação de Sociólogos de Sergipe, que reivindicou junto à coordenação do concurso a inclusão de vagas específicas para a disciplina de Sociologia (Aragão, 2025).

Ainda assim, de acordo com o presidente da associação de sociólogos de Sergipe as 30 vagas foram insuficientes para suprir a demanda das diretorias regionais de educação do interior do estado, na época foram destinadas em média duas vagas para cada escola, contudo faltavam professores nas sedes dos municípios. Segundo a Associação dos Sociólogos de Sergipe, 40 candidatos foram aprovados para 30 vagas, no final de 2007, ainda restavam 16 aprovados na lista de espera (Silva, 2007).

Sobre a inclusão da disciplina nos concursos estaduais Silva (2016), afirma:

> O reflexo dessa importância e do papel que os formados na área têm exercido pode ser constatado no último concurso público realizado em janeiro de 2004, pelo Governo do Estado, para provimento de vagas no cargo de professor de educação básica do estado de Sergipe, que, a partir de uma mobilização dos licenciados em Ciências Sociais e pressionado pelo Sindic6 dos Trabalhadores na Educação de Sergipe (SINTESE), incluiu essa disciplina no concurso. (Silva, 2016. P.207)

No total desde a reintrodução da sociologia foram realizados no estado apenas três concursos com vagas destinas para o magistério da sociologia. Além disso, muitas vagas da rede estadual têm sido preenchidas por docentes com formação em outras áreas, apesar da presença de profissionais habilitados para o exercício do cargo, em sua maioria egressos da universidade federal de Sergipe, que anualmente forma licenciados em Ciências Sociais. No entanto, esses profissionais são frequentemente substituídos por professores formados em outras áreas que, na maioria das vezes, assumem a cadeira da sociologia para complementação de sua carga horaria. Essa prática não apenas prejudica os profissionais formados na área, que perdem seu espaço de atuação, mas também impossibilita o acesso dos estudantes a docentes com o domínio teórico-metodológico específico da Sociologia. (Silva, 2016)

De acordo com Silva (2016), esse cenário gerou novos desafios para as instituições de ensino superior, especialmente para as públicas. O primeiro consistiu em aproximar a formação dos futuros professores, nos cursos de licenciatura, da realidade da sala de aula, articulando os conhecimentos teóricos da Sociologia com práticas metodológicas de ensino que assegurem uma formação sólida, teórica e interdisciplinar. Já o segundo desafio decorreu do aumento da procura pelo curso de licenciatura na área, impulsionado pelo retorno da disciplina no ensino fundamental e médio.

Diante disso, torna-se imprescindível oferecer formação continuada aos profissionais que lecionam a disciplina, uma vez que parcela significativa deles não possui habilitação específica para o magistério. É o caso de docentes graduados em outras áreas, pertencentes ao quadro efetivo do magistério, o que reforça a importância da formação continuada para o bom desempenho desses profissionais.

Segundo matéria publicada pelo mangue jornalismo,[1] o governo de Sergipe aprovou, em 2025, a realização de um concurso público para o magistério, o primeiro após 13 anos desde a última seleção no estado. Foram ofertadas 300 vagas. No entanto, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica de Sergipe (SINTESE) aponta que atualmente existem mais de 4.500 vagas em aberto para professores em sala de aula na rede estadual. O número reduzido de vagas ofertadas e a real demanda por docentes evidencia a insuficiência da medida governamental e reforça a permanência de um quadro de precarização do trabalho docente, marcado pela carência de profissionais efetivos e pela recorrente utilização de contratos temporários.

Além das vagas decorrentes de aposentadorias, falecimentos e desistências, atualmente existem 2.463 professores contratados de forma temporária e precária na rede estadual de Sergipe, muitos deles por meio de Programas de Seleção Simplificada (PSS). O número reduzido de vagas ofertadas no concurso anunciado em 2025 e o número de profissionais contratados precariamente evidencia a insuficiência da medida governamental diante da real necessidade educacional.

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica de Sergipe (SINTESE), a quantidade de vagas ofertadas é muito inferior a demanda. A entidade,

[1] Ver em: https://manguejornalismo.org/sergipe-tem-2-463-professores-temporarios-outros-2-158-se-aposentaram-mas-governo-abre-concurso-so-com-300-vagas/

representada por seu presidente Roberto Silva, reivindicou a ampliação do quantitativo de vagas e solicitou a atuação do Ministério Público, de modo a garantir a efetiva recomposição do quadro docente.

Se, por um lado, Sergipe não realizava concurso público para o magistério há mais de uma década, por outro, as diferentes gestões estaduais e municipais recorreram reiteradamente ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) como alternativa de contratação. Embora essa modalidade de vínculo seja prevista na Constituição Federal para situações de "necessidade temporária de excepcional interesse público", sua utilização frequente tem se tornado um mecanismo de substituição do concurso público, o que revela a institucionalização da precarização laboral no magistério.

Já os dados do Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que Sergipe ocupa a sétima posição entre os estados brasileiros em termos de percentual de professores efetivos na rede estadual, com 68,8%. Estados como Rio de Janeiro (95,6%), Rio Grande do Norte (93,7%), Pará (93,5%), Bahia (92,8%), Amazonas (90,2%) e Amapá (68,9%) apresentam índices superiores, enquanto Minas Gerais figura em último lugar, com apenas 19,2%.

Diante desse cenário, realizou-se um mapeamento das instituições estaduais que ofertam o Ensino Médio, com o objetivo de identificar a quantidade de professores em exercício com formação em Ciências Sociais/Sociologia, bem como o tipo de vínculo contratual estabelecido. A catalogação dos dados foi realizada por meio do site da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE).

Entretanto, é importante destacar que o portal da SEED/SE não apresenta precisão quanto à dinâmica de ocupação das vagas de Sociologia por profissionais formados em outras licenciaturas. Por exemplo, é possível identificar com clareza a ausência de licenciados em Sociologia em determinadas instituições; entretanto, quando não há o registro desse profissional, nem sempre estão disponíveis informações sobre o docente que ocupa a vaga

Essa limitação, no entanto, não compromete a identificação do déficit de professores da área, uma vez que a disciplina de Sociologia está presente em todas as escolas de Ensino Médio. Assim, a ausência de licenciados em Sociologia indica que essas vagas são, em grande parte, preenchidas por docentes formados em outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as tabelas e gráficos a seguir têm como objetivo:

1) Identificar o percentual de professores que possuem formação em Ciências Sociais e lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio da rede estadual, bem como daqueles que ministram a disciplina sem formação específica na área.
2) Identificar o tipo de vínculo contratual (efetivo ou temporário) dos professores formados em Ciências Sociais/Sociologia que lecionam a disciplina no Ensino Médio da rede estadual.

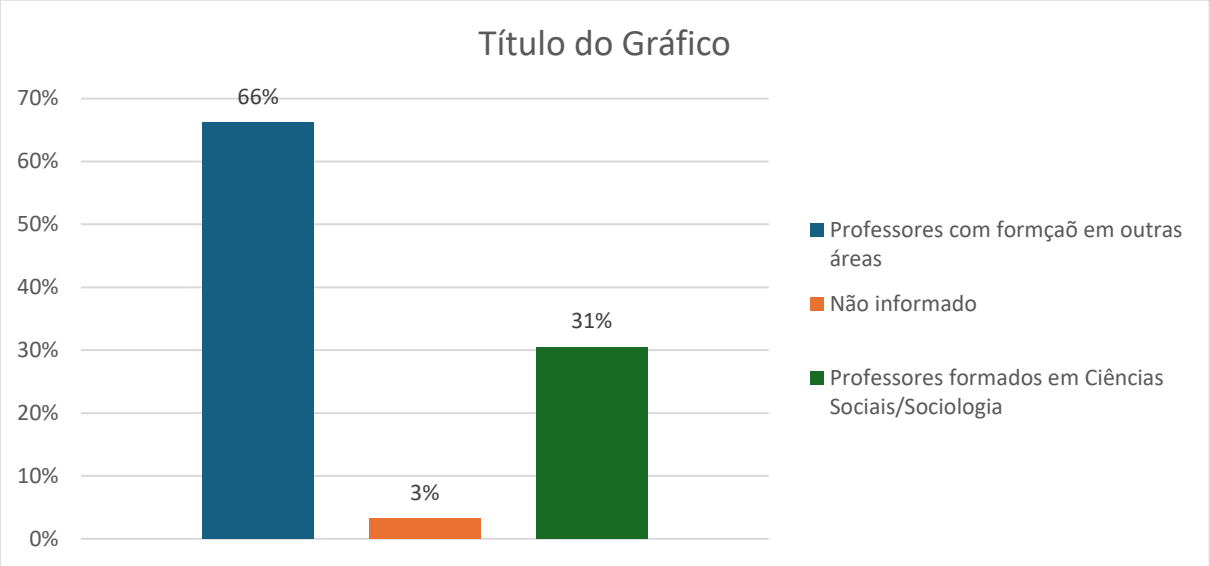
De acordo com o levantamento feito com os dados do site da secretaria da educação no ano de 2024, cento e quarenta e nove (149) professores ministravam a disciplina no ensino médio e na modalidade EJA, sendo que apenas quarenta e sete (47) possuem formação específica na área. Conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 – índice dos professores de sociologia na rede estadual de ensino médio do estado de Sergipe

	Quantidade	**%**
Professores formados em outras áreas	**102**	**66%**
Não informado	**05**	**3%**
Formados em Ciências Sociais/Sociologia	**47**	**31%**
Total Geral	**154**	**100%**

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 1 - índice dos professores de sociologia na rede estadual de ensino médio do estado de Sergipe



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos dados coletados verificou-se que em Sergipe mais da metade dos professores que lecionam a disciplina de sociologia na rede estadual de ensino são formados em outras áreas.

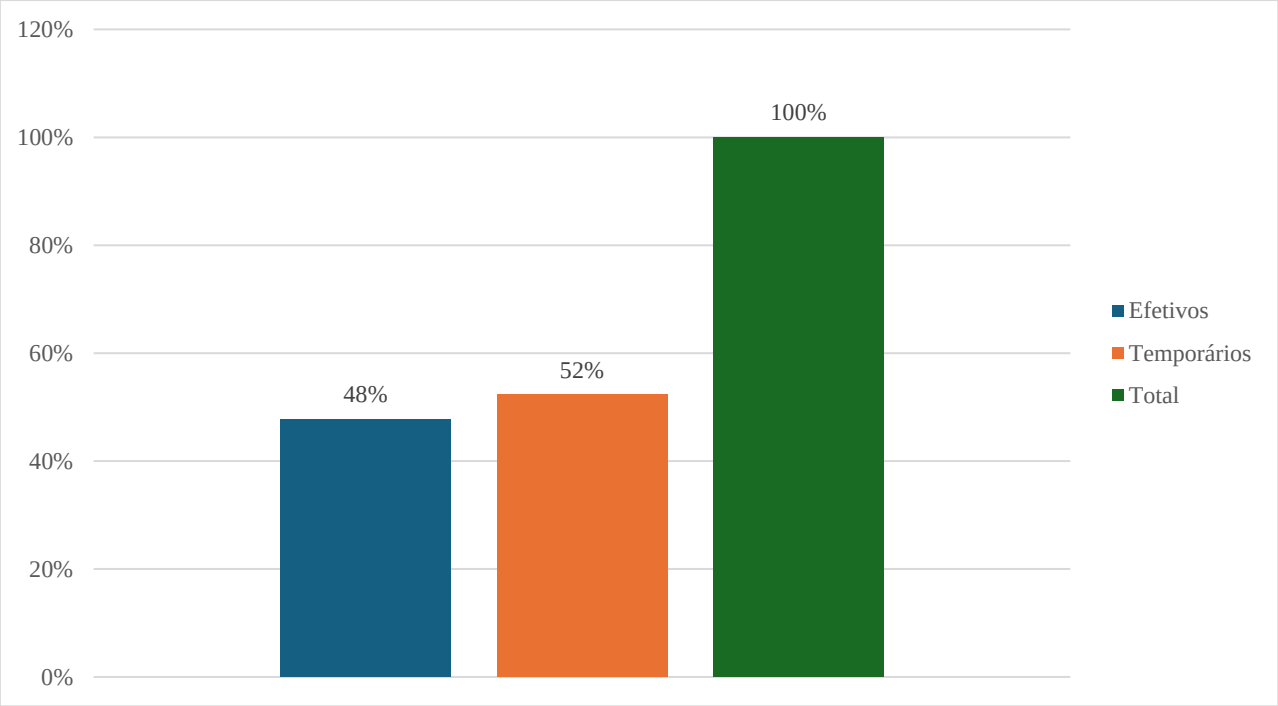
Após identificar o índice de docentes que possuem formação em Ciências Sociais/Sociologia, foi feito um levantamento do tipo de vínculo que estes possuem com as instituições de ensino. Conforme a tabela a seguir dos quarenta e quatro (44) professores formados em ciências sociais/sociologia que lecionam a disciplina na rede estadual de ensino vinte e um (21) são efetivos e vinte e três (23) são contratados por tempo determinado. A falta de concurso público para professores no estado explica a quantidade elevada de professores sem formação na área ministrando a disciplina, além disso a falta de concursos provoca a precarização do trabalho docente em Sergipe ao submeter os professores aos contratos temporários. Assim como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2 – tipo de vínculo

	Quantidade	**%**
Efetivos	**21**	**48%**
Temporários	**23**	**52%**
Total	**44**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – tipo de vínculo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico 02, a situação de Sergipe reflete uma tendência nacional de redução dos quadros de funcionários permanentes na educação pública por meio do aumento de temporários, marcada pelo aumento das contratações temporárias. Entre os profissionais formados em Ciências Sociais/Sociologia que atuam na rede estadual, 52% encontram-se nessa condição. Esse cenário, até certo ponto, acaba sendo legitimado pelo contexto mais amplo, no qual apenas 58,8% dos professores de Sociologia no país são concursados. (Bodart; Silva, 2016)

Como podemos observar, esse campo é caracterizado pela precariedade. A precariedade no campo educacional, particularmente no ensino de Sociologia em Sergipe, manifesta-se de forma multidimensional, envolvendo tanto aspectos institucionais quanto subjetivos. Do ponto de vista material e organizacional, ela é evidenciada pela intermitência da disciplina nos currículos, pelos baixos salários e pelo elevado índice de contratações temporárias e precárias, como o Processo de Seleção Simplificada (PSS), que geram um estado de insegurança constante e dificultam a consolidação da carreira docente. No entanto, para além das condições de contratação, a precarização estrutural do trabalho atinge a própria essência do docente, configurando o que se denomina precarização do homem-que-trabalha (Alves, 2013). Esse processo resulta na crise do trabalho vivo, onde a subjetividade do professor é "capturada" e reduzida à mera força de trabalho, levando à degradação da pessoa humana e à manifestação de crises na vida pessoal, na sociabilidade e na autorreferência. Assim, a precariedade não é apenas uma ausência de estabilidade contratual, mas uma condição de proletariedade que corrói a capacidade de resistência e a autonomia intelectual do professor dentro do sistema do capital. Iremos nos aprofundar melhor nessa discussão no próximo capítulo.

3. CAPÍTULO - AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SERGIPE

Ana Lucia Lennert, em sua dissertação intitulada, “Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho” (2009), buscou compreender as condições de trabalho dos professores formados em de Ciências Sociais que, em 2008, lecionavam em escolas da rede estadual de Campinas, São Paulo. Em seu estudo, a referida autora analisou, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas não só as condições de trabalho docente, como também o reflexo dessas condições e relações na subjetividade dos docentes. Ou seja, as percepções construídas sobre o trabalho que realizavam, a partir das experiencias acumuladas no cotidiano escolar.

Lennert aponta a instabilidade gerada pelos contratos temporários como principal indicativo da precariedade do trabalho docente, os quais produzem um constante sentimento de insegurança quanto a permanecia no magistério. Diante desse quadro, a autora identifica a busca por qualificações adicionais e a realização de outras graduações como a principal estratégia adotada pelos docentes para assegurar sua permanência no mercado de trabalho. Assim, o estudo de Lennert permite compreender que a fragilidade da disciplina não afeta apenas a presença institucional da Sociologia, mas também atua sobre as trajetórias e subjetividades dos professores, interferindo na forma como constroem seus percursos no campo educacional.

Desse modo, a análise das trajetórias dos professores torna-se fundamental para compreender como esses sujeitos constroem suas carreiras, enfrentam as condições precárias de inserção no magistério e elaboram estratégias de permanência e reconhecimento dentro de um campo caracterizado por incertezas institucionais.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo identificar, a partir da análise das trajetórias dos professores de sociologia entrevistados, de que modo, esses profissionais constroem suas carreiras, as estratégias mobilizadas em sua prática docente, e como são utilizadas para enfrentar as adversidades presentes no campo de ensino na educação básica. Para tanto, torna-se necessário compreender como essas trajetórias se articulam a conceitos como *campo*, *habitus*, *capital* e *estratégia*. Os capitais compõem as estratégias construídas pelos professores: é por meio da mobilização desses capitais presentes no campo de atuação desses profissionais que tais estratégias se constituem, expressando a relação entre os docentes e o campo educacional.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

O primeiro contato com os participantes ocorreu por meio de mensagens via WhatsApp, a partir de indicação da orientadora, Prof. Dra. Vilma Soares. Esse contato inicial foi marcado por acolhimento e receptividade: todos os docentes demonstraram de imediato interesse em colaborar com a pesquisa, não havendo qualquer impedimento para a realização das entrevistas. Além disso, contribuíram de forma espontânea, trazendo relatos pessoais e reflexões que emergiam durante o diálogo, o que enriqueceu significativamente as narrativas e aprofundou a compreensão das trajetórias formativas e profissionais aqui analisadas.

Após o esclarecimento dos objetivos e da importância da pesquisa, assim como do compromisso ético com o anonimato dos depoentes, as entrevistas foram realizadas em locais e horários definidos pelos entrevistados. Ao todo, foram conduzidas seis entrevistas, sendo duas presenciais, realizadas na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e quatro de forma remota. Algumas ocorreram durante o horário de intervalo e outras após o término das aulas, todas no mês de abril de 2025. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos e abordaram as seguintes temáticas: origem social, trajetória acadêmica, trajetória profissional, prática docente. Todas foram registradas por meio de gravação de áudio.

Os professores de Sociologia entrevistados, situam-se na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade, o que lhes confere relativa estabilidade na carreira docente. com carga horaria de 13 a 40 horas semanais. Tendo iniciado suas trajetórias profissionais logo após a conclusão da graduação, os docentes possuem mais de dez anos de carreira, acumulando uma ampla bagagem de experiência profissional. Tal condição mostrou-se fundamental para a pesquisa, pois permitiu uma análise das categorias bastante densa, além de outras questões que surgiram durante a conversa.

Dentre as professoras, uma possui vínculo temporário e a outra é efetiva; ambas lecionam mais de uma disciplina. No grupo dos professores, apenas um não possui contrato efetivo, sendo que dois lecionam exclusivamente na rede estadual, um atua tanto na rede estadual quanto na rede particular e outro apenas na rede particular, com carga horaria de 13 a 40 horas semanais.

Observa-se, ainda, que os docentes com contrato efetivo na rede estadual e federal mantêm vínculo com apenas uma instituição, condição que lhes confere maior estabilidade profissional e mais tempo para a organização das atividades escolares. Tal aspecto influencia diretamente o modo como esses agentes se inserem no espaço institucional, em como projetam

sua identidade profissional. Em contraste, os professores contratados de forma temporária apresentam vínculos com duas ou três instituições.

Quanto ao estado civil, quatro dos entrevistados são casados e dois são solteiros. Entre os seis docentes, apenas um não possui filhos. Segundo esse entrevistado, a presença de filhos acarretaria despesas adicionais que seu salário não comportaria, além daquelas que já possui. Destaca, ainda, que a ausência de filhos lhe proporciona uma vida mais confortável, uma vez que implica menores gastos e menor dedicação de tempo a atividades fora da sala de aula.

Constata-se, assim, que a existência dos filhos constitui um fator relevante na organização do trabalho docente, na medida em que impõe maiores exigências econômicas para a manutenção de um padrão de vida minimamente confortável. Os docentes que possuem filhos relatam a necessidade de ampliar sua atuação em diferentes instituições de ensino, estratégia que resulta na redução do tempo livre e impacta negativamente suas relações pessoais.

Os professores participantes não possuem outra fonte de renda além do magistério. Quando questionados sobre a satisfação com o salário que recebem, predomina entre os docentes efetivos da rede estadual o discurso de que ser concursado é o principal fator que torna suas condições de trabalho mais favoráveis. Três docentes afirmam que, sem a estabilidade proporcionada pelo cargo de servidor público, suas condições de trabalho seriam precarizadas, devido à instabilidade causada pelos contratos temporários e as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, como expressa a professora 03:

> É uma carreira segura, se você passa no concurso público. Porque a pandemia mostrou que, em dez anos, centenas de milhares de professores que não eram servidores públicos ficaram desempregados. Quem continuou empregado foi submetido a uma jornada extremamente exaustiva [...]. E quem não ficou desempregado teve que se submeter a uma precarização extrema. Então, o problema é que nós temos um trabalho precarizado. (Professora 03).

Quando questionados acerca da participação em associações de professores ou sindicatos, quatro docentes relataram participar do SINTESE, enquanto um professor, que também atua como Professor do Departamento de Ciências Sociais, declarou ser sindicalizado à Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe (ADUFS).

Para a melhor identificação e precisão dos dados desta pesquisa foi elaborada a seguinte ficha dos entrevistados:

Professor 1 – Professor com quase vinte anos de atuação no magistério. Possui vínculo efetivo na rede privada de ensino, onde leciona a disciplina de Sociologia no ensino fundamental e médio, também atua como professor substituto das disciplinas de Antropologia e Sociologia na Universidade Federal de Sergipe. Tem 41 anos, é casado com uma professora de sociologia e possui uma filha. Natural de Aracaju (SE), é graduado em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe, instituição na qual também concluiu o mestrado e o doutorado em Sociologia.

Professora 2 - Docente com quinze anos de experiência em sala de aula. Atua em duas instituições de ensino: uma da rede estadual, na qual possui vínculo temporário, e outra da rede privada. Atualmente, leciona as disciplinas de Sociologia e Cidadania e Direitos Humanos. Tem 42 anos, é solteira e possui dois filhos. Natural de Aracaju (SE), é formada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) e em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe, instituição na qual também concluiu o mestrado em Sociologia. Segundo a docente, a realização de uma segunda graduação em História foi motivada pela necessidade de adaptação ao sistema educacional, uma vez que a maior oferta de vagas para licenciados nessa área a levou a buscar uma segunda licenciatura.

Professora 3 – Docente com vinte anos de experiência no magistério. Possui vínculo efetivo na rede estadual de ensino, onde leciona as disciplinas de Sociologia e Direitos Humanos. É casada e possui um filho. Natural de São Paulo (SP), é formada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe. Possui especialização *lato sensu* em Educação a Distância pelo SENAC-SE e especialização *lato sensu* em Tecnologias em Educação a Distância pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). Concluiu também formação *stricto sensu* no Programa de Educação da UNIT-SE. Foi a primeira professora de Sociologia a participar do Programa Pré-Universitário (PREUNI) da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, atuando na elaboração dos cadernos específicos da disciplina, também participou da escrita do currículo do estado de Sergipe.

Professor 4 - Docente efetivo da rede estadual de ensino, com atuação em todas as séries do ensino médio. Leciona as disciplinas de Sociologia, Direitos Humanos e Cidadania. Tem 43 anos, é casado e possui dois filhos. Natural do Rio Grande do Norte, é formado em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mudou-se para Sergipe após concluir a graduação e ser aprovado no concurso público estadual realizado em 2012, assumindo, em 2013, o cargo de professor de Sociologia, no qual permanece até o momento.

Professor 5 – Professor em três instituições, duas públicas e uma privada, com um vínculo efetivo e outro temporário, leciona Sociologia e Filosofia, 50 anos, casado, sem filhos, nasceu em Aracaju, formado em Ciências Sociais – Bacharelado e Licenciatura na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com pós-graduação em Sociologia (Mestrado e Doutorado). Segundo o docente, seu ingresso na graduação foi motivado pelo interesse na carreira acadêmica, não tendo, inicialmente, a licenciatura como objetivo profissional.

Professor 6 – Professor efetivo da Rede Federal, leciona Sociologia no ensino Fundamental e médio e na pós-graduação de Ciências Sociais, 45 anos, solteiro, possui dois filhos, nasceu em Aracaju, formado em Ciência Sociais – Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Sergipe com pós-graduação em Sociologia (Mestrado e Doutorado).

A caracterização socioprofissional dos docentes entrevistados revela elementos centrais para compreender a construção da identidade do professor de Sociologia e as condições objetivas que moldam sua prática. As trajetórias são marcadas por alta qualificação acadêmica, habilitados em Ciências Sociais com presença expressiva de mestrado e doutorado e circulação entre diferentes níveis de ensino, mas contrastam com um cenário de instabilidade laboral, acúmulo de vínculos e polivalência disciplinar.

Na verdade, esse contraste evidencia uma dissociação entre capital cultural elevado e reconhecimento institucional limitado, ou seja, há um descompasso entre o volume de capital incorporado pelos agentes e as possibilidades objetivas oferecidas pelo campo educacional. Mesmo docentes com doutorado e trajetória consolidada são levados a assumir vínculos temporários, múltiplas instituições e diferentes disciplinas como estratégia de sobrevivência material e de manutenção de certa autonomia profissional. O que indica que a sociologia não ocupa um lugar central nos currículos que exige a realização de concursos e a demanda um número expressivo de professores especializados na área.

Nesse sentido, a recorrência do acúmulo de vínculos, especialmente entre docentes da rede estadual com contratos temporários, revela a precarização estrutural do trabalho docente e a fragilidade do lugar ocupado pela Sociologia no currículo escolar. Embora seja componente obrigatório do ensino médio, a disciplina permanece marcada por um estatuto instável, o que obriga os professores a transitar entre áreas afins como Filosofia, História, Direitos Humanos e Cidadania. Essa polivalência, longe de representar apenas flexibilidade pedagógica, expressa uma forma de adaptação forçada às regras do campo educacional, no qual a Sociologia

raramente garante carga horária suficiente para a consolidação de uma identidade profissional exclusiva.

Essa condição impacta diretamente o trabalho pedagógico. A multiplicidade de disciplinas reduz o tempo disponível para planejamento, aprofundamento teórico e elaboração de metodologias específicas para o ensino de Sociologia. Tal situação se agrava pela ausência de consensos curriculares, pela escassez de materiais didáticos próprios e pela limitada institucionalização de métodos de ensino consolidados para a disciplina, o que reforça a sensação de improvisação e de marginalidade no interior da escola.

As trajetórias também revelam estratégias diferenciadas de inserção no campo educacional. Enquanto alguns docentes constroem carreiras mais estáveis por meio de concursos públicos ou inserção na rede federal, outros recorrem à ampliação de títulos acadêmicos, à segunda licenciatura ou à circulação entre redes pública e privada como forma de ampliar suas chances de permanência no sistema. Essas estratégias indicam que a identidade docente não é dada a priori, mas construída de maneira relacional, em diálogo constante com as oportunidades e restrições impostas pelo campo.

Por fim, os dados sugerem que a identidade do professor de Sociologia se constitui em uma tensão permanente entre vocação intelectual, engajamento crítico e condições materiais adversas. A instabilidade da disciplina no currículo, associada à precarização dos vínculos de trabalho, produz um professor altamente qualificado, porém frequentemente sobrecarregado, cuja prática pedagógica é atravessada por limites institucionais que extrapolam sua formação e seu compromisso com o ensino. Trata-se, portanto, de uma identidade profissional forjada menos pela estabilidade e mais pela capacidade de adaptação, pela mobilização de capitais acadêmicos e pela negociação contínua com um campo educacional ainda pouco estruturado para acolher plenamente o ensino da Sociologia.

3.2 A ORIGEM SOCIAL DOS DEPOENTES

A análise da origem social dos docentes entrevistados evidencia um traço recorrente nas trajetórias de professores de Sociologia: a baixa escolaridade dos pais, especialmente das mães, o que indica a pertença desses sujeitos a frações das classes populares. Nesse sentido, a entrada e permanência no ensino superior não se configuram como um percurso “natural” ou herdado, mas como uma trajetória improvável, marcada por rupturas intergeracionais.

O baixo nível de escolarização dos pais indica que a conquista do diploma de nível superior representou, para eles, uma oportunidade de ascensão social e de acesso a espaços de maior prestígio. Para a maioria, a carreira docente aconteceu como fruto das circunstâncias. No caso dos professores entrevistados a opção pela licenciatura foi uma escolha estratégica, orientada pelo objetivo de inserção no mercado de trabalho, visto que os entrevistados iniciaram a carreira docente logo após a conclusão do curso.

Tão importante quanto o ingresso na universidade é a permanência durante a graduação. Por serem provenientes de classes sociais mais baixas, quatro dos participantes afirmaram que precisaram conciliar os estudos com o trabalho. Também relataram que a participação em programas de bolsas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi essencial para garantir a permanência desses docentes na graduação. Assim como afirma o professor 01:

> Desde criança eu trabalhava com meu pai, no final de semana, então essa relação com o trabalho sempre existia. Posteriormente eu trabalhei como Office Boy, atualmente chamamos, de jovem aprendiz, mas era Office Boy na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Então a relação com o trabalho, para mim, sempre foi muito presente, muito real e necessária, por questões materiais mesmo. No terceiro período da universidade eu comecei a fazer PIBIC, e aí eu acredito que aí começa a minha iniciação realmente científica, acadêmica no mundo da sociologia. Então, o PIBIC, foi o primeiro dinheiro que eu recebi, a partir do conhecimento das ciências sociais. (Professor 01, 41 anos)

Para Bourdieu e Passeron (1982), o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais ao valorizar como mérito aquilo que, na realidade, corresponde a disposições culturalmente herdadas. No caso dos docentes entrevistados, observa-se que o ingresso na universidade exigiu a construção de estratégias específicas para compensar a ausência de capital cultural familiar. Nesse contexto, os programas de bolsas, como o PIBIC e o PIBID, desempenham papel fundamental como mecanismos de redistribuição parcial do capital cultural e econômico. Mais do que simples auxílios financeiros, essas bolsas funcionam como dispositivos de legitimação simbólica, permitindo que os estudantes se reconheçam e sejam reconhecidos como sujeitos aptos a ocupar o espaço acadêmico. O relato do Professor 01 é ilustrativo desse processo: ao afirmar que o PIBIC representou o primeiro momento em que recebeu “dinheiro a partir do conhecimento das Ciências Sociais”, ele explicita a conversão do capital cultural em capital econômico, bem como a incorporação progressiva de disposições próprias do campo científico.

O período de formação desses docentes, entre 2008 e 2012, coincide com o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, o que alterou significativamente a estrutura do campo educacional. A criação de vagas e a realização de concursos públicos em 2012 ampliaram as oportunidades objetivas de inserção no magistério, permitindo que esses professores transformassem seu capital cultural recentemente adquirido em capital institucionalizado, por meio do ingresso no serviço público. Tal conjuntura histórica favorável evidencia que as trajetórias individuais não podem ser compreendidas apenas em termos de mérito, mas como resultado da articulação entre disposições incorporadas e condições estruturais.

Dessa forma, quatro dos entrevistados tornaram-se contratados do estado, cargo no qual permaneciam até o momento da nossa conversa:

> Eu tive a possibilidade de, logo que acabei o curso, em 2009, já começar a dar aula na escola. Era também o primeiro ano da obrigatoriedade de sociologia, após a última lei que obrigou a retomada da disciplina no ensino médio. Então, foi uma experiência, assim, que eu entendo, tanto na época quanto hoje, muito rara, porque você se formar e já ter a oportunidade de trabalhar. Então, eu trabalhei em uma escola particular, em uma grande escola particular, e a disciplina, naqueles primeiros anos, era uma disciplina, assim, em que era muito experimental [...] não tínhamos os didáticos disponíveis, a escola também não sabia muito bem o que fazer com essa disciplina, porque ela não necessariamente caía ainda no vestibular, mas já se entendia que ela poderia servir como um espaço de reflexão, enfim. (Professor 06, 40 anos)

A escolha pela licenciatura, longe de ser apenas vocacional, pode ser compreendida como uma estratégia racionalmente orientada, ainda que não necessariamente consciente, diante das possibilidades objetivas oferecidas pelo campo educacional. Conforme argumenta Bourdieu, os agentes tendem a ajustar suas aspirações às probabilidades objetivas de sucesso. Assim, para sujeitos oriundos de classes populares, o magistério aparece como uma via relativamente acessível de inserção profissional estável e de mobilidade social, sobretudo em um contexto de expansão, ainda que instável, da Sociologia no currículo escolar.

Entretanto, a inserção profissional ocorre em um campo ainda marcado por tensões e instabilidades. Apesar de ser componente curricular obrigatório, a Sociologia ocupa uma posição frágil no currículo, o que obriga os docentes a lecionarem múltiplas disciplinas e a acumularem vínculos. Essa condição impacta diretamente a construção do *habitus* profissional, produzindo trajetórias marcadas pela polivalência forçada e pela sobrecarga de trabalho, ao mesmo tempo em que limita o investimento pedagógico específico na disciplina.

Assim, à luz de Bourdieu, pode-se afirmar que a identidade docente desses professores é resultado de um processo complexo de ajuste entre *habitus* e campo. Suas trajetórias expressam tanto as marcas da origem social quanto as possibilidades abertas por políticas educacionais e transformações institucionais. O magistério em Sociologia emerge, portanto, como espaço ambivalente: simultaneamente vetor de mobilidade social e campo atravessado por precariedades simbólicas e materiais, no qual os docentes constroem estratégias para manter-se e legitimar sua atuação profissional.

3.3 AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Segundo Bourdieu (2001, p. 189), o conceito de trajetória refere-se a uma "[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou por um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações", ou seja, no interior do espaço social no qual o sujeito está imerso e onde se estruturam os diferentes campos sociais. Desse modo para pensar as trajetórias de vida é necessário constituir e analisar os campos de atuação e inserção dos agentes e localizá-los no interior de suas dinâmicas.

Nesse sentido, as trajetórias dos professores estudados são compreendidas a partir do contexto histórico e cultural no qual estão inseridos, visto que esse contexto influencia as movimentações realizadas por eles conforme seus interesses e objetivos. Portanto, é a partir do meio social — ou seja, dos campos de atuação e inserção na carreira docente — que essas trajetórias se constituem e ganham sentido.

> Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (de um posto profissional a outro, de uma editora a outra, de uma diocese e outra etc.) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. (BOURDIEU, 2001, p. 190)

A ausência prolongada da disciplina nos currículos da educação básica produziu um desconhecimento social acerca do próprio campo das Ciências Sociais e de suas possibilidades profissionais, restringindo o horizonte de expectativas dos agentes e condicionando suas escolhas formativas. Assim, as opções pelo curso de Ciências Sociais não emergem, na maioria dos casos, como vocações previamente constituídas, mas como escolhas socialmente situadas, mediadas pelas redes de sociabilidade, pelas experiências cotidianas e pelas oportunidades objetivamente disponíveis. Numa pesquisa realizada por Glaucia Villa Boas (2003), ela aponta que o ingresso no curso de Ciências Sociais é frequentemente marcado pelo desconhecimento prévio sobre o que é o curso e sobre as possibilidades profissionais associadas a ele, fazendo

com que muitos estudantes “caiam de paraquedas” na graduação e acabam desistindo do mesmo.

> Então, inicialmente na verdade essa escolha ela foi se construindo, né? Porque assim, quando eu ainda estava na educação básica, eu tinha um amigo que ele devorava livros. Esse meu amigo em particular lia tudo, antropologia, sociologia, eu tinha amigos filósofos, então isso foi me causando interesse. Na verdade, eu não sabia o que era ciências sociais ainda. E aí depois eu também tive mais na frente amigas que já faziam o curso de ciências sociais na UFS. E assim, fui comprando livros, principalmente de antropologia [...]. Então foi um combo de vivências que foram me levando a escolher. (Professora 03)

Já para o professor 01 o interesse pelo curso surgiu de suas vivencias com os grupos urbanos, que fez com que ele migrasse da área das ciências exatas, onde já possuía uma carreira, para as ciências sociais:

> Eu sempre gostei de ciências exatas, tanto é que fiz curso técnico, e em um determinado momento da minha vida, não tem nada a ver com a academia, com a universidade, mas eu comecei a ter uma maior vivência na rua, com os grupos urbanos, e me deu esse interesse de trocar, de deixar de pensar em equipamentos eletrônicos e pensar em ser humano. Nesse momento eu escolhi sair da parte técnica, que eu já estava trabalhando, tinha uma carreira mais ou menos direcionada, iniciada, e aí eu presto o concurso vestibular para o curso de sociologia e ciências sociais, sou aprovado e deixo de lado completamente as ciências exatas. (professor 01, 41 anos)

Por outro lado, a professora 02 não via o curso de Ciências Sociais como sua primeira opção. Sua escolha se deu, portanto, como uma estratégia para ingressar no ensino superior. Segundo a entrevistada, a afinidade que possuía com as Ciências Humanas, aliada à maior facilidade de ingresso no curso — por ser menos disputado em comparação com outras áreas mais consolidadas — foi determinante para essa decisão:

> Então eu fiz o primeiro ano para Educação Física, não passei. Eu sempre fazia pontuação muito alta em humanas. Mas eu queria Educação Física, e lá é Biologia, Química, Física e tal. Quando foi depois, aí na última escolha eu ia escolher Geografia. E a minha colega me disse, por que você não faz Ciências Sociais? Aí eu disse Ciências Sociais. Aí eu fui investigar o que era. E aí eu disse, pronto, vou fazer Ciências Sociais. Pronto, caí de paraquedas lá. Não foi uma coisa que eu queria não. (Professora 02, 42 anos).

O interesse por questões políticas também aparece como influência para a escolha do curso, assim como relata o professor 05:

> No primeiro momento era porque eu tinha algumas questões políticas, né? Era envolvido em movimentos sociais, partidos políticos. E aí era um curso que eu achava que iria me dar algum suporte para isso. Só que não. (Professor 05, 50 anos)

Quatro dos entrevistados optaram por ingressar na licenciatura; contudo, a docência não era, a priori, um desejo de nenhum deles, sendo essa escolha motivada principalmente pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. O pouco interesse pela docência deve-se, principalmente, à desvalorização do magistério, fator que também contribui para a falta de

disposição por parte dos discentes. Ademais, a baixa valorização e o reduzido prestígio social da carreira são apontados como obstáculos à motivação, especialmente no que se refere à permanência e à continuidade no curso.

Quanto aos dois docentes que ingressaram no bacharelado, ambos deram continuidade na licenciatura, no caso da professora 03, seu ingresso no curso se deu enquanto a sociologia estava fora dos currículos, durante o governo de Fernado Henrique Cardoso, por isso seguir com o mestrado foi a melhor alternativa encontrada por ela na época, foi somente após o início do governo de Lula que a licenciatura passou a representar uma possiblidade de emprego na educação básica:

> Na verdade, foi no governo de Lula, no primeiro governo, que Lula vai lá e assina o retorno da sociologia aos currículos escolares da educação básica. E aí sim que vai surgir as nossas primeiras oportunidades de emprego. Trabalhar na licenciatura, porque o bacharelado ele leva para a graduação, mas o meu campo de trabalho é restrito. (Professora 03)

Dessa forma ao concluir o bacharelado a entrevistada vê a possibilidade de fazer a licenciatura como o caminho mais fácil para sua inserção no mercado de trabalho, assim a entrevistada aproveita para criticar o modelo atual do curso de ciências sociais oferecido pela Universidade Federal de Sergipe, conhecido como 3 + 1, que segundo ela é um retrocesso, pois limita as possibilidade de ingresso em empregos formais durante a graduação, uma vez que estes são obrigados a concluir o bacharelado para, apenas posteriormente, cursar a licenciatura.

> Até porque para você entrar no mestrado, as dificuldades são maiores. Para você conseguir uma bolsa, vai acumulando. Então, para poucas pessoas conseguirem fazer o mestrado sem uma bolsa. A gente viu com as políticas públicas do governo anterior que foi vetando a quantidade de bolsas e as pessoas fazendo doutorado tiveram que sair, porque elas não tinham como se sustentar. O departamento de ciências precisa rever essa política de encaminhar os alunos primeiro para o bacharelado. (Professora 03)

Segundo Handfas (2009), os cursos de Ciências Sociais ofertam, três modelos de formação para o professor de Sociologia. O primeiro, denominado modelo “3+1”, (modelo ofertado pela UFS), organiza-se a partir da realização inicial das disciplinas do bacharelado e, a partir do quinto semestre, o discente tem a opção de dar continuidade aos estudos na licenciatura, o que possibilita, ao final do curso, a obtenção do diploma de licenciatura em Ciências Sociais. O segundo modelo permite o aluno escolher entre o bacharelado ou a licenciatura, cabendo ao estudante decidir pela integralização das disciplinas necessárias a cada habilitação, de acordo com seus objetivos formativos. E o terceiro modelo consiste na oferta de dois cursos distintos e independentes: o bacharelado em Ciências Sociais e a licenciatura em Ciências Sociais.

Já a professora 02, tece críticas quanto a falta de oportunidades para o bacharel em ciências sociais, ao se deparar com a falta de mercado específico para o cientista social, ela aponta que sente que o bacharelado não serviu para nada, devido as pouquíssimas vagas que surgem para essa titulação:

> [...] Para mim, né? Estou dizendo para mim. É um diploma Arquivado. Não serviu para nada. Ainda faço alguns... Eu ainda faço alguns concursos que pedem a graduação do bacharel, mas é muito pouco. Eu estou dizendo isso assim, vai que mude o contexto. Mas, para mim, não serviu de nada. Nem de pontuação, de titulação. A maioria das vezes que eu estou fazendo concurso, é na área de licenciatura. Não faço na área do bacharelado. É muito difícil. (Professora 02, 42 anos)

Uma das estratégias adotadas pela docente para ampliar suas chances de inserção na educação básica foi a realização de uma segunda licenciatura em História. Segundo seu relato, ao deparar-se com a reduzida oferta de vagas destinadas ao ensino de Sociologia, recordou-se de um colega que, embora formado em História, lecionava Sociologia na mesma escola em que atuava. A partir dessa experiência, surgiu a ideia de mobilizar sua formação inicial para realizar uma segunda licenciatura em História.

> Infelizmente, ela é uma área complicada de se dar. Porque tem muita gente que não é da nossa formação que acaba dando aula de sociologia. Como, por exemplo, os professores de história.
> Agora, o professor de sociologia, ele não pode dar aula de história. Ele só é concedido dar aula de filosofia. E o professor de história, ele, com esse título precário, ele dá aula de sociologia e de filosofia. [...] aí o que foi que aconteceu? Eu já tinha sociologia, e aí eu fiz o quê? Fiz uma segunda licenciatura em história, porque eu vi que a galera de história estava tudo migrando para a sociologia, por que eu não vou fazer também? E aí eu peguei essa prática, outros amigos meus também, depois de mim, eu disse, vamos fazer outro, porque não dá não.
>
> porque quando eu estava no Estado, você vê, eu fiz a inscrição em 2017 para o Estado para ser professora de sociologia. E aí, nessa minha inscrição, eles me deram somente, eram 25 aulas, então me deram 5 de sociologia, e as 20 aulas da escola eram de história, e eu não era formada em história, eu era formada em sociologia. Eu tinha que pegar, porque o salário do Estado é bom, foi bom, era bom, pagava muito mais do que a escola privada que eu estava dando aula.
>
> Nesse período que estava faltando, eu acho que não tinham se inscrito mais professores de história, e eles estavam precisando de um professor de história, e aí eles chamaram a licença de sociologia, nessa DR, e aí eu fui.
> E aí, o que é que aconteceu? Eu acho que isso só me abriu a mente, para que eu pudesse unir o útil ao agradável, já que a nossa base também é histórica, e a gente precisa se adaptar ao sistema. E aí, o que é que eu fiz? Não, eu vou mergulhar na segunda licenciatura. E aí foi quando, eu fiz uma segunda licenciatura de história. (Professora 02, 42 anos).

A necessidade de adaptação às exigências do campo educacional torna-se ainda mais evidente na trajetória da professora 02, que realiza uma segunda licenciatura em História como estratégia de ampliação de suas chances de permanência e estabilidade no magistério. Tal movimento revela a capacidade dos agentes de "jogar o jogo" do campo, mobilizando seus capitais de forma pragmática para manter ou melhorar suas posições. A incorporação desse modus operandi evidencia a formação de um *habitus* docente flexível, marcado pela polivalência e pela disposição à adaptação contínua.

Todos, com exceção do professor 04 — que foi aprovado em concurso público logo após a conclusão da graduação em 2012 —, deram continuidade às suas trajetórias no campo acadêmico por meio da realização de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado, ou apenas mestrado). Essa escolha pode ser compreendida como uma estratégia de acumulação e valorização do capital acadêmico, visando tanto à ampliação das possibilidades de inserção e mobilidade no campo educacional quanto ao fortalecimento de suas posições em contextos marcados pela instabilidade e pela concorrência no mercado de trabalho docente.

Contudo, a Professora 03 evidencia a ausência de incentivos institucionais para a realização de qualificações entre os docentes da rede estadual. Em seu relato, a precarização do trabalho aparece como um fator central de desestímulo à busca por titulações acadêmicas, uma vez que o investimento de tempo, recursos financeiros e esforço intelectual não encontra correspondência em retorno salarial ou valorização profissional.

> Então, se for um trabalho precarizado, você tem um desestímulo à busca de títulos. Eu, por exemplo, não fiz meu doutorado ainda porque não vale a pena você passar quatro anos fazendo um doutorado e receber minimamente. Nem isso você recebeu. Eu comecei sem uma gratificação do meu mestrado. Um dia desce, isso mesmo é ínfimo. Então, quando você olha para a qualificação, a qualificação em termos de títulos, porque, na verdade, o que vai valer são seus títulos. Se você tem especialização no mestrado ou doutorado. Porque dentro da educação, pelo menos aqui no Estado de Sergipe, eu vou fazer um curso de tal ou tantas horas. Eu não vou receber nada por isso
>
> E estudar exige custo. Você tem que ter internet, você tem que pagar uma internet de boa qualidade, você tem o seu tempo. Então, não existe um incentivo para a qualificação em termos de títulos. E aí, você não tem o estimulo de fazer, de buscar os seus títulos, porque vai demandar custo, vai demandar tempo, vai demandar dinheiro. E você não tem um retorno. Na grande educação global você não tem o incentivo para a qualificação em termos de títulos, porque o salário é pouco. Eu considero pouco, porque uma pessoa que tem mais de 550 alunos para dar conta, num espaço escolar, o dia inteiro, sabe? (Professora 03).

As trajetórias dos professores entrevistados são indissociáveis das condições históricas de existência do ensino de Sociologia no Brasil e, especificamente, no estado de Sergipe.

Os relatos evidenciam que o interesse pela área foi sendo construído progressivamente, a partir do contato com pares socialmente próximos — amigos leitores, colegas universitários, militantes políticos — que funcionaram como mediadores simbólicos, ampliando o capital cultural incorporado desses agentes. Esse processo confirma a tese bourdieusiana de que as disposições não são inatas, mas adquiridas ao longo da trajetória, por meio de experiências socialmente estruturadas. O "gosto" pelas Ciências Sociais aparece, portanto, como resultado de um processo de socialização prolongado, e não como uma escolha puramente racional ou individual.

Por outro lado, observa-se que, para parte dos entrevistados, a entrada no curso ocorreu de forma estratégica e contingencial, como no caso da professora 02, cuja escolha foi orientada pela maior facilidade de ingresso no ensino superior. Tal movimento ilustra o que Bourdieu denomina de "estratégias de reprodução", isto é, ações ajustadas às condições objetivas do campo, ainda que não plenamente conscientes. Trata-se de uma racionalidade prática, inscrita no *habitus*, que leva os agentes a buscarem alternativas possíveis dentro de um espaço de oportunidades limitado.

No que se refere à escolha pela licenciatura, os dados indicam que a docência não figurava como projeto inicial da maioria dos entrevistados. A opção pelo magistério aparece, sobretudo, como uma estratégia de inserção no mercado de trabalho, em um contexto marcado pela escassez de oportunidades para o bacharel em Ciências Sociais. A desvalorização simbólica da profissão docente, amplamente discutida na literatura sociológica, atua como elemento desestimulador, reforçando a percepção da licenciatura como "saída possível", e não como destino desejado.

Entretanto, a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, em 2008, altera significativamente a estrutura do campo educacional, ampliando a demanda por professores habilitados e abrindo novas possibilidades de inserção profissional. Esse evento histórico opera como um ponto de inflexão nas trajetórias analisadas, permitindo que a licenciatura passe a ser percebida como capital escolar conversível em capital econômico e simbólico, especialmente a partir da realização de concursos públicos no estado de Sergipe.

A busca pela pós-graduação stricto sensu, presente na trajetória da maioria dos entrevistados, pode ser interpretada como uma estratégia de acumulação de capital acadêmico, visando à valorização profissional e à diferenciação em um campo altamente competitivo e precarizado. Contudo, os relatos também revelam os limites estruturais dessa estratégia, especialmente no âmbito da rede pública estadual, onde a ausência de incentivos institucionais e de retorno salarial fragiliza o investimento em qualificações mais longas, como o doutorado. Essa contradição explicita o descompasso entre as exigências de qualificação impostas pelo campo educacional e as condições materiais oferecidas aos docentes, produzindo desestímulo e desgaste profissional. Em síntese, as trajetórias analisadas demonstram que a constituição da identidade docente em Sociologia resulta de um processo complexo, no qual se articulam origem social, transformações institucionais, estratégias de sobrevivência profissional e disposições incorporadas ao longo do tempo.

3.4 INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Para quatro dos entrevistados, o início da carreira profissional não ocorreu no magistério. Esses relataram que o trabalho sempre foi uma necessidade, inclusive antes do ingresso na graduação; contudo, entre eles, destaca-se a predominância de ocupações em empregos informais, sendo a docência a primeira oportunidade de inserção em trabalho formal.

Como já mencionado anteriormente a maioria dos depoentes começaram a dar aulas antes de se formarem, sendo que suas primeiras oportunidades de emprego surgiram através de indicações em escolas particulares de Aracaju. Essa condição revela como as redes de relações viabilizam o acesso desses docentes recém-formados às suas primeiras oportunidades de atuação, evidenciando a importância do capital social na inserção desses professores no campo educacional, sobretudo em um contexto marcado pela necessidade de trabalho e pela ausência de alternativas formais de emprego no início de suas trajetórias profissionais.

> Vai espalhando o currículo, mas não consegue, né? Só quando alguém vai e te indica que você consegue. Pelo menos comigo foi assim, né? A primeira vez que eu entrei. Em 2013, eu acho. Depois veio o Estado, aí ficou mais fácil. (professor 05, 50 anos).

> Eu ainda estava na faculdade, mas como professora eu entrei numa rede privada, mas foi por indicação. Que um amigo meu que era de sociologia, ele ia sair dessa escola e aí ele ia para uma outra escola e ele não tinha como continuar lá por conta do tempo, do horário que a gente estava batendo. E aí ele perguntou, você não quer dar aula não? Eu estava no mestrado nesse período. (Professora 02, 42 anos)

Para aqueles que permanecem com os vínculos temporários como no caso da professora 02, a mobilização do capital social ainda é muito presente, e se manifesta nas indicações de conhecidos e colegas de profissão, que ela acumulou durante sua trajetória.

> Eu entrei em todas as escolas com indicação. De algum amigo, que já estava lá dentro. Que indica, você... Entendeu? E, assim que acontece porque, no final, eles querem alguém que conheça alguém. Nas escolas privadas, que eu consegui foi tudo por indicação. (Professora 02, 42 anos).

A condição de professora temporária gera incertezas quanto ao seu futuro profissional, evidenciando a ausência de garantias e a imprevisibilidade que marcam esse tipo de contratação, conforme expresso em seu relato:

> Ainda não sou concursada, então é algo que não nos dá uma garantia. No processo seletivo, você não sabe se vai estar recebendo amanhã, então não é algo estável. O contrato vai até 2026, então até lá, se eu não passar em nenhum concurso. (Professora 02, 42 anos)

Além de manter uma forte rede de relações, a busca por especializações e formações continuadas revela-se central em sua trajetória. A acumulação desses capitais resulta tanto na ampliação da experiência profissional quanto no acúmulo de titulações, fatores que se mostram decisivos para o acesso a melhores posições no campo educacional e conferem distinção em relação aos seus concorrentes. Desse modo, enquanto a rede de relações viabiliza o acesso aos cargos almejados, as especializações acumuladas produzem a distinção necessária para que a docente se destaque dos demais candidatos em processos seletivos.

> Como a maioria dos processos seletivos pedem não somente os títulos, mas, também experiencia de carteira comprovada, a minha media sempre subia. Na experiência. (Professora 02, 42 anos)

> Entrei em uma escola do estado recente agora, que também foi indicação. E aí... do nada, assim, eu tô no Estado. Mas, eu disse assim qualquer coisa se precisarem pode me chamar, ai ela disse, pode vir. Aí, ela me chamou. Então, eu estou lá dando aula de Cidadania e Atividades integradoras. Entendeu? Como eu fiz um curso, ano passado, em Brasília. Nessa área. pelo Estado. Então, eu tenho um domínio nessa área de Cidadania e Direitos Humanos. Só foi bom pra agregar no meu currículo. [...] Eu já dei aula no município de Aracaju como professora de História. Porque eu já tinha diploma de história. Eu me inscrevi no processo seletivo de Aracaju e dei aulas durante um ano. (Professora 02, 42 anos)

A trajetória da professora 03 oferece uma base fundamental para refletir sobre o acúmulo de capital cultural, social e acadêmico ao longo do exercício da docência, posteriormente convertido em capital simbólico. Antes de ingressar no serviço público, a docente acumulou experiências diversificadas no ensino superior, na formação de professores e em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, o que contribuiu para ampliar suas redes de relações e fortalecer seu reconhecimento profissional.

> Antes de entrar no serviço público, eu tive outras experiências com a docência. Trabalhei na UVA, uma faculdade que, na época da LDB, em 2007, passou a exigir que todos os professores das licenciaturas tivessem nível superior. Nesse contexto, fui aprovada em uma seleção e atuei com formação de docentes.
>
> Trabalhei também na Universidade do Ceará, que tinha como meta cumprir a LDB no que se refere à formação superior dos professores. Em seguida, atuei na UBRA, a Universidade Luterana do Brasil, que possuía polos em vários estados, inclusive em Sergipe, com cursos semipresenciais. Nesse período, trabalhei como tutora à distância, na UBRA era a tutora semipresencial que eu desenvolvia atividades, tanto pela plataforma como presencial, com os alunos
>
> Além disso, trabalhei com ONG e, antes de ingressar no concurso público, atuei pelo CESAD, vinculado à Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a UFS, na modalidade de educação a distância, com visitas presenciais esporádicas aos polos.
>
> Após esse período, ingressei no serviço público, inicialmente no ensino regular, sobretudo no município de Aquidabã. Durante esse tempo, cursei o mestrado em Educação pela UNIT. Também participei do pré-universitário, sendo a primeira professora selecionada para elaborar os cadernos de Sociologia, quando a disciplina passou a contar com material específico, em 2014.
>
> Em 2017, após concluir o mestrado, ingressei no ensino médio integral como professora de Sociologia, onde atuo até hoje. Nesse período, também integrei a equipe responsável pela elaboração do currículo de Sergipe na área de Ciências Humanas. (Professora 03

Esse percurso demonstra como as diversas experiências e a qualificação acadêmica operam como recursos estratégicos no interior do campo educacional, favorecendo sua inserção e consolidação em posições de maior prestígio, como quando se torna integrante da equipe responsável pela elaboração do currículo de Sergipe na área de Ciências Humanas**.**

3.5 AS PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

É consenso entre os depoentes o entendimento de que o fazer docente se constrói a partir da experiência em sala de aula. Embora a formação inicial forneça a base teórica, é no exercício da prática docente que os professores desenvolvem saberes específicos, fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto escolar em que atuam. Ao se depararem com a realidade da sala de aula, os docentes articulam os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação com habilidades e competências que vão sendo progressivamente construídas por meio da experiência. Essa percepção é expressa no depoimento da professora 03:

> Na verdade, como em todas as profissões, certas habilidades, a maior parte das habilidades e competências elas acontecem no fazer do trabalho. Aí você vem com uma carga teórica, ela é fundamental, mas muitas das habilidades e competências a gente desenvolve, na verdade, no fazer do trabalho, no caso, no fazer, no chão da escola, na sala de aula. (Professora 03).

Segundo o professor 01, o processo de adaptação à sala de aula é contínuo. Para o docente, o principal desafio consiste em “ganhar a turma”, expressão utilizada para se referir à criação de vínculos, comunicação e confiança mútua. Segundo ele esse processo é marcado pela

incerteza e pela imprevisibilidade das interações em sala de aula, conforme expressa em seu relato:

> A questão não está na parte prática ou teórica, mas em como eu vou conseguir ganhar a turma. É bem a etnografia mesmo, essa ideia de observar, de entender o grupo. Você não sabe se vai ganhar a turma no primeiro dia, se vai ganhar depois de um mês ou se nunca vai ganhar. Quando falo em ganhar a turma, é no sentido de criar uma relação, uma comunicação. [...] O problema está na comunicação, nas relações, porque isso é uma mão dupla. Os professores estão muito defensivos com a turma, assim como as turmas estão defensivas com os professores. Existe hoje uma crise de confiança: o professor desconfia do aluno e o aluno não acredita que o professor seja capaz ou necessário nesse processo. (Professor 01, 41 anos)

Já a professora 02 afirma que o gosto por lecionar não foi algo imediato, mas construído ao longo do tempo. No início da carreira, o exercício do magistério apresentou-se como um desafio, marcado por dificuldades como; à baixa remuneração, e a necessidade de se adaptar a linguagem dos alunos do ensino médio. Segundo a docente, foi por meio da experiência em sala de aula que ela aprendeu a trabalhar com as turmas e, gradualmente, adquiriu afinidade pela prática docente:

> Hoje, eu digo que eu gosto de lecionar. Mas nesse período no início eu não gostava não. Primeiro, ganhava pouco. Segundo que eu quebrava a cabeça pra falar a linguagem dos alunos de ensino médio. Eu tinha que quebrar a cabeça estudando, porque eu tinha que falar a linguagem deles. Então, eu tinha que ver mais livros que tinha metodologia de ensino médio. Então, isso... Puxava tempo. Até me adaptar aquilo. Mas depois a experiência, né? Hoje, eu já sei o que eu já faço por anos. Mas, eu aprendi a gostar. Dizer que eu gosto? Claro, vai. Hoje, eu gosto. É a mesma coisa de ser mãe. Ninguém nasceu pra ser mãe. A gente aprende a ser mãe. Não é natural. eu não tenho dom de ser mãe. Mas, eu aprendi a ser mãe, porque as necessidades chamaram. (Professora 02, 42 anos)

O professor 05 também destaca a dificuldade de diálogo com os alunos como um dos principais desafios de sua prática docente. Segundo ele a intermitência da sociologia no ensino médio colabora para a falta de reconhecimento da disciplina pelos alunos:

> A questão também da disciplina ser nova, né? Sobretudo quando entra na primeira série, os alunos nunca viram, passaram o ensino fundamental inteiro e nunca tiveram contato com a disciplina. E tem o primeiro contato, e tem uma certa dificuldade. Enfim, esses pontos. A falta da presença da disciplina no ensino fundamental dificulta seu ensino no nível médio, a sociologia acaba sendo uma disciplina desconhecida pelos alunos. (Professor 05, 50 anos)

O uso de metodologias ativas foi a estratégia utilizada pela professora 02 para se adaptar a linguagem dos alunos e promover maior engajamento nas aulas, para isso, a docente buscou se especializar por meio de um curso de gamificação:

> Na maioria das vezes, a depender do tema, eu trabalho com as metodologias ativas, por que eu já fiz curso na área, aí eu trabalho. Às vezes, vai depender quando tem, por exemplo, recurso de internet, eu pego um joguinho porque eu fiz no curso de gamificação. Por exemplo, tem um aplicativo chamado Karhoot, que eles adoram só que vai depender quando a escola vai ter internet, ou não vai ter internet. (Professora 02, 42 anos).

Face ao exposto, fica evidente que a docência é compreendida pelos entrevistados menos como a aplicação mecânica de um saber previamente adquirido e mais como um processo social de construção pratica, no qual o conhecimento profissional se produz na interação cotidiana com os alunos, com a instituição escolar e com as condições concretas de trabalho. Essa percepção aproxima-se das análises de autores como Tardif e Bourdieu, ao evidenciar que os saberes docentes não se restringem ao capital escolar adquirido na formação inicial, mas se constituem progressivamente no interior do campo educacional, a partir da experiência.

A formação universitária aparece, nos relatos, como um capital teórico indispensável, porém insuficiente para dar conta das exigências do trabalho em sala de aula. É no "chão da escola" que os docentes desenvolvem um saber prático, situado e relacional, marcado pela improvisação, pela observação e pela capacidade de leitura dos grupos. Nesse sentido, o depoimento do professor 01 é emblemático ao descrever o esforço de "ganhar a turma" como um trabalho etnográfico contínuo, no qual o docente precisa decifrar códigos, expectativas e disposições dos alunos. Tal dinâmica evidencia que o fazer docente envolve uma dimensão simbólica central: a construção de autoridade pedagógica, confiança e reconhecimento mútuo em um contexto atravessado por conflitos geracionais e por uma crise mais ampla de legitimidade da escola e do professor.

Já o depoimento da professora 02 evidencia que o gosto pelo magistério não é natural nem imediato, mas socialmente construído ao longo da trajetória profissional. A comparação com a maternidade desnaturaliza a ideia de "vocação docente" e revela a docência como um aprendizado forjado pela necessidade, pela repetição e pela adaptação às condições objetivas de trabalho. As dificuldades iniciais — baixos salários, esforço cognitivo para a adaptação à linguagem dos alunos e sobrecarga de trabalho — mostram que o ingresso na carreira é marcado por tensões que só são parcialmente superadas com o acúmulo de experiência e com a incorporação de um *habitus* docente.

O relato do professor 05 acrescenta outra dimensão relevante: a instabilidade histórica da Sociologia no currículo escolar. A ausência da disciplina no ensino fundamental e sua intermitência no ensino médio contribuem para o estranhamento dos alunos e para a desvalorização simbólica da matéria. Isso impõe ao professor de Sociologia um trabalho adicional de legitimação da disciplina, que precisa, antes de ensinar conteúdos, justificar sua existência e relevância. Tal situação fragiliza a posição do docente no campo escolar e intensifica os desafios de engajamento discente.

Nesse contexto, o recurso às metodologias ativas, como relatado pela professora 02, pode ser interpretado como uma estratégia de adaptação às condições do campo e às disposições dos alunos. O uso de tecnologias e jogos não aparece apenas como inovação pedagógica, mas como uma tentativa de reduzir a distância simbólica entre professor e estudante e de tornar a Sociologia inteligível e atraente. No entanto, o próprio relato evidencia os limites estruturais dessa estratégia, como a precariedade da infraestrutura escolar, especialmente o acesso irregular à internet.

Em síntese, os depoimentos analisados mostram que o fazer docente em Sociologia se constrói na interseção entre formação teórica, experiência prática e condições institucionais. A docência emerge como um trabalho complexo, relacional e historicamente situado, no qual os professores precisam aprender continuamente a “jogar o jogo” do campo educacional, desenvolvendo disposições práticas, estratégias pedagógicas e formas de mediação simbólica que vão muito além do que é oferecido pela formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir do estudo bibliográfico sobre o campo do ensino da Sociologia, constatou-se a recorrente descontinuidade da disciplina nos currículos escolares, processo que contribuiu para a fragilização do trabalho dos professores que nela atuam. Diante da escassez de pesquisas voltadas às condições de trabalho do professor de Sociologia no estado de Sergipe, surgiu o interesse em ir a campo para compreender a realidade desses docentes a partir de suas próprias experiências.

A escuta dos depoimentos permitiu identificar regularidades entre as falas dos entrevistados e a bibliografia estudada, esse processo possibilitou a construção do objeto da pesquisa, fundamentado na relação entre as trajetórias desses docentes e os conceitos de campo, capital e estratégia, propostos por Bourdieu. Desse modo, o objetivo geral do estudo consistiu em analisar as trajetórias dos professores que atuam na rede de ensino de Sergipe à luz desses conceitos, buscando identificar as estratégias mobilizadas para a permanência no magistério e para a construção de posições mais favoráveis no campo de ensino da educação básica, bem como os capitais acumulados ao longo do exercício da docência.

No que se refere aos objetivos específicos, a análise do processo de constituição do campo de ensino da Sociologia permitiu constatar que seu percurso em Sergipe reflete as transformações decorrentes das reformas educacionais em nível nacional, uma vez que há registros de sua inclusão no currículo do Colégio Atheneu Sergipense desde 1892. O estado figura, assim, entre os pioneiros na institucionalização da Sociologia no ensino secundário. Essa iniciativa esteve vinculada ao processo de modernização do país, no contexto do avanço da industrialização brasileira a partir do final do século XIX e das reformas educacionais da Primeira República.

A implementação das reformas João Luís Alves–Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) exerceu influência significativa na constituição do corpo docente da educação básica em Sergipe, especialmente no âmbito do Colégio Atheneu Sergipense, entre 1890 e 1930. Essas reformas introduziram mudanças nos critérios e procedimentos de seleção e contratação docente, sinalizando uma tentativa de elevação do nível da educação pública por meio da qualificação dos professores e da institucionalização dos concursos públicos.

Em Sergipe devido à falta de profissionais habilitados na área das Ciências Sociais havia uma preferência por profissionais formados em cursos como, direito e medicina, o que acabou por restringir a diversidade de seu corpo docente. Portanto, a institucionalização da disciplina

ocorreu sem a presença de professores devidamente habilitados para ministrá-la, o que dificultava o domínio dos conteúdos próprios da área. Essa condição contribuiu para a construção de uma imagem de que a Sociologia deveria restringir-se ao ensino superior, permanecendo até hoje mais valorizada no âmbito acadêmico em detrimento de sua presença na educação básica. Como efeito dos anos em que esteve fora do currículo.

A descontinuidade da disciplina, associada às condições precárias de contratação e à ausência de políticas públicas que valorizem o ensino de Sociologia, contribui diretamente para a fragilização da carreira docente. Essa prática não apenas prejudica os profissionais formados na área, que perdem seu espaço de atuação, mas também impossibilita o acesso dos estudantes a docentes com o domínio teórico-metodológico específico da Sociologia. Diante desse quadro, a busca por qualificações adicionais e a realização de outras graduações configuram as principais estratégias adotadas pelos docentes para assegurar sua permanência no magistério. Assim, o estudo permite compreender que a fragilidade da disciplina não afeta apenas a presença institucional da Sociologia, mas também atua sobre as trajetórias e subjetividades dos professores**,** interferindo na forma como constroem seus percursos no campo educacional.

À luz das análises apresentadas, é possível afirmar que as trajetórias dos professores de Sociologia investigados são atravessadas por condicionantes estruturais, históricos e institucionais que moldam suas escolhas, estratégias e possibilidades de inserção e permanência no campo educacional. A origem social marcada por baixos níveis de escolarização familiar, a entrada muitas vezes contingente no curso de Ciências Sociais, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e a dependência de políticas de permanência evidenciam que o acesso ao ensino superior e à docência não se deu como percurso linear ou vocacional, mas como resultado de disputas e ajustamentos às condições objetivas do espaço social.

A análise das trajetórias, seguindo o pensamento bourdieusiano, permite compreender que os percursos profissionais desses docentes são constituídos por deslocamentos sucessivos no interior de um campo marcado pela instabilidade da Sociologia enquanto disciplina escolar, pela desvalorização do magistério e pela concorrência com outras áreas mais consolidadas. Nesse contexto, a incorporação de um *habitus* docente se dá sobretudo no exercício da prática, no “chão da escola”, onde os professores aprendem a jogar o jogo, desenvolver estratégias pedagógicas, estabelecer relações com os alunos e adaptar seus saberes teóricos às exigências concretas da sala de aula.

A busca por qualificações acadêmicas e formações continuadas emerge, assim, como estratégia central de acumulação de capital cultural e acadêmico, ainda que seus efeitos não sejam homogêneos. Enquanto para alguns docentes esses investimentos ampliam as chances de inserção, estabilidade e diversificação da atuação profissional, para outros esbarram nos limites impostos pela precarização do trabalho docente, pela ausência de incentivos institucionais e pela fraca conversão dos títulos em valorização material. As trajetórias analisadas revelam, portanto, diferentes formas de mobilização e conversão de capitais — culturais, sociais e simbólicos — conforme as posições ocupadas no campo.

Com efeito, as trajetórias analisadas revelam que a docência em Sociologia se constitui em um campo marcado por disputas simbólicas, instabilidade curricular e exigências adaptativas constantes. Longe de percursos lineares ou vocacionais, essas trajetórias expressam a forma como os docentes mobilizam seus capitais e incorporam disposições para garantir reconhecimento, permanência e legitimidade em um espaço escolar que ainda atribui à Sociologia um lugar periférico. Compreender essas trajetórias, portanto, contribui não apenas para a análise da formação docente, mas também para a reflexão crítica sobre o currículo, o lugar do conhecimento sociológico na escola e os limites estruturais da profissionalização docente no contexto educacional brasileiro.

Em conclusão, este trabalho permitiu compreender as trajetórias dos professores de Sociologia como processos socialmente situados, marcados por condicionantes históricos, institucionais e simbólicos que estruturam o campo educacional. Contudo, a análise concentrou-se prioritariamente no ponto de vista docente, não avançando de forma sistemática sobre dois aspectos centrais: a recepção da Sociologia pelos estudantes e as disputas curriculares internas que hierarquizam os saberes no interior da escola. A ausência do olhar discente limita a compreensão dos sentidos atribuídos à disciplina, uma vez que o reconhecimento ou a desvalorização da Sociologia pelos alunos está diretamente relacionado à posição instável que ela ocupa no currículo escolar. Do mesmo modo, as disputas simbólicas entre disciplinas — mediadas pela gestão, pela carga horária e pelas tradições curriculares — aparecem apenas de forma indireta, embora sejam fundamentais para explicar o lugar periférico da Sociologia no ensino médio. Esses limites não configuram fragilidades do trabalho, mas indicam caminhos analíticos relevantes para investigações futuras, especialmente em nível de mestrado, nas quais seria possível articular o ponto de vista dos estudantes às dinâmicas de poder que estruturam o currículo, aprofundando a compreensão sobre como se produz, se legitima ou se marginaliza o

conhecimento sociológico na escola. Assim posto, o campo do ensino de Sociologia em Sergipe ainda apresenta questões que merecem ser exploradas, inclusive como forma de fortalecer esse campo e ampliar sua legitimidade no interior da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013

ARAGÃO, L. F. **O ensino de sociologia em Sergipe**: a Cátedra no Colégio Atheneu Pedro II. Orientadora: Vilma Soares Barbosa Lima. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22676 Acesso em 12 out.2025.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, v. 6, n. 2, p. 31-52, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota Técnica nº 020/2014: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 21 nov. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em:21. jan. 2026.

BODART, Cristiano das Neves**.** Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Revista de Ensino de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 160–176, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio**.** O perfil do professor brasileiro de Sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-Legere** – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, n. 18, p. 168–189, jan./jun. 2016. ISSN 1982-1662.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

CIGALES, Marcelo. O ensino da Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da história das disciplinas escolares. **Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 36-55, 2014.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBS, 1955. p. 89-106.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As orientações curriculares nacionais, a formação dos professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, Lejeune (Org.). **Sociologia no ensino médio: desafios e perspectivas.** São Paulo: A. Garibaldi, 2015.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

SILVA, Ileizi L. F. et al. O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**, Curitiba: Federação Nacional dos Sociólogos, 2002. .

LENNERT, A.L. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. Orientadora: Aparecida Neri de Souza. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Campinas, Campinas. Disponível em: https://doi.org/10.**47749**/T/UNICAMP.2009.468329

LIMA, Vinícius. **O ensino de Sociologia no Brasil:** as construções de sentido da disciplina entre os anos 1920 e 1940. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MORAIS, A.C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0101-32622011000300004 . Acesso em: 13.nov. 2024.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 15, número 1 São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia. Revista **Inter-legere**, Natal, n. 9, p. 25-39, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es01.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, v. 7, n. 1, p. 78-101, jan./jul. 2023,.

RAIZER, L; CAREGNATO, C; INGRASSIA, T. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002,.

SILVA, Eva Aparecida da**.** Perfil e práticas de professores(as) no ensino de Sociologia no contexto de sua (des)obrigatoriedade. **Educação Online,** Rio de Janeiro, n. 35, p. 117–135, set./dez. 2020.

SILVA, T. Ensino de Sociologia: O papel das graduações e pós-graduações. **Inter-Legere** – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, ISSN 1982-1662 nº 18, p. 190-212 jan./jun. de 2016.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 31–47, 2003.

.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Perfil

- **Nome,**
- **local de nascimento:**
- **Idade:**
- **Em qual nível de ensino leciona (médio, fundamental, supletivo, regular) e disciplinas que ministra aulas/ em quantas escolas?**

II. Contexto familiar (origem social)

- **Escolaridade dos pais/ profissão dos pais:**
- **Estado civil:**
- **Possui filhos, se sim, idade e escolaridade:**

III. Trajetória acadêmica

- **Em qual instituição (Faculdade/Universidade). Bacharelado e Licenciatura ou somente Bacharelado/Licenciatura:**
- **Entrou no curso pensando em cursar o bacharelado ou a licenciatura? Desejava seguir a carreira de pesquisador ou o magistério?**
- **Fez outra graduação/curso técnico, qual?**
- **Pós-graduação (especialização, Formação continuada, mestrado e doutorado).**
- **O que te motivou a escolher o curso de Ciências Sociais?**
- **durante a graduação você identificou algum aspecto que na sua opinião poderia ser melhorado ou algo que sentiu falta na sua formação dentro da licenciatura?**

IV. Trajetória profissional:

Como foi a sua entrada no mercado de trabalho: Primeiro emprego (O que fazia? Como foi feita a escolha?), mudanças de empregos, profissões (motivos).

Você se sentiu preparado/a para ministrar aulas de sociologia após concluir a licenciatura? como foi modificando o trabalho (se foi modificando)?

como ingressou na escola/escolas que trabalha atualmente/ Fez concurso de ingresso (como foi o concurso)?

Para os temporários e eventuais: descreva o processo de seleção e recrutamento. Em quais Disciplinas, aulas, séries.

(descreva sua atividade profissional como professor de sociologia) Organização do currículo (da disciplina), como organiza o programa da disciplina. Como faz o plano de aula, planejamento da disciplina

V. prática docente

- **Recursos didáticos disponíveis na escola/ Metodologias de ensino:**
- **Quantas aulas semanais e diárias, em quais disciplinas (quantidade de aulas em cada uma)**
- **Quantidade de alunos por sala, principais problemas com os alunos.**
- **Quantos turnos diários de trabalho, entre preparação, deslocamento e aula? Quanto tempo de trabalho diário? (Descreva um dia de trabalho).**
- **Salário, tem direito a férias, 13º. Verificar quais direitos os professores possuem (efetivos, OFAS e eventuais).**
- **Como é a relação com os colegas e superiores (diretores, coordenadores etc.)**
- **Como a implementação do novo ensino médio afetou as suas aulas?**
- **Possui outro emprego/atividade remunerada?**
- **Participação em associações ou sindicatos (Quais? Motivos de participação).**

VI. Lazer

Divisão do tempo entre afazeres domésticos e filhos