UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um estudo a partir dos professores de Sociologia da Educação Básica de Pernambuco

Recife
2024

ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um estudo a partir dos professores de Sociologia da Educação Básica de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Mudança social.

Orientador (a): Prof. Dr. Alexandre Zarias

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Artur Santos de Souza.
O novo ensino médio e a profissionalidade docente: um estudo a partir dos professores de sociologia da educação básica de Pernambuco / Artur Santos de Souza Silva. - Recife, 2024.
119f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2024.
Orientação: Alexandre Zarias.
Inclui referências.

1. Profissionalidade docente; 2. Novo ensino médio; 3. Professores de sociologia. I. Zarias, Alexandre. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um estudo a partir dos professores de Sociologia da Educação Básica de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: 20/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Alexandre Zarias (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Sidartha Sória e Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Tatiane Oliveira de Carvalho Moura (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

A Luiz Francisco, sapateiro, poeta e meu avô; de quem lembro todas as vezes que faço café.

AGRADECIMENTOS

Ainda que escrever seja algo que se faça na maior parte do tempo sozinho, nunca me senti só. A todos que, de algum modo, passaram pela minha vida neste período e mesmo que rapidamente se importaram e se interessaram pelo que eu estava pesquisando: meu muito obrigado! Outras pessoas, porém, merecem os agradecimentos de forma direta.

Aos meus pais, Vania e Ozires, agradeço por todo amor, toda motivação, todo esforço e toda dedicação até aqui. À mainha, agradeço por todo empenho, pelo exemplo de esmero em tudo que se faz e por todas as impressões feitas no escritório, sem as quais essa dissertação não teria sido escrita. A painho, o primeiro cientista social que conheci, agradeço por toda preocupação com o andamento do trabalho, pela preocupação com os passos futuros e por sempre me levar na rodoviária cedinho. Sei o quanto era uma vontade sua seguir carreira acadêmica, essa dissertação é nossa. Muito obrigado, mainha. Muito obrigado, painho. Amo vocês.

Ao meu irmão, Túlio, agradeço para que ele não reclame de não ter aparecido nestes agradecimentos. Obrigado, Túlio, amo você.

À Raiane, agradeço pela companhia de todos os dias, pelo apoio de todos os momentos e pelo amor de todas as horas. Obrigado por acreditar desde quando esta dissertação era um pré-projeto, por me lembrar que daria certo, por me acompanhar com paciência, por cada abraço e por cada momento no qual nos esforçamos para não gastar um neurônio sequer. Toda conquista é melhor ao seu lado. Muito obrigado por tudo, Bem. Eu amo você.

Aos amigos que a graduação me deu, agradeço pela companhia diária, ainda que virtual, a Clayton, Débora, Denilson, João Pedro, Maria Eduarda e Rayza. Além de amigos, são exemplos de Cientistas Sociais comprometidos e de professores dedicados. Eu não seria quem eu sou hoje, pessoal e profissionalmente, sem vocês. Vida longa ao Kula! Agradeço, em especial, a Rayza, minha dupla desde o estágio, por ser também companhia neste mestrado. Por todas as aflições compartilhadas, por todos os almoços e por todas as risadas em momentos de tensão durante os nossos processos de escrita das dissertações. Obrigado, Ray.

À Bruna e à Helena, agradeço por sempre estarem aqui, pela amizade que se transformou junto com a gente, entre dramas adolescentes e a vida de jovens (ainda jovens, certo?) adultos e por todos os cafezinhos nas salas, nas cozinhas e nas cafeterias. Muito obrigado, Bue; muito obrigado, Vizinha. À Victória, Renan, Rafael, Rislayne, Ana Laise,

Emiliane, Gabriela, Sofia, Catarina e Cris, agradeço pela amizade, pela van parada de forma não tão segura e por terem me aceitado e me recebido tão bem. Muito obrigado.

Aos colegas de trabalho, agradeço em nome de Adenilza, por todas as oportunidades dadas e pela confiança no meu trabalho; e a Heitor, pela parceria em textos, trabalhos e projetos e pelas conversas sobre a vida, a profissão e a pesquisa. Tenho a sorte de poder aprender com vocês.

A Alexandre Zarias, que orientou este trabalho, agradeço pelas sugestões sempre certeiras e generosas, pelas dicas de escrita, pela confiança nesta pesquisa e pelo acolhimento. Por todas as provações, pelas mudanças de ideias e pelo exemplo de professor e pesquisador. Obrigado, Zarias.

À Cibele, agradeço pela participação no GPED, foi graças às reuniões que conheci a "pedagogia das competências", elemento fundamental para a pesquisa. E à Elyne, agradeço por ter cedido os dados utilizados nesta pesquisa, pela paciência e generosidade para me explicar a composição da tabela e por todas as dúvidas tiradas.

Aos professores que participaram respondendo ao questionário e concedendo as entrevistas, agradeço pelo tempo, pelos relatos e pela generosidade. Este trabalho não existiria sem vocês. Espero que ele seja significativo.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, a FACEPE, pelo financiamento desta pesquisa, e ao programa de Pós-Graduação em Sociologia, o PPGS/UFPE, aos professores, colegas de turma e funcionários que o compõem, pelo aprendizado.

“Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar.” (Demo, 2006, p.40)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar em que medida as mudanças causadas pela implementação do Novo Ensino Médio, obrigatória a partir de 2022, alterou a profissionalidade docente dos professores de sociologia da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Para isso, foi realizada, primeiro, uma contextualização histórica, dos anos 1990 até 2023, dos fatores sociais e econômicos, que antecedem e fundamentam a Reforma do Ensino Médio, relacionado-a a um movimento global de subordinação da educação à economia neoliberal. Depois, para compreender como essa mudança curricular afeta objetivamente e subjetivamente os professores, realizou-se a aplicação de um questionário online, que obteve vinte e uma respostas, e oito entrevistas, também online, para aprofundar a percepção desses profissionais a respeito da sua nova realidade profissional, destacando as principais mudanças percebidas. Como lente analítica, foram utilizados os conceitos de profissionalidade docente, entendida como o conjunto de características e aspectos específicos da atividade docente, a partir da articulação entre a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional; e identidade docente, para analisar a relação dos professores com as mudanças impostas e as perspectivas acerca da docência neste novo cenário. No fim, notou-se que a diminuição da carga horária e a criação de novos componentes curriculares foram as mudanças mais significativas, e a falta de participação dos professores nas discussões e decisões, a principal característica da implementação do Novo Ensino Médio no estado. Além disso, as mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio alteraram a profissionalidade docente dos professores de sociologia da Rede Estadual de Educação de Pernambuco na medida em que os professores utilizam estratégias para, dentro do determinado pelo currículo, expressar seus valores e pôr em prática suas pretensões como docentes.

Palavras-chave: profissionalidade docente; novo ensino médio; professores de sociologia.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze to what extent the changes caused by the implementation of the New High School Education, mandatory from 2022 onward, have altered the teacher professionality of sociology teachers in the State Education Network of Pernambuco. To achieve this, a historical contextualization was first conducted, covering the period from the 1990s to 2023, focusing on the social and economic factors preceding and underpinning the High School Reform, relating it to a global trend of subordinating education to neoliberal economics. Subsequently, in order to understand how this curricular change objectively and subjectively affects teachers, an online questionnaire was administered, resulting in twenty-one responses, and eight online interviews to deepen the perceptions of these professionals regarding their new professional reality, highlighting the main changes perceived. Analytically, the concepts of teacher professionality - understood as the set of characteristics and specific aspects of teaching activity, articulated through moral obligation, commitment to the community - and professional identity, were used to analyse the teachers' relation with the imposed changes and perspectives on teaching in this new scenario. Ultimately, it was observed that the reduction in workload and the creation of new curriculum components were the most significant changes, with the lack of teacher participation in discussions and decisions emerging as the principal characteristic of the New High School Education implementation in the state. Furthermore, the changes brought about by the New High School Education have altered the teacher professionality of sociology teachers in the State Education Network of Pernambuco, to the extent that teachers use strategies to, within what is determined by the curriculum, express their values and put their aspirations as teachers into practice.

Key words: teacher professionality; new high school; sociology teachers

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11

2 DOCÊNCIA, PROFISSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO..... 17

2.1 Profissão, identidade e profissionalidade docente..... 18

2.2 A Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a pedagogia das competências..... 28

2.3 A Reforma do Ensino Médio em Pernambuco..... 38

3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES E PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA..... 42

3.1 Perfil e distribuição dos professores de Sociologia de Pernambuco..... 42

3.2 Percepções sobre a docência e o cotidiano profissional..... 49

4 SATISFAÇÃO, INSATISFAÇÃO E AS DIFICULDADES DA DOCÊNCIA..... 63

4.1 Perfil dos entrevistados..... 63

4.2 Metodologia de análise das entrevistas..... 66

4.3 Relação com a docência e papel do professor..... 70

4.4 Satisfação e insatisfação..... 75

4.5 As dificuldades da docência..... 86

5 O NOVO ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE..... 91

5.1 Percepções sobre o Novo Ensino Médio e a sua implementação..... 91

5.2 As mudanças e a relação com os novos componentes curriculares..... 99

5.3 As estratégias e a profissionalidade docente..... 107

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 111

REFERÊNCIAS..... 117

1 INTRODUÇÃO

A frase de Pedro Demo (2006 p. 40), sobre pesquisar coincidir "com vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar", que é a epígrafe desta dissertação, resume bem minha relação com o que será apresentado aqui. Cursei Licenciatura em Ciências Sociais e, atualmente, sou professor de sociologia no Novo Ensino Médio. Como disse a Alexandre Zarias, que orientou este trabalho, se eu não estivesse escrevendo, eu poderia ter sido entrevistado. É essa minha relação com o tema da pesquisa: a sociologia como disciplina escolar, a identidade de seus professores e a situação e as possibilidades da atividade docente são temas do meu interesse acadêmico e pessoal desde o meu primeiro trabalho apresentado em algum evento científico. Deixo isso explicado de início porque, mesmo que ao decorrer do texto eu tenha tentado ao máximo deixar minhas vontades pessoais de lado e analisar os dados sob a luz da teoria mobilizada, é importante definir quais questões subjetivas estão em jogo aqui.

Esta pesquisa nasceu da minha vontade de entender como o Novo Ensino Médio incidiu sobre outras pessoas que lecionam sociologia nesse novo contexto educacional. Uma vontade, admito, primeiro pessoal de descobrir se minhas aflições, insatisfações e dificuldades eram só minhas: hoje, ainda que não na atue na Rede Estadual de Educação, estão sob minha responsabilidade as disciplinas de filosofia e artes, no Ensino Médio; também já esteve Projeto de Vida, no ano passado. Mas, como Contreras (2012) e Goodson (2019) vão dizer mais a frente, a docência é sempre uma experiência coletiva. Depois, uma vontade acadêmica de entender cientificamente como uma reforma educacional, como foi a Reforma do Ensino Médio, com todos os atropelos e interferências externas, como será apresentado, mudou o cotidiano profissional dos professores de sociologia. Assim, esta pesquisa é minha tentativa de contribuição para que não percamos a esperança, o senso de alternativa, a vontade de mudar, de transformar e de viver.

Um outro aspecto que faz parte do mesmo grupo no qual a pesquisa está focada foi o constante conflito interno, entre minhas expectativas futuras e relato da realidade dos professores, todos com mais anos que eu na docência. Entre as frustrações, as insatisfações, as dificuldades e os arrependimentos, muito me marcou a frase do Professor A: "*Vou sofrer, vou sangrar, vou ser criticado, vou ser elogiado, mas uma coisa eu digo pra você: eu me vejo como um profissional, hoje, mesmo devendo muito, como todo professor, devendo muito. Mas eu me vejo satisfeito".* É essa a "satisfação" que um professor merece? Acredito que não. Fazer as entrevistas e ouvir esses relatos me fizeram refletir sobre uma série de aspectos da profissão que escolhi seguir. Não cheguei a conclusões quanto a isso, o que sei é que espero,

sempre, seguir o conselho dado pelo Professor H, já com a gravação encerrada: "*faça seu mestrado, faça seu doutorado, mas não se esqueça da sala de aula não*".

A escolha por afunilar o público da pesquisa para professores de sociologia tem a ver com minha formação e minha atuação profissional. Não obstante, o que percebi durante a pesquisa, e já imaginava, de certa forma, é que o professor de sociologia responsável apenas por essa disciplina é coisa rara de se encontrar na Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Por isso, após finalizar o trabalho, notei que poderia ser uma dissertação sobre a situação dos professores das disciplinas de Ciências Humanas, de maneira mais generalizada. Quem sabe em um trabalho futuro essa seja minha preocupação. Assim, a pesquisa se aproveita do período temporal no qual está situada: a implementação obrigatória do Novo Ensino Médio ocorreu em 2022, a maior parte das turmas formadas sob essa nova organização curricular finalizaram o Ensino Médio em 2024. Dessa forma, esta pesquisa se mostra um caminho possível para entender a situação dos professores de Pernambuco nesse período de transição para o Novo Ensino Médio, realidade recente e que, por isso, ainda apresenta muitas possibilidades de investigação.

Esta pesquisa não surgiu sob o título apresentado aqui nem com a pergunta que se pretende responder nas páginas que seguem. A ideia inicial era comparar o que os currículos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco, postulavam e a atividade real dos professores. O processo de complexificação e aperfeiçoamento do objetivo veio muito das provocações e das leituras feitas durante o processo anterior à escrita propriamente dita. Por fim, chegou-se à pergunta central deste trabalho: em que medida a profissionalidade docente foi alterada a partir das mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio? Entendeu-se que essas mudanças aconteceram em duas dimensões. Uma objetiva, na qual estão as alterações curriculares e, portanto, externas aos professores. Como, por exemplo, a mudança da carga horária de sociologia, o surgimento de novos componentes curriculares, a necessidade de acumular as regências em outras disciplinas e instituições etc. As mudanças subjetivas, por outro lado, são aquelas relacionadas aos professores: os dilemas com os quais precisam lidar no novo contexto, as aspirações e preocupações em relação às novas possibilidades curriculares e as estratégias que utilizam para lidar com o novo cenário.

Para responder a essa questão, a presente dissertação está dividida da seguinte forma. O primeiro capítulo, intitulado Docência, Profissão e Reforma do Ensino Médio, é o esforço de compreender a situação dos professores, como profissionais, em relação às determinações do Estado e ao reconhecimento social. Partiu-se da definição sociológica de profissão, tendo

como referência os trabalhos de Lima (2017) e Rodrigues (2002), passando pela interpretação de Enguita (1991), a quem a docência estaria entres os pólos de "proletarização" e "profissionalização", até chegar no conceito de "profissionalidade docente", como apresentado por Contreras (2012), como possibilidade de entender os aspectos que são únicos, ou mais particulares, à docência. Além disso, mobilizou-se a ideia de "saberes da docência", a partir de Pimenta (2005) e Tardif (2012). Esse caminho teórico colaborou, no decorrer da análise, para entender a relação entre os professores e as decisões do Estado em relação ao currículo e às mudanças do cotidiano profissional docente e o caminho percorrido pela Reforma do Ensino Médio e sua implementação na Forma do Novo Ensino Médio, por um lado. E, por outro, a relação e a identificação, ou a falta de identificação, dos professores com os novos componentes curriculares que surgiram no Novo Ensino Médio.

Ainda, no primeiro capítulo, buscou-se contextualizar social, histórica e politicamente a Reforma do Ensino Médio. Aqui, partiu-se da concepção de que a Reforma do Ensino Médio está associada à uma mudança global atrelada a políticas neoliberais que incidiram sobre a educação. Os trabalho de Motta e Frigotto (2017), Ramos (2002; 2006), Caridá (2015), Laval (2004), Lima e Sena (2020), Cigales e Silva (2021) ajudaram a entender como esse processo aconteceu no Brasil até chegar à Medida Provisória, no Governo Temer, em 2017, que representa o marco legal da Reforma do Ensino Médio.

Para entender o que uma reforma que parte de atores externos à educação, como o caso da Reforma do Ensino Médio, na qual consta na centralidade da discussão instituições e institutos privados, Tonieto e colaboradores (2023) e Goodson (2019) foram de suma importância. Goosdon (2019, p. 43), ao argumentar que "a principal lacuna em mudanças externamente regulamentadas", características desse momento de subordinação da educação ao mercado, "é a conexão com as convicções profissionais e com as missões pessoais própria dos professores", colaborou para que fosse possível compreender, na fase da análise das entrevistas, uma possível origem da insatisfação dos professores com o Novo Ensino Médio.

Pernambuco, como será apresentado, representa um caso específico no processo da construção da Reforma do Ensino Médio e da sua implementação devido ao seu pioneirismo, tendo implementado mudanças que seriam, posteriormente, incorporadas ao texto da reforma do Ensino Médio. Para compreender esse aspecto, utilizou-se os trabalhos de Cunha e Araújo (2021), Silva (2021) e o Currículo de Pernambuco (2021) para descrever as principais mudanças externas, a mudança na carga horária, e a forma pela qual aconteceu a implementação do Novo Ensino Médio no estado, cenário da pesquisa.

Como forma de produção de dados, esta pesquisa conta com duas fases. Uma quantitativa, primeiro utilizando os dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco, para descrever o cenário geral dos professores de sociologia. Depois, utilizou-se a aplicação de um questionário virtual, elaborado e distribuído utilizando a plataforma Google Forms, para captar a percepção dos professores sobre o seu cotidiano profissional. As questões foram divididas em cinco eixos, que abordaram: a relação entre a formação e a atividade docente; o Novo Ensino Médio; a prática docente e o currículo; a satisfação e a insatisfação com a docência; e as relações interpessoais no cotidiano escolar. Além de captar esses aspectos, a análise das respostas ao questionário fundamentaram a formulação do roteiro de entrevista semiestruturada, de modo que as questões, ao mesmo tempo que trataram de demandas reais dos professores, também aprofundaram outras questões, como a relação com a docência, o que cada um entende como papel do professor, as impressões sobre o Novo Ensino Médio e sua forma de implementação, as satisfações, insatisfações e dificuldades da docência e como cada um está lidando com o novo cenário.

A segunda fase da produção de dados, qualitativa, foi composta pela aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado, dividido em três eixos: aspectos sobre a docência; Reforma do Ensino Médio; e profissionalidade docente e questões subjetivas. As entrevistas aconteceram de forma virtual, utilizando o Google Meet e gravadas, com autorização prévia e registrada, utilizando o Game Bar, recurso nativo do Windows. As transcrições foram feitas com a ajuda do Google Pinpoint, ferramenta voltada para jornalistas, mas que se mostrou muito útil a trabalhos de pesquisa. Para analisar as falas dos professores, seguiu-se as indicações de Bogdan e Biklen (1999). Após uma leitura prévia, códigos de análise foram elaborados e os trechos das entrevistas foram organizados sob eles, o que deu origem aos subcapítulos do terceiro capítulo desta dissertação, de análise dos dados.

O terceiro capítulo, no qual as análises dos dados são apresentadas, foi dividido em subcapítulos para melhor organização e sequenciamento lógico daquilo que a pesquisa propôs. No primeiro, o foco foi apresentar um perfil dos professores de sociologia de Pernambuco, a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado. Esse perfil contou com a distribuição de professores de sociologia por GRE em Pernambuco, a distribuição de professores de sociologia por Mesorregião de Pernambuco, a distribuição dos professores de sociologia por tipo de Escola na Rede Estadual de Pernambuco, a distribuição de professores por formação superior na Rede Estadual de Pernambuco, a distribuição dos professores licenciados em Ciências Sociais por tipo de escola da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, a distribuição dos professores de sociologia formados em Ciências Sociais

por Mesorregião de Pernambuco e a distribuição dos cursos de Ciências Sociais por Mesorregião do estado de Pernambuco, dividida por categoria administrativa, modalidade do curso e grau acadêmico.

No segundo, as respostas ao questionário foram apresentadas da seguinte forma: partiu-se da distribuição dos professores por formação superior, passando para a apresentação das respostas aos itens que estavam organizados em forma de escala, com os quais buscou-se captar a percepção dos professores sobre seu cotidiano profissional e as relações no ambiente de trabalho. Após essa etapa, apresentou-se as respostas aos itens que questionavam a satisfação/insatisfação e as dificuldades em relação à docência, e a percepção dos professores sobre o Novo Ensino Médio. A partir dessas respostas, como dito, elaborou-se o roteiro de entrevista semiestruturada para aprofundar os aspectos levantados por meio do questionário.

A análise das entrevistas foi dividida em seis subtópicos. O objetivo dessa divisão foi partir de questões mais gerais, como a relação dos professores com a docência e qual papel eles atribuem à docência e as suas satisfações e insatisfações. Esses elementos se relacionam na medida em que, como apontou Contreras (2019), a docência é uma profissão na qual os valores dos professores a os objetivos atribuídos a sua atividade estão em constante conflito com questões externas. Por isso, ao final da análise desses aspectos, um quadro foi apresentado com o intuito de demonstrar que as satisfações e as insatisfações dos professores se relacionam com a possibilidade ou a impossibilidade de expressar seus valores e pôr em prática os objetivos que atribuem à docência.

Em seguida, foram as dificuldades que encontraram ao lecionar, buscando entender aquilo que já acontecia anteriormente ao Novo Ensino Médio, aquilo que foi intensificado nesse novo cenário e o que há de novo. A partir disso, a análise se concentrou na percepção dos professores sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação, para que fosse possível perceber, adiante, quais as principais mudanças que os professores perceberam no seu cotidiano profissional. Com esses aspectos devidamente analisados, percebeu-se que a diminuição da carga horária e a necessidade de assumir a docência de novos componentes curriculares representam as novas dificuldades, que surgiram com o Novo Ensino Médio. Por isso, ao cabo, a análise se concentrou em como os professores lidam com essas questões e quais estratégias utilizam para conseguir, mesmo com todas as mudanças e determinações externas, pôr em prática seus valores e seus objetivos como professores.

Após todas as análises, pôde-se concluir que o Novo Ensino Médio exemplifica bem aquilo que Goodson (2019) chamou de “mudanças externas”, o que explica a insatisfação e falta de identificação dos professores com a Reforma, as mudanças e o Novo Ensino Médio.

Além disso, muitos dos professores relataram a falta de apoio do Governo do Estado, seja na disponibilização de materiais didáticos significativos ou na promoção de formações referentes aos novos componentes curriculares. Assim, insatisfeitos com o novo cenário, os professores se utilizam desses novos componentes curriculares e das possibilidades que o novo currículo apresenta para fazer com que as disciplinas de sociologia e filosofia estejam presentes em todas as séries do ensino médio, ainda que de maneira informal. Portanto, a pesquisa mostrou que a profissionalidade docente foi alterada não no sentido de se transformar, tendo como referência a elaboração de Contreras (2012), mas de uma intensificação dos aspectos de obrigação moral e de compromisso com a comunidade.

2 DOCÊNCIA, PROFISSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem o objetivo de discutir dois elementos essenciais para a pesquisa: o primeiro é pensar em que medida a docência se configura como profissão e sua relação com a formação inicial. O segundo é como a sociologia foi atingida pela Reforma do Ensino Médio e quais suas implicações na profissionalidade docente de seus professores. Para uma melhor apresentação da fundamentação teórica, este capítulo é dividido em duas seções: a primeira abordará aspectos sobre profissão, profissionalidade e identidade docente; a segunda abordará questões relacionadas à reforma do Ensino Médio, a BNCC e a pedagogia das competências.

Discutir teoricamente o conceito de profissão permite entender os processos conflituosos e, por vezes, não-lineares pelo qual uma ocupação passa para alcançar autonomia e o reconhecimento perante a sociedade e o Estado de sua importância e do monopólio da execução de determinada atividade. Ainda que não haja unanimidade na discussão sobre o estatuto de profissão da docência, o que se pretende ao abordar aqui é justamente como a docência e os professores estão em relação às decisões governamentais e, mais que isso, o quanto professores e profissionais da educação participaram, ou não, das decisões acerca da reforma do Ensino Médio. O impeachment da presidenta Dilma, em 2016, representou a ascensão de instituições, fundações e grupos privados à centralidade das discussões sobre o Novo Ensino Médio.

Dessa forma, o arcabouço teórico mobilizado a seguir busca entender as possíveis consequências da Reforma do Ensino Médio à profissionalidade docente. Goodson (2019), por exemplo, salienta que reformas que acontecem no mesmo sentido, ou seja, provenientes de decisões e interesses externos à educação, causam um distanciamento entre aquilo que foi proposto e o que os professores, de fato, acreditam e necessitam. Assim, outros dois elementos precisam ser mobilizados: a profissionalidade docente e a identidade docente. É a partir desses dois conceitos que as consequências citadas acima serão analisadas. Por um lado, não se pode desconsiderar que, historicamente, a sociologia é uma das disciplinas com o pior índice de adequação docente, isto é, inadequação entre a formação inicial e a docência efetiva em determinado componente curricular[1]. E, como exposto, juntamente as disciplinas de artes, filosofia e educação física, perdeu a presença obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Por conseguinte, a sociologia, que comumente já não era a única disciplina sob responsabilidade de seus professores, tende a ser secundarizada cada vez mais. Os dados apresentados no

[1] "De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 36,9% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) (Brasil, 2024)

capítulo seguinte ajudam a compreender os cenários possíveis: ou os professores de sociologia formados em Ciências Sociais precisaram acumular ainda mais disciplinas que fogem da sua formação inicial ou professores com outras formações assumiram a disciplina de sociologia como forma de completar a carga horária necessária. Em ambos os casos, há o contato com conhecimentos para os quais esses docentes não foram formados inicialmente, intensificado a partir dos novos componentes curriculares que surgiram junto ao Novo Ensino Médio. E aqui é que as proposições de Pimenta (2005) e de Tardif (2012) colaboram para entender em que medida esse aspecto ocasionado pelo Novo Ensino Médio altera a forma que os docentes se identificam com a docência e com as disciplinas lecionadas.

Por fim, o capítulo aborda, também, o referencial teórico-pedagógico que fundamentou a Reforma do Ensino Médio. De forma geral, o que se tem é o recrudescimento das presença da pedagogia das competências e da ideia de submeter a educação às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, há o apagamento dos conteúdos em detrimento do ensino de competências que atendem às necessidades e mudanças do campo econômico. O papel do professor seria, utilizando o termo de Goodson (2019), transmitir esse propósito aos alunos: o de se prepararem para encarar um mercado de trabalho volátil, no qual a multitarefa é a regra. Ao fim e ao cabo, portanto, o docente também está inserido neste mesmo cenário.

2.1 Profissão, identidade e profissionalidade docente

Antes, uma breve explicação é necessária. As questões acerca do status de profissão da docência, de forma geral, não são uma unanimidade. As escolhas teóricas e de posicionamento assumido aqui consideram isso, tendo em vista a importância de pensar a relação entre a profissão docente, o Estado, a imagem social que têm os saberes docentes, de forma geral, e da sociologia como disciplina escolar, especificamente.

Isto posto, sabe-se que a preocupação da sociologia sobre questões profissionais e do trabalho remonta aos clássicos Durkheim, Weber e Marx. Cada um, à sua maneira, elabora suas teorias a partir das mudanças que emergiram a partir da modernidade, como a divisão do trabalho (Lima, 2017). No entanto, foi a partir do final do século XIX, e mais fortemente a partir da segunda metade do século XX, que a profissão se tornou um conceito a ser definido e um objeto estudado pela sociologia, destacadamente nos países aglo-saxões (Lima, 2017). Tanto Lima (2017) quanto Rodrigues (2002) destacam duas perspectivas que emergiram dos estudos do século XX sobre profissões: uma funcionalista e outra interacionista.

De acordo com Lima (2017, p. 97), a perspectiva funcionalista se caracteriza pela "elaboração de esquemas classificatórios" que diferencia as profissões das ocupações,

demonstrando o “valor social” das últimas. Rodrigues (2002) caracteriza essa perspectiva justamente a partir da busca pelo modelo do que seria uma profissão. É nesse intento que se localiza o trabalho de Carr-Saunders e Wilson, de 1934, cuja preocupação era "identificar os atributos que permitem distinguir as profissões, tomadas como fatos naturais, do conjunto das ocupações” (Rodrigues, 2002, p. 7). Para esses autores, uma profissão se constituiria, em resumo, a partir de três elementos: o serviço especializado; a divisão entre pessoas qualificadas e não qualificadas para oferecer esse serviço; e uma formação específica, que garantiria a construção e a aquisição de uma cultura profissional (Rodrigues, 2002).

Duas outras questões elaboradas por Parsons são importantes. A primeira é a relação entre as universidades e a legitimação de uma profissão, segundo o autor “a origem fundamental do sistema de profissional reside, portanto, no “casamento” entre acadêmicos profissionais e determinadas categorias de “práticos” (Parsons, 1968 apud Rodrigues, 2002, p. 10). De certa forma, podemos entender que, nessa análise, o ponto principal é o reconhecimento social de determinada atividade como sendo uma profissão. É esse reconhecimento que se busca. A partir de Parsons, outros autores contribuíram e deram mais robustez à perspectiva funcionalista. O que se pode extrair da análise funcionalista são ao menos três pressupostos definidores, segundo Rodrigues (2002, p. 13): o saber científico e prático e o ideal de serviço ao redor dos quais se formam as comunidades profissionais; o reconhecimento social derivado da formação longa e específica; e as profissões como respostas às necessidades sociais.

Já no que diz respeito à perspectiva interacionista, Rodrigues (2002) a caracteriza pelo entendimento das profissões como processo. Foi Hughes quem publicou, em 1958, uma série de trabalhos sobre a temática das profissões a partir dessa perspectiva. Não se tem, aqui, uma elaboração teórica, mas inclui dois conceitos que contribuem para o entendimento das profissões dentro do fenômeno maior da divisão do trabalho, a saber: a licença e o mandato. A licença é a autorização legal de exercício de uma atividade por determinado grupo específico; o mandato “é a obrigação de assegurar uma função específica” (Rodrigues, 2002, p. 15). Seria justamente quando o mandato é reconhecido socialmente que uma profissão nasce. Então, não é o foco na profissão em si e no que a diferencia de uma ocupação, como na perspectiva funcionalista, mas sim nas “circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões” (Rodrigues, 2002, p. 16). Ou, nas palavras do próprio Hughes (1958, p. 45 apud Rodrigues, 2002, p. 16): “‘quais as circunstâncias pelas quais as pessoas que têm uma ocupação tentam torná-la uma profissão, e a si próprias em profissionais?’ e ‘quais os passos pelos quais tentam criar uma identificação com seus modelos de valores?’”.

O que se pretende na perspectiva interacionista é saber, a partir das relações e intenções e do conflito, como as pessoas negociam o reconhecimento social de sua atividade como uma profissão e como é desenvolvida a identidade dessas pessoas enquanto profissionais. O diferencial está em considerar esse processo não como homogêneo, como se os valores e interesses fossem mais ou menos gerais a todos os profissionais, mas sim fruto de um processo que assume formas e caminhos próprios que "assumem a maior parte das vezes a forma de conflitos [e que] ocorrem mudanças, avanços, definindo-se novas posições e relações dentro do grupo e fora dele, que são parte fundamental nos processos de profissionalização" (Rodrigues, 2002, p. 19).

São justamente esses aspectos importantes para a pesquisa. Quais mudanças externas ao próprio grupo profissional, ou que assim se pretende, influenciaram seu status e a forma como essas pessoas se identificam com suas próprias práticas? Em outras palavras, ao entender a docência uma atividade inserida em um sistema maior de divisão do trabalho e de profissões, é necessário entender como e por quais razões essa atividade muda e quais os aspectos que contribuem para seu reconhecimento tanto pelo Estado quanto por aqueles que a executam, os professores de sociologia da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, no contexto do Novo Ensino Médio.

Esse breve panorama se torna importante tendo em vista as proposições de Abbott, que sintetizam essas abordagens. Como bem salienta Rodrigues (2002, p. 93) "[...] é muito evidente a incorporação no seu modelo de conceitos quer das teorias funcionalistas, quer das teorias interacionistas como do paradigma do poder". As elaborações do autor giram em torno do que ele chama de "jurisdição" (Lima, 2017; Rodrigues, 2002). De acordo com Rodrigues (2002, p. 94), essa tem relação com "as áreas de atividade sobre as quais [um grupo] detêm o direito de controlar a prestação de serviço". Ou seja, a jurisdição tem a ver com o quanto um determinado serviço é legal e socialmente visto como sendo exclusivo de algum grupo. O que é importante para a análise das profissões, e colabora para a pesquisa aqui proposta, é justamente entender as relações que determinam qual profissional pode exercer determinada atividade. Ou, ainda, quais atividades os professores exercem e que disciplinas lecionam a partir da implementação do novo Ensino Médio.

Se uma profissão se caracteriza pelo domínio da jurisdição, é preciso entender, assim como Abbott (1988, apud Lima, 2017), que esse é um processo intrinsecamente conflituoso, já que um grupo almeja criar e/ou garantir para si a exclusividade de uma atividade, impedindo que qualquer pessoa possa exercê-la sem que cumpra requisitos. Um elemento importante para garantir essa posição de domínio é o conhecimento teórico. Aqui pode-se

perceber um ponto de convergência com as perspectivas apresentadas anteriormente. Lima (2017, p. 98-99) elenca alguns elementos que alicerçam as teorizações de Abbott, são eles: "o conhecimento acadêmico" como central para legitimar o trabalho profissional; a reivindicação pela jurisdição, ou seja "quando o grupo profissional pleiteia o reconhecimento da sociedade dada a sua importância de direitos exclusivos"; e o sistema de profissões como um todo. O que é proveitoso da teoria de Abbott, de início, é entender que essa reivindicação acontece dentro de um sistema, no qual as profissões e funções interagem entre si numa disputa de forças. Isso vai ser interessante para interpretar a posição dos professores de sociologia dentro do contexto geral da docência e do Novo Ensino Médio. Isso porque, como veremos adiante, muitas das pessoas que exercem a docência em sociologia não têm, necessariamente, a formação adequada. Ou seja, há um distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a jurisdição, para usar os termos de Abbott. E isso gera, como a literatura permite acreditar, uma diferenciação na identidade e profissionalidade docentes e de como esses profissionais entendem e interpretam sua atividade.

Partindo da afirmativa de que a jurisdição se alicerça no conhecimento acadêmico, é fundamental lembrar que há uma hierarquização dos saberes. Ou seja, o poder e o prestígio que determinado saber acadêmico encontra na sociedade é, também, parte definidora de quão bem mantida e garantida é a jurisdição de seu grupo profissional correlato. A esse ponto, Rodrigues (2002, p. 94) destaca que "o principal recurso na disputa jurisdicional, e característica que melhor define profissão, é o conhecimento abstrato controlado pelos grupos profissionais". Isso é importante porque é a partir da definição desse conhecimento que os grupos profissionais conseguem sobreviver e se defender dentro do sistema de profissões.

Dessa forma, o conhecimento acadêmico se mostra como a forma controlada e organizada de que todos aqueles que o busquem tenham acesso a uma formação teórica e prática mais ou menos organizada, estruturada e similar. Assim, o trabalho profissional é legitimado "através das suas fundamentações" (Rodrigues, 2002, p. 96). Por ser um conhecimento sistematizado, o conhecimento acadêmico é a maneira formal de transmitir o conhecimento necessário à determinada atividade profissional. Não obstante à apreensão desse conhecimento específico e a construção de um saber-fazer, ou "expertise", não são suficientes para a fixação do monopólio da jurisdição. É necessário o reconhecimento social (Rodrigues, 2002).

Uma outra dimensão que paira na questão da jurisdição é o papel do Estado. Como aponta Lima (2017, p. 98), para além da opinião pública acreditar e aceitar a jurisdição é necessário também "adquirir junto ao Estado posição favorável para o exercício da sua

profissão [...]". Faz parte da consolidação de uma atividade como profissão o reconhecimento do Estado e como é mantida e garantida a jurisdição.

A questão que se desdobra a partir disso é: até que ponto a docência se caracteriza como profissão a partir dessas definições? O trabalho de Enguita (1991), ainda que date do início da década de 1990, pode colaborar para pensar algumas questões. O argumento central do autor é que a docência estaria entre os pólos da profissão e da proletarização. Ou seja, compartilha alguns aspectos característicos de uma profissão, como apresentamos anteriormente, ao passo que também compartilha características dos proletários de forma geral. Segundo Enguita, "um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços protegidos da concorrência pela lei" (Enguita, 1991, p. 41). Essa definição resume bem o que foi apresentado até aqui. A auto-regulação e a chancela do Estado são características centrais de uma profissão. No outro pólo estão os operários, ou proletário, que "é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva" (Enguita, 1991, p. 42). É claro, porém, que nenhum dos estatutos são fixos. Um grupo profissional pode, com o passar do tempo, perder seu status de profissão, assim como um grupo de trabalhadores pode reivindicar aspectos dos grupos profissionais até que assim o sejam reconhecidos. O que se pretende a partir daqui é perceber como alguns acontecimentos impactam a docência dentro dessas classificações.

Para Enguita (1991), a docência estaria, como dito, entre esses pólos. O autor analisa a aproximação e o distanciamento da docência em relação a eles a partir de cinco elementos: a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação Essas seriam as principais características de um grupo profissional. A competência é o aspecto que se relaciona com a formação inicial. Como aponta o autor, "o profissional supõe-se tecnicamente competente em um campo do conhecimento[...]" e essa competência "deve ser produto de uma formação específica, geralmente em nível universitário" (Enguita, 1991, p. 43). O conhecimento do qual os professores teriam o monopólio, porém, "não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com a capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao seu campo profissional" (Enguita, 1991, p. 45). A vocação seria a característica de serviço à humanidade que uma profissão teria.

A licença seria o equivalente à jurisdição para Abott e diz respeito à demarcação do "campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo estado" (Enguita, 1991, p. 44). A independência seria em duas esferas: em relação às organizações e em relação aos clientes. Por um lado, "frente às organizações, claro está, no exercício liberal da profissão; e, inclusive, quando se convertem em trabalhadores assalariados, através de sua controle coletivo das organizações que os empregam"; por outro, "frente ao público, porque o cliente do profissional [...] apenas tem necessidades, problemas e urgências que só o profissional sabe como resolver" (Enguita, 1991, p. 44). A independência se relaciona com a auto-regulação, que seria a capacidade de profissão de, "com base na identidade e na solidariedade grupal", de regular "por si mesma a sua atuação, através do seu próprio código ético e deontológico" (Enguita, 1991, p. 44).

A docência compartilha aspectos desses dois pólos. No caso de Pernambuco, por exemplo, a garantia da licença, ou da jurisdição, aparece no edital do último concurso público, realizado em 2022. Para selecionar professores para a rede estadual, os requisitos para ocupar o cargo de professor de sociologia eram:

> Diploma, declaração de conclusão de curso (com indicação da data de colação de grau), certidão ou certificado de conclusão de curso (com indicação da data de colação de grau) de curso de graduação de Licenciatura Plena em Sociologia ou Licenciatura Plena em Ciências Sociais, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo MEC. (Pernambuco, 2022).

E a exigência pela licenciatura específica, ou formação equivalente, se repete nas demais disciplinas do Ensino Médio. Os professores, porém, como será apresentado, perderam espaço para instituições privadas na discussão sobre o Novo Ensino Médio, por exemplo. Além disso, o docente conta como certa liberdade e autonomia no preparo das suas aulas, na escolha das metodologias e referências, mas a seleção dos conteúdos e a finalidade última do seu trabalho são definidos por órgão externos, como o Ministério da Educação, através da BNCC, por exemplo, e da Secretaria de Educação, através do Currículo de Pernambuco, mas também pelas avaliações externas como o ENEM e o Sistema Seriado de Avaliação (SSA/UPE). É essa ambiguidade da docência que ajuda a entender o processo da Reforma do Ensino Médio e de como as mudanças subjacentes incidem sobre o cotidiano dos professores.

Devido à necessidade de se estabelecer uma categoria que explique as particularidades da docência, surge a ideia de profissionalidade docente. Essas discussões não são recentes e

datam, pelo menos, a década de 1990. De acordo com Contreras (2012), a “profissionalidade” é utilizada em detrimento da “profissionalização” e "profissionalismo" porque esses últimos podem confundir ao serem relacionados a um certo “argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo que pode ser uma exigência aos professores como uma forma de obter sua colaboração e obediência” (Contreras, 2012. p. 80). Muitas das exigências e reivindicações que são importantes para os professores também o são para os profissionais de forma geral. Por isso, ao invocar “profissionalidade” como categoria, se pretende destacar aspectos que são únicos à atividade docente, ou seja, as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2012, p. 82). A partir disso, “falar de profissionalidade significa [...] não só descrever o desempenho no trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (Contreras, 2012, p. 82).

Pode-se entender a profissionalidade a partir de pelo menos três aspectos que a compõem, segundo Contreras (2012): a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ainda que não seja de forma consciente, o trabalho docente precisaria lidar com dilemas morais tendo em vista as relações que se estabelecem durante o ensino, seja referente ao currículo oficial seja referente ao currículo oculto. Isso faz com que “os mandatos administrativos ou as características trabalhistas do professor contradigam ou dificultem a realização de seus valores” (Contreras, 2012, p. 86). Por um lado, os professores precisam dar conta de certo currículo oficial, tendo que “atender o avanço na aprendizagem de seus alunos”, não obstante, também “não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado” (Contreras, 2012, p. 85). O ponto aqui, segundo Contreras, é que “acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas” (Contreras, 2012, p. 85).

O compromisso com a comunidade representa a dimensão coletiva da atividade docente e se relaciona com a questão anterior da moralidade. É “na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação etc” que os professores desenvolvem sua profissionalidade (Contreras, 2012, p. 88). Justamente por a atividade docente ser uma atividade social, sua moralidade não poderia ser algo individual, ou seja, “deriva da relação com a comunidade social na qual os professores estão inseridos” (Contreras, 2012, p. 87). Na medida em que a prática docente tem relação com o contexto

escolar no qual os professores estão inseridos, esse contexto também incide diretamente sobre as possibilidades das práticas profissionais. Dessa forma,

> Os docentes não devem ser simplesmente, uma parte num conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte de sua profissão deve consistir em mediar estes conflitos de maneira que possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões exteriores (Contreras, 2012, p. 90)

Por fim, a competência profissional se relaciona com os outros dois aspectos. O ensino, segundo o autor, "como qualquer outro trabalho" requer "certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que se ensina" (Contreras, 2012, p. 91). Não obstante, a atividade docente não se resume à técnica e às habilidades, mas há a reflexão sobre a própria atividade, a partir do referencial moral de cada profissional. Assim, "não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação se não dispuser de uma base para a análise e valorização". Do mesmo modo, "não se pode atuar de uma forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houver uma carência de recursos e habilidades adequados à ocasião" (Contreras, 2012, p. 92). Ou seja, o que entende-se como competências profissionais "combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas" (Contreras, 2012, p. 92) e se articulam com os valores e princípios de cada professor.

Um outro apontamento de Contreras (2012) que é interessante a esta pesquisa é que o autor atribui a isso tudo uma dimensão emocional. Nem na moralidade nem nas competências profissionais é tudo puramente racional:

> Se, como vimos, não podemos desligar a própria ideia de obrigação moral de seu componente emocional, tampouco podemos agora reduzir a dimensão de competência profissional de seu sentido mais puramente racional, como um jogo de ideias que se entrecruzam em abstrato (Contreras, 2012, p. 94).

Dessa maneira, a definição utilizada aqui, partindo de Contreras (2012), permite entender os aspectos objetivos, referentes à própria prática docente, e os aspectos subjetivos, referentes à identidade, pretensões e impressões, mas também a forma como os professores negociam essas tensões. A questão é descobrir qual a influência da Reforma do Ensino Médio e sua implementação sobre esses aspectos que constituem a profissionalidade docente. Essa relação é pertinente porque, segundo Contreras (2012, p. 83), há "por um lado, condições e

restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão".

Para analisar a questão específica dos professores de sociologia é importante compreender também as questões acerca da identidade docente. A formulação de Pimenta (2005) sobre a relação entre a identidade e os saberes que são operacionalizados na docência é um ponto importante. A formação na licenciatura se mostra fundamental, pois o que se espera dela é que desenvolva nos futuros professores "conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (Pimenta, 2005, p.18). Dessa forma, a construção da identidade docente começa com a formação inicial. Essa identidade aqui entendida da mesma forma que exposto por Pimenta (2005, p. 18), como sendo "um processo de construção do sujeito historicamente situado". A partir dessa primeira definição de identidade, pode-se entender a "identidade profissional" como uma construção que envolve a "significação social da profissão", a "reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que parecem significativas", "o significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano" e, por fim, "a rede de relações com outros professores" (Pimenta, 2005, p. 19).

Mas a identidade é constituída, também, pela apreensão e mobilização de certos saberes. Segundo Tardif (2012) e Pimenta (2005), formulam os saberes e as suas relações com a construção da identidade docente de forma semelhante. Começando pelos saberes da experiência: Pimenta (2005) considera a experiência como o primeiro passo, já que quando alguém inicia em um curso de licenciatura, traz consigo percepções do que é ser um professor. Isso, claro, devido aos anos de escolarização. Durante o exercício da profissão, os saberes da experiência são produzidos no próprio cotidiano da atividade, pois é o processo constante de reflexão sobre a própria prática, mediatizada pelos colegas de trabalho e as produções intelectuais que se tenha contato, que os constituem (Pimenta, 2005). Assim também é entendido por Tardif (2012). O autor acrescenta que esses saberes construídos coletivamente durante a experiência e durante ela mesma são postos à prova e são incorporados de forma individual e coletiva "sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser" (Tardif, 2012, p. 39).

Um segundo saber são os saberes pedagógicos. Tardif (2012, p. 39) os chama de "saberes da formação profissional". Segundo o autor, esses saberes são "o conjunto de transmitidos pelas instituições de formação de professores" (Tardif, 2012, p. 36). Aqui, as formulações de Pimenta (2005) e Tardif (2012) se aproximam ao que foi proposto por Abbott:

a importância da formação acadêmica. Tanto para Pimenta quanto para Tardif, não obstante, esses saberes, apesar de transmitidos durante a formação, só são de fato construídos pelo professor no momento da confrontação e articulação entre a teoria pedagógica e a prática profissional. Como deixa claro, "frequentando o curso de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos" (Pimenta, 2005, p. 26). Dessa forma, é possível afirmar que a formação inicial fornece a teoria das práticas educativas, por exemplo, mas apenas na reflexão da sua própria atividade é que o profissional, individualmente, comparando a prática com a teoria aprendida é que desenvolve os seus saberes pedagógicos.

Por fim, destaca-se o que Pimenta (2005, p. 21) chama de "conhecimento". A autora afirma que os alunos ingressantes nas licenciaturas, na sua maioria, têm consciência que serão "professores de (conhecimentos específicos) e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem". A questão central, aqui, não é apenas em apreender os conteúdos das disciplinas escolares, mas a reflexão que se faz sobre eles, desde por que razão os ensinar até quais os significados eles têm na vida dos alunos, e sobre a operacionalização que se faz com eles. Ela explica: "conhecimento não se reduz à informação. Este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o que trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as" (Pimenta, 2005, p. 22). Ou seja, ao professor não basta saber friamente os conteúdos se não souber como aplicá-los e fazer com que tenham sentido aos alunos, ou seja, habilidade "de vincular conhecimento de matéria útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento" (Pimenta, 2005, p. 22).

Assim, a relação com os conteúdos disciplinares e os objetivos atribuídos a eles e à própria prática de ensiná-los é construída, também, a partir da formação e das reflexões durante e sobre a prática docente. Ainda que o contexto no qual a autora escreve seja diferente do atual, tendo em vista a criação posterior de programas de fomento à licenciatura como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência pedagógica, o que se pretendeu mostrar aqui foi a relação entre a formação inicial e a prática e a identidade docente. Essa relação se mostra importante porque a pesquisa busca investigar como a prática e a identidade docente, entre outros aspectos objetivos e subjetivos, dos professores de sociologia foram alteradas a partir de uma mudança maior, a implementação do novo Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio alterou as condições e impôs mudanças para o contexto escolar geral, estando a sociologia como disciplina escolar e seus professores inseridos nesse

novo contexto. Sabendo que o ensino e a profissão docente não é só aquilo que acontece durante a aula de maneira individual, mas é algo que sofre influência de fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, é possível inferir que a implementação do Novo Ensino Médio ocasionou mudanças externas suficientes para haver alteração na profissionalidade do professor de sociologia. E é esse o interesse de pesquisa. A seção a seguir pretende apresentar algumas dessas mudanças externas que parecem pertinentes para a análise.

2.2 A Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a pedagogia das competências

São várias as reformas educacionais na história brasileira. Pelo menos desde o final do século XIX, essas reformas, de algum modo, atingem direta ou indiretamente a sociologia como disciplina escolar (Feijó, 2012). Não seria o caso, aqui, de retornar tão longe e fazer um levantamento de como cada uma delas colaborou para a história de presença intermitente da sociologia na educação básica. Proveitoso, porém, é firmar como marco as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006 (Brasil, 2006) e a Lei 11684/08, que torna obrigatória a presença da disciplina, junto à Filosofia, como "[...] conhecimentos [...] necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 2008).

O que ambos, as Orientações e a Lei 11684/08, têm em comum é a participação assídua de professores e pesquisadores do tema. Como aponta Moraes (2011), entre os anos de 1950 e 1980, as discussões sobre o ensino de sociologia na educação básica minguaram, voltando a emergir a partir dos anos de 1990. Nos anos finais dessa década e no ínicio dos anos 2000, houve eventos nos quais a temática se fez presente: o V Encontro de cursos de Ciências Sociais, em 1999; os Congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia, em 2001 e 2003; e o Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, em 2004. Além disso, foram publicados artigos, e professores e pesquisadores foram convidados para a elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM). Após a publicação do documento, houve a coordenação de um grupo de trabalho no Congresso Brasileiro de Sociologia sobre o Ensino de Sociologia em 2009 (Moraes, 2011).

O que a publicação das OCEM representou foi a afirmação do caráter disciplinar da sociologia, ou seja, dotada de saberes específicos e de um papel próprio, que a diferencia das demais disciplinas escolares: estranhar e desnaturalizar a realidade social (Oliveira, 2013). Após essa publicação, o Parecer do CNE nº 38/06 iniciou o processo de reinserção da sociologia na educação básica e, dois anos depois, a Lei 11684 de 2008 a formalizou como disciplina obrigatória. A partir de 2008, a disciplina passou por certa calmaria e manteve seu

status de obrigatória até o ano de 2022, quando a implementação do Novo Ensino Médio se tornou obrigatória. É a partir deste ponto que essa pesquisa se insere.

É interessante notar, de antemão, o meio legal pelo qual a reforma do Ensino Médio entrou em vigor: uma medida provisória (MP) assinada pelo então Presidente Michel Temer. Como apontam Motta e Frigotto (2017), a MP nº 746/2017, que se tornaria a Lei n° 13.415/2017, tem um aspecto impositivo devido às características próprias dessa forma de legislar. Tendo sido assinada pouquíssimo tempo depois do impeachment de Dilma Rousseff, a MP permitiu a reestruturação do Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode ser analisada em um contexto político e conceitual bem específico: o recrudescimento da pedagogia das competências e da presença de instituições privadas na discussão sobre a educação no país. Entender esses aspectos teóricos, ideológicos e políticos que permeiam a Reforma e a implementação do Novo Ensino Médio é importante para entender o lugar da sociologia no novo currículo.

O conceito de competência surge, primeiro, no âmbito empresarial, na década de 1970, "para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente" (Zabala; Arnau, p. 17, 2014). Ramos (2002; 2006), Caridá (2015) e Lima e Sena (2020) acrescentam que essa perspectiva está atrelada às políticas neoliberais emergentes na mesma década. Assim compreendidas, "as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 1970, como recomposição da crise capitalista, modificam substancialmente o sentido dessa integração econômica que se fundamentava na certeza do emprego [...]" (Ramos, 2006, p. 244).

As mudanças tecnológicas e referentes à organização do trabalho pelas quais países capitalistas passaram datam, ao menos, da década de 1980 (Ramos, 2002). O que por vezes se esconde sob a ideia genérica de modernização do trabalho, pode ser caracterizado a partir de uma série de fatores, da qual destacamos a "flexibilização e reestruturação das ocupações", a "multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores" e "a valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizados" (Ramos, 2002, p. 401). Esses aspectos são importantes para o trabalho porque são os que se relacionam diretamente com a educação.

A escola republicana implica uma perspectiva de educação que tem, ou tinha, como centrais os valores sociais, culturais e políticos dos saberes, e não apenas a sua relação com a vida profissional. O objetivo final seria a formação do cidadão, ou a formação cidadã dos estudantes (Laval, 2004). Com as mudanças em curso, porém, a escola se tornou, cada vez mais, um lugar no qual haveria o encontro entre a formação e o emprego, de forma que a

educação, de maneira geral, está cada vez mais sujeita à economia e às necessidades do mercado (Ramos, 2006; Laval, 2004). Assim, se as mudanças econômicas e do trabalho resultam em um cenário mais incerto, de reestruturação constante das ocupações, "o 'homem flexível' e o 'trabalhador autônomo' constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico" (LavalL, 2004, p. 03). Dessa forma, o ideal da escola republicana se torna insuficiente, sendo necessário que a educação também fosse flexível.

Se a escola deveria formar os estudantes para enfrentar um mercado de trabalho incerto, por conseguinte, é importante que se desenvolvam na formação escolar, de acordo como a visão noeliberal, habilidades que colaborem para a adaptação nesse cenário. Seria mais importante "'aprender a aprender' para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência da vida profissional" (Laval, 2004, p. 17). Assim, seria necessário, também, uma mudança na justificativa e fundamentação pedagógica dessa educação que segue os interesses econômicos. É dessa forma que a expectativa gerada pela sequência "escolaridade-formação-emprego" dá lugar à incerteza e a perspectivas que relacionam o emprego e o auto-emprego a atributos individuais – ou seja, às competências (Ramos, 2006).

Alguns acontecimentos da década de 1990 foram importantes para a consolidação da aliança entre capital e educação, através do neoliberalismo. Destacam-se a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, a publicação em do Planos Decenal de Educação Para Todos (1993-2002), e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado "Educação um tesouro a descobrir", coordenado por Jacques Delors. Além disso, houve a participação de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o financiamento do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (Lima; Sena, 2020). É daí que a pedagogia das competências assume lugar central na justificativa e na formação teórico-pedagógica da nova organização escolar.

É óbvio que além dos anos que se passaram entre a publicação do relatório coordenado por Delors e a Reforma do Ensino Médio muita coisa aconteceu. O nosso Novo Ensino Médio não é, necessariamente, uma consequência direta das proposições feitas no relatório, não obstante se encontra algo de continuidade entre eles. Ao fazer a apresentação do trabalho da equipe, Delors aponta que "ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social" (Delors et. al, 1997, p. 11). Ainda que esses sejam aspectos que permeiam todo

o relatório, o que nos parece importante para a análise aqui proposta é a relação entre a educação e o desenvolvimento profissional e econômico.

A empregabilidade aparece como responsabilidade da formação escolar dividida com outras esferas, como a política e a social. Entretanto, é a educação que aparece no centro da discussão. A solução apresentada pela comissão parte do argumento de que "sistemas mais flexíveis" que possibilitem, inclusive, a transferência entre "experiência profissional e o retomar da formação" resultam em "respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego" (Delors et. al, 1997, p. 17). O que se tem apresentado aqui é a necessidade que a educação teria de se adequar ao mundo flexível, de adaptação constante que o mercado apresenta. Dessa forma, a escola, segundo o relatório, deveria transmitir "ainda mais o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual" (Delors et. al, 1997, p. 17). A consequência disso é que "os conteúdos" deveriam "desenvolver o gosto de aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida" (Delors, 1997, p.22). Ou seja, a centralidade do ensino não estaria nos conteúdos disciplinares, estes apareceriam como possibilitadores do desenvolvimento das competências necessárias para a adaptação e flexibilidade que o futuro imporia. O caminho para que essa reforma aconteça, prossegue o relatório, passa pela participação de dinheiro público e privado, a variar de acordo com o país em questão, e com a participação ativa da comunidade local, que é constituída pelos pais, direção das escolas e dos professores, que teriam um papel fundamental.

A partir desses pressupostos o relatório apresenta quais seriam as competências que deveriam ser desenvolvidas durante a formação escolar, o que os autores do relatório chamam de "os quatro pilares da educação". São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. De forma breve, aprender a conhecer tem relação tanto com a aquisição dos conteúdos quanto da forma pela qual se pode chegar ao saber; seria a capacidade de, individualmente, saber construir seu próprio repertório do conhecimento; aprender a fazer está relacionado com o aprender a conhecer, diz respeito a pôr em prática os conteúdos aprendidos e de aprender a fazer de formas diferentes, adaptativas; aprender a viver juntos e aprender a ser se relacionam na medida que são competências que visam a melhor relação, ou uma relação mais harmoniosa, entre os indivíduos, na mesma medida que os desenvolve de forma total, através do pensamento crítico e autônomo e da percepção que se tem de si e dos outros.

As mudanças pedagógicas que vieram a reboque dessas transformações sócio-políticas buscaram atender a pelo menos dois propósitos. Primeiro, ligado às questões individuais, como dito acima, reordenar "conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhados em duas implicações subjetivas com o trabalho". Em segundo lugar, houve a institucionalização de "novas formas de educar/formar os trabalhadores [...] sob novos códigos profissionais" (Ramos, 2002, p. 401). Desse modo, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira interrelacionada" (Zabala; Arnau, 2014, p. 42).

No Brasil, especificamente, foi na década de 1990 que as ideias neoliberais foram introduzidas nas políticas sociais e educacionais. A ideia de "refração social", de Goodson (2019), colabora para a compreensão disso. Para o autor, os "movimentos globais" de mudança educacional, como os apresentados até aqui, "estão 'inseridos', eles próprios, em sistemas escolares nacionais de maneiras bastantes distintas. Tais sistemas são refratores de mudanças globais" (Goodson, 2019, p.30). Ou seja, ainda que representem uma mudança global de perspectiva, ao ser assimilada pelos países e seus sistemas educacionais, as novas formas de organização escolar sofrem mudanças, interpretações e adaptações ao seu modo. Assim como a luz muda de direção ao ser refratada. Marcando essa "refração" das mudanças globais, aqui, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998. De acordo com Lima e Sena (2020, p. 19), o que marca a consonância deste documento com a guinada à pedagogia das competências é seu foco nos "conceitos de conhecimentos atitudinais e procedimentais, que vão marginalizando os conteúdos, o ensino e o papel do professor". Segundo Caridá (2015), se referindo especificamente à sociologia, essa foi a primeira vez que as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela disciplina foram sistematizadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente no que diz respeito à organização e aos objetivos da educação no país, seguiria, para Lima e Sena (2020), essa mesma lógica.

Nesse cenário mais recente, as autoras destacam que diferentemente do final da década de 1990, as reformas na Educação Básica que aconteceram nas décadas seguintes, culminando na Lei nº 13.415/2017 (a lei do Novo Ensino Médio), articulam-se com outras políticas, como as de avaliação e de financiamento. Além disso, a relação educação-mercado acentuou-se, tornando "comuns e naturalizadas as aproximações da escola com o universo empresarial" (Lima; Sena, 2020, p. 13). A expressão disso é, por exemplo, a centralidade de institutos e fundações privadas nas discussões sobre o currículo, como o Instituto Unibanco, Itaú BBA,

Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento Pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna, a Fundação Lemann, e os movimentos Todos Pela Educação e Movimento pela Base (Cigales; Silva, 2021). Esse protagonismo de instituições privadas em detrimento da participação de professores e agentes da educação na discussão é característico das reformas educacionais brasileiras. Como apontam Tonieto e colaboradores (2023, p.6), a "ausência de tais sujeitos para pensar a própria realidade escolar demonstra como a lógica mercantil se apoderou das reformas curriculares". A consequência disso é a negação dos professores e dos conhecimentos especializados, tanto de professores quanto de pesquisadores, abrindo "caminho para a entrada corporativa no campo curricular" (Goodson, 2019, p. 42), como as instituições citadas anteriormente.

Assim, a partir desta apresentação, o que é possível notar é uma continuação, ou repetição, daquilo que foi, e é, comum na história da sociologia como disciplina escolar. Como bem apontado por Oliveira (2013), a instabilidade histórica da sociologia no currículo da Educação Básica vão além do binário governo autoritário *versus* governo democrático como a única explicação para a ausência ou presença, respectivamente. O que o autor destaca, porém, são "a forma como se estruturam os currículos escolares, tendo em vista as relações de poder na sociedade mais ampla, e como a sociologia ingressa em tais estruturas" (Oliveira, 2013, p; 186). Assim, quando a disciplina "se aproximou das questões sociais e culturais que constituem a realidade de seus alunos, mostra-se como um saber dispensável, que pode ser 'ensinado de forma interdisciplinar' por outras disciplinas, por outros professores sem formação acadêmica específica" (Oliveira, 2013, p; 186).

Para a análise, essa perspectiva colabora para o seguinte entendimento: se a forma como determinado governo compreende a função social da escola influi na organização e nos fins da Educação Básica, isso também incide sobre a sociologia. Analisando o cenário que apresentamos até aqui, percebe-se que houve um recrudescimento da relação entre educação e mercado, de forma que os objetivos da escolarização ficaram subjugados às questões de emprego e empregabilidade, de formar um profissional adaptado ao novo cenário. Assim, como será apresentado detalhadamente a seguir, certas disciplinas, ou melhor, certas competências e habilidades é que serão valorizadas em detrimento a essa reflexão crítica sobre questões sociais ou o desenvolvimento de uma "imaginação sociológica" (Mills, 1982) nos alunos.

Além disso, os pressupostos de Goodson (2019) contribuem para o entendimento sobre o caminho que as reformas educacionais tomaram no país. Para o autor, essas mudanças poderiam acontecer em dois movimentos: um interno, que buscaria a validação externa

posteriormente; e outro externo, no qual as discussões acontecem e as decisões são tomadas fora do cotidiano escolar, nesse caso, cabe aos profissionais da educação apenas reagiram às mudanças (Tonieto et al, 2023). Detalhando esses movimentos, tem-se o seguinte. O primeiro, característico das décadas de 1960 e 1970, segue quatro estágios: a invenção, a promoção, a legislação e a mitologização. Seguindo esses passos, a mudança educacional surge a partir "das atividades ou ideais dos educadores", é implementada por "grupos de educadores internos ao sistema educacional" para que assim alcance a dimensão da legislação, que "está associada ao desenvolvimento e a manutenção dos discurso ou das retóricas legitimadoras que garantem apoio automático para atividades corretamente identificadas" (Goodson, 2019, p. 32). Por fim, alcança o que o autor chama de "mitologização", que seria o momento que "ela representa essencialmente uma licença que foi dada (ou talvez uma "patente" ou um "direito de monopólio"), com a força da lei e da instituição por trás dela"; (Goodson, 2019, p.33) é a partir daqui que a mudança se institucionaliza e se torna permanente. Por se tratar de uma mudança de dentro para fora, por assim dizer, o autor destaca um aspecto importante: ao propor e se interessar por uma ideia de mudança, o grupo de educadores estabeleceria uma identidade e um papel ocupacional novos. Esse movimento pode ser associado à elaboração das OCEM e às campanhas pela obrigatoriedade da sociologia na primeira década dos anos 2000, como apontado por Moraes (2011).

O segundo movimento é aquele que se relaciona com mudanças externas, tendo iniciado na década de 1990. A partir daqui, as reformas educacionais seguiram outro caminho. Primeiro, há a "formulação da mudança", que comumente se relaciona com os movimentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. E aqui Goodson (2019) se aproxima de Laval (2004) ao dizer que "muitas dessas mudanças são conduzidas por uma crença na mercantilização da educação e na entrega de serviços educacionais para pais "consumidores", que são livres para escolher e negociar sua disponibilização" (Goodson, 2019, p. 37). Ato contínuo, temos a "promoção da mudança", que fica a cargo dos grupos externos à educação. A partir disso, temos a "legislação da mudança", que diz respeito ao "fenômeno legal para as escolas seguirem mudanças impostas externamente" (Goodson, 2019, p. 37). Por fim, a mudança pensada externamente se torna institucionalizada, alcançando "o status mitológico" (Goodson, 2019, p. 38), como as mudanças de origem interna. A Reforma do Ensino Médio aconteceu seguindo esse segundo movimento.

A partir disso, tem-se os dois fatores que importam para o trabalho proposto. De acordo com o autor, as mudanças internas colaboram para as disciplinas de menor status, pois seria uma possibilidade desses educadores que têm "padrões baixos de carreira e até com reais

problemas de sobrevivência" de "abraçar ou promover invenções" (Goodson, 2019, p. 32), ao passo que as mudanças regulamentares externamente fazem com que os educadores, de maneira geral, se tornem "menos agentes iniciadores ou parceiros e mais entregadores de propósito definidos externamente" (Goodson , 2019, p. 35). Portanto, é plausível imaginar que algo parecido tenha acontecido aos professores de Pernambuco, especialmente os que participaram desta pesquisa, devido à diminuição da carga horária da disciplina de sociologia e aos novos objetivos do novo currículo estadual. O segundo fator é que "a principal lacuna em mudanças externamente regulamentadas é a conexão com as convicções dos profissionais e com as missões pessoais dos próprios professores" (Goodson, 2019, p. 43). Esse aspecto é importante para a pesquisa porque a relação entre os valores pessoais e o que determina o currículo é, como vimos, intrinsecamente relacionado à profissionalidade docente (Contreras, 2012).

São pelo menos duas grandes mudanças na estrutura curricular vigente até então: a jornada em tempo integral e a flexibilização curricular (Silva, 2021). Assim, a carga horária passa de 1000 para 1200 horas por ano, por um lado; e, por outro, há os "itinerários formativos", nos quais os estudantes teriam a possibilidade de cursar as disciplinas "tendo por base os interesses dos estudantes e a vocação local" (Silva, 2021, p. 4). Aqui mora uma das questões que incidem diretamente o objetivo desta pesquisa. A estruturação do Novo Ensino Médio admite que a oferta desses itinerários formativos é responsabilidade dos sistemas de ensino a partir da relevância local e da possibilidade real de oferta (Brasil, 2017). Ou seja, nem todas as escolas têm a capacidade de ofertar todos os itinerários. E isso, claro, esbarra na relação de hierarquia entre as áreas do conhecimento: disciplinas como português e matemática, que já eram predominantes no currículo, tiveram suas quantidades de aulas aumentadas, ao passo que disciplinas como filosofia, sociologia e artes diminuíram suas presenças (Silva, 2021). Dessa forma, postos de trabalho para os professores dessa área também diminuem.

A consequência disso, segundo Nogueira (2020 apud Silva, 2021), é que esses professores de "disciplinas de menor status com carga-horária disponível e formação em áreas afins" são direcionados para outros componentes curriculares, como Projeto de Vida e as Eletivas. Pensando nessa transferência para disciplinas que sejam de áreas afins, mas não necessariamente a área original de formação, Silva (2021, p. 100) alerta para o perigo da "precarização, intensificação e desprofissionalização, legalmente institucionalizada pela lei 13.415/2017". Tendo em vista a diminuição da carga horária de sociologia, infere-se que essa também seja a realidade dos dos professores de sociologia que atuam na Educação Básica de

Pernambuco. Aqui, fica nítida a relação entre profissão e as decisões do Estado, apresentada na seção anterior.

O Novo Ensino Médio e a BNCC são mais um passo na consolidação dessas ideias apresentadas e resultado de discussões que ocorreram no Brasil desde pelo menos 2013 e que se consolidaram entre 2017, com a homologação do então Ministro da Educação Mendonça Filho, e 2018 com a publicação da etapa do Ensino Médio. Como ressalta Silva (2020), nesse ínterim, houve o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o que ocasionou mudança na composição do Ministério da Educação. Os efeitos disso são explicados, também pela autora, em entrevista (Cigales; Silva, 2021). O que fica claro é que, até o impeachment, os rumos das discussões sobre a BNCC eram outros. Até então, se tinha a maior participação de professores e pesquisadores na formulação do texto da BNCC: "de agosto de 2015 a maio de 2016, integrei a comissão de 115 especialistas – vindos de universidades e de secretarias de educação municipais e estaduais – encarregados de elaborar uma versão da BNCC a ser submetida às discussões nas escolas e nos estados [...]" (Cigales; Silva, 2021, p. 177). Essa primeira versão da BNCC, no que diz respeito especificamente à sociologia, contava com "os conteúdos divididos pelas três séries do Ensino Médio e conectados com as outras etapas da educação básica" (Cigales; Silva, 2021, p. 177).

Em consonância com a mudança do comando do Ministério da Educação após o afastamento da Presidenta Dilma, houve um aumento da pressão por parte de agentes externos ao governo, como a Fundação Lemann e o Movimento Pela Base no sentido de utilizar como exemplo outros países que já utilizavam um currículo comum e pelo recrudescimento das ideias de competências e habilidades (Cigales; Silva, 2021). Com o impeachment, "assumiram em definitivo a perspectiva da pedagogia das competências e a indução de organizar os referenciais curriculares nos estados e nas escolas por áreas [...]" (Cigales; Silva, 2021, p. 178). Com a integração das disciplinas em áreas de conhecimento, no caso específico da sociologia, na área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicada", junto à História, Geografia e Filosofia, a consequência é a dissolução da força das disciplinas e de suas especificidades científicas (Silva, 2020; Cigales; Silva, 2021).

Como se pode notar, o caminho percorrido nacionalmente pela Reforma do Ensino Médio privilegiou os interesses do mercado e das instituições privadas, ou seja, agentes externos, em detrimento da perspectiva dos professores. Esse aspecto, de negação do conhecimento especializado, é central nas mudanças curriculares posteriores à década de 1990 porque é o que possibilita "a entrada corporativa no campo curricular" (Goodson, 2019, p. 42). Sobre isso, Goodson (2019) apresenta algumas características da elaboração curricular no

regime corporativo que se assemelha com o processo de elaboração do Novo Ensino Médio. Há a "declaração dos objetivos desejados", que são "definidos por grupos internos situados em laboratórios de ideias, entidades mundiais e grupos corporativos", em uma perspectiva na qual "a educação tem pouco valor em si mesma, sendo vista como uma forma de 'conseguir trabalho' ou ajudar a economia" (Goodson, 2019, p.42). As relações entre educação e economia e educação e empregabilidade é o ponto fulcral da pedagogia das competências, como bem apresentaram os trabalhos de Lima e Sena (2020), Caridá (2015) e Ramos (2002; 2006).

Outra característica trazida por Goodson (2019) que é facilmente encontrada no cotidiano escolar é a "ênfase em exames competitivos e na organização de índices de classificação", como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a nível nacional, e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), a nível estadual. Isso transformaria os professores, ainda segundo o autor, em "técnicos que implementam em sistema e são pagos pelos seus resultados" (Goodson, 2019, p. 42).

Assim, ao priorizar as competências e habilidades a serem ensinadas, o papel do professor se torna o de "entregador de propósito" (Goodson, 2019) definido externamente à sua prática e ao seu cotidiano, "cuja função é redefinida como aplicação de técnicas eficazes que garantem o alcance dos objetivos educacionais, não sendo mais necessário o seu envolvimento nos processos de mudança" (Tonieto et al, 2023, p. 7-8). Quando se muda a condição de trabalho do professor via demanda externa, resta pouco espaço para sua atuação na definição do seu próprio trabalho (Toneieto et al, 2023). Como resultado, temos a mudança também da

> concepção de sua profissão e no seu exercício profissional, movendo os processos de realização pessoal e profissional para fora do seu espaço de trabalho, assim como, as mudanças vistas como mal construídas, desencontradas e imaturas atingem os seus princípios e valores profissionais" (Tonieto et al, 2023, apud Goodson, 2019)

Assim, essas mudanças externas parecem alterar a profissionalidade docente nos termos que foram definidas: primeiro, porque muda objetivamente a prática docente; segundo, porque muda a relação subjetiva entre os professores e sua prática profissional, entre os professores e seus objetivos e identidades profissionais. E, mais que isso, muda o horizonte de expectativas nas quais os indivíduos planejam e prospectam sua vida profissional e pessoal.

2.3 A Reforma do Ensino Médio em Pernambuco

Para além do exposto até aqui, Pernambuco, especificamente, tem um papel importante em todo esse processo. O estado é pioneiro e exemplo na implementação da jornada integral na Educação Básica. Desde pelo menos 2004, o estado conta com esse modelo, inicialmente sob o nome de "Centro de Ensino Experimental", no Ginásio Pernambucano (Cunha; Araújo, 2021). Quanto às mudanças ocasionadas pela implementação do Novo Ensino Médio, Silva (2021) aponta que, já em 2018, iniciou-se o processo de ampliação geral da jornada das escolas do estado, chegando, atualmente, a 35 horas semanais, no mínimo. Além disso, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), fundado por Marcos Antônio Magalhães, ex-presidente do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, foi agente importante na implantação do modelo de educação integral em diversos estados brasileiros.

A elaboração do Currículo de Pernambuco seguiu, de certa maneira, as mesmas influências do documento nacional. De acordo com Silva (2021, p. 88), "embora tenha havido algum envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, a implementação da reforma do Ensino Médio segue a tradição generalista já bastante consolidada". Aqui, segue o autor, "sua aprovação no respectivo Conselho Estadual se deu mediante procedimentos da tecnocracia liberal, mas que buscam produzir alguma legitimação entre os professores e gestores escolares". Mais uma vez, pode-se notar a característica apontada por Goodson (2019) de mudanças educacionais externas, que buscam, de alguma forma, a legitimação dos professores, ainda que não tenham surgido demandas internas desse grupo.

No estado, o novo Ensino Médio é estruturado da seguinte maneira: 1800 horas são destinadas à Formação Geral Básica (FGB), como determina BNCC e as outras 1200 horas são destinadas aos Itinerários Formativos (IF), que "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de sistema de ensino" (Pernambuco, 2021, p. 55). A proporção entre FGB e IF muda de acordo com a série, sendo 800 horas (FGB) e 200 horas (IF) no 1º ano; 600 horas (FGB) e 400 horas (IF) no 2º ano; e 400 horas (FGB) e 600 horas (IF) no 3º anos. Como dito, essa mudança da carga horária afetou todas as disciplinas. O quadro abaixo compara a distribuição da quantidade de horas-aula de cada disciplina antes e depois da implementação do novo Ensino Médio.

Quadro 1 - Comparativo da distribuição de horas-aula semanais de cada componente curricular, entre os anos de 2018 e 2021, no Ensino Médio de Pernambuco

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Anos						CH	
		2018			2021			2018	2021
		1º	2º	3º	1º	2º	3º		
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6	5	4	3	720	480
	Educação Física	2	2	2	1	1	-	240	80
	Arte	2	1	1	1	-	-	160	40
	Língua estrangeira - Inglês[2]	2	2	2	1	2	1	240	160
Matemática e suas tecnologias	Matemática	6	7	7	5	3	3	720	440
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química	3	3	3	2	1	1	360	160
	Física	3	4	4	2	1	1	440	160
	Biologia	3	3	3	2	1	1	360	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2	1	2	1	240	160
	Geografia	2	2	2	2	1	1	240	160
	Filosofia	1	1	1	2	-	-	120	80
	Sociologia	1	1	1	-	2	-	120	80
Subtotal								3720	2160
Parte diversificada	Projeto de vida e Empreendedorismo	2	2	2	-	-	-	240	-
	Química experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
	Física experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
	Biologia experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
Subtotal								840	-
Atividades Complementares	Eletivas	2	2	2	-	-	-	240	-
	Estudo Dirigido	5	5	5	-	-	-	600	-
Subtotal								840	-
Itinerário formativo	Eletivas	-	-	-	2	4	2	-	320
	Projeto de vida	-	-	-	2	2	2	-	240
	Aprofundamento[3] Obrigatórias	-	-	-	2	4	12 8	-	640

[2] O componente curricular Língua estrangeira - Inglês aparece, em 2018, na seção “parte diversificada” e, em 2021, na seção "Linguagens e suas tecnologias”. Para a comparação proposta, decidiu-se por manter como parte de “Linguagens e suas tecnologias”, sem, no entanto, alterar os respectivos subtotais.

		Optativas	-	-	-	-	2	2	6	-	240
Subtotal										-	1400
Carga horária total										5400	3600

Fonte: Elaboração própria, a partir da Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018 (Pernambuco, 2018) e da Instrução Normativa nº 003/2021 (Pernambuco, 2021).

Fica evidente que a reforma do Ensino Médio alterou a organização de todas as disciplinas. Não obstante, destaca-se que artes, educação física, sociologia e filosofia foram as únicas que perderam presença nos três anos que compõem essa etapa. Dessa forma, é possível inferir que os docentes dessas disciplinas necessitarão acumular regência em outras disciplinas para que se tenha a carga horária necessária. Um outro aspecto importante no que diz respeito à legislação educacional no país é o Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 13005/2014), que define metas para o setor até o ano de 2024. O plano conta com 20 metas e suas estratégias correlatas. Para o trabalho aqui proposto, destaca-se a meta 15, cujo objetivo é

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

É interessante notar que essa meta, assim como todo o PNE em vigência, foi elaborada anteriormente à reforma do Ensino Médio. De certo modo, é possível compreender que ambos, o PNE e a Reforma, apresentam interesses e objetivos diferentes. O trabalho de Carmo et. al (2014), ainda que aponte outros fatores que interferem no desempenho escolar dos estudantes, como o nível socioeconômico, por exemplo, destaca que "a adequação entre a formação do professor e sua disciplina de trabalho na escola reduz as distorções entre as redes de ensino, indicando que esse ajuste, e consequentemente a elevação do IFD [Indicador de Formação Docente], teria um efeito maior nas escolas das redes estaduais [...]" (Carmo et. al, 2014, p. 34). Assim, a adequação da formação docente se mostra como uma das preocupações importantes no que diz respeito à qualidade da educação do país.

Por outro lado, a mudança da/na prática docente exigida de forma mais consolidada pela reforma do Ensino Médio impossibilita a especialização profissional por parte dos professores. Como apontam Silva, Barbosa e Benittes (2019), o que se tem é uma "fluidez"

[3] As horas-aula das disciplinas obrigatórias e optativas do aprofundamento variam entre os semestres do 3º ano. Por isso, constam dois dados nas células correspondentes.

que se “estrutura em dois aspectos: 1) polivalência de suas funções; 2) ênfase em habilidades de caráter atitudinais e comportamentais (saber-ser) ao invés de teorias/técnicas (saber)”. Assim, ao passo que existe uma legislação que entende a formação adequada como meta fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica, há um modelo educacional que desconsidera esse elemento e segue um caminho contrário ao da profissionalização e da valorização dos docentes (Silva, 2021).

É a partir dessas mudanças descritas que se objetiva compreender as mudanças na profissionalidade docente dos professores de sociologia que atuam na educação básica de Pernambuco. A docência, e especificamente a docência em sociologia, sofre um duplo golpe dessas mudanças: primeiro, enquanto objetivo da formação dos estudantes. Como vimos, a relação entre formação e mercado de trabalho assume a centralidade da educação sob a teoria da pedagogia das competências, sem que os professores fossem ouvidos adequadamente durante a construção do Novo Ensino Médio e de sua implementação. Assim, os professores são transformados em “entregadores de propósito” (Goodson, 2019) definido externamente.

Segundo, enquanto carreira em si mesma. De acordo com a BNCC, é tarefa de educação, e por conseguinte da sociologia e seus professores, a formação dos alunos para enfrentar um mercado de trabalho flexível, que espera profissionais multitarefas e adaptáveis às mudanças, ela mesma, a docência em sociologia, se insere nesse cenário. Exemplo disso é que, com a mudança da carga horária, professores de sociologia se veem na necessidade de assumir outras disciplinas, ao passo que o contrário também acontece, ou seja, professores de outras disciplinas têm que assumir a docência em sociologia. Em outras palavras: adaptar-se a novas necessidades e ter que lidar com novos saberes. O que se destaca aqui não é o “saber” da disciplina, mas as competências e habilidades que se tem sendo professor, independentemente da área do conhecimento.

Portanto, o que se pretende, a partir daqui, é elaborar, por meio de dados construídos junto aos professores, uma análise de como essas mudanças objetivas e subjetivas causadas pela Reforma e implementação do Novo Ensino Médio afetaram-nos. Para isso, o capítulo a seguir apresenta as escolhas e procedimentos metodológicos seguidos para a construção e a análise dos dados.

3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES E PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados quantitativos que compõem esta pesquisa. A primeira seção terá o foco nos dados produzidos pela Secretaria de Educação do Estados, através do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) de 2023. Estes dados são interessantes, pois permitem uma caracterização geral dos professores que lecionam sociologia no Estado de Pernambuco, tendo em vista que são informações de todos esses profissionais.

Os caminhos metodológicos buscam fundamentar uma pesquisa que se relaciona, de fato, com o cotidiano dos professores de Pernambuco. Para isso, dividiu-se esta etapa de análise dos dados quantitativos em duas: primeiro, uma caracterização dos professores de sociologia de Pernambuco a partir dos dados coletados e disponibilizados pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE). Esses dados apresentam a distribuição desses profissionais pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), o que permite compreender a distribuição desses professores entre as mesorregiões do estado; a distribuição por tipo de escola; e a formação inicial desses professores. A partir disso, é possível, através de estatísticas descritivas, apresentar o cenário geral da docência em sociologia no estado.

Uma outra etapa, também predominantemente quantitativa, tratará dos dados construídos através de um questionário de elaboração própria, através da plataforma *Google Forms*. A escolha se deu pela facilidade do uso e da maior familiaridade, imaginou-se, dos professores com os serviços do Google, e pela facilidade de compartilhamento, pela forma como a plataforma organiza os dados, em uma planilha, e como apresenta o resumo das respostas, facilitando a análise. A partir deles, serão apresentadas as percepções dos professores sobre suas situações profissionais, a satisfação e a insatisfação em relação à docência e as percepções gerais sobre o Novo Ensino Médio, destacando as mudanças mais significativas para cada um deles.

3.1 Perfil e distribuição dos professores de sociologia de Pernambuco

Esta seção tem como objetivo apresentar uma primeira caracterização dos professores de sociologia da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Os dados que apresentaremos a seguir foram organizados e disponibilizados pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, com base nos dados levantados pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) de 2023.

A partir desses dados, serão apresentadas as seguintes características, em ordem: a distribuição dos professores de sociologia pela Gerência Regional de Educação (GRE), a distribuição desse profissional por mesorregião do estado, a distribuição por tipo de escola, pelo curso superior nos quais se formaram inicialmente. Além disso, também serão apresentados os dados especificamente das pessoas que lecionam sociologia e que têm formação na licenciatura em Ciências Sociais, tendo em vista que essa é a formação adequada para esses profissionais, segundo o MEC (2014) e o próprio Governo do Estado de Pernambuco, como constam no edital do concurso público mais recente (Portaria Conjunta SAD/SEE nº 070, de 31 de maio de 2022).

Pernambuco conta com 2240 professores de sociologia, distribuídos em 16 Gerências Regionais de Educação (GRE). O quantitativo de professores de sociologia por GRE pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição de professores de sociologia por Gerência Regional de Educação (GRE) em Pernambuco, em 2023

GRE	Quantidade de professores	Porcentagem (%)
Agreste Centro Norte	185	8,3
Agreste Meridional	175	7,8
Vale do Capibaribe	101	4,5
Mata Centro	112	5,0
Mata Norte	136	6,1
Mata Sul	137	6,1
Metropolitana Norte	210	9,4
Metropolitana Sul	253	11,3
Recife Norte	120	5,4
Recife Sul	134	6,0
Sertão do Moxotó-Ipanema	167	7,5
Sertão do Alto Pajeú	107	4,8
Sertão Central	59	2,6
Sertão do Araripe	102	4,6
Sertão do Médio São Francisco	183	8,2
Deputado Antônio Novaes	59	2,6
Total	2240	100

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023).

O que se pode observar a partir da tabela acima é que há uma concentração maior de professores de sociologia atuando na região metropolitana, o conjunto das GREs Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Recife Norte e Recife Sul, com 717 professores. Ainda que isso represente o maior número de professores em uma mesma mesorregião, a

tabela a seguir apresenta, além do quantitativo de professores por mesorregião[4], a proporção entre professores e alunos matriculados. Apresentar essa razão, entre professores de sociologia e alunos matriculados, ajuda a compreender essa distribuição em termos proporcionais, permitindo uma análise mais robusta se comparada apenas ao uso das porcentagem em relação ao número total de professores.

Tabela 2: Distribuição de professores de sociologia por Mesorregião de Pernambuco em razão do número de alunos matriculados, em 2022

Mesorregião	Alunos matriculados no Ensino Médio[5]	Quantidade de Professores	Porcentagem (%)	Proporção professor/aluno matriculado
Sertão	43591	435	19,42	0,001
São Francisco	30589	242	10,80	0,008
Agreste	84349	461	20,58	0,005
Zona da Mata	47990	385	17,19	0,008
Região Metropolitana	135485	717	32,1	0,005
Total	342.004	2240	100	0,006

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023); Censo Escolar (Brasil, 2022)

Percebe-se que, de forma geral, o estado de Pernambuco conta com 0,006 professores de sociologia para cada aluno matriculado. A Região metropolitana do Recife, apesar de contar com o maior número absoluto de professores de sociologia do estado, não apresenta a maior concentração relativa. Devido ao maior número de alunos matriculados, a proporção entre professores de sociologia e alunos matriculados é de 0,005. A mesorregião Sertão, por outro lado, conta com um quantitativo proporcional abaixo do geral do estado, com 0,001 professor de sociologia por aluno matriculado.

Um outro aspecto pertinente para caracterizar os professores do estado de Pernambuco é pensar em quais tipos de escolas esses profissionais estão alocados. A tabela a seguir nos permite perceber que 61,5% dos professores estão atuando em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), enquanto 33,8% Escolas Regulares; 3,4% em Escolas Técnicas

[4] Para agrupar as GREs por Mesorregião, procedeu-se da seguinte maneira: as GREs Agreste Centro Norte, Agreste Meridional e Vale do Capibaribe, compõem a mesorregião Agreste; as GREs Mata Centro, Mata Norte e Mata Sul compõem a mesorregião Zona da Mata; as GREs Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Recife Norte e Recife Sul compõem a mesorregião Região Metropolitana; as GREs Sertão do Moxotó-Ipanema, Sertão do Alto Pajeú, Sertão Central e Sertão do Araripe compõem a mesorregião Sertão; e as GREs Sertão do Médio São Francisco e Deputado Antonio Novaes compõem a mesorregião do São Francisco.

[5] Tanto aqui quanto na tabela 6 os dados referentes à quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio foram obtidos através dos microdados do Censo Escolar de 2022, disponibilizados pelo INEP/MEC em 2023.

(ETE); 1,2% em Centros Educacionais de Jovens e Adultos; e um único profissional atuando no Colégio Militar de Pernambuco.

Tabela 3: Distribuição dos professores de sociologia por tipo de Escola na Rede Estadual de Pernambuco, em 2023

Tipo de escola	Quantidade de Professores	Porcentagem (%)
Centro Educacional de Jovens e adultos (EJA)	26	1,2
Colégio Militar	1	0,04
Escola de Referência (EREM)	1378	63,5
Escola Regular	758	33,8
Escola Técnica (ETE)	77	3,4
Total	2240	100

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023).

Observar essa distribuição colabora para entender, mais adiante, os aspectos objetivos que cada professor encontra no seu cotidiano profissional. Infere-se que cada um dos tipos de instituições existentes na Rede Estadual de Pernambuco (Escolas Regulares, Escolas de Referência, Escolas Técnicas e o Colégio Militar) proporciona uma experiência profissional semelhante entre si, mas diferentes em relação às outras.

Sabendo, então, a distribuição dos professores pelo estado, a partir das GREs, das mesorregiões e do tipo de escola que compõem a rede estadual de educação, é importante entender qual a formação desse corpo docente. A tabela a seguir apresenta esses dados.

Tabela 4: Distribuição de professores de sociologia por formação superior na Rede Estadual de Pernambuco, em 2023

Formação	Frequência	Porcentagem (%)
História formação de professor - Licenciatura	818	36,5
Geografia formação de professor - Licenciatura	449	20
Letras português formação de professor - Licenciatura	199	8,9
Ciências sociais formação de professor - Licenciatura	85	3,8
Pedagogia - Licenciatura	77	3,4
Biologia formação de professor - Licenciatura	65	2,9
Filosofia formação de professor - Licenciatura	58	2,6
Pedagogia - Bacharelado	35	1,6
Matemática formação de professor - Licenciatura	34	1,5
História - Bacharelado	22	1,0

Letras português inglês formação de professor - Licenciatura	18	0,8
Educação física formação de professor - Licenciatura	17	0,8
Ciências sociais - Bacharelado	13	0,5
Ciências naturais formação de professor - Licenciatura	12	0,5
Outras formações	81	3,6
Não informado	257	11,5
Total	2240	100

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023).

Como se pode notar, a maior parte dos professores de sociologia são formados em história e geografia: 36,5% e 20%, respectivamente. Comparando com os dados apresentados no trabalho de Zarias, Ferreira e Fusco (2017), percebe-se que essa característica da sociologia escolar no estado se manteve constante. No trabalho em questão, os dados do Censo Escolar de 2011 dão conta de que havia, no estado, 2031 professores de sociologia. Desses, 30% tinha formação em história e 15,4% em geografia, números muito próximos dos dados de 2023. Considerando a classificação do INEP (Brasil, 2014), são 5 grupos possíveis para analisar a formação profissional e sua adequação, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Indicador de adequação da formação docente, de acordo com o INEP (2014)

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: MEC/INEP (Brasil, 2014).

Analisando a tabela 4 a partir da classificação do INEP (Brasil, 2014), tem-se que apenas 3,8% dos professores de sociologia do Estado de Pernambuco podem ter suas formações consideradas adequadas, ou seja, classificadas no Grupo 1. Esse aspecto da disciplina, de estar a cargo de profissionais sem a formação adequada, será objeto de análise a partir das entrevistas. Não obstante, os trabalhos de Zarias, Ferreira e Fusco (2017) e Bodart (2018) permitem acreditar previamente que isso se deve ao fato de que a sociologia

comumente aparece para esses profissionais como oportunidade de complementação de carga-horária, por exemplo.

A partir das referências acerca da identidade docente, então, pode-se atribuir à falta de adequação da formação uma construção da identidade que se difere daquela construída pelos profissionais que têm a formação inicial adequada (Pimenta, 2005; Tardif, 2012), o que também implica em concepções diferentes acerca da disciplina (Motta, 2012; Santos, 2002). Além disso, a falta de formação adequada também implica em algumas dificuldades práticas e teóricas em relação à sociologia. O trabalho de Zarias, Ferreira e Fusco (2017) assim como o de Bodart (2018) mostram isso. Esses aspectos serão abordados no questionário e aprofundados nas entrevistas.

Portanto, os trabalhos afins permitem elaborar que o que se tem de profissionalidade docente em sociologia, ou seja, aquilo que é específico da docência nessa disciplina, passa por uma elaboração das identidades profissionais e de uma prática docente que são permeadas por pessoas com outras formações que não Ciências Sociais. Assim, entender o que esses profissionais precisaram e precisam construir internamente sobre si e em relação ao seu trabalho é importante para, ao fim, compreender como as alterações oriundas da reforma e implementação do novo Ensino Médio modificaram as questões subjetivas, que dizem respeito a identidade docente e a relação entre o profissional, sua profissão e suas expectativas de carreira; e as questões objetivas, que dizem respeito a mudanças no seu cotidiano de trabalho.

A partir disso, uma pergunta que surgiu foi: os profissionais com a formação adequada são poucos, mas em quais escolas eles estão? O quadro a seguir esboça o início de uma resposta.

Tabela 5 - Distribuição dos professores licenciados em Ciências Sociais por tipo de escola da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em 2023

Tipo de escola	Frequência	Porcentagem relativa (%)
Centro Educacional de Jovens e Adultos	0	0
Colégio Militar	0	0
Escola de Referência	49	57,6%
Escola Regular	25	29,40%
Escola Técnica	11	12,90%
Total	85	100%

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023).

Nota-se, pois, que a maior parte desse professores com a formação adequada atuam em Escolas de Referência. Observar em qual tipo de escola estão atuando os professores licenciados em Ciências Sociais é olhar para como o mercado de trabalho se organiza e se apresenta para esses profissionais, o que, como vimos, é importante para elaborarmos sobre trabalho, profissão e profissionalidade. Além disso, é possível partir do pressuposto que, se a relação com o ambiente de trabalho configura a formação da profissionalidade e da identidade, é importante aprofundar quais diferenças e aproximações podemos encontrar entre os tipos de escolas da rede estadual de educação e com esses fatores influenciam as questões objetivas e subjetivas que pretendemos aprofundar com as entrevistas.

Partindo dos aspectos apresentados, a tabela a seguir expõe a distribuição dos professores de sociologia licenciados em Ciências Sociais por mesorregião.

Tabela 6 - Distribuição dos professores de sociologia formados em Ciências Sociais por Mesorregião de Pernambuco em razão dos alunos matriculados em 2022

Mesorregião	Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio	Quantidade de professores formados em Ciências Sociais	Porcentagem (%)	Proporção professor/aluno matriculado
Sertão	43591	7	8,23	0,0002
São Francisco	30589	0	0,00	0
Agreste	84349	23	27,05	0,0003
Zona da Mata	47990	19	22,35	0,0004
Região Metropolitana	135485	36	42,35	0,0003
Total	342.004	85	100%	0,0003

Fonte: SIEPE (Pernambuco, 2023); Censo Escolar (Brasil, 2022)

É importante notar que a Região Metropolitana concentra a maior quantidade desses profissionais, 42,35%. Ao passo que não há professores de sociologia licenciados em Ciências sociais atuando na região do São Francisco. Ainda que não seja a única determinante para o desempenho escolar, o trabalho de Carmo et al. (2014) mostra que a adequação da formação docente, ou a falta dela, influencia no desempenho acadêmico dos estudantes. Notar isso nas diferentes mesorregiões do Estado pode ser útil para mensurar o déficit de professores e de instituições de formação, inicial ou continuada, mais especificamente e localizadamente. A partir disso, é possível elaborar políticas de formação continuada que sejam implementadas nessas regiões de maneira mais assertiva.

Por fim, apresentamos a distribuição dos cursos de Ciências Sociais pelas mesorregiões do estado.

Tabela 7 - Distribuição dos cursos de Ciências Sociais[6] por Mesorregião do estado de Pernambuco, dividida por categoria administrativa, modalidade do curso e grau acadêmico, em 2022

Mesorregião	Categoria administrativa		Modalidade do curso		Grau		Total	%
	Privada	Pública	EAD	Presencial	Licenciatura	Bacharelado		
Sertão	28	0	28	0	25	3	28	26,6
São Francisco	4	0	4	0	3	1	4	3,8
Agreste	23	0	23	0	18	5	23	21,9
Zona da Mata	14	0	14	0	13	1	14	13,3
Região Metropolitana	32	4	32	4	24	12	36	34,3
Total	101	4	101	4	83	22	105	100

Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2022). Elaboração própria.

Ao comparar a distribuição dos professores de sociologia com formação em ciências sociais (tabela 6) com a oferta de cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) de Ciências Sociais, Sociologia e Antropologia, percebe-se que há uma relação na maioria dos casos. A exceção é o Sertão do estado que, apesar de contar com o segundo maior número de cursos superiores de Ciências Sociais, é a segunda região com o menor número de professores de sociologia formados em Ciências Sociais.

De forma preliminar, a análise desses dados permite traçar um perfil dos professores de sociologia da rede estadual de educação de Pernambuco. De maneira geral, a pessoa encarregada dessa disciplina não tem a formação adequada, sendo a maioria formada em história, geografia ou letras. Além disso, estão concentrados nas Escolas de Referência (EREM), 63,5% nesse tipo de escola, e estão distribuídos de forma equilibrada pelas regiões do estado. Analisando especificamente as pessoas formadas na Licenciatura em Ciências Sociais, temos que esses profissionais também estão atuando, em sua maioria, em Escolas de referência, 57,6%, e na Região Metropolitana do Recife, 42,35%. É relevante, ainda, notar que não há profissionais com essa formação atuando como professores de sociologia nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos nem na Escola Militar do estado; assim como também não estão presentes na Região do São Francisco.

3.2 Percepções sobre a docência e o cotidiano profissional

O objetivo desta seção é apresentar os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário de elaboração própria, cuja intenção foi abordar alguns elementos mais específicos e pessoais de cada professor. Obtiveram-se 21 respostas, sendo 20 válidas. A

[6] Aqui, os cursos sob os nome de Ciências Sociais, Sociologia e Antropologia foram aglutinados, pois são os cursos categorizados como adequados à docência de sociologia na Educação Básica, segundo a classificação do INEP (Brasil, 2014).

divulgação do questionário aconteceu a partir do compartilhamento com as atuais turmas cursistas do Mestrado Profissional de sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), a partir da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) e através de rede de contatos.

Ao todo, são 16 seções que variam condicionalmente a partir de algumas questões e buscam construir alguns grupos de dados. O primeiro grupo de questões diz respeito à identidade pessoal: ano, cidade e estado de nascimento, identificação étinico-racial, identidade de gênero, orientação afetivo-sessual e questões específicas para pessoas com deficiência. O segundo abrange questões sobre formação: tipo de instituição na qual se formou, se cursou ou não sociologia na Educação Básica, em qual(is) curso(s) de graduação se formou e formação a nível de pós-graduação, se houver. O terceiro grupo de questões são sobre a situação profissional: o tipo de contrato, em qual(is) tipo(s) de instituições nas quais leciona e a quantidade, quando iniciou na docência e informações sobre as disciplinas que leciona (carga-horária semanal, quantidade de disciplinas, aulas e turmas). Por fim, questões que buscam compreender o cotidiano profissional desses professores: questões sobre o conhecimento sobre o Novo Ensino Médio e o Currículo de Pernambuco e a satisfação e impressões pessoais sobre a atividade docente e o novo cenário instaurado a partir da Reforma do Ensino Médio. A intenção aqui é construir uma perspectiva mais geral, buscando quais aspectos se mostram gerais aos professores e buscando alguma variação nas respostas, como a partir da formação inicial ou do(s) tipo(s) de instituição na(s) qual(is) atua.

Essa primeira etapa de produção de dados colabora para que se tenha quais são as necessidades e desafios do cotidiano trazidas pelos professores e um apanhado inicial das percepções desses profissionais sobre seu cotidiano profissional. O objetivo é que, dessa forma, a pesquisa seja significativa àqueles que participaram dela e aborde, na entrevista, questões que sejam relevantes e que estejam sendo encaradas pelos professores. Como os entrevistados são professores que expressaram disponibilidade para participar da entrevista, o roteiro busca, também, aprofundar aquilo que conseguimos perceber a partir do questionário.

A divisão do questionário buscou atender aos aspectos sobre profissionalismo e identidade docentes apresentados na seção anterior. Para sumarizar e visualizar melhor essa relação, o quadro a seguir apresenta quais questões atendem a cada um dos objetivos da pesquisa.

Quadro 2: Sumarização dos aspectos abordados no questionário e as respectivas questões

Aspectos abordados	Questões
Relação entre	● Qual curso de graduação? (com possibilidade de mais de um)

formação e atividade docente	● Modalidade do curso superior (com possibilidade de mais de um); ● Curso de especialização (com possibilidade de mais de um); ● Curso de mestrado; ● Curso de doutorado; ● Você se sente seguro ao lecionar sociologia? (em uma escala de 1 a 5); ● Descreva brevemente suas principais dificuldades ao lecionar sociologia (se houver);
Sobre a atividade docente no Novo Ensino Médio	● Situação funcional/regime de contratação na Rede Estadual de Pernambuco; ● Tipo(s) de instituição na qual leciona; ● Quantidade de escolas nas quais leciona; ● Carga horária semanal lecionando sociologia; ● Carga horária semanal lecionando demais disciplinas que não sociologia; ● Quantidade de disciplinas que está lecionando; ● Quantidade de turmas nas quais leciona (total: sociologia + demais disciplinas, se houver); ● Qual(is) disciplina(s) está lecionando?;
Prática docente e o currículo no Novo Ensino Médio	● Por quais meios você se informou sobre a Reforma do Ensino Médio?; ● Você recebeu alguma formação/instrução sobre o Novo Ensino Médio?; ● As formações colaboraram para seu entendimento sobre o Novo Ensino Médio? (se houver); ● Você participou de debates sobre a construção do Currículo de Pernambuco?; ● Você leu o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio; ● Você participou de alguma formação/qualificação para professores de sociologia a partir de 2017?; ● Minha prática docente está alinhada com a BNCC e o Currículo de Pernambuco (em uma escala de 1 a 5); ● Descreva brevemente as principais mudanças no seu cotidiano profissional a partir da implementação do Novo Ensino Médio?; ● Como a reforma do ensino médio impactou sua percepção sobre a carreira de professor de sociologia?
Satisfação/relação com a docência	● Estou satisfeito com a infraestrutura da escola na qual trabalho (em uma escala de 1 a 5); ● Estou satisfeito com meu salário (em uma escala de 1 a 5); ● Tenho oportunidades de desenvolver a minha formação continuada (em uma escala de 1 a 5); ● Consigo desenvolver meu trabalho com liberdade e autonomia (em uma escala de 1 a 5); ● Consigo vislumbrar a possibilidade de aumento salarial nos próximos 5 anos (progressão de carreira, bonificação por títulos e qualificações, entre outros) (em uma escala de 1 a 5); ● Tenho condições de desenvolver pesquisa acadêmica no tempo em que não estou lecionando (em uma escala de 1 a 5); ● Consigo estudar a respeito de novas metodologias de ensino e experimentá-las nas aulas (em uma escala de 1 a 5); ● Sinto-me cobrado(a) pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas (SAEPE e SAEB, por exemplo) (em uma escala de 1 a 5); ● Sinto-me cobrado(a) pelo desempenho dos estudantes em seleções para o ensino superior (SSA, ENEM e Vestibulares) (em uma escala de 1 a 5); ● Sinto-me estressado e/ou ansioso em relação ao meu trabalho (em uma escala de 1 a 5); ● Consigo utilizar tecnologias durante minhas aulas (em uma escala de 1 a 5). ● Participo ativamente das decisões e do planejamento escolar de onde trabalho (em uma escala de 1 a 5); ● Qual seu nível de satisfação em relação à docência (em uma escala de 1 a 5)? ● Descreva brevemente o que mais te deixa satisfeito na docência; ● Descreva brevemente o que mais te deixa insatisfeito na docência.

Relações interpessoais no cotidiano escolar	● Sinto-me valorizado(a) pela gestão escolar; ● Sinto-me valorizado(a) pelos responsáveis dos alunos; ● Sinto-me valorizado(a) pelos alunos. ● Tenho um bom relacionamento com os/as demais professores(as) de onde trabalho; ● Tenho um bom relacionamento com a gestão escolar; ● Tenho um bom relacionamento com os alunos; ● Tenho um bom relacionamento com os responsáveis dos alunos; ● Posso contar com os/as demais professores(as) de onde trabalho para tirar dúvidas e/ou conversar sobre as minhas aulas; ● Posso contar com a gestão escolar de onde trabalho para tirar dúvidas e conversar sobre as minhas aulas. ● Posso contar com meus colegas de trabalho (professores e gestão escolar) para conversar sobre minhas aflições em relação à docência.

Fonte: Elaboração própria.

A elaboração do questionário buscou torná-lo condizente com objetivo geral desta pesquisa, partindo do referencial teórico apresentado na seção correspondente. Principalmente no que diz respeito à relação entre a formação e a identidade docente, à associação entre autonomia profissional e satisfação profissional e, por fim, a relação entre as mudanças externas e os valores e expectativas profissionais dos professores.

O intuito do questionário, como dito anteriormente, é captar a percepção dos professores acerca do cotidiano profissional de cada um deles. Para, a partir daí, aprofundar essas questões na entrevista. Nesta seção, os dados obtidos a partir das respostas ao questionário serão apresentados. Obtiveram-se 21 respostas, sendo 20 válidas.

Em termos das variáveis raça/cor e identidade de gênero, os participantes se distribuem da seguinte forma: 55% declararam-se como pardos, 15% como pretos e 30% como brancos; ao passo que 60% de identificavam-se como homens cis e 40% como mulheres cis. Não foram obtidas respostas de pessoas que se declarem da comunidade LGBTQIAPN+ ou pessoas com deficiência.

Quanto à formação inicial, tem-se a seguinte distribuição:

Tabela 8 - Distribuição de professores por formação superior que responderam ao questionário, da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, 2024

Formação	Frequência
Licenciatura em história	11
Licenciatura em ciências sociais/sociologia	3
Bacharelado em Ciências Sociais	1
Licenciatura em filosofia	1
Licenciatura em geografia	2
Bacharelado e Licenciatura em história	1

Bacharelado e Licenciatura em filosofia	1

Dessa forma, percebe-se que a distribuição dos participantes a partir da formação inicial se assemelha à distribuição geral na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, na qual a formação em História é a predominante. Quanto aos demais níveis de formação, 50% (10 participantes) concluíram um curso de Especialização e 50% (10 participantes) concluíram um curso de Mestrado e uma única pessoa concluiu o Doutorado. Quanto ao regime de contratação junto à Rede Estadual de Educação de Pernambuco, temos que 65% são efetivos e 35% estão sob o regime de contrato temporário, distribuídos em sua maioria, 65% em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), e os demais em Escolas Regulares, 15%, Escolas Técnicas Estaduais, 20% e 5% em Escola Estadual de Referência em Ensino Fundamental e Médio.

Mais interessante à pesquisa, porém, é começar a análise pela distribuição da carga horária. Todas as pessoas que responderam ao questionário dividem a sua atividade docente entre sociologia e outras disciplinas. Por si, essa informação não é nova. Bodart (2018), para mencionar apenas um trabalho, já apontava para essa característica da disciplina. Fato novo, porém, é que essa divisão do tempo de trabalho, agora, inclui disciplinas que surgiram a partir da implementação do Novo Ensino Médio, como as Disciplinas de Itinerários Formativos e Trilhas, às quais 63,2% dos professores que participaram também lecionam.

O questionário também buscou captar a percepção dos professores acerca do seu cotidiano e sua situação profissional. Para essas questões, utilizou-se a escala entre 1 e 5, de discordo totalmente até discordo totalmente, com as gradações intermediárias. As respostas aos itens correspondentes estão sumarizadas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Respostas aos itens do questionários referentes à percepção dos professores da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, sobre seu cotidiano profissional e relações no ambiente de trabalho

Iterm	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Estou satisfeito com a infraestrutura da escola na qual trabalho.	2	5	3	5	5
Estou satisfeito com meu salário.	8	3	6	2	1
Tenho oportunidades de desenvolver a minha formação continuada.	5	1	7	4	3
Consigo desenvolver meu trabalho com liberdade e autonomia.	1	3	3	3	10

Consigo vislumbrar a possibilidade de aumento salarial nos próximos 5 anos (progressão de carreira, bonificação por títulos e qualificações, entre outros).	9	5	2	3	1
Tenho condições de desenvolver pesquisa acadêmica no tempo em que não estou lecionando.	5	7	4	2	2
Consigo estudar a respeito de novas metodologias de ensino e experimentá-las nas aulas.	2	3	7	5	3
Sinto-me cobrado(a) pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas (SAEPE e SAEB, por exemplo).	1	1	6	7	5
Sinto-me cobrado(a) pelo desempenho dos estudantes em seleções para o ensino superior (SSA, ENEM e Vestibulares).	1	2	4	9	5
Sinto-me estressado e/ou ansioso em relação ao meu trabalho.	2	2	3	8	5
Sinto-me valorizado(a) pela gestão escolar.	3	0	4	3	10
Sinto-me valorizado(a) pelos responsáveis dos alunos.	3	0	6	8	3
Sinto-me valorizado(a) pelos alunos.	3	2	5	5	5
Consigo utilizar tecnologias durante minhas aulas.	2	1	2	12	3
Tenho um bom relacionamento com os/as demais professores(as) de onde trabalho.	0	0	3	6	11
Tenho um bom relacionamento com a gestão escolar.	0	1	4	2	13
Tenho um bom relacionamento com os alunos.	0	0	3	5	12
Tenho um bom relacionamento com os responsáveis dos alunos.	0	1	4	8	7
Posso contar com os/as demais professores(as) de onde trabalho para tirar dúvidas e/ou conversar sobre as minhas aulas.	0	1	1	5	13
Posso contar com a gestão escolar de onde trabalho para tirar dúvidas e conversar sobre as minhas aulas.	1	0	2	4	13

Posso contar com meus colegas de trabalho (professores e gestão escolar) para conversar sobre minhas aflições em relação à docência.	1	0	2	4	13
Participo ativamente das decisões e do planejamento escolar de onde trabalho.	1	2	5	4	8
Minha prática docente está alinhada com a BNCC e o Currículo de Pernambuco.	0	0	3	8	9

Fonte: Elaboração própria.

Para uma análise mais coesa, dividiremos os itens em três categorias: questões sobre a satisfação profissional, questões sobre as relações pessoais no ambiente de trabalho, questões sobre autonomia e liberdade ao lecionar e questões sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Sobre a satisfação, os itens sobre a estrutura da escola e o salário são importantes pois representam as condições materiais de exercer a atividade docente e as condições financeiras nas quais os professores se encontram. A estrutura não se mostrou um problema para dez dos participantes, que assinalaram concordar com a afirmação "estou satisfeito com a infraestrutura da escola na qual trabalho". Quanto ao salário, onze dos participantes assinalaram discordar da afirmação "estou satisfeito com meu salário", ao passo que apenas três concordaram em algum nível. Além disso, quatorze professores não vislumbram "a possibilidade de aumento salarial nos próximos 5 anos (progressão de carreira, bonificação por títulos e qualificações, entre outros)".

A dimensão da valorização, ou do reconhecimento social, constitui os aspectos essenciais para uma profissão, como apontado por Rodrigues (2002). Assim, é importante que também se tenha a percepção dos professores em relação à valorização da gestão escolar, dos alunos e de seus responsáveis. As respostas indicam que os professores que participaram desta etapa da pesquisa se sentem, de maneira geral, valorizados pela gestão escolar. Treze participantes assinalaram concordar com esta afirmação, ao passo que apenas três assinalaram que discordam com a afirmação. Observando os dois itens a seguir, ainda sobre valorização, percebe-se que o número de concordâncias decaem quando se trata dos responsáveis dos alunos, onze participantes assinalaram que concordam com a afirmação "sinto-me valorizado(a) pelos responsáveis dos alunos", ao passo que seis assinaram que nem concordam nem discordam e três discordaram. Quanto aos alunos, a percepção de valorização se mostra a menor entre os três itens observados: ainda que dez participantes tenham

assinalado concordar com a afirmação “sinto-me valorizado(a) pelos responsáveis dos alunos”, cinco assinalaram algum nível de discordância.

As relações interpessoais no ambiente de trabalho docente, como apontado por Contreras (2012) são importantes, tendo em vista o caráter social da docência. Tanto a construção de valores quanto de identidade docente se constroem a partir das relações sociais que os docentes participam. De acordo com as respostas, a percepção sobre as relações constituídas no ambiente escolar são positivas. Quinze participantes assinalaram concordar com a afirmação “tenho um bom relacionamento com a gestão escolar”, dezessete concordam com a afirmação “tenho um bom relacionamento com os/as demais professores(as) de onde trabalho” e dezessete participantes concordam com a afirmação que têm um bom relacionamento com os estudantes.

Outro ponto importante para a pesquisa é a relação de colaboração durante o trabalho docente. Como apontado por Contreras (2012), o compartilhamento de problemas, e por que não das aflições, e a busca conjunta de soluções e alternativas são essenciais para a construção e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Quanto a isso, dezoito participantes responderam que sentem que podem contar com “os/as demais professores(as) de onde trabalho para tirar dúvidas e/ou conversar sobre as minhas aulas”, dezessete que podem “contar com a gestão escolar de onde trabalho para tirar dúvidas e conversar sobre as minhas aulas” e dezessete também assinalaram concordar que podem “contar com meus colegas de trabalho (professores e gestão escolar) para conversar sobre minhas aflições em relação à docência”.

Compreender em que medida os professores se sentem livres e autônomos durante a atividade docente é importante para que se possa traçar os paralelos com as teorias apresentadas sobre a situação profissional da docência, principalmente com o que Enguita (1991) chamou de “independência” e “auto-regulação”. Aqui, a princípio, se buscou compreender como os professores relacionam seus trabalhos em relação a determinações externas, principalmente as avaliações pelas quais os estudantes passam, pelo Currículo de Pernambuco e com a BNCC. Quanto ao alinhamento com os dois documentos citados, dezessete professores concordaram com a afirmação “minha prática docente está alinhada com a BNCC e o Currículo de Pernambuco”, ao passo que não houve discordâncias em qualquer nível. Quanto às avaliações externas, doze professores se sentem cobrados “pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas (SAEPE e SAEB, por exemplo)” e quatorze se sentem cobrados “pelo desempenho dos estudantes em seleções para o ensino superior (SSA, ENEM e Vestibulares)”. Ainda assim, trezes concordam que podem

“desenvolver meu trabalho com liberdade e autonomia”, ao passo que quatro professores apontaram algum nível de discordância, e doze afirmam participar “ativamente das decisões e do planejamento escolar de onde trabalho”.

Por fim, as possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento profissional também foram consideradas. Doze dos professores participantes discordam da afirmação “tenho condições de desenvolver pesquisa acadêmica no tempo em que não estou lecionando”, oito afirmam que conseguem “estudar a respeito de novas metodologias de ensino e experimentá-las nas aulas”, enquanto outros sete não apresentam concordância nem discordância e cinco participantes discordam em algum nível. Quanto à formação continuada, sete dos participantes assinalaram concordar que têm a “oportunidades de desenvolver a minha formação continuada”, enquanto sete não expressaram concordância ou discordância e outros seis discordaram da afirmação. Treze professores concordaram com a afirmação sobre se sentir estressado e/ou ansioso em relação ao meu trabalho.

No questionário houve também questões tratando dificuldades, insatisfação e satisfação em relação à docência, que puderam ser respondidas de forma objetiva e expandidas por texto. De maneira objetiva, 50%, dez participantes, assinalaram estar satisfeitos com a docência; 10%, dois participantes, assinaram estar muito satisfeitos com a docência, a mesma quantidade de assinalou estar muito insatisfeito; 15,8%, três participantes, assinaram a opção “insatisfeito”, assim como a opção“nem satisfeito nem insatisfeito”, que também contou com três marcações.

Quando em texto, as respostas sobre satisfação, insatisfação e as dificuldades em relação à docência em sociologia, foram as seguintes. De maneira geral, os motivos pelos quais os professores se sentem satisfeitos com a docência podem ser divididos em dois grupos: por um lado, a satisfação se relaciona diretamente com desenvolvimento dos alunos; por outro, a própria atividade docente é a origem da satisfação. Do primeiro grupo, por exemplo, há quem afirme que “saber que de alguma modo atinjo positiva e efetivamente os alunos”, que a “evolução dos alunos” e “ bom resultado alcançado pelos estudantes” são o motivo da satisfação profissional. Ou, ainda, a troca de aprendizados com os estudantes, como nos casos em que “a oportunidade da troca com os alunos, não só levando o conhecimento científico, mas aprendendo com eles também”. Já para o segundo grupo, aqueles para os quais a própria atividade docente é a origem da satisfação, é “o fato de realizar um sonho de ser docente [...]” e o sentimento de realização na própria sala de aula, com reflexo da escolha, que gera a satisfação.

Quanto às insatisfações apresentadas pelos professores, pode-se destacar: a desvalorização profissional e a baixa remuneração, presentes em nove das dezenove respostas a este item. Além disso, a falta de estrutura e condições de trabalho também foram relatadas. Além disso, a diminuição da carga horária de sociologia e filosofia e o próprio Novo Ensino Médio também figuram entre os motivos pelos quais os professores se sentem insatisfeitos com a docência. Ao descreverem brevemente as principais dificuldades ao lecionar sociologia, as respostas variaram entre a ausência de materiais e recursos didáticos, estando presente em três das doze respostas a este item, questões em relação à falta de formação inicial em ciências sociais/sociologia e dificuldades relacionadas ao pouco tempo para preparar aulas e a carga horária da disciplina no Novo Ensino Médio.

Satisfação, insatisfação e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar serão tratadas nas entrevistas. Por ora, como primeira formulação sobre esses aspectos, as respostas foram sumarizadas no quadro abaixo para melhor compreensão e visualização.

Quadro 6 - Respostas aos itens do questionário sobre satisfação e insatisfação na docência e sobre dificuldades ao lecionar sociologia dos professores da Rede Estadual de Educação de Pernambuco[7]

Descreva brevemente o que mais te deixa satisfeito na docência.	**Descreva brevemente o que mais te deixa insatisfeito na docência.**	**Descreva brevemente suas principais dificuldades ao lecionar sociologia (se houver)**
Saber que de alguma modo atinjo positiva e efetivamente os alunos.	A desvalorização profissional, sobretudo em relação ao salário	
Evolução dos alunos	Falta de estrutura	
Tenho um bom ambiente de trabalho	Não ter boas condições de trabalho	
O própria ato de ensinar	A desvalorização profissional e as condições de trabalho	Currículo, carga horária
O retorno futuro e carinho dos alunos, além do prazer em ensinar.	Desinformação	Fundamentalismo religioso e desinformação
O resultado alcançado pelos alunos	Desvalorização financeira	Não tenho dificuldades
Quando vejo o progresso dos estudantes	A desvalorização do nosso trabalho	Pouco tempo para preparar aula e falta de material
Amo lecionar, é isso me motiva	Falta de recursos e decepção com o plano de carreira	Tempo para preparação de aulas
A oportunidade da troca com os alunos, não só levando o conhecimento científico, mas aprendendo com eles também	A desvalorização profissional	
A felicidade em aprender junto com estudantes e o fato de poder fazer o que gosto e ajudar os estudantes a atingirem seus sonhos e projetos.	O Novo Ensino Médio e o salário.	Apenas pelo fato de não ter feito graduação na área, embora tenha cursado cadeiras dela na universidade, apenas o fato de não ser um especialista, embora goste, estude e me sinta seguro em trabalhar com sociologia.

[7] Os casos no quadro seguem a ordem de resposta ao questionário. As respostas foram transcritas sem qualquer tipo de alteração, adequação ou correção, seguindo tal como escrito pelos participantes.

O fato de realizar um sonho de ser docente, sem quis	As turmas lotadas barulhentas e muitos alunos sem o menor interesse	Explicar a formação da sociedade brasileira
Relação com a gestão e alunos	Não ter aula de filosofia e sociologia no ensino médio para segundos e terceiros anos.	Falta de material didático
Perceber que o estudante conseguiu aprender.	A falta de interesse de parte dos estudantes e as dificuldades materiais.	Me apropriar devidamente de algumas teorias para repassar com linguagem apropriada para os estudantes.
Insatisfeita	Não tenho autonomia, o meu salário é baixo e os alunos não me respeitam.	
A oportunidade de transformar vidas com o meu conhecimento	Nada	
A oportunidade de promover uma educação emancipadora.	Desvio de função.	Como o Novo Ensino Médio houve uma grave redução do tempo pedagógico e também dos componentes curriculares a serem trabalhados em sala de aula.
A capacidade de contribuição para a formação de pessoas melhores.	A falta de valorização profissional por parte do estado.	Não ter uma formação em sociologia
O contato com pessoas através do conhecimento.	A falta de interesse é compromisso das pessoas com o conhecimento	A ausência de compreensão dos alunos. O primeiro contato deles com a matéria apenas no ensino médio. A ausência de recursos didáticos.
Me sinto realizada em sala de aula. Eu escolhi a docência.	A não valorização profissional pelo governo do Estado de Pernambuco.	
O bom resultado alcançado pelos estudantes.	Baixa autonomia e carga horária de sociologia insuficiente.	Falta de material de apoio de qualidade

Fonte: Elaboração própria

Quanto à percepção geral em relação ao Novo Ensino Médio, das dezesseis respostas que apresentavam de forma explícita a opinião de quem respondeu, todas foram negativas. Sendo a Reforma do Ensino Médio considerada “uma das piores reformas que ocorreu na educação brasileira” e que “busca prejudicar os alunos de escola pública, tornando ainda mais difícil o acesso deles às universidades, uma vez que as trilhas não são cobradas nos vestibulares”. Além disso, o Novo Ensino Médio “desvaloriza os profissionais e afeta a qualidade da educação básica, sobretudo no contexto do ensino público. O novo médio desmotiva os próprios alunos, bem como os profissionais que fazem a educação”. De forma geral, pode-se perceber a insatisfação dos professores quanto ao Novo Ensino Médio. Tal insatisfação, pode ser explicada tendo em vista as mudanças que esse novo cenário causou.

As percepções dos professores sobre as mudanças no cotidiano profissional ocasionadas pela implantação do Novo Ensino Médio foram sumarizadas no quadro a seguir.

Quadro 7 - Respostas ao item do questionário sobre as principais mudanças percebidas pelos dos professores da Rede Estadual de Educação de Pernambuco em relação ao seu cotidiano profissional a partir do Novo Ensino Médio[8]

Resposta	Descreva brevemente as principais mudanças no seu cotidiano profissional a partir da implementação do Novo Ensino Médio	Situação funcional/regime de contratação na Rede Estadual de Pernambuco	Tipo de instituição na qual leciona
Resposta 1	O cotidiano é mais desafiador, diante da desvalorização da minha área (humanas) com o novo ensino médio, o que vem reduzindo nossa carga horária e exigindo que façamos quase "milagres" para contemplar o currículo.	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 2	Poucas mudanças	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 3	Diminuição de carga horária para algumas disciplinas	Concursado/efetivo	Escola técnica estadual (ETE)
Resposta 4	Necessidade de mais pesquisa, sem tempo para tal	Concursado/efetivo	Escola estadual regular
Resposta 5	Sou a favor da revogação do ensino médio	Contrato temporário	Escola estadual regular
Resposta 6	Forma de dar aula	Concursado/efetivo	Escola técnica estadual (ETE)
Resposta 7	Excesso de tempo na escola	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em ensino fundamental e médio
Resposta 8	Diminuição de carga horária de uma só matéria, desdobramento de horário em eletivas cujo não sou totalmente preparado para lecionar, diminuição do tempo para preparar aula etc…	Contrato temporário	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 9	A diminuição da carga horária de sociologia acarretou o acréscimo de trilhas com poucos ou quase nenhum material de apóio demandando mais tempo de preparo de aulas e na busca pelos conteúdos	Contrato temporário	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 10	Menos tempo hábil para me aprofundar na minha área de formação.	Concursado/efetivo	Escola estadual regular e Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 11	Espero que haja um aumento das aulas das ciências humanas	Contrato temporário	Escola técnica estadual (ETE)
Resposta 12	Por em prática esse novo modelo	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 13	Além do maior tempo na escola, um dos pontos que mais "pegam" é a mudança curricular, ao diminuir o quantitativo de aulas da base geral e criar um monte de disciplinas (eletivas, obrigatórias e optativas de trilha) que não despertam interesse do estudante, visto que a estrutura física da escola é a mesma e não	Contrato temporário	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)

[8] Os casos no quadro seguem a ordem de resposta ao questionário. As respostas foram transcritas sem qualquer tipo de alteração, adequação ou correção, seguindo tal como escrito pelos participantes.

	foi disponibilizado pela SEDUC um material de apoio que realmente ajude o professor. Essa situação leva a necessidade de maior tempo para preparar aula, planejamento e tudo o mais.		
Resposta 14	Só leciono no segundo ano do ensino médio.	Contrato temporário	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 15	Mais estudo e pesquisa	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 16	Cada vez tenho menos tempo para pesquisar, com o aumento das trilhas e de eletivas nós professores e professoras estamos cada vez mais sobrecarregados.	Concursado/efetivo	Escola técnica estadual (ETE)
Resposta 17	A atribuição de ministrar aulas de disciplina que não tenho formação para um melhor aproveitamento da mesma	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 18	Me preparar de forma solitária e sem apoio didático ou formativo para novas disciplinas.	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 19	Ter que me adaptar aos itinerários.	Contrato temporário	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)
Resposta 20	Iniciei as minhas atividades já com o novo ensino médio.	Concursado/efetivo	Escola estadual de Referência em Ensino Médio (EREM)

Fonte: Elaboração própria

O que se percebe, é que a desvalorização aparece não como a desvalorização profissional como um todo, mas em relação à área de Ciências Humanas, expressa principalmente na diminuição de carga-horária das disciplinas que a compõem. Um outro aspecto que chama atenção é a relação com os novos componentes curriculares, de trilhas e itinerários formativos. Como na resposta a seguir: “ao diminuir o quantitativo de aulas da base geral e criar um monte de disciplinas (eletivas, obrigatórias e optativas de trilha) que não despertam interesse do estudante, visto que a estrutura física da escola é a mesma e não foi disponibilizado pela SEDUC um material de apoio que realmente ajude o professor”. O surgimento dos novos componentes curriculares aparece como causa da diminuição da carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas, porém essas não seriam estimulantes nem para os alunos nem para os professores, que não receberam materiais de apoio ou formação adequada.

Aqui, a relação entre a identidade docente e o conhecimento acerca daquilo que se ensina parece ser um indicativo dessa insatisfação. Como apontam Pimenta (2005) e Tardif (2012), a identidade docente tem relação direta com a formação dos professores. Não se pode, seguindo essas ideias, esperar identificação com esses novos componentes curriculares se esses, muitas vezes, não se relacionam com a formação inicial do docente responsável nem

há, por parte do Governo do Estado, formações continuadas. Um outro aspecto que a teoria apresentada aponta para a falta de identificação dos docentes com essa reforma é o caminho percorrido desde a sua concepção até a implementação (Goodson, 2019). Como apontam os trabalhos sobre a forma que ocorreram as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e a maneira que foi implementada no país, de forma geral, e em Pernambuco especificamente, se assemelham com o que Goodson (2019) chama de "mudanças educacionais externas". Dessa forma, a falta de identificação dos professores com os ditames do Novo Ensino Médio se justifica pela própria forma de elaboração. Por óbvio, essa é uma questão que será retomada nas entrevistas.

Um último ponto interessante é a percepção sobre como o Novo Ensino Médio impactou a percepção desses profissionais a respeito da docência em sociologia, especificamente. Aqui, as respostas são seguidas pela mesma unanimidade anterior. Três das dezenove respostas são de pessoas que parecem perceber algum tipo de vantagem, ao dizer que "foi positiva, apenas pela redução de carga horária", que apareceu como "uma oportunidade de crescimento profissional", ou, de forma mais ambígua, que impactou "de forma negativa me tirando da minha zona de conforto, porém propondo novos desafios e ao mesmo tempo me fazendo evoluir como um professor multi função". Não obstante, de forma geral, o que aparece aqui são implicações negativas, desde relacionadas à diminuição de carga horária, novamente, à questões mais subjetivas, como ao dizer que "não me sinto professora de sociologia, ensino tudo, menos sociologia. Ou seja, menos de 10% da minha carga horária é de sociologia". Além disso, aqui as impressões sobre a desvalorização também extrapolam à sociologia e abrangem as ciências humanas de forma geral.

O questionário, como apresentado, contou com mais questões. Essas, porém, foram as que mais colaboraram para o desenvolvimento do roteiro semiestruturado de entrevista. O que fica nítido, de largada, é o sentimento de desvalorização da profissão, que não parece ser novidade, e a relação com as disciplinas de itinerários formativos e trilhas e a diminuição da carga horária, por outro lado, como aspectos que surgem a partir do novo cenário. Assim, as respostas aos itens acima ajudaram a alcançar o objetivo do questionário nesta pesquisa. Com essas informações, pôde-se formular o roteiro de entrevista com certa expectativa das respostas encontradas e com quais aspectos que poderiam emergir, que serão devidamente analisadas na seção a seguir.

4 SATISFAÇÃO, INSATISFAÇÃO E AS DIFICULDADES DA DOCÊNCIA

A seguir, serão apresentados os trechos das entrevistas que colaboram para a pesquisa. O objetivo é compreender em que medida o Novo Ensino Médio alterou o cotidiano profissional dos professores de sociologia e sua profissionalidade docente. Para uma melhor organização do texto e das análises, dividiu-se em dois conjuntos de dados. O primeiro, presentes neste capítulo, abordará os aspectos que dizem respeito à docência e como os professores interpretam suas situações, principalmente em termos de papel do professor, de satisfação e insatisfação e das dificuldades inerentes ao cotidiano escolar. Essa relação se mostrou importante pois, como apresenta Contreras (2012), a profissionalidade docente também se expressa na medida em que os professores põem seus valores em prática. Dessa forma, relacionar o que os professores compreendem como seu papel na sociedade com as suas satisfações e insatisfações se mostrou proveitoso para compreender esses aspectos.

O segundo conjunto de dados, que será analisado no capítulo seguinte, diz respeito às percepções dos professores sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação, às principais mudanças percebidas no novo cenário educacional e às estratégias utilizadas pelos professores durante a atividade docente. Por fim, ao compreender esses elementos, têm-se subsídios suficientes para demonstrar em que medida o Novo Ensino Médio alterou a profissionalidade docente dos professores de sociologia da rede pública de educação de Pernambuco.

4.1 Perfil dos entrevistados

Antes de seguir para a análise das entrevistas, é importante uma breve caracterização das pessoas entrevistadas. Primeiro, para contextualizar pessoalmente, ainda mantendo o anonimato, quem se dispôs a contribuir com a pesquisa. Segundo, para que se possa fazer a seguinte explicação: no decorrer do texto, a partir daqui, a identificação será feita utilizando "professor" ou "professora", para que se identifique o gênero de quem está falando, seguido de uma letra do alfabeto, de acordo com a ordem que as entrevistas foram feitas. As características destacadas são: local e ano de nascimento, formação acadêmica (graduação e pós-graduação, se houver), ano que iniciou na docência, número de escolas, disciplinas e turmas em que leciona.

Professor A – *"[...] nós temos que criar uma juventude crítica. Nós temos que criar uma juventude que goste de estudar"*

Nascido em Recife - PE, em 1973, pardo, concluiu a Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco (UPE) em 2004 e a Licenciatura em Ciências Sociais pela

Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2008. Iniciou na docência em 2006. Atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, sendo esta a única instituição na qual leciona. Divide a docência entre quatro disciplinas e mais de dez turmas.

Professor B – *"[...] o professor ele é um aluno que não sai da escola"*

Nascido em Olinda - PE, em 1978, branco, concluiu a Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em 2007. Iniciou na docência em 2008. Atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Estadual Regular, sendo esta a única instituição na qual leciona. Leciona tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, dividindo a docência entre quatro disciplinas e dez turmas.

Professora C – *"Eu acho que a gente tá em sala de aula para ajudar as pessoas a se emanciparem, é assim que eu penso"*

Nascida em 1976, em Belo Jardim - PE, parda, concluiu a Licenciatura em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA) em 1998 e Pedagogia pela UNINASSAU em 2020, possui Especialização em Ensino de História, pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluída em 2003, e Mestrado em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Fundação Joaquim Nabuco (ProfSocio/Fundaj), concluído em 2023. Atualmente, é professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, sendo esta a única instituição na qual leciona. Iniciou a docência em 1998 e divide suas atividades entre quatro disciplinas e mais de dez turmas.

Professora D – *"A gente discute muita coisa de que estamos insatisfeitos, mas, no final das contas, a gente gosta de dar aula [...]"*

Nascida em 1984, em Recife - PE, parda, concluiu a Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2010, possui Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Joaquim Nabuco (UNINABUCO), concluída em 2017, e Mestrado em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Fundação Joaquim Nabuco (ProfSocio/Fundaj), concluído em 2024. Atualmente, é professora contratada da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, sendo esta a única instituição na qual

leciona. Iniciou a docência em 2021 e leciona tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, dividindo a docência entre três disciplinas e dez turmas.

Professor E – *"O gostoso de ser professor, pelo menos na minha visão, é ver um pouquinho do que a gente faz que muda a vida dos estudantes [...]"*

Nascido em 1971, em Recife - PE, pardo, concluiu a Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) em 2000, possui Especialização em Ciências Políticas, concluída em 2007, pela mesma instituição. Iniciou a docência em 2001 e, atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Técnica Estadual, sendo esta a única instituição na qual leciona, divide suas atividades entre duas disciplinas e mais de 10 turmas.

Professor F – *"Eu acho que a educação, com todas as dificuldades dela, é um instrumento de transformação, e a docência, claro, é a expressão principal disso [...]"*

Nascido, em 1978, em Recife - PE, branco, concluiu a Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UNICAP) em 2001, possui Especialização em Ensino de História, concluída em 2007 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE), e o Mestrado em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais, na Fundação Joaquim Nabuco (MPCS/Fundaj), concluído em 2015. Iniciou a docência em 2001 e, atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Pernambuco em uma Escola Estadual Regular, e da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Ao todo, divide a docência entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, em duas escolas e quatro disciplinas e mais de dez turmas.

Professora G – *"Eu percebi que para levar o conhecimento filosófico, para discutir filosofia no Brasil, eu tinha que estar inserida em uma sala de aula, e dentro da sala de aula, assim, eu me realizo"*

Nascida em 1983, em Recife - PE, parda, concluiu a Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2006, e o Mestrado em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da mesma Universidade (PPGFil/UFPE) em 2010. Iniciou a docência também em 2010 e, atualmente, é professora contratada da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio (EREM), e de uma instituição privada. Ao todo, divide suas atividades entre quatro disciplinas e mais de 10 turmas.

Professor H – *"Eu acho que o papel do professor é impactar, e impactar a vida das pessoas no sentido de transformar a vida delas, né?"*

Nascido, em 1967, em Recife - PE, preto, concluiu a Licenciatura em História, em 1992, pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em 1992, possui Especialização em Ensino de História, concluída em 2010, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Iniciou a docência em 1995 e, atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em uma Escola Técnica Estadual, sendo esta a única instituição na qual leciona. Divide suas atividades entre três disciplinas e dez turmas.

4.2 Metodologia de análise das entrevistas

A partir daqui, buscar-se-á analisar as entrevistas dando conta dos objetivos desta pesquisa. Como apresentado no capítulo metodológico, após uma leitura prévia das entrevistas, os trechos significativos foram separados e organizados de forma a coadunar a percepção dos professores participantes sobre a docência e seu cotidiano profissional, a percepção sobre o Novo Ensino Médio e como tem sido para eles lidar com esse novo cenário.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das respostas que foram obtidas através do questionário com o objetivo de aprofundar e expandir certas questões, assim como apresentam Ludke e André (2021). Optou-se por essa forma de produção de dados, a entrevista semiestruturada, porque, como aponta Gaskell (2003, p. 63), a entrevista permite "a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados [...]" e deve ser utilizada, segundo Stake (2011, p. 108), em pelo menos três situações, quando se pretende: "obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada"; "coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas" e "descobrir "uma coisa" que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos". Como o objetivo é analisar em que medida o Novo Ensino Médio alterou a profissionalidade docente, ou seja, aspectos que dizem respeito ao que Gaskell (2003, p. 63) chamou de "mundo da vida" e são "interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada", com disse Stake (2011, p.108), ambos, objetivo e metodologia, parecem coerentes entre si. Ademais, organizar a entrevista de forma semiestruturada permite que haja certa adaptação do roteiro durante a entrevista, adicionando questões ou buscando compreender melhor certas especificidades, por exemplo (Lima, 2016).

Assim como o questionário, o roteiro de entrevista foi dividido em seções para que fosse possível o aprofundamento daquilo que os professores responderam no questionário. Essa divisão está sumarizada no quadro abaixo:

Quadro 3: Sumarização dos aspectos abordados no roteiro de entrevista semiestruturada e as respectivas questões

Aspectos abordados	Questões
Aspectos sobre a docência	● Quais suas expectativas antes de ser docente? ● Essas expectativas foram/estão sendo atendidas? Se não: Você tem esperança que elas sejam atendidas? ● O que mais te deixa satisfeito(a) na docência? ● O que te deixa mais insatisfeito(a) com a docência? ● Hoje, você se sente realizado sendo docente? ● Você tem algum arrependimento em relação a sua escolha profissional? (Se sim: Quais?) ● Você iniciou a docência lecionando qual disciplina? (Se não for sociologia: Como a docência em sociologia apareceu para você?) ● Qual o seu objetivo como docente de sociologia? ● Você se sente preparado para lecionar sociologia? Se não: por quê? ● Hoje, como está distribuída sua carga horária? ● Você acumula a docência em quais disciplinas? ● Você consegue se preparar/preparar as aulas como gostaria? ● Você se sente estável no trabalho? Se não: Quais aspectos colaboram para a sensação de instabilidade?
Reforma do ensino médio	● Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? ● A reforma do ensino médio alterou seu cotidiano profissional? Se sim: Como? ● Quais as vantagens e desvantagens do Novo Ensino Médio? ● A reforma do Ensino Médio mudou a forma como você enxerga a profissão docente? ● A reforma do ensino médio alterou sua maneira de lecionar? ● Você se identifica com as alterações implementadas com a Reforma do Ensino Médio? Se não: Como você lida com isso? ● Como você administra aquilo que você acredita enquanto docente com o que o novo ensino médio propõe? ● Você leu a BNCC e/ou o Currículo de Pernambuco? ● Como você avalia a maneira como o Novo Ensino Médio foi implementado em Pernambuco?
Profissionalidade docente e questões subjetivas	● Você se sente livre para lecionar? ● Quais dificuldades você encontra no dia a dia como professor? ● Na sua percepção, qual o papel do professor? ● Na sua percepção, qual o papel da escola? ● Como você percebe a relação entre a docência e as decisões governamentais? ● Você se sente nervoso/ansioso em relação à profissão? Por quê? ● Hoje, você mudaria algo nas suas escolhas profissionais? ● Como você se imagina profissionalmente no futuro? ● Como você se imagina pessoalmente no futuro?

	• Em que medida você percebe que a carreira docente vai colaborar para você alcançar suas metas pessoais?

Fonte: Elaboração própria.

O contato com os professores para esta etapa aconteceu a medida em que os participantes expressaram, ao responder o questionário, disponibilidade para entrevista. A partir disso, contactou-se os professores pelo Whatsapp, pelo número disponibilizado por cada um deles, e marcou-se as entrevistas em dia e horário mais adequados. Todas as entrevistas aconteceram utilizando o *Google Meet* e gravadas, com autorização prévia e registrada, utilizando o aplicativo *Game Bar*, nativo do Windows. Após as gravações, importou-se o áudio para o *Google Pinpoint*, ferramenta desenvolvida para trabalhos Jornalísticos, mas que se mostrou muito útil a esta pesquisa pela sua maneira de realizar a transcrição automática dos áudios. Ainda que não transcrevesse perfeitamente, a maneira como o texto é organizado, indexando trechos do texto aos trechos correspondentes do áudio, facilitou as correções e adequações.

A organização e análise dos dados construídos a partir da entrevista seguiram as indicações de Bogdan e Biklen (1999). Os autores sugerem que após a leitura dos dados organizados, no caso desta etapa da pesquisa, as transcrições das entrevistas, deve-se buscar "certas palavras e frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 221). Em seguida, colecionar essas palavras e frases em tópicos que agrupam a visão dos entrevistados sobre o aspecto em questão, o que os autores denominam de categorias de codificação. A definição de quais categorias serão utilizadas na análise depende das questões e dos objetivos da pesquisa e, para isso, os autores elaboraram alguns tipos de códigos.

A primeira categoria de codificação são os "códigos de contexto". Esses, para os autores, agrupam "o material que lhe permite contextualizar mais amplamente o seu estudo" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 222). Estão inclusos aqui desde bibliografias descritivas, as "afirmações gerais que as pessoas fazem ao descreverem sua situação", assim como estatísticas descritivas (Bogdan; Biklen, 1999, p. 222). Os "Códigos de definição da situação" coadunam "conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos têm do mundo e na forma como se vêem a si próprios em relação ao tópico em causa" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 223). Aqui se encontram, por exemplo, a definição dos professores sobre sua própria atividade. As "perspectivas tidas pelos sujeitos" reúne "as formas de pensamento partilhadas por todos ou alguns sujeitos, mas que não são tão gerais como as perspectivas que têm sobre a

definição geral da situação" (Bogdan; Biklen 1999, p. 223). Essas perspectivas podem incluir regras, normas ou pontos de vista que, ainda que compartilhados, não são tão abrangentes. Os "pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos" apontam para a "percepção que os sujeitos têm uns dos outros, das pessoas estranhas ao serviço e dos objetos que constituem o seu mundo" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 224). Os autores, inclusive, recorrem ao exemplo dos professores. A forma como os alunos são vistos por eles, a forma como os classificam em "tipos de alunos" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 224), são exemplos dos pensamentos desses sujeitos acerca de pessoas que participam do seu cotidiano profissional. Nos "códigos de processo" podemos incluir "palavras e frases que facilitam a categorização das sequências de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um tipo ou gênero de estatuto para outro" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 225). Os "códigos de atividade" dizem respeito ao "comportamento que ocorrem regularmente", sejam eles formais ou informais (Bogdan; Biklen, 1999, p. 226). Os "códigos de acontecimento", por sua vez, "são dirigidos a unidades de dados que estão relacionados com atividades específicas que ocorrem no meio ou na vida dos sujeitos que está a entrevistar" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 226). Os "códigos de estratégia" se referem a "táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e outras formas conscientes de as pessoas realizarem várias coisas" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 227). Novamente, os autores recorrem ao exemplo dos professores. Nesse caso, são aplicadas "estratégias para controlar o comportamento dos estudantes, para ensinar a ler, para completarem o ano, para se livrarem de tarefas burocráticas ou para conseguirem as turmas que desejam". Os "códigos de relação e de estrutura social" organizam, por um lado, a "relação", entendida como "padrões regulares de comportamento entre as pessoas não oficialmente definidos pelo mapa organizacional"; e, por outro, a estrutura social, que abarca "as relações definidas de forma mais formal, aquilo que os cientistas sociais designam por papéis sociais, meios sociais e posições" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 227). Os "códigos de métodos" identificam o "material pertinente para os procedimentos de investigação, problemas, alegrias, dilemas e coisas semelhantes" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 228). E, por fim, os "sistemas de codificação preestabelecidos", aqueles que podem ter sido estabelecidos por outras pessoas ou, ainda, estabelecidos previamente na pesquisa (Bogdan; Biklen, 1999, p. 229).

Após uma leitura prévia da transcrição das entrevistas, foi decidido utilizar o que os autores nomeiam "códigos de definição da situação", "códigos de estratégia" e "perspectivas tidas pelos sujeitos". Sob esses códigos, serão analisados os aspectos que importam para a pesquisa. A partir disso, o foco da análise das entrevistas será a relação com a docência

(código de definição de situação), as satisfações e insatisfações, as dificuldades para lecionar e a percepção sobre o Novo Ensino Médio (percepções tidas pelos sujeitos) e as questões relativas à profissionalidade docente (códigos de estratégia). Definidos os códigos, organizou-se em um documento os trechos das entrevistas correspondentes a cada um desses aspectos, diferenciando as cores das letras para cada um dos participantes. A apresentação e análise dos dados construídos através das entrevistas será da seção a seguir.

Os trechos transcritos das entrevistas aparecerão em itálico como forma de distinção entre esses trechos e eventuais citações longas. A ordem em que os trechos aparecem não necessariamente corresponde à ordem da fala dos participantes. Isso acontece porque certos aspectos retornam a aparecer posteriormente àquela que seria a questão relacionada ou, ainda, apareceram nas falas antes mesmo de ser perguntado a respeito.

4.3 Relação com a docência e papel do professor

Uma afirmação é possível de ser feita antes mesmo de analisar as entrevistas: a relação com a docência é ambígua e conflituosa. No aspecto teórico, Contreras (2012) apresenta os dilemas inerentes à profissão docente e à prática profissional. No aspecto subjetivo, entre os entrevistados, desde a leitura prévia das transcrições que foram perceptíveis ao menos dois elementos: a docência nem sempre é a primeira opção profissional e a satisfação e realização pessoal e profissional a partir dela é sempre, ou quase sempre, contraditória: lista-se os problemas e desafios enfrentados no cotidiano profissional para que se diga que está satisfeito com a profissão, com suas escolhas e trajetórias profissionais. Esses aspectos serão aprofundados a seguir.

Quando perguntados sobre as expectativas que tinham e como foi a escolha para seguir a carreira docentes, os participantes responderam o seguinte.

> *No meu caso, eu vim de uma família muito pobre. Chegamos a dividir um pão francês pra três pessoas. Imagina a situação, um pãozinho francês pra três pessoas, era muito difícil. Então, eu fui sendo empurrado gradativamente pra me tornar professor e quando eu me vi professor "nossa! Eu não esperava chegar aqui. [...] Na minha época, eu não tinha outra possibilidade. Eu era filho de gente pobre, e filho de pobre ia pra onde? Ele ia pra faculdade de professor. Se eu tivesse tido um estímulo maior, se eu tivesse tido uma escola melhor também..."* (Professor A)
>
> *Rapaz, antes de ser professor é como eu te falo, né? Eu tinha outras visões, né? Por exemplo, né? Tinha muito a ideia de ter um pequeno negócio para mim, uma coisa desse tipo. Já que eu já trabalhei junto com minha irmã com uma empresa que era praticamente nossa, né? Então eu tinha essa essa visão, só que quando eu entrei na universidade essa minha visão mudou um pouquinho, sabe? Então hoje eu gosto muito de estar nessa área da Educação. [...] Aí tem uns colegas meus que fizeram o curso na faculdade de história, aqui na Católica, né? E disseram que o curso tinha baixado, que tava bem acessível a questão do preço, aí por eles, eu fui por esse caminho, aí consegui, né? Adentrar na universidade, depois, quando entrei, aí vi aquilo foi muito novo para mim, um mundo novo. Aí depois passei a ter experiência*

> *dentro da própria faculdade, que a gente tem umas cadeiras que a gente paga quando a gente faz licenciatura, de sala de aula... Então, a gente tá lá naquele dia a dia, comecei a ver, comecei a ter contato, né? Realmente passar a questão de conhecimento, de estar junto ali com os alunos, de ver aquilo que a gente que é professor é capaz de fazer. Então realmente eu achei aquilo muito bom, fantástico, e até hoje eu continuo... hoje em dia principalmente, quem tá na docência é porque realmente gosta muito daquilo que faz.* (Professor B)

O que se percebe, a partir desses trechos iniciais, é a escolha pela licenciatura a partir do determinante econômico. De forma mais explícita, o Professor A destaca que "*na minha época, eu não tinha outra possibilidade. Eu era filho de gente pobre, e filho de pobre ia pra onde? Ele ia pra faculdade de professor"*. E o Professor B, após ter experiência em outros setores, diz que "*[...] uns colegas meus que fizeram o curso na faculdade de história, aqui na Católica, né? E disseram que o curso tinha baixado, que tava bem acessível a questão do preço, aí por eles, eu fui por esse caminho, aí consegui, né?"*. Não parece, pelo menos a princípio, uma escolha que tenha uma motivação de afinidade pela área, sonho pela docência ou algo nesse sentido.

O que está presente aqui, porém, é a relação de possibilidades que a atividade docente representa. Como dito pelo Professor B, ele não tinha uma vontade anterior à graduação de ser professor, esse interesse e identificação veio conforme foi tendo a "*[...] experiência dentro da própria faculdade, que a gente tem umas cadeiras que a gente paga quando a gente faz licenciatura, de sala de aula... Então, a gente tá lá naquele dia a dia, comecei a ver, comecei a ter contato, né?*. Aqui fica explícita a relação entre a identidade docente e os saberes da experiência (Pimenta, 2005).

Essa característica da identificação com a docência a partir da prática também está presente na fala do Professor E:

> *"rapaz, na verdade, eu tinha feito o vestibular para Direito, que foi minha primeira opção. Só que eu não passei na primeira opção, aí passei na segunda, em História, Licenciatura plena em história na Unicap, né? E no primeiro momento, eu entrei pensando em no decorrer do curso transferir para direito, só que na verdade eu comecei a gostar, tá entendendo? E fui fazendo o curso, minha mãe era professora de história do Estado também. Então me incentivou muito e quando foi na reta final que eu fui fazer o estágio curricular, né, ai foi que eu me identifiquei mesmo. Aí eu tô até hoje.* (Professor E)

Para o Professor F, a docência também foi a escolhida a partir da dimensão econômica. A escolha pelo curso de História, com o ele diz, se deu pelo fato de que ele sempre teve

> *uma grande curiosidade com as humanidades, né? Isso me levou, gostava muito do campo também da política, que é uma coisa que eu me envolvo bastante. Então minhas próprias aptidões, afinidades, me levaram para para essa grande área das humanidades, né? E aí fiz licenciatura em história, na Universidade Federal de Pernambuco* (Professor F).

Quanto a opção pela licenciatura, explica, que

> *[...] poderia ter optado por ter feito bacharelado ou licenciatura ou até os dois, na época podia isso. Eu optei por fazer a licenciatura até por uma questão mais prática, né? É a questão que eu precisava trabalhar também, queria trabalhar, e o campo do bacharelado ele se restringe muito à pesquisa e a pesquisa acadêmica* (Professor F).

Outro caso no qual a escolha do curso veio antes da opção pela licenciatura é a Professora G. Como dito, ela

> *não queria ser professora, mas quando entrei na universidade, eu percebi que para levar o conhecimento filosófico, para discutir filosofia no Brasil, eu tinha que estar inserida em uma sala de aula, e dentro da sala de aula, assim, eu me realizo, com os temas, com o debate. Então, a filosofia é realmente minha paixão, né?* (Professora G)

Assim como para o Professor H, que

> *nem pensei em ser professor, né? Assim, nunca fez parte do meu Imaginário, né? Mas aí quando eu terminei o ensino médio, eu fui pensar um pouco mais sobre o que eu queria fazer e acabei optando pela pela formação no curso de História, né? E aí depois que eu terminei o curso, aí resolvi resolvi dar aula. [...].*

O que se pode inferir, tanto para o Professor F quanto para a Professora G, é que, para ambos, a relação com a docência veio como consequência à escolha dos respectivos cursos de graduação, História e Filosofia. Para o Professor H, por sua vez, a docência nunca fez parte do seu imaginário, mostrando-se uma possibilidade apenas após o término do curso. E, ainda assim, sem planos muito concretos, pois *"quando eu resolvi que ia começar mesmo a dar aula não tinha grandes expectativas não, fui deixando a coisa ir acontecendo"*.

Para a Professora C e para a Professora D a relação é um pouco diferente. A Professora C destaca que "*não tinha essa vontade de ser professora"*, mas que essa vontade "*surgiu depois*" e que, na verdade, ela "*queria muito trabalhar com criança"*e não com o Ensino Médio. Contudo, a carreira a levou à docência de história e sociologia, entre outras. Para a Professora D, a docência era uma vontade. Entretanto, após formada, afirma: *"procurei emprego na área de ensino, mas eu não consegui, né? Por falta de experiência mesmo e essa velha questão de professor de história, de geografia, está dando aula de sociologia, né?*". Aqui, é importante destacar a característica da sociologia como disciplina escolar que a acompanha desde sua origem: a presença de profissionais com outras formações.

Destacar esses trechos sobre a escolha pela docência e a relação inicial desses professores com a profissão é importante para perceber o papel da dimensão prática no processo de construção da identidade (Pimenta, 2005; Tardif, 2012) e da profissionalidade docente (Contreras, 2012). Não se pode determinar uma característica geral sobre a escolha pela docência, tendo em vista que as justificativas e motivações variam entre os casos. Entretanto, os valores que constituem a prática docente são coletivamente construídos. E, a

partir daqui, certas generalizações são possíveis, com as leituras prévias das entrevistas permitiu perceber. Os aspectos que serão investigados a partir daqui são a satisfação, a insatisfação e as dificuldades encaradas no cotidiano profissional.

Um outro aspecto necessário para compreender a docência é a percepção do seu papel por aqueles que a exercem. Aqui, tenta-se entender aquilo que Enguita (1991) nomeou de vocação. Ainda que o uso do termo "vocação" para se referir à docência seja passível de críticas, aqui se busca entender qual é o objetivo final que os professores que participaram da pesquisa atribuem à docência. Em última instância, se pretende "expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão" (Contreras, 2012, p. 82). O ponto de vista dos professores sobre isso, espera-se, é fundamental para que se compreenda as suas satisfações e insatisfações durante o exercício da docência.

Nesse quesito, todos os professores participantes expressaram suas visões a respeito do papel da atividade docente e qual seus objetivos ao exercê-la. Para o Professor A, ao exercer a docência ele busca

> [...] *transformar ele* [o aluno] *em cidadão crítico. Que ele não aceite as verdades prontas e acabadas que se colocam. Então o papel de professor da área de humanas é isso, fazer com que o aluno seja instigado, que o aluno seja crítico, ele não aceite e vá procurar várias informações, várias ideais.*

Isso porque, para ele, "*nós temos que criar uma juventude crítica, uma juventude que goste de estudar*". Para o Professor B,

> *[...] uma das grandes coisas que tem você como professor é você se tornar um agente transformador de uma certa pessoa, é você ser responsável por um determinada transformação, é você levar informação, né? Porque quando você leva informação, automaticamente você também leva ação, para aquela pessoa.*

Além disso, ainda para o Professor B,

> *o professor, ele trabalha nessa questão de formar cidadãos com capacidade de questionar, com capacidade de senso crítico, né? Alunos que tenham condições de viver dentro da sociedade, de encarar um debate, de encarar o dia a dia, alunos que tenham condições de trilhar seus caminhos, seja ele de uma forma de fazer uma faculdade ou uma outra profissão. Então, a escola ela trabalha o ser humano para vida, né? Ela trabalha não só para um Enem, não só para um vestibular.*

Para a Professora C, *"primeiro* [o ensino] *remoto, depois o híbrido, veio demonstrar e reforçar a importância do professor na educação. Sem o professor não acontece [...]. Então é fundamental nosso trabalho. O meu é fundamental, o do meu colega é fundamental, eu sou importante, meu amigo é importante".* Os professores, além de fundamentais para o processo educativo, a Professora C, como se pode perceber, destaca a dimensão coletiva da atividade docente. Logo após, também foi destacada a importância de acreditar no potencial dos estudantes: *"só que eu tenho uma coisa comigo [...] o meu aluno, aquele último da fila, pode*

ser presidente do Brasil, ou o médico ou a médica que vai me atender no pronto-socorro. Então eu sempre fiz o máximo que eu pude. Por todos, por todos. Eu tenho isso comigo."

A Professora D, por sua vez, entende o papel do professor como estando *"mais na própria questão de mostrar um caminho em si, né? Porque um bom aluno ele vai pesquisar, ele vai olhar vídeos, ele vai em um monte de lugares que ele vai atrás da informação e mostra pra que tá avaliando ele e eles conseguem"*. O professor E, por sua vez, relatou a necessidade de professores, por vezes, assumir outros papéis que fogem ao de lecionar:

> *porque, na verdade, a gente é professor, a gente psicólogo, muitas vezes a gente é pai, muitas vezes a gente é tudo, tais entendendo? Então tem determinadas escolas que não dá pra ficar só em conteúdo, só em conteúdo, só em conteúdo e isso eu não mudei em nada e a minha preocupação é porque, óbvio que o aluno aprenda a parte do conteúdo, mas que ele também se transforme em cidadão, isso obviamente se ele quiser, né?* (Professor E).

O papel de mediação, enfatizado pela Professora D também foi relatado pelo Professor F, no sentido que que, para ele "*o professor é meio um mediador, o papel mediador entre o saber e o estudante"*. Aqui, ele cita as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento publicado em 2006, para dizer que

> *o do professor de sociologia, ele também é mediador mas ele tem uma tarefa específica, que é ela também tá nas OCNs, que é a tarefa da desnaturalização, que é tratar os fenômenos sociais na perspectiva do seu estranhamento e da sua desnaturalização, eu acho que esse é a tarefa central, o papel central do professor de sociologia* (Professor F).

O caráter de exercitar a criticidade dos estudantes também aparece como elemento que constitui o papel dos professores para a Professora G. Para ela, o seu

> *objetivo mesmo sala de aula é de discutir os temas principais da filosofia da sociologia, das ciências humanas como todo, certo? Levando realmente para discussão, mostrando que ela não está distante do nosso dia a dia, né? Tá no nosso dia a dia, faz parte, é tão importante como as outras e continuar sempre nessa busca.*

Porque *"a filosofia ela é aquela que abre os horizontes de possibilidades, faz as pessoas enxergarem de modo mais crítico. Então essa é a minha paixão, né?"*.

Por fim, o Professor H disse que

> *eu sempre tenho uma visão assim, que às vezes é até meio romântica, né? Eu acho que o papel do professor é impactar e impactar a vida das pessoas no sentido de transformar a vida delas, né? Fazer com que essas pessoas possam enxergar uma uma condição de mundo melhor para elas. Então assim, nesse sentido eu acho que é o que o professor tem que ser, que é o que o professor tem que fazer, é tentar atuar para minimizar a condição das pessoas, uma vez que a gente pode fazer com que o os indivíduos se movam, né? Não se movam efetivamente no ponto de vista sócio-econômico, mas que movam do ponto de vista do conhecimento, da sua compreensão de ser, da sua compreensão de como atuar na sociedade que você tá e vai mais ou menos nessa pegada aí.*

O que se pode perceber a partir dos trechos selecionados aqui é que a percepção sobre o papel do professor e, consequentemente, do objetivo do seu trabalho dos participantes varia entre dois pólos: o primeiro, aquele no qual a docência tem como objetivo transformar e formar a consciência cidadã e crítica nos alunos; o segundo, o objetivo da docência se relaciona com a disciplina específica, como para o Professor F e para a Professora G, Não obstante, em um e no outro caso, *"a tarefa da desnaturalização, que é tratar os fenômenos sociais na perspectiva do seu estranhamento e da sua desnaturalização"* (Professor F) e possibilitar as *"pessoas enxergarem de modo mais crítico"* (Professora G) também aparecem.

Ambas as perspectivas podem ser interpretadas a partir do referencial teórico utilizado até aqui. Quando os professores atribuem ao seu trabalho o papel de transformar, ou formar, os estudantes como cidadãos críticos e possibilitar uma outra maneira de enxergar o mundo, esses elementos atuam, aqui, como a "vocação", para Enguita (1991). Não que essa vocação seja concebida aqui como na acepção religiosa do termo, mas como aquilo que a atividade docente representa para e serve à sociedade. Um outro elemento teórico que colabora para o entendimento dessas perspectivas é o que Contreras (2012) chamou de "obrigação moral". Essa ideia irá servir para o entendimento de outros aspectos, mas, aqui, colabora para compreender o comprometimento "com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoa, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas [...]" (Contreras, 2012, p. 85). Assim, além do aprendizado da disciplina, curricular, etc, esse elemento também norteia o trabalho docente, o que fica nítido na fala de todos os professores participantes.

Assim, as análises acerca da satisfação, da insatisfação e das dificuldades para lecionar partirão desta perspectiva: os professores têm muito claro o objetivo do seu trabalho. Assim como aponta Contreras (2012, p. 86), a "obrigação moral" também atua no conflito entre "os mandatos administrativos" e "a realização de seus valores". Ou seja, aquilo que os currículos oficiais preconizam nem sempre coincide com aquilo que os professores percebem como papel, ou vocação (Enguita, 1991) de seu trabalho. A hipótese, nesse caso, é que muito da insatisfação docente virá da impossibilidade, ou da dificuldade, de realizar e concretizar seus valores através do seu trabalho.

4.4 Satisfação e insatisfação

Antes, uma breve explicação de como esses termos serão entendidos. Satisfação e insatisfação são entendidos como aspectos subjetivos. Dependem da percepção de cada participante e, em última instância, se relacionam com aquilo que eles imaginam que

deveriam e poderiam fazer durante a sua atividade e a correspondência, ou não, dessas ideias com a realidade. As dificuldades são entendidas como elementos que independem dos professores e são externos a eles, ou seja, elementos que surgem no seu cotidiano profissional que dificultam o exercício das suas atividades.

Um elemento que é importante destacar, que foi possível ser percebido desde as primeiras leituras das transcrições das entrevistas é que nenhum participante das entrevistas disse se arrepender da escolha pela docência, a despeito das inúmeras dificuldades e insatisfações que listaram em algum momento da entrevista. Para o Professor A, o maior motivo da sua satisfação com professor é *"quando um aluno chega em mim e pergunta 'poxa, professor, eu gostei da sua aula', 'poxa, professor, sua aula é legal', 'poxa, professor, o senhor me fez pensar sobre aquilo' [...]"*. E completa que quando "*um aluno chega e fala assim 'poxa, professor, eu não sabia disso. E depois eu fui olhar na internet e eu vi, o que o senhor falou tem razão'. Ai eu me vejo dessa forma, poxa, isso é uma vitamina C; isso é um chá de acerola, que eu adoro muito"*.

Além disso, ele disse que há turmas que reconhecem seu esforço de fomentar o pensamento crítico dos estudantes, como no caso de *"uma turma do segundo ano D",* na qual ele entra *"na sala e os meninos falam 'opa, professor! Chegou a aula crítica, a aula da verdade pra gente procurar, a verdade que o senhor sempre fala"*. Ao fim, o Professor A conclui dizendo que *"eu sei que eu vou sofrer; vou sofrer, vou sangrar, vou ser criticado, vou ser elogiado, mas uma coisa eu digo pra você: eu me vejo como um profissional, hoje, mesmo devendo muito, como todo professor devendo muito. Mas eu me vejo satisfeito.*"

Já para o Professor B, ainda que se escute *"muita gente dizer que se não fosse professor, seria outra coisa"* e que *"tem uma desvalorização profissional, [...] que é realmente verdade, né?",* ele não se arrepende da sua escolha profissional. Entretanto, ele também reconhece que esses aspectos mencionados *"para alguns é totalmente desmotivante"* e completa: *"como eu te digo, quem tá na docência hoje, tá porque gosta realmente daquilo que tá fazendo, pode ter certeza"*. Para ele, o que o deixa satisfeito é perceber a capacidade de transformação que o professor tem. Nas palavras dele,

> *isso é muito gratificante, saber que você tem essa capacidade, que você está presente na vida daquela pessoa e ser responsável... às vezes encontro aluno meu e tal "e ai, professor, obrigado". Então, isso é muito gratificante. Eu acho muito interessante você participar realmente da sociedade sendo um agente e transformador. Acho isso legal como professor.* (Professor B)

A questão da dualidade satisfação-insatisfação aparece na fala da Professora D quando ela diz que "*a gente discute muita coisa de que estamos insatisfeitos, mas no final das contas*

a gente gosta de dar aula, de ter essa recompensa do que o aluno pelo menos melhorou um pouco no conhecimento [...]" e que a satisfação, para ela, é mais "*em relação a isso, o encaminhamento do jovem, né, do adolescente.".*

A Professora C, por sua vez, se sente

> *satisfeita é quando eu entendo que meu aluno, minha aluna, quando eles aprendem, quando eles reconhecem alguma coisa. Eu fico muito feliz quando eu percebo que eles modificam sua vida e muitas vezes a questão passa do cognitivo, do conteúdo, passa para uma questão pessoal mesmo, de você se aceitar com uma pessoa, como ser humano.* (Professora C).

Porque, para ela, a docência "*não é só a questão 'ah, eu vou passar teoria', não; eu trabalho muito com a prática, e à medida que os adolescentes vão praticando, eles vão se entendendo como pessoa, como seres humanos, vão melhorando também"* e isso pode ser percebido quando *"ele começa a aplicar a ética, você começa a ser antirracista"* e *"quando eles começam a compreender a Lei Maria da Penha e agir de forma diferente, começam também a saber que certas situações precisam ser denunciadas".* É a partir de momentos como esses, que ela percebe que "contribuído e que a gente ultrapassa essa questão de teórica na disciplina".

Já para o Professor E, "*o gostoso de ser professor, pelo menos na minha visão, é ver um pouquinho do que a gente faz que muda a vida dos estudantes [...]"* e acrescenta que gosta, principalmente, de aquele

> *estudante que passou a vida toda ouvindo que não conseguia, quer dizer, que não podia, que não era para ele e não sei o quê e, de repente, uma aula que você dá, uma frase que você dá, um abraço que você dá, termina mudando tudo na visão dele e na área de humanas dá pra se trabalhar muito bem isso, tá ligado aí?*

Ele continua ver *"o menino lá na faculdade [...] já formado"*, como o caso de ex-alunos que "*hoje são engenheiros, são advogados, são médicos"* é o que é gratificante, "*porque em termos de reconhecimento financeiro aqui nesse país não tem não, aí principalmente no estado, né?".* E, apesar da falta de reconhecimento do Estado de Pernambuco, ele diz que se sente realizado na docência porque *"eu gosto realmente, eu gosto. Eu não me vejo fazendo outra profissão, principalmente aquela burocrática, aquela atrás do birô, que você fica só naquele quadradinho".* E conclui dizendo que *"não tem coisa melhor do que você fazer o que você gosta".*

O professor F destaca que *"o ato de ensino eu gosto"* e que a escolha pela docência se deu de forma livre, não sendo *"uma fatalidade".* Por isso, a docência pode até *"não ser o que eu esperava, mas aí dizer que as escolhas que eu fiz, eu me arrependo, não, não".* Aqui, o Professor F recupera o que disse anteriormente na entrevista, sobre a escolha pela

Licenciatura em História ter tido "*a ver muito com um gosto pessoal, com afinidade pessoal com a área das humanidades, mas tinha a ver também que eu sempre fui uma pessoa muito interessada e envolvida em política, né? Na ideia de transformação da realidade, da transformação do mundo"* e, segundo ele, *"a educação, com todas as dificuldades dela, é um instrumento de transformação, e a docência, claro, é a expressão principal disso, da educação como meio de transformação e a docência possibilita isso. Nem sempre, mas muitas vezes a gente consegue"*.

A Professora G, por sua vez, elenca que o que a deixa satisfeita,

> *primeiro é de estar discutindo o que eu acredito e o que eu gosto, né? E quando nas discussões, no debate, eu vejo que tô despertando o senso crítico… eu despertando não, né? Ajudando a despertar esse senso crítico, fazendo com que as pessoas discutam política, observe a sociedade, coisas que parecem ser tão óbvias, mas o cotidiano, o corre-corre vai fazendo com que as pessoas não parem para refletir sobre isso.* (Professora G).

E, para ela *"é gratificante, né? Quando a gente vê que, de fato, o conhecimento tá de fato no dia a dia, aquilo que a gente discute em sala de aula tá indo para o dia a dia deles, então é bem gratificante"*. Além disso, o desempenho dos alunos em exames externos também colabora para o sentimento de satisfação, como ele explica *"ano passado tive uma resposta muito boa com os alunos que fizeram o SSA, disseram que todas as questões foram discutidas em sala, foram vistas em sala, tenho alunos que acertaram todas as questões"*. E reforça, novamente, *"que eu me realizo na sala de aula, que eu só sou professora por causa da filosofia, que eu não me vejo, hoje, fora da docência, não me vejo distante da filosofia, né?*"

Por fim, para o Professor H, a satisfação pela docência também aparece sendo ponderada em relação às insatisfações, pois ele diz

> *eu me sinto, de certa forma eu me sinto* [satisfeito]*, eu acho que é uma coisa legal. Eu fiz uma opção legal de profissão e de vida, entendeu? Só tem alguns aspectos. Acho que sim, sobre outros aspectos não muito, por isso que eu tô dizendo que é uma pergunta muito difícil de você dar uma resposta definitiva, acho que é um misto, né? Em alguns momentos satisfeitos, em outros insatisfeito. Mas no geral, assim, a satisfação é maior do que a insatisfação.*

Ainda que se tenha essa relação constante de ponderar satisfação e insatisfação, ele diz que o que o deixa satisfeito "*é a possibilidade que a gente tem de modificar a vida de algumas pessoas, né? Poder contribuir para modificar a vida de algumas pessoas e no caso como eu sou professor de escola pública, modificar a vida de filho de trabalhadores, né? de proletário mesmo."*

Como se percebe, a satisfação dos professores em relação à docência, em certa medida, se expressa a partir do que cada um acredita ser atingir seu objetivo enquanto docente, a obrigação moral para Contreras (2012) ou a vocação para Enguita (1991). Ao final

desta seção, um quadro será apresentado para organizar e apresentar melhor essa relação que, ao que parece, confirma a suspeita inicial.

As insatisfações, de forma geral, aparecem em mais trechos durante a entrevista. A primeira leitura mostrou que as principais insatisfações relatadas pelos professores participantes se relacionam, de alguma forma, ao Novo Ensino Médio e a questões específicas em relação à forma como o Governo do Estado de Pernambuco, especificamente, lidou e lida com os professores. Além disso, questões que são insatisfações históricas dos professores como a desvalorização e o baixo salário também apareceram.

Para o Professor A,

> *o que me frustra é quando a gente sai de uma aula dessa de sociologia e vai dar uma aula de IF* [Itinerário Formativo]*, que é uma espécie de roteiro que você tem que discutir sobre democracia, mas é aquela coisa que o material já vem formatado pelo governo e quando você passa pra eles você vê que os alunos não estão interessados nisso, os alunos estão interessados de vivenciar.*

E, além disso, "*[...] o que a governadora faz para os professores, quando você vê a questão você começa a pensar, poxa eu estudei tanto, eu fiz especialização, que eu tenho a especialização, toda minha carreira acadêmica…"*. Um outro aspecto, relacionado ao comportamento dos alunos, é o desinteresse, ou o desdém em relação às aulas e ao conteúdo. Como ele destaca, *"[...] tem sala que eu entro, meu deus do céu, parece que eu to falando pras paredes"* porque tem alunos que dizem coisas como *"ah, professor, meu pastor, meu irmão, eu vi na televisão, eu vi no youtube, eu vi no tiktok, que o que o senhor tá falando aí é uma grande mentira. O que o senhor tá falando aí eu quero saber não, por mim tanto faz"*.

Para o Professor B, a relação com as redes sociais e a desinformação também aparecem como causas da sua insatisfação. Segundo ele, *" o maior problema que a gente tem hoje da educação, se não for o maior problema, é um dos, é a questão da desinformação que a gente encontra em sala de aula, sabe? E a desinformação deixa as pessoas paradinhas, no canto, conformadas, né?"*. Além disso, o acesso às redes sociais possibilita o acesso mais fácil a informações que *"nem sempre essas informações são verdade, né?"*. Aqui, pode-se observar que, para o Professor B, a consequência da desinformação é a conformação com a realidade.

A Professora C, a princípio, demonstrou dificuldade em pensar em algo que a deixasse insatisfeita na docência. Para ela *"é meio difícil de dizer, né? porque eu gosto de ser professora. Aí você perguntou um negócio estranho"*. Entretanto, após pensar um pouco, ela elegeu a burocracia como esse elemento, pois *"é muita papelada, muita coisa pra preencher,*

muita coisa que não precisava. Eu acho que a gente perde muito tempo pedagógico e o novo ensino médio, ele está prejudicando muito a gente".

As questões de desvalorização e o salário voltam a aparecer na fala da Professora D, a quem a questão *"da insatisfação, além do baixo salário, existe a questão também da gente não ser reconhecido, né de uma certa forma".* Além disso, a diminuição da carga horária de sociologia, que ratificou uma dinâmica que já acontecia: "*a gente já tinha poucas disciplinas de sociologia para dar aula no estado e nos forçava a complementar com outras disciplinas e agora eu termino pegando várias outras".* Isso faz com que ela repense a própria identidade docente, *"já teve uma escola que eu trabalhei que a maior parte era projeto de vida, eu me senti até que eu era formada em projeto de vida e não em sociologia, né?".* Um outro elemento destacado pela Professora D é a responsabilização do professor pelo insucesso dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, *"o que é mais frustrante para uma professora"* é ter *"toda aquela dinâmica do conteúdo e se o aluno de fato não aprende, o erro tá realmente em quem né? Será que sou eu que sou uma má docente, ou será que todos eles é que não prestam?".* Por fim, o desinteresse dos estudantes, somado ao esforço inerente à preparação de aulas, acarreta em insatisfação. Como ela deixa claro,

> *tem toda uma preparação, tudo, mas não tem o interesse do aluno e isso mexe com a pessoa, entende? Tipo, você prepara uma aula, muitas vezes eu tô morrendo de sono, mas tô lá preparando algo bom para o aluno, mas o aluno não quer. Aí fora é a própria questão salarial da pessoa* (Professora D).

Devido a essas frustrações, ela afirmou que "*coloquei isso na minha cabeça, entendeu? Tipo, não era a minha forma de ensinar, até se fosse minha forma, eu não tô me qualificando pra mudar, pra utilizar metodologias ativas ou modificar algum método tradicional?"* porque, segundo ela, "*eu posso até me vestir de palhaço e dar uma boa aula para o aluno, mas vai ter ainda muito aluno com celular nem aí"*, essas situações e comportamentos fazem com que ela indague "*Então como é que fica a satisfação do professor com isso? Fora aqueles que chamam bem muito palavrão contigo, aí tem isso também".*

O Professor E, por sua vez, reconhece que *"sempre teve aluno com dificuldade de aprendizado por não ter base, sempre teve aluno que a expectativa era lá em cima, e sempre teve aquele que não quer nada. Mas se a gente fosse pegar só aquele que não quer nada, aí você não faz nada, tá entendendo?".* Apesar disso, ele não pegou, segundo ele, *"o vício [...] dos Funcionários Públicos antigos que é aquele, né? Eles fingem que me pagam bem, eu finjo de ensino. ".* O que tem feito com que ele se sinta insatisfeito, atualmente, é *"principalmente a partir desse atual governo, é que tá complicado, que tá pesando".*

A questão da burocratização da docência também aparece na fala do Professor F, ainda que ele ressalve que não percebe isso na instituição estadual na qual ele leciona, reconhece que

> *a burocratização da docência ela é algo que precisa ser visto. Às vezes, a gente preenche muita coisa para fazer registro, documento, caderneta, hoje em dia é caderneta eletrônica, que burocratiza demais a docência, tirando muito o trabalhador, tirando muito suas energias da ação docente, não da ação apenas de ensinar, mas ação de planejar, pesquisar, e colocar ele para ser muitas vezes preenchedor de fichas, de papéis, esse tipo de coisa. Burocracia nesse sentido* (Professor F)

Além disso, para ele, a questão da desvalorização profissional, expressa na remuneração e o acesso à informação sem que se tenha uma reflexão a respeito, também atrapalha a docência. Hoje, segundo ele, o professor concorre *"com um jovem que ele tem acesso a inúmeras... ele tem acesso a muita informação, a informação, né, depois do smartphone ela tá na mão, né? Agora a informação é uma coisa, outra coisa é a formação, né, a qualidade"*. E, ainda que o "*jovem ele já vem com muita informação, ele às vezes vem com resposta para tudo", "o seu poder de reflexão, ele é muito baixo"*. Isso é causado, na percepção do Professor F, pela *"interação com a informação o tempo todo e de maneira muito fácil"*, que *"diminui o poder de reflexão"*. Esse aspecto, para ele, atrapalha ainda mais "*as disciplinas de humanidade que requer uma certa reflexão, os jovens, hoje, têm cada vez menos essa habilidade"*.

A Professora G também apontou *"a desvalorização do professor"* como elemento que constitui a sua insatisfação. Além disso, a diminuição da carga horária de sociologia e filosofia faz com que os alunos não se sintam preparados para os processos seletivos para a Educação Superior, como o ENEM e o SSA. Segundo ela,

> *O que me deixa insatisfeita... a desvalorização do professor, é a desvalorização como um todo. Não é só a questão financeira. E de humanas mais ainda, né? Ser professor de humanas no Brasil, hoje, é um desafio. A gente teve uma redução grande na carga horária, eu tinha uma aula de filosofia durante os três anos, uma aula de sociologia durante os três anos, hoje, a gente só tem filosofia no primeiro ano, sociologia no segundo ano.*

Essa diminuição de carga-horária e, consequentemente, do espaço que a filosofia e a sociologia perderam na grade geral, implica a impossibilidade de tratar de todo o conteúdo dessas disciplinas presentes no ENEM, por exemplo. Isso é percebido pelos estudantes, que segundo ela

> *eles mesmos me buscam mostrando essa necessidade de discutir mais. Então, foi bem gratificante e agora porque é a primeira turma, né? São as primeiras turmas do de terceiro ano do novo ensino médio e eles estão bem chateados com a ausência dessas disciplinas e mais chateadas ainda por 14 aulas de itinerários formativos, que é um conhecimento mas que pra quem Foca no ENEM, não é tão estimulantes estudar esses itinerários.* (Professora G)

Por fim, para o Professor H, o que o deixa insatisfeito é *"um conjunto de coisas"*. Do qual a desvalorização e o não reconhecimento dos estudantes do papel do professor fazem parte. Segundo ele

> *Eu não me sinto valorizado e quando eu digo não me sinto valorizado, não é só em relação ao estado como fonte pagadora do meu salário, mas não me sinto valorizado pela sociedade como um todo, pelos pais dos alunos ou por a maior parte dos alunos que não reconhecem e não conseguem enxergar na gente justamente esse indivíduo que pode contribuir para mudar a vida dele.* (Professor H)

Para colaborar com a análise, o quadro a seguir busca organizar as percepções de satisfação e insatisfação dos professores que participaram da entrevista, relacionando-as com o papel atribuído, por cada um deles, ao trabalho de professor.

Quadro 8 - Percepção dos professores da Rede Estadual de Educação de Pernambuco participantes da entrevista sobre o papel da docência e sobre os aspectos que os deixam satisfeitos ou insatisfeitos com a docência

Professores	Papel da docência	Satisfação	Insatisfação
Professor A	*"[...] transformar ele [o aluno] em cidadão crítico."* *"fazer com que o aluno seja instigado, que o aluno seja crítico, ele não aceite e vá procurar várias informações, várias ideais."*	*"um aluno chega e fala assim 'poxa, professor, eu não sabia disso. E depois eu fui olhar na internet e eu vi, o que o senhor falou tem razão'"* *"na sala e os meninos falam 'opa, professor! Chegou a aula crítica, a aula da verdade pra gente procurar, a verdade que o senhor sempre fala"*	*"o que me frustra é quando a gente sai de uma aula dessa de sociologia e vai dar uma aula de IF [Itinerário Formativo]"* *"mas é aquela coisa que o material já vem formatado pelo governo e quando você passa pra eles você vê que os alunos não estão interessados nisso"* *"[...] tem sala que eu entro, meu deus do céu, parece que eu to falando pras paredes"*
Professor B	*"é você se tornar um agente transformador de uma certa pessoa, é você ser responsável"* *"o professor, ele trabalha nessa questão de formar cidadãos com capacidade de questionar, com capacidade de senso crítico, né?"*	*"É muito gratificante, saber que você tem essa capacidade, que você está presente na vida daquela pessoa e ser responsável... às vezes encontro aluno meu e tal "e ai, professor, obrigado". Então, isso é muito gratificante. Eu acho muito interessante você participar realmente da sociedade sendo um agente e transformador. Acho isso legal como professor."*	*"o maior problema que a gente tem hoje da educação, se não for o maior problema, é um dos, é a questão da desinformação que a gente encontra em sala de aula, sabe? E a desinformação deixa as pessoas paradinhas, no canto, conformadas, né?"*
Professora C	*"Então eu sempre fiz o*	*"satisfeita é quando eu*	*"É muita papelada, muita*

	máximo que eu pude. Por todos, por todos." *"não é só a questão 'ah, eu vou passar teoria', não; eu trabalho muito com a prática, e à medida que os adolescentes vão praticando, eles vão se entendendo como pessoa, como seres humanos, vão melhorando também"*	*entendo que meu aluno, minha aluna, quando eles aprendem, quando eles reconhecem alguma coisa. Eu fico muito feliz quando eu percebo que eles modificam sua vida e muitas vezes a questão passa do cognitivo, do conteúdo, passa para uma questão pessoal mesmo, de você se aceitar com uma pessoa, como ser humano."*	*coisa pra preencher, muita coisa que não precisava. Eu acho que a gente perde muito tempo pedagógico e o novo ensino médio, ele está prejudicando muito a gente"*
Professora D	*"mais na própria questão de mostrar um caminho em si, né?"*	*"mas no final das contas a gente gosta de dar aula, de ter essa recompensa do que o aluno pelo menos melhorou um pouco no conhecimento [...]"*	*"da insatisfação, além do baixo salário, existe a questão também da gente não ser reconhecido, né de uma certa forma"* *"já teve uma escola que eu trabalhei que a maior parte era projeto de vida, eu me senti até que eu era formada em projeto de vida e não em sociologia, né?"* *Tipo, você prepara uma aula, muitas vezes eu tô morrendo de sono, mas tô lá preparando algo bom para o aluno, mas o aluno não quer. Aí fora é a própria questão salarial da pessoa*
Professor E	*"a minha preocupação é porque, óbvio que o aluno aprenda a parte do conteúdo, mas que ele também se transforme em cidadão, isso obviamente se ele quiser, né?"*	*"o gostoso de ser professor, pelo menos na minha visão, é ver um pouquinho do que a gente faz que muda a vida dos estudantes"*	*"sempre teve aluno com dificuldade de aprendizado por não ter base, sempre teve aluno que a expectativa era lá em cima, e sempre teve aque não quer nada. Mas se a gente fosse pegar só aquele que não quer nada, aí você não faz nada, tá entendendo?"* *"principalmente a partir desse atual governo, é que tá complicado, que tá pesando"*
Professor F	*"o professor é meio um mediador, o papel mediador entre o saber e o estudante"* *"o do professor de sociologia, ele também é mediador mas ele tem uma tarefa*	*"o ato de ensino eu gosto"* *"a educação, com todas as dificuldades dela, é um instrumento de transformação, e a docência, claro, é a expressão principal disso, da educação como meio de transformação*	*"Professor ele concorre hoje com um jovem que ele tem acesso a inúmeras... ele tem acesso a muita informação, a informação, né, depois do smartphone ela tá na mão, né?*

	específica, que é ela também tá nas OCNs, que é a tarefa da desnaturalização, que é tratar os fenômenos sociais na perspectiva do seu estranhamento e da sua desnaturalização"	*e a docência possibilita isso. Nem sempre, mas muitas vezes a gente consegue"*	*Agora a informação é uma coisa, outra coisa é a formação, né, a qualidade."* *"Essa interação com a informação o tempo todo e de maneira muito fácil, ela diminui o poder de reflexão."*
Professora G	*"objetivo mesmo sala de aula é de discutir os temas principais da filosofia da sociologia, das ciências humanas como todo, certo? Levando realmente para discussão, mostrando que ela não está distante do nosso dia a dia, né?"*	*"Primeiro é de estar discutindo o que eu acredito e o que eu gosto, né? E quando nas discussões, no debate, eu vejo que tô despertando o senso crítico… eu despertando não, né? Ajudando a despertar esse senso crítico"*	*E de humanas mais ainda, né? Ser professor de humanas no Brasil, hoje, é um desafio. A gente teve uma redução grande na carga horária,* *"eles mesmos me buscam mostrando essa necessidade de discutir mais."*
Professor H	*eu sempre tenho uma visão assim, que às vezes é até meio romântica, né? Eu acho que o papel do professor é impactar e impactar a vida das pessoas no sentido de transformar a vida delas, né?*	*"Parece meio clichê, mas hoje é a possibilidade que a gente tem de modificar a vida de algumas pessoas, né? Poder contribuir para modificar a vida de algumas pessoas"*	*Eu não me sinto valorizado e quando eu digo não me sinto valorizado, não é só em relação ao estado como fonte pagadora do meu salário, mas não me sinto valorizado pela pela sociedade como um todo, pelos pais dos alunos ou por a maior parte dos alunos que não não reconhece e não conseguem enxergar na gente justamente esse indivíduo que pode contribuir para mudar a vida dele.*

Fonte: Elaboração própria.

O que se nota a partir das análises desses trechos é a relação entre aquilo que os professores entendem que é o objetivo do seu trabalho e os aspectos ou as situações que os deixam satisfeitos ou insatisfeitos com a docência. Os elementos que foram apresentados até aqui, a relação com a docência, a satisfação e a insatisfação dos professores participantes das entrevistas teve o objetivo de dar conta de dois elementos do arcabouço teórico no qual a pesquisa se assenta: primeiro, entender como os professores interpretam seu próprio trabalho, ou seja, como eles entendem qual o serviço à humanidade (Enguita, 1991) da docência. Segundo, relacionar esses elementos ao conceito de profissionalidade docente (Contreras, 2012), principalmente no que diz respeito à "obrigação moral".

O que se imaginou, partindo das ideais de Enguita (1991) e Contreras (2012), é que a satisfação e a insatisfação seriam percepções que se relacionam com a possibilidade ou não de pôr em prática "valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão" (Contreras, 2012, p. 82). Ao que parece, essa é uma das maneiras possíveis de se compreender. O que permite isso é comparar as respostas, o que foi feito no quadro acima.

De forma geral, o objetivo dos professores é *"formar cidadãos com capacidade de questionar, com capacidade de senso crítico"* (Professor B) e de *"impactar e impactar a vida das pessoas no sentido de transformar a vida delas"* (Professor H). Ao passo que os aspectos ou situações que representam o sentimento de satisfação dizem respeito ao reconhecimento dos estudantes ou à percepção dos próprios professores de que, de alguma maneira, o conhecimento curricular se tornou um conhecimento operacionalizado no cotidiano dos alunos. Ou seja, que eles conseguiram, em certa medida, colaborar para a transformação e o desenvolvimento da criticidade, que baseiam a sua atividade. Como fica nítido na comparação entre as respostas do Professor E, cuja preocupação é "[...] óbvio que o aluno aprenda a parte do conteúdo, mas que ele também se transforme em cidadão [...]" e a situação na qual se sente satisfeito é quando consegue *"ver um pouquinho do que a gente faz que muda a vida dos estudantes"*. Outro exemplo dessa relação são as falas da Professora C, a quem o papel dos professores *"não é só a questão 'ah, eu vou passar teoria', não; eu trabalho muito com a prática, e à medida que os adolescentes vão praticando, eles vão se entendendo como pessoa, como seres humanos, vão melhorando também"*. E que se sente satisfeita *"quando eles aprendem, quando eles reconhecem alguma coisa. Eu fico muito feliz quando eu percebo que eles modificam sua vida e muitas vezes a questão passa do cognitivo, do conteúdo, passa para uma questão pessoal mesmo [...]"*.

Já a insatisfação se manifesta a partir de situações ou elementos que impossibilitam que esse objetivo seja alcançado. Isso varia um pouco nas respostas dos professores que participaram das entrevistas, mas, de maneira geral, pode-se destacar alguns aspectos. A diminuição da carga horária, o acesso a informações muitas vezes incorretas ou inverídicas e a falta de interesse dos alunos aparecem, aqui, juntamente à falta de reconhecimento e remuneração insuficiente e a burocratização. Todos esses elementos dificultam pôr em prática os objetivos apresentados pelos professores, na medida em que não se sentem valorizados *"pela sociedade como um todo, pelos pais dos alunos ou por a maior parte dos alunos que não não reconhece e não conseguem enxergar na gente justamente esse indivíduo que pode contribuir para mudar a vida dele."* (Professor H).

Além disso, pode-se notar como a satisfação e a insatisfação docente também se relacionam com a identidade docente, como proposta por Pimenta (2005). O Professor A, por exemplo, diz que se sente insatisfeito "*quando a gente sai de uma aula dessa de sociologia e vai dar uma aula de IF [Itinerário Formativo]"*, cujo *"material já vem formatado pelo governo e quando você passa pra eles você vê que os alunos não estão interessados nisso"*. Ou, para a Professora D, que pelo fato de trabalhar tanto com disciplinas que fugiam da sua formação, Ciências Sociais, disse que *"já teve uma escola que eu trabalhei que a maior parte era projeto de vida, eu me senti até que eu era formada em projeto de vida e não em sociologia"*. Essa insatisfação pode ser explicada justamente pela relação que a formação inicial e o uso desse conhecimento no cotidiano profissional constituem a identidade docente (Pimenta, 2005). Portanto, pode-se deduzir que, quanto mais os professores são obrigados a ministrar disciplinas além de sua área de especialização e interesse pessoal, menor é a conexão identitária com suas atividades, um ponto que será retomado posteriormente.

Até este ponto, foram discutidos os aspectos mais subjetivos da prática docente, incluindo as aspirações, objetivos e valores, bem como a percepção dos participantes sobre si mesmos e suas carreiras. A partir de agora, o foco se deslocará para os desafios externos enfrentados pelos educadores, incluindo aqueles que transcendem a prática profissional individual e estão associadas ao contexto do Novo Ensino Médio.

4.5 As dificuldades da docência

A escolha da sequência da apresentação desses elementos não foi à toa. Vale rememorar o objetivo desta pesquisa: entender quais os impactos da implantação do novo Ensino Médio sobre a profissionalidade docente dos professores de sociologia da rede Estadual de Pernambuco, a partir das mudanças objetivas e subjetivas que esse novo cenário impõe. Para isso, foram apresentados elementos mais gerais, ou anteriores ao cenário após a implementação do Novo Ensino Médio, como a relação com a docência, os objetivos que os professores atribuem ao seu trabalho e suas satisfações e insatisfações. Aqui, tem-se o momento de transição entre os elementos subjetivos para os elementos objetivos. Não que um ou outro não tenha aparecido anteriormente ou não vá aparecer novamente aqui, mas essa maneira de dividir foi escolhida para que se pudesse destacar em que medida a implementação do Novo Ensino Médio alterou a profissionalidade docente.

Nesta seção, serão apresentadas as dificuldades encontradas pelos professores que, ao que parece, não se relacionam diretamente com o Novo Ensino Médio, mas à situação geral e anterior da docência no Estado de Pernambuco. Essa apresentação é fundamental para o

desenvolvimento da análise seguinte. Ao explorar adiante as percepções dos professores sobre o Novo Ensino Médio e detalhar as mudanças em seu cotidiano profissional, será possível compreender o que há de novo na relação entre os docentes e sua prática.

Algumas das dificuldades apresentadas pelos professores não são exclusivas da nova forma de organizar o currículo do Ensino Médio. Como, por exemplo, a necessidade de organizar os estudantes para que se possa, de fato, iniciar a aula. Como relata o Professor A,

> *quando a gente vai pra sala a gente tem 50 minutos. Você já passa 20 minutos tentando acalmar os alunos; aí você vai fazer o quê? tem que fazer a chamada obrigatória. Aí quando você termina de fazer a chamada que você vai pro quadro, ai o aluno pergunta 'isso é assunto de quê?', aí você fala sociologia. 'Ah, é?', 'é'. Aí o aluno pega, fecha o caderno e vai dormir; ou quando não vai dormir, fica no celular com joguinhos eletrônicos. Isso já deixa o cara muito desmotivado, muito desmotivado, muito desmotivado.*

Uma outra dificuldade apresentada pelo Professor A foi em relação às aulas de sociologia. Segundo ele, "*quando eu vou trabalhar sociologia, eu tenho esse problema. Eu não me sinto um cara assim, completo. Não me sinto… por exemplo, eu tô trabalhando cultura. Então, eu não me sinto, didaticamente, completo.".* Ainda que ele tenha a graduação em Ciências Sociais, ele considera que "*poderia ter feito mais, eu poderia ter contribuído mais, eu poderia ter me aperfeiçoado mais. Isso me fez ficar um pouco distante, certo*?"

Além disso, as dificuldades sobre a estrutura física das escolas aparecem como ponto comum para quase todos os professores participantes. Ainda para o Professor A, que trabalha em uma escola na qual apenas duas das 23 salas de aula têm ar-condicionado, *"quando você conta o número de ventiladores que deveria ter na sala, são no total de 8. Aí quando você chega na sala só tem um, dois. Ou, senão, tem nenhum funcionando, que tá tudo queimado. Tem os ar-condicionados que o governo botou, mas não ligou"*. Essas questões, para ele, resultam em desestímulo para os profissionais. Nas palavras dele,

> *É, é sacrifício demais; e desestimulante, é. Eu já tive, por exemplo, eu tive depressão. Há dois anos atrás eu tive depressão. Hoje eu estou vivendo com questão de ânsia, eu tenho problema de ânsia [ansiedade]. E assim, desestimula, tem essa questão dos alunos, o calor da sala, o salário. Então você vai ter N coisas que vai pesar na cabeça do professor. Sem falar nos problemas de casa, tem os filhos, tem a casa.* (Professor A)

A sua percepção acerca do cenário, de forma geral, é que "t*em um monte colegas, muitos de baixo astral, outros estão assim "tô nem aí pra educação"*. E conclui que

> *tem dia que esses 10% fala assim "levanta não, pra que tu vai trabalhar hoje? Falta hoje. Hoje é tua aula atividade, tu pode ficar em casa fazendo tua caderneta". Aí vem aquela coisa, se eu faltar pode acontecer alguma coisa e alguém precisar de mim. Pode ser que aquele aluno que está precisando daquela informação que eu tenho, ele venha naquele momento e de repente ele possa ficar desmotivado.* (Professor A)

Para o Professor B, a estrutura física da escola também marca o cenário de dificuldades. Um aspecto interessante trazido por ele é a desigualdade entre as escolas da própria Rede Estadual de Educação, seja pelo tipo de escola, regular, de referência ou técnica, seja pela localidade. Como ele destaca:

> *Eu tava em uma escola, que era uma realidade diferente dessa nova que eu tô agora. Eu tava [em uma ETE] e agora tô numa escola que vai ser apenas fundamental, e é uma escola mais de comunidade, não é uma escola tão central assim. Na outra escola, a gente tinha um laboratório, a gente tinha todo um acesso, tinha toda uma uma organização, em prol da gente utilizar essas ferramentas. Essa escola que eu tô, não, não tem, né? Então, a gente mal tem ventilador na sala de aula, sabe? Outro problema que a gente encontra, né? Essa disparidade que existe na própria rede de ensino, sabe? Onde a escola com tanto e outras escolas praticamente sem sem nada, né?*

Quanto a isso, ele completa:

> *Então esse apartheid que também tem da rede de ensino atrapalha bastante, né? Existem escolas que têm uma atenção maior por serem centrais, etc e tal e já essas escolas, infelizmente, de comunidades, mais afastadas, de bairro, sofrem bastante, né? Inclusive, algumas escolas sofrem até com questão de merenda, de fardamento, de distribuição de livros e assim por diante.*

A percepção da Professora C segue os mesmo caminho. Quando perguntada quais as dificuldades que ela enfrenta em seu dia a dia, ela disse que

> *Se eu te dizer que é problema estrutural físico da escola, você acredita? Uma sala com cobogós, jardim de inverno que eu não sei o que é aquilo. É sol, o sol vem assim na mesa dos meninos, quando chove o jardim de inverno molha tudo que a gente fica com sobrinha, tu acredita? E o ventilador horrível e você sem voz, porque você tem que gritar. Eu não aguento mais, porque os ventiladores fazem muito barulho. [...] Hoje é a estrutura física, é muito quente aqui. E fica difícil porque os meninos "professora eu não tô aguentando" e eu sei... a gente não pode desligar o ventilador. Tem atrapalhado as aulas a parte física.*

A Professora D, por sua vez, apresenta outros aspectos que percebe como dificuldades no seu cotidiano profissional. Ela também destacou a questão da diferença entre os tipos de escola da Rede Estadual. Enquanto o Professor B destacou as questões estruturais, a Professora D percebeu que há uma diferença no comportamento dos estudantes: *"eu já ensinei em duas escolas técnicas. Não quero dizer que os alunos não têm sua indisciplina, né, mas eles são melhores. Então, assim, é muito questão de qual é o público que a gente tá dando aula"*.

Além disso, ela percebe uma responsabilização geral dos professores em relação ao desempenho dos alunos. Nas palavras dela, *"a gente vive tão sacrificado como professor, né? E tudo, até a questão de famílias que atribui o baixo rendimento do aluno é culpa do professor, no final das contas tudo é culpa do professor"*. Outro aspecto que representa, para

ela, uma dificuldade para exercer sua atividade profissional é o fato dela não ser uma professora efetiva da Rede. Como ela explicita neste trecho: "*olha como, contrato, eu não tenho essa questão de estabilidade como concursado. Eu sempre tenho esse medo, né? Tipo, qualquer momento um professor efetivo, pode chegar lá [...]".* Essa preocupação se mostra baseada na realidade quando ela diz que

> *É tanto que o ano passado eu tive quatro escolas diferentes, nessas quatro foram tudo disciplina diferente. Então, eu ensino geografia, ensinei história, ensinei projeto de vida, ensinei socioemocional, ensinei monte de coisa. Tipo, teve escola que eu passei um mês, teve escola que eu passei cinco meses, outra escola eu passei dois meses, a outra quatro. Então fica esse cansaço físico, né? [...] Então tem um cansaço do próprio deslocamento e a própria questão de você ter em cada escola é diferente, disciplina diferente, aí tem que ficar estudando a BNCC, estudando o currículo de Pernambuco, preparando aulas de disciplinas que muitas vezes não era da nossa formação, mas por uma questão de dinheiro, gente tem que pegar, né? Tá precisando.*

Todas essas dificuldades fazem com que, inclusive, ela repense sobre suas escolhas profissionais: *"às vezes até penso assim, que se eu tivesse feito logo direito ou tivesse feito outro curso que tivesse uma valorização melhor, talvez tivesse até ganhando um pouco mais e uma condição de vida melhor, né?".*

Para o Professor E, o atual material didático é uma dificuldade à docência. Segundo ele, é necessário, inclusive, utilizar o livro antigo, tendo em vista a dificuldade de utilizar os livros que integram as áreas de conhecimento, utilizando o exemplo do livro de Ciências Humanas, ele relata:

> *a gente pega um livro que seria para o primeiro ano, só que nesse livro você vai ter conteúdo que é pra ser visto no segundo ano, aliás sociologia. Ai tem parte do conteúdo que era pra você ter visto no primeiro ano, só que você não viu porque só tem sociologia no segundo ano. Aí o mesmo assunto é pra ser dado pelo professor de história, de sociologia e de geografia. Mas aí não tem tempo de sentar os três para ver como cada um vai trabalhar o mesmo assunto, só que puxando para sua área. Não tem. Não tem. E assim mesmo a turma bota um conteúdo, movimentos sociais, por exemplo. Bota lá movimentos sociais em uma folha, pô! Então se a gente não for pegar de outras áreas, de outros livros e outros pensadores e trazer, fica uma coisa extremamente resumida. Uma coisa extremamente resumida*. (Professor D)

Além da questão do livro didático, ele também relata dificuldades em relação à estrutura física da escola. Como ele exemplifica:

> *a gente tem assim, condições na estrutura de trabalhar, tais entendendo? Você vai para uma escola particular grande, você tem de tudo para trabalhar. Você chega na escola pública, não tem. Agora não é culpa da gestão da escola, do professor. Eu, particularmente, amo que faço. Mas, não vou tirar do meu bolso pra trazer material pra dar aula não, velho. Já fiz isso no início, não vou dizer que não, mas hoje eu não faço mais não, porque não é meu papel. De coisas simples que eu vejo colegas meus fazerem, não é meu papel, por exemplo, eu elaboro uma atividade, uma prova, e eu tenho que tirar xerox, imprimir fora e pagar do meu bolso pra que o aluno faça, não é meu papel isso.*

Por fim, o Professor E corrobora com a visão da Professora D e do Professor B sobre as desigualdades quando se compara às escolas de diferentes tipos e localidades:

> *ora, se a gente tem dificuldade nesse aspecto em uma escola técnica, obviamente que é bem menor, mas temos, imagina naquela escola de subúrbio? Bomba do Hemetério, aqui em Recife, Coque, Joana Bezerra, a dificuldade é bem maior. E aí um quadro que já tá antigo, já tá velho e você apaga o que o escreve, mas fica manchado, aí no que escreve de novo mal dá para ver. Então são essas as condições, então a grande dificuldade que eu sinto é a parte estrutural.*

O Professor F também constata as condições de trabalho como a grande dificuldade para o trabalho docente. Ainda que afirme que não sinta tanto isso na escola estadual na qual trabalha, ele elenca a *"desvalorização do trabalhador da educação muito grande, a própria reforma do ensino médio é algo muito complicado. Mas eu diria que é mais as condições de trabalho de uma forma bem ampla"*, destacando a *"Remuneração, condições físicas, essa loucura de currículo, é isso? Às vezes você não tem apoio de material didático, às vezes uma extensa burocratização da educação"*.

Além disso, assim como para o Professor E, o livro didático, na forma como é organizado para atender ao Novo Ensino Médio, também representa uma dificuldade:

> *e no novo ensino, no caso da sociologia, você já não tem mais material didático de sociologia, ele tá diluído ali no negócio de ciências humanas, sei lá, alguma coisa assim, mas humanidade. Isso dificulta muito porque o estudante ele já não tem mais aquele livro de sociologia voltado para os temas, com foco específico apresentando toda teoria sociológica, todas as reflexões e pesquisa sobre "X" tema, você já não tem mais isso, isso é uma dificuldade grande. O que ainda me ajuda é o que, é que eu peguei um tempo, eu peguei a sociologia no tempo em que ela ainda era uma disciplina com um formato definido, não nesse novo ensino médio. Então eu desenvolvi saberes pra mim mesmo e desenvolvi muita estratégia didática, aquele material didático que eu posso utilizar como os estudantes, mas se depender do que hoje é oferecido como material didático, hoje não é nada, é outra dificuldade*. (Professor F)

A Professora G atribuiu a dificuldade a um aspecto que não tinha aparecido até agora: a leitura. Para ela, *"a gente tem um desafio muito grande principalmente no ensino público"*, que é *"uma dificuldade de leitura. Sempre acontecia, né? Leitura, compreensão e interpretação de texto, mas as turmas desse ano parece que estão com dificuldade ainda maior.*

E, por fim, o Professor H, ao ser perguntado sobre as dificuldades que encontra no seu cotidiano profissional, ele diz que "*são muitas, né? Mas acho que a estrutura mesmo das coisas são muito, muito ruins, né? Das coisas físicas e das coisas mesmo pedagógicas, né? Eu acho que isso meio que dificulta um pouco a qualidade melhor do ensino"*.

Os elementos analisados neste capítulo dizem respeito, de certa forma, a questões anteriores à implementação do Novo Ensino Médio. No capítulo seguinte, que dá continuidade à análise das entrevistas, o foco são questões inerentes ao Novo Ensino Médio.

5 O NOVO ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo dar continuidade à análise dos dados produzidos através das entrevistas. Até aqui, foram apresentadas a relação dos professores com a docência, o papel que atribuem à docência, sua atividade, os aspectos ou momentos que fazem com que se sintam satisfeitos ou insatisfeitos e, por fim, quais dificuldades encontram e enfrentam no seu cotidiano profissional. Esta seção concentra a percepção geral dos professores acerca do Novo Ensino Médio, buscando destacar quais as mudanças objetivas que esse novo cenário impõe e qual o reflexo subjetivo delas, principalmente a forma que os professores lidam com elas. Adiante, a ideia central é perceber como os professores interpretam a implementação do Novo Ensino Médio e o processo de construção da reforma, a partir de Goodson (2019), e como a profissionalidade foi alterada e é operacionalizada no novo cenário.

5.1 Percepções sobre o Novo Ensino Médio e a sua implementação

De forma geral, os professores que participaram das entrevistas entendem o Novo Ensino Médio de forma crítica. Para o Professor A, o Novo Ensino Médio *"não foi criado para que o filho do mais pobre, da pessoa mais humilde, da pessoa que vem das comunidades, eu vejo que ele não prepara, ele não ajuda a que ele possa fazer um ENEM tranquilo".* Além disso, a substituição da carga horária de sociologia e filosofia, por exemplo, para que se incluísse novos componentes curriculares seria, para ele, uma continuidade desse objetivo porque

> *você não tem sociologia, vocês não tem filosofia no terceiro ano. Você tem protagonismo, itinerário formativo e você tem as trilhas. Só pra você ter ideia, numa turma de terceiro ano você tem quatro aulas de trilhas, você tem mais quatro aulas de itinerário formativo, você tem mais quatro aulas de protagonismo. Eu acho que isso é um desperdício, isso não ajuda em nada* (Professor A).

E, no fim, para ele, *"é como se castrasse, é como se cortasse o pensamento crítico do aluno".*

Para o Professor B, o Novo Ensino Médio *"atrapalha um pouco essa questão da nossa transformação",* porque "*eles estão se preocupando muito, na minha opinião, em trazer uma escola tecnicista e isso prejudica o outro lado, a questão que você se baseia na formação acadêmica em si do aluno, do conhecimento, de trazer informações".* Um outro aspecto percebido pelo Professor B é em relação a quais interesses estariam sendo atendidos pela Reforma do Ensino Médio:

> A gente viu que os interesses, às vezes, que vêm lá de cima não se preocupam muito com que a população ou que o povo possa querer vim ter de informação, sabe? Então

> se preocupa mais em colocar um pessoal… jogar a mão de obra no mercado, entendeu? Ao invés de formar pessoas que pensam, que se juntem, que consigam criticar, que consigam analisar e consigam ter o benefício da dúvida, consigam ter conhecimento com bagagens suficientes para argumentar (Professor B).

A Professora C destaca que o Novo Ensino Médio representou um recrudescimento das desigualdades, principalmente no que diz respeito às escolas públicas em relação à educação privada. Para ela, *"o novo ensino médio foi uma forma de mudar a educação e fortalecer a divisão, fortalecer a desigualdade social que a gente tem. Fica muito aparente, a escola pública é de um jeito, a escola privada é de outro"*. Isso acontece porque a *"principal preocupação foi tirar recurso público para o privado"*, de modo que

> *o filho do pobre não* [vai] *ter a mesma oportunidade de ingressar numa faculdade, como tinha os incentivos no governo Lula e tudo mais, para cursar um curso superior. Então, houve uma preocupação de ter mão de obra barata, pra esses jovens entrarem logo no campo de trabalho, num ensino técnico.* (Professora C)

Um outro ponto que a Professora C critica é o fato da existência das trilhas e do ensino técnico também escolas regulares e em escolas de referências, os EREM. Na perspectiva dela,

> *não é justo para o aluno, pode colocar isso aí no teu trabalho, não é justo, o aluno que quer fazer um curso técnico, ele se inscreve para a escola técnica, para o ETE, para os IFs [...], mas o aluno que se matriculou para o regular ou para a escola EREM, ele quer o ensino mais propedêutico, mais acadêmico; ai, de repente vem trilha, vem ensino técnico. Que injustiça é essa? Aí o aluno não sabe mais pra onde vai. Não foi escolha dele, ele escolheu uma coisa e foi imposto outra sem alternativa de saída. Não é justo isso* (Professora C).

Para ela, no fim, "*porque todo mundo perdeu. O aluno perdeu, o professor perdeu, a escola perdeu. Os livros também não servem praticamente pra nada. Você tem o ano, aí você usa aquele livro três, quatro vezes no ano porque ele não tem os conteúdos necessários*".

Para a professora D, a grande questão é a existência dos componentes das trilhas e dos itinerários formativos, que, por vezes, fogem da formação do professor designado. Ao ser perguntada se ele percebe alguma vantagem no Novo Ensino Médio, ela respondeu:

> Rapaz, essa é uma pergunta difícil, porque tipo, qual seria a vantagem? Eu dei disciplinas diferentes [...]. Eu dei produção de alimentos, que é uma disciplina de biologia, mas aí ficou um negócio assim tão jogado que eu acabava falando de sociologia também, mas tinha que dar aula de produção de alimentos, né? Se fosse uma pessoa realmente da parte técnica, daria de fato como os alimentos são produzidos e não é da minha formação (Professora D).

O recrudescimento das desigualdades também está presente na percepção do Professor E. Segundo ele, se *"empurra na gente um novo ensino médio que na verdade só fez afundar mais ainda, principalmente os alunos carentes*". Além disso, a forma de implementação no Estado não teria sido, segundo sua percepção, efetiva, como ele deixa claro ao dizer que "*vem o ensino médio que não passam pra gente direito, esse ano pra você ter*

ideia, mês passado foi que eu vim ter a primeira capacitação docente, quer dizer, já um ano e pouco de de de funcionamento, né? Aonde a gente vai aprendendo a trabalhar só.”. De maneira que *“a área de humanas foi o pior, né? Porque resumiram o que puderam resumir, pra não dizer que eu iam tirar, resumiram o que puderam resumir”*.

A mudança na distribuição de carga horária também representa para o Professor D um ponto de crítica ao Novo Ensino Médio. Para ele, a diminuição das disciplinas da base comum para que o estudante *“possa escolher, qual é a disciplina que ele quer que ele quer pegar de eletiva, essas coisas”* representa vantagem apenas para o Governo de Estado, que não teria é *“que contratar tantos professores, porque pela lógica, por exemplo, quem é formado em história, na visão deles, pode dar todas as disciplinas que é de humanas, ou quem é geografia, ou quem for formado em sociologia e filosofia pode dar as quatro”*.

Além disso, o Professor D também percebe “*a tentativa de criar os estudantes para serem técnicos”*. Entretanto,

> *daqui a pouco nós vamos ter uma grande quantidade de técnicos e as vagas vão ficar menores, e será que todos vão conseguir emprego? E aí o que é que acontece, tira do sonho deles, ou pelo menos dificulta o sonho deles, de entrar em uma universidade, que na verdade aqui no Brasil a universidade é pensada pra elite, né?* (Professor D).

O Professor F inicia a sua exposição sobre a perspectiva sobre o Novo Ensino Médio destacando o momento político no qual o texto da Reforma do Ensino Médio foi elaborado e da falta de debate com as pessoas que compõem a educação:

> *foi uma reforma tocada a toque de caixa, numa conjuntura de um golpe, uma conjuntura do golpe dado do governo Dilma, foi uma reforma colocada por Medida Provisória sem nenhum debate com nenhuma entidade da educação, sem debate com a academia, sem debate com movimento Sindical dos Trabalhadores em Educação, sem debate com estudantes, né? Tudo indica que muito debate com as fundações empresariais, né? Aí sim veio essa concepção desse novo ensino médio. Então, minha opinião foi muito sem debate* (Professor F).

De forma geral, então, o Novo Ensino Médio representa, para ele, uma precarização do trabalho docente, inclusive devido aos novos componentes curriculares. Ele exemplifica utilizando seu próprio contexto. No segundo semestre, ele será responsável pela disciplina intitulada “razão, paixão e consumo”. Nas palavras dele

> *de uma forma geral, no ensino médio, a minha opinião é de precarização, é jogar na tua mão, assim, uma disciplina, sei lá... Tem uma disciplina, eu vou dar essa disciplina no segundo semestre, eu vou ministrar ela, eu vou te dizer o nome dela: 'razão, paixão e consumo', entendeu? O nome da disciplina é esse. Aí eu jogo na tua mão, "toma aí, [...] tu vai dar aula de paixão, razão e consumo", entendeu? Então é*

> *isso, e aí? Como é que fica o professor, como é que fica os estudantes no ensino e aprendizagem, numa situação que isso daqui ocorre? É complicado, precarizado.*

Na perspectiva da Professora G, a mudança na carga horária também representa uma mudança significativa no Novo Ensino Médio. Para ela, *"o novo ensino médio, ele é bem desafiador. Por exemplo, principalmente para os terceiros anos, o número de itinerários formativos, essas optativas, enfim, são muitas disciplinas, que a gente ainda tá aprendendo a lidar com isso"*. Essa diminuição de carga horária das disciplinas seria causa da insatisfação de professores e alunos, em relação a todas as áreas do conhecimento. Não obstante, *"humanas têm um peso maior, né? E a gente vê que é um sistema que realmente tem interesse de tirar as ciências humanas"*.

Aqui também retorna a percepção de que o Novo Ensino Médio reforça desigualdades históricas da educação. Para ela, "*quando a gente olha o todo é uma desvantagem muito grande, principalmente para escola pública. Você vê, tem outras escolas que nem trabalham projeto de vida [...]. E que o conteúdo focando o Enem, focando, concurso, enfim, é praticamente o mesmo."*. Dessa forma, "*quem vai para o Enem sendo escola pública Estadual de Pernambuco, ele vai com déficit com relação a outras escolas que mantiveram as mesmas disciplinas, a mesma carga horária antes do novo ensino médio"*.

Para o Professor H, por sua vez, *"o ensino médio, [...] ele sempre precisou ser ajustado. Eu sempre achei que o ensino médio ele tinha que ser melhor ajustado pra realidade de sociedade mesmo que a gente tem"*. Conquanto, "*não dentro do formato que tá aí, e aí eu achei para ser bem sincero é uma grande sabotagem, principalmente para os meninos de escola pública, né?"*. O que ele entende por "sabotagem", estaria acontecendo porque o Novo Ensino Médio sonega "*uma série de conhecimentos, uma série de informações"* aos alunos. Além disso, o Professor H também destaca as desigualdades presentes na educação, aspecto abordado de forma quase absoluta neste tópico. Na sua visão, não se *"tem uma estrutura adequada pra esse novo modelo, pra essa para essa nova ideia de ensino médio e isso faz com que a condição do aluno da escola pública, que já não é boa, ficasse ainda pior quando a gente tá pensando no processo de formação mesmo desses meninos [...]"*.

Uma outra consequência negativa do Novo Ensino Médio, ainda segundo o Professor H, é que, da maneira que está organizado, "*[...]ficou tudo muito misturado demais",* o que "*não contribui muito para que os meninos tenham a compreensão mais ajustada de visão de mundo e de realidade".* Além disso,

> *o material didático, ele é muito ruim [...]. Até as estruturas de conteúdos que foram colocadas pra gente lá nos planos de ensino elas são muito confusas, assim, são*

> *muito desconectadas [...] de uma realidade mais objetiva para dentro do processo de ensino-aprendizado.*

Como se percebe, de forma geral, professores avaliam o Novo Ensino Médio de maneira negativa. Primeiro, porque colabora para o aumento de desigualdades entre os tipos de escolas da própria Rede Estadual, escolas regulares, escolas de referência e escolas técnicas, e entre as escolas públicas e as privadas. Além disso, a mudança na carga horária, incluindo novos componentes curriculares em detrimento das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, também gerou insatisfação para os professores, que se viram na necessidade de assumir disciplinas com as quais pouco, ou nada, se identificam ou têm formação.

O referencial teórico que foi mobilizado permite inferir que parte dessa insatisfação em relação ao Novo Ensino Médio seria devido a maneira pela qual essa reforma curricular foi construída posta em prática. Como foi visto, a partir do trabalho de Motta e Frigotto (2017), Lima e Sena (2020) e Cigales e Silva (2021) e Silva (2020) sobre o Novo Ensino Médio de forma geral e o de Silva (2021) e Silva, Barbosa e Benittes (2021) sobre o Novo Ensino Médio em Pernambuco, especificamente, houve pouco diálogo com os profissionais da educação, dando espaço central para os interesses de organização privadas e a subordinação da educação ao mercado. Tudo isso permite acreditar que, como propôs Goodson (2019), os professores pouco, ou nada, se identificam com a Reforma e com o Novo Ensino Médio, tendo em vista que esta se configura como uma "mudança externa". Por isso, é importante que se entenda como os professores avaliam a forma como aconteceu a implementação do Novo Ensino Médio e quais as mudanças mais significativas que esses profissionais percebem no cotidiano profissional. São esses aspectos que serão analisados a seguir, para que se possa, ao fim, perceber em que medida a profissionalidade docente foi alterada.

A maneira pela qual a implementação do Novo Ensino Médio é narrada pelos professores corrobora com o referencial teórico mobilizado aqui. Não é exagero lembrar algumas coisas. O conceito de profissão foi mobilizado no primeiro capítulo como forma de se entender a relação entre a docência, o Estado e o reconhecimento social a ela atribuído. Ainda que o status da docência como uma atividade profissional, na acepção sociológica do termo, não seja unânime, é útil pensar a posição da docência no espectro trabalho-profissão entre um pólo e outro (Enguita, 1991). Ou seja, como assumido aqui, a docência não usufrui da auto regulação, ou seja, não define "por si mesma a sua atuação" (Enguita, 1991, p. 44). Dessa forma, as determinações do Estado incidem sobre a atividade docente e alteram a forma

de atuação desse profissional, muitas vezes sem que as determinações atendam a demandas reais e internas à atividade docente. Exemplo disso, a Reforma do Ensino Médio, na qual grupos privados assumiram a centralidade da discussão curricular em detrimento dos professores e demais profissionais e pesquisadores da área da Educação, principalmente a partir de 2017. (Cigales; Silva, 2021)

Essa maneira de organizar as decisões, como apresentado por Ramos (20026), Laval (2004), Lima e Sena (2020) e Goodson (2019) é característica das reformas educacionais neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, as quais priorizam a pedagogia das competências (Ramos, 2006). Não obstante, há o que Goodson (2019) chama de "refração social": as mudanças globais se alteram ao serem internalizadas e operacionalizadas pelos países, assim como as determinações nacionais sofrem mudanças, interpretações e adaptações dos professores. Essa característica da atividade docente de lidar com interesses e valores diferentes entre o que é proposto pelo currículo oficial e aquilo que os professores realizam, de fato, é componente da profissionalidade docente (Contreras, 2012) e comum às mudanças externas (Goodson, 2019).

A forma pela qual os participantes da entrevista analisam como o Novo Ensino Médio foi implementado em Pernambuco também segue certa unanimidade. Para o Professor A,

> *foi aquela coisa, né? De cima para baixo, sem nenhuma discussão. Mas o governo diz que teve discussão, mas eu não participei de nenhum fórum e eu gosto de participar de vários fóruns [...]. Mas esse Ensino Médio, ele veio como um pára-quedas, que caiu bem na cabeça da gente. E o pior, não caiu como um travesseiro, ele caiu como um tijolo, puff! E agora a gente tá perdido [...].*

Parte do sentimento de estar perdido se deve ao fato de que "*nós temos várias coisas pra dar aula que a gente não conhece, que a gente não se formou. [...] O novo ensino médio caiu assim, pronto, se vire.*

A falta de diálogo do Governo do Estado também aparece na fala do Professor B: "*Eles* [o Governo do Estado] *fornecem as reuniões. No começo, tinha umas reuniõezinhas mas não foi suficiente não, não foi satisfatória não".* Para ele, o Novo Ensino Médio "*foi algo que foi jogado assim"",* não somente para os docentes, mas também para a gestão. E concluí que "*deveria ter sido algo mais participativo e democrático",* pois, da maneira que aconteceu, "*foi praticamente algo que veio na decisão de cima"*.

A Professora C concorda com a perspectiva dos professores anteriores e adiciona à sua fala a questão de uma possível resistência: "*a primeira orientação foi primeiro se reunir com os orientadores pedagógicos pra dizer a eles que o novo ensino médio era bom e eles se*

reunirem com a gente na escola pra dizer pra gente que era bom, pra gente aceitar, entendeu? Mas, eu nunca aceitei". Na percepção dela,

> *Pernambuco poderia ter tomado uma decisão diferente, Pernambuco acelerou o processo de implementação do novo ensino médio, não foi uma coisa boa. Acelerou, entendeu? Quando a gente vê que outros estados que ainda estavam discutindo, Pernambuco, corrido, já estava em plena prática o novo ensino médio.*

Assim, de forma geral, *"não houve discussão não"*, nas palavras dela, *"foi implementado, foi, como eu posso dizer, imposto".* A Professora C também acrescenta que *"interessava muito à rede privada entrando na educação básica, na educação pública, pegando recursos da escola".*

A Professora D atribui ao Novo Ensino Médio o interesse do governo de *"formar mão de obra",* e continua dizendo que

> *o governo ele quer o quê? Qual é o público que você tá… a mão de obra que você tá formando? Se você for dar aula em colégios caros de Boa Viagem, os meninos são treinados para serem líderes da sociedade, mas o menino de uma escola de periferia, eles são ensinados a ser o que, né? Aquela velha história: quem é que tá sonhando eles?*

O Professor E também afirma que "*a gente não foi ouvido, professor não foi ouvido, como sempre"* e que "*não foi feito um diálogo com a gente, não foi feito capacitações com a gente, né? É simplesmente faz assim, 'não, professor é assim'"*. Para ele, o Novo Ensino Médio "*foi jogado, como eu acho que em todo o Brasil, ele foi jogado"*. Um outro trecho que chama atenção diz respeito à percepção dele de como o Governo do Estado enxerga os professores, "*como inimigo, né? Nós somos inimigo da Pátria, né o inimigo do estado, né? [...] governo vê gente como o Satanás, como um capeta. Eu mesmo não me vejo assim. [...] Mas só que o estado vê a gente como inimigo, o estado não escuta a gente".*

O Professor F relata que houve reuniões, em 2022, que ele não participou: *teve* [reuniões]*, eu não participei, mas teve. Você teve quando você começou a implantar o novo ensino médio. Se não me engano, em 2022, você teve alguma coisa assim.* Ainda assim, ele reconhece que "*Pernambuco cometeu uma besteira",* que se aproxima da percepção da Professora C, de que

> *Pernambuco, ele foi muito apressado na implantação do ensino médio, na construção do seu currículo, né? Isso pode ter sido de modelo para os outros do que fazer e do que não fazer, mas acabou também colocando... A gente foi pioneiro nos problemas, se o ensino médio no seu todo ele é muito problemático, a gente trouxe esse problema. E acho que Pernambuco ele devia ter esperado mais para ver o que era esse ensino médio, esse novo ensino médio e a gente não esperou, por uma própria concepção de estar o tempo todo sendo vanguarda na educação, entendeu?*

Além disso, o Professor F também atribuiu a participação de instituições privadas nas discussões sobre o Novo Ensino Médio e diz que "*as decisões governamentais, elas são resultado de força e de centro de poder que atuam na sociedade"*, de modo que

> *O governo não decide do nada da cabeça dele. Existem forças que se colocam e que influenciam nas decisões. Se você for pegar, eu tinha dito isso da reforma do ensino médio, as fundações empresariais da educação, hoje, elas têm um peso muito grande na decisão das políticas públicas da educação, a reforma do ensino médio é o principal reflexo disso.*

E isso reflete diretamente na atividade docente, pois "*nessa relação entre as decisões governamentais e a docência hoje, as decisões governamentais, elas estão muito influenciadas por esses setores empresariais da educação que tentam abocanhar pedaços do orçamento da educação, que é grande".* E o resultado da participação dessas entidades privadas na formulação de currículos, além de expressarem o poder que eles têm sobre a educação, "*precariza a educação, precariza o professor, principalmente o professor mais comprometido com a educação libertária e esses pontos específicos da sociologia, de desnaturalização e estranhamento".*

A Professora G, por sua vez, percebe que houve algum tipo de diálogo, ainda que não se tenha levado em conta a perspectiva dos professores. Para ela, "*foi, foi dialogada. Houve várias discussões, agora é um diálogo como quem diz "oh, é isso, a gente vai fazer desse jeito", entendeu? Aí o novo currículo de Pernambuco, professores foram ouvidos? Foram, mas já chegou praticamente pronto, entendeu?".* A consequência disso é a insatisfação dos profissionais, já que "*se existem tantos profissionais insatisfeitos, não foram as escolhas desses profissionais".*

A falta de formação e de diálogo com os profissionais foram aspectos que o Professor H também destacou. Ao ser perguntado sobre formação que tivessem preparado os profissionais para o Novo Ensino Médio, ele disse que "*formação eu diria que não"* e pondera, "*eu penso em formação, e aí a gente precisa entender o que é formação, é você levar o cara para que quando ele saia dessa formação, ele sai com a base das coisas".* Para ele, o que houve foram "*algumas reuniões que era meio que informe, o pessoal tentando convencer a gente que as coisas eram novas e que iam ser melhor. E aí, na verdade, a gente entendia que as coisas eram novas, mas que são piores".*

Um outro aspecto que aparece no relato do Professor H é o caminho que a Reforma percorreu. Ele percebe que

> *ela, como todas as mudanças, eu já estou na escola pública há 30 anos, é claro que eu já vivi algumas mudanças dentro da escola pública, ela vem de cima para baixo, né? Você cria uma falsa ideia de que há discussão, de que há movimento e que essas discussões, esses movimentos, elas foram compartilhadas, foram efetivamente*

> *produzidas por todo mundo, quando na verdade não é, né? Eu acho que não leva assim muito a sério as contribuições que os professores dão ou que tentam dar.*

De modo que

> *A coisa sempre é burocrático, é técnico-burocrático, né? Você tem um grupo que pensa e executa a coisa, legitima a partir desse desses encontros, diz "ah, não, a gente pensou junto com todo mundo, isso aqui é um reflexo da coisa pensada por todo o mundo", quando na verdade não é.*

E ele exemplifica utilizando o caso dos professores das disciplinas de ciências humanas, que sofreram "*uma diminuição brutal de carga horária das disciplinas"* e indaga: "*em que momento foi perguntado a gente o que é que a gente achava disso?".* Assim, no fim, esses encontros e reuniões pouco contribuem para que as demandas dos professores sejam, de fato, atendidas, de modo que "*só tá posto lá, mostra você que foi feito e cumpra. Cumpra-se e acabou".*

Como se percebe, nenhum dos professores participantes demonstraram satisfação a respeito do processo da Reforma e da implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Parte dessa insatisfação é demonstrada ao relatarem a falta de participação dos docentes e profissionais da educação, aspecto que os trabalhos apresentados, como Silva (2020) e Cigales e Silva (2021), ao ressaltar que as entidades privadas assumiram, ou foram alçadas, a centralidade da discussão sobre o Novo Ensino Médio, após o impeachment da presidenta Dilma. A consequência disso é, justamente, a falta de identificação entre o que os professores acreditam enquanto objetivo do seu trabalho e aquilo proposto pelo Novo Ensino Médio, através da BNCC e do Currículo de Pernambuco, como destacado durante as entrevistas. Assim, esses profissionais se tornam "menos agentes iniciadores ou parceiros e mais entregadores de propósito definidos externamente" (Goodson , 2019, p. 35), destacando a "principal lacuna em mudanças externamente regulamentadas", que é a falta de conexão entre o proposto oficialmente e as convicções dos profissionais e com as missões pessoais dos próprios professores" (Goodson, 2019, p. 43).

5.2 As mudanças e a relação com os novos componentes curriculares

Depois de buscar entender a percepção dos professores acerca da Reforma e da implementação do Novo Ensino Médio, é importante que se compreenda quais as mudanças mais significativas no cotidiano profissional de cada participante da pesquisa. Por se tratar de professores que já dividiram a docência em sociologia com outras disciplinas, e até no Ensino Fundamental, a leitura prévia das entrevistas permitiu perceber que o surgimento das trilhas e

os novos componentes curriculares, ao passo que a carga horária das disciplinas de ciências humanas foi diminuída, é um fator presente e importante para a atividade desses profissionais.

O Professor A destaca que com a implementação do Novo Ensino Médio *"você não tem sociologia e nem tem filosofia no terceiro ano. Você só tem sociologia no segundo ano; você só tem filosofia no primeiro ano".* Além de implicar uma dificuldade para dar conta do conteúdo, pois "[...] *isso complica bastante, você ver todo aquele conteúdo de toda aquela carga horária com apenas uma aula é muito difícil"*, também implica uma maior dificuldade por parte dos alunos no ENEM, como afirma: "*agora eu digo pra eles: o problema é que vocês vão enfrentar o ENEM e quando chegar no ENEM vocês não tiveram aula disso".*

Ainda que o Professor A tenha perdido tempo de sala de aula para as disciplinas que lecionava antes da implementação do Novo Ensino Médio, *"as trilhas",* para ele, "*são boas, porque eu escolhi Globalização e suas Consequências, é um assunto amplo, muito amplo; e eu peguei História do SSA, ai eu posso exercitar um pouco da minha parte de história, que eu confesso que estou muitas vezes enferrujado".* Isso, todavia, não cessa o sentimento de desamparo em relação a formações: "*porque eu acho que se você pega, por exemplo, cidadania. Não é pelo fato de você já conhecer o que é ser um cidadão, eu acho que você deveria ter uma formação sobre esse itinerário formativo. Porque uma coisa é o teórico, outra coisa é prático".*

O Professor B também destaca que *"gente que é da área de humanas sente uma dificuldade maior por causa dessas trilhas novas que começam a acontecer por aí",* e repete a percepção do Professor A sobre impossibilidade de trabalhar o conteúdo necessário, utilizando o da disciplina de história: "*história mesmo só uma aula por semana para o ensino médio, no terceiro ano. Então isso complica bastante, você ver todo aquele conteúdo de toda aquela carga horária com apenas uma aula é muito difícil".*

Além disso, o Professor B relata que deixou "*de tá dando aula de Filosofia e sociologia e eu tô com as trilhas no terceiro ano, desigualdade social, desenvolvimento sustentável, direito, gênero e igualdade e tô também com modos de vida, cuidados e inventividade".* Ele narra a forma como percebe o surgimento desses novos componentes curriculares da seguinte forma: "*algo que foi empurrado goela abaixo sabe? A gente não teve nenhum treinamento para fazer isso. Muitos professores ficam até perdidos, como a gente vai fazer essa questão do ensino médio porque é ruim pros alunos, mas é ruim pra gente também, sabe?".* Isso faz com que ele tenha que se "*virar realmente para colocar isso em prática, entendeu? Porque eu não fui capacitado nem treinado para uma forma de como deveria ser, entendeu? Chegou essas trilhas, chegou-se aí tal".*

Outro aspecto destacado pelo Professor B foi a forma como esses componentes curriculares foram atribuídos a ele: "*hoje em dia é que nem bombril, tem que se virar nos trinta. E ainda joga assim, 'vai lá, cara! a sala de aula é tua, o negócio é esse, te vira', né?".*

Ao fim, ele utiliza de metáfora para expressar sua sensação no novo cenário:

> *A gente sai* [da Universidade] *com uma ideia de trabalhar aquele currículo, aqueles projetos pedagógicos, aquela ideia. E quando houve essa mudança praticamente a gente vai ter que fazer outras coisas, [...] tentar fazer com que aquela bagagem sua que você tem se encaixe nessas trilhas. Algo que já era certinho, já tá tudo dentro da mala, agora não. Agora, vai ter que separar abrir a mala todinha de novo e ver novamente, o que é que eu vou colocar dentro ou não, né? Então, houve realmente essa mudança.*

A Professora C expõe outra consequência da diminuição de carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica, ao dizer que teve "*colegas que saíram do trabalho, que saíram da escola porque não tinha mais aula. Isso é sério. A gente perdeu a carga horária, tem gente perdendo emprego".* E relata, também, as dificuldades ao lecionar os componentes curriculares das trilhas: *"as trilhas, elas têm um norte pra você dar, mas quando você vê, não tem livro, não tem material. Então, você quer saber mais um desafio? Nós não podemos mais utilizar o livro didático porque não existe um livro didático, existe um apostilamento".*

E, aqui, surge uma outra mudança significativa: os livros didáticos, antes organizados pelos componentes curriculares, agora se organizam com base nas áreas de conhecimento. Isso representa, para os professores, a dificuldade de, por exemplo, identificar onde está cada conteúdo a ser trabalhado, como nas palavras da Professora C, ao dizer "*eu tenho um conteúdo que eu vou dar que é fato social ou ação social de Weber [...], onde que está dentro do livro de humanas, que é usado por filosofia, história, geografia e por sociologia? não existe. Então, muitos conteúdos foram retirados, o* que faz com que ela necessite de utilizar "*pdf ou apostilas que a gente monta e tira xerox".* Como organizado hoje, ela entende o lucro didático como "*um material caro que é subutilizado, entendeu? Porque ele retirou… ele não tem… não é substancial".* Ela exemplifica dizendo que "*o conteúdo lá de globalização, que eu também utilizei em sociologia, e geografia é para usar também, pronto. Só tem esse, naquele livro inteiro. Aí você fica procurando. Meu Deus, tiraram tudo, não tem mais nada. As outras matérias é do mesmo jeito, viu? Química, física…".*

Por fim, o relato dela se une aos relatos dos professores anteriores para dizer que "*ficou complicado porque daí a gente não consegue fazer trabalho não. Não dá para vivenciar as competências necessárias de sociologia. É redução mesmo. Como eu posso dizer, é um desmonte e um desrespeito com as ciências humanas".*

Quanto a outros componentes curriculares, esse ano, espanhol está sob sua responsabilidade, como uma eletiva: "*eu também dou aula de uma eletiva, minha eletiva é de espanhol. Porque também tiraram espanhol da grade, que a gente tinha há muitos anos. Como é integral, sempre teve espanhol"*. E salienta a dificuldade que isso significa: "*aí ficou difícil pra todo mundo. A gente passa mais tempo preparando aula sem saber o que… assim "meu deus, vai ser o que hoje?" dessa trilhas que inventaram. [...] Eu tenho colegas que têm nove, dez trilhas diferentes. Não existe isso, não existe"*.

A existência das trilhas não representa uma dificuldade apenas a respeito deles mesmos. Como ela explica, "*essas trilhas elas tomam muito tempo nosso de preparação de aula, até porque não tem muito suporte, é uma coisa nova. Quem pega segundo ano, é coisa nova; quem vai pegar terceiro ano, é coisa nova. Porque é tudo coisa nova agora"*. E dada essa dimensão de novidade, faz com que seja necessário um dispêndio maior de tempo para a preparação dessas aulas, o que implica, para ela, que *"quando a gente chega em casa, em vez de ir ler, estudar, fazer meus cursos que eu gosto de fazer, não. Vou ter que preparar aula, separar matéria, para as novas trilhas"*.

Um outro aspecto interessante abordado pela Professora C em relação às trilhas é que são componentes que não necessariamente terão continuidade: *"você tem essa trilha hoje, mas não tem continuidade. É de seis em seis meses, no outro… Tem professor que até quer fazer pós, pós na área da trilha tal, mas não sabe se vai continuar com aquela disciplina e se aquela trilha vai ser ofertada novamente"*. E conclui dizendo que "*você como professor fica difícil fazer uma formação continuada se não há uma regularidade na oferta das trilhas"*.

A Professora D destaca que, pela falta de carga horária de sociologia no Novo Ensino Médio, ela precisa lecionar história no Ensino Fundamental. Essa rotina implica "*um desgaste no fundamental durante a manhã e à tarde [...]. então tem esse cansaço durante o turno do fundamental e depois eu vou para o médio e dou a minha aula de sociologia.* Na percepção dela, *"se eu tivesse sociologia no primeiro, segundo e terceiro ano, provavelmente a minha carga horária no fundamental seria menor ou se eu tivesse em outra escola, seria outra disciplina, mas seria menos né?"*.

A respeito disso, a Professora D relata que, no novo currículo, ela já ensinou "*disciplinas que não é da área de humanas, como produção de alimentos, como animação audiovisual. Então são coisas assim, que é da área de biológicas ou da área de comunicação"* e completa "*eu tive que pegar porque tem que ter um contrato, né? Então, eu tenho que ter uma carga horária de 200 horas e a gente se vira nos 30, como diz a história"*. E explica como aconteceu a atribuição desses componentes curriculares a ela: "*eu cheguei na*

escola e falaram 'essas são as disciplina que tem e se a senhora quiser vai ser assim', né? Então, eu terminei dando" de forma que "*não foi colocado assim pra a gente o que a gente realmente queria, o que a gente poderia modificar"*.

Um outro elemento que foi destacado pela Professora D é a falta de estabilidade que a natureza do seu vínculo com o estado de Pernambuco impõe. Por ser uma professora contratada, há sempre a preocupação com uma possível transferência, como ela explica:

> *Olha, como contrato, eu não tenho essa questão de estabilidade como concursado. Eu sempre tenho esse medo, né? Tipo, qualquer momento um professor efetivo, pode chegar lá, e agora que houve esse concurso em 2022 [...] quando tem essas nomeação e se for lá para minha escola, eu sou devolvida, né? E nessa devolução se tiver vaga em outra escola de humanas, na disciplina de humanas, eu termino pegando. É tanto que o ano passado eu tive quatro escolas diferentes, nessas quatro foram tudo disciplina diferente. Então, eu ensino geografia, ensinei história, ensinei projeto de vida, ensinei socioemocional, ensinei um monte de coisa.*

Dessa forma, a relação com outros componentes curriculares, que é algo comum entre os professores, torna-se ainda mais complexa. Além da possibilidade de ministrar assuntos que não se relacionam diretamente com a formação, tem-se a instabilidade em termos de instituição, o que resulta em mudanças de ambiente e a necessidade de se construir novas relações sociais, com os alunos, com a gestão e com os demais professores.

O relato do Professor E se junta ao coro formado até aqui. Para ele, uma das principais mudanças que ocorreram em seu cotidiano de trabalho foi, também, a diminuição da carga horária, porque

> *eu tinha antes do novo ensino médio, Filosofia sociologia nas três turmas, primeiro, segundo e terceiro, mas era uma aula de cada que já é muito pouco. História, duas aulas, que é muito pouco; geografia, duas aulas, que é muito pouco. Aí você ainda diminui o que é pouco? Pra ficar quase nada ou nada. Tem como dar o conteúdo de sociologia em um ano? É isso que esse ensino médio quer.*

Além disso, o material didático também representou uma mudança significativa. Quanto a isso, ele indaga: "*você já viu o material didático? Dá pra fazer alguma coisa com aquele material? Sinceramente"*. E exemplifica:

> *a gente pega um livro que seria para o primeiro ano, só que nesse livro você vai ter conteúdo que é pra ser visto no segundo ano, aliás sociologia. Ai tem parte do conteúdo que era pra você ter visto no primeiro ano, só que você não viu porque só tem sociologia no segundo ano. Aí o mesmo assunto é pra ser dado pelo professor de história, de sociologia e de geografia. Mas aí não tem tempo de sentar os três para ver como cada um vai trabalhar o mesmo assunto, só que puxando para sua área.*

E, assim como a Professora C, destaca a diminuição dos conteúdos presentes no material didático:

> *E assim mesmo a turma bota um conteúdo, movimentos sociais, por exemplo. Bota lá movimentos sociais em uma folha, pô! Então se a gente não for pegar de outras*

> *áreas, de outros livros e outros pensadores e trazer, fica uma coisa extremamente resumida. Uma coisa extremamente resumida.*

A questão dos novos componentes curriculares aparece, também, no relato do Professor F. Para eles, esses novos componentes representam, primeiro, um desestímulo aos estudantes e ao professor; e, segundo, a precarização do trabalho docente. Como ele explicita no trecho a seguir:

> *o que eu observo é o seguinte. Essa multiplicação de disciplinas mal formuladas, sem conteúdo curricular, dentro dela não há conteúdo às vezes, sem material didático, sem nenhum esclarecimento, ela leva ao desestímulo dos estudantes. Razão, paixão, consumo, quando estudante olha um negócio desse e de um lado ele tem uma disciplina, por exemplo, que já é consagrada física, química e matemática, geografia, história e português ou geografia, história e sociologia, pode ser, vou botar sociologia; De repente, ele tem razão, paixão e consumo, o estudante ele renega essas disciplinas, até porque elas são ensinadas de forma precária no seu geral. E ao professor é outra agonia, porque ele é o docente que ensina de forma precária, porque ele não sabe direito que é aquilo, nem que fazer com aquilo, os estudantes não têm interesse e fica o professor lutando para ensinar o que ele não tem domínio e o estudante, obviamente, desinteressado. Então, assim, é uma coisa horrível para o ensino médio*

Além disso, ele também destaca que é raro que ele trabalhe o conteúdo da trilha de fato "*porque o conteúdo da trilha de fato não existe, é o professor que constrói, o que é muito precário, porque o professor para construir um conteúdo de uma disciplina, ele precisa de muito tempo, de muita pesquisa, não é simplesmente pegar e botar na tua mão"*. Metaforicamente, ele explica que "*a trilha ela é mandar você entrar numa sala escura para encontrar a porta de saída [...]. E aí quando você faz isso sem tempo, sem os recursos necessários…",* e acrescenta *"que essa dificuldade não é minha, essa dificuldade é de todo mundo que tá nesse novo ensino médio, todos os professores"*.

A Professora G também percebe na diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas uma mudança que dificulta o trabalho docente, "*porque antes"*, diz ela, "e*u tinha três anos para trabalhar os assuntos, hoje é um ano só e o quantitativo é o mesmo, entendeu? Então eram três anos para trabalhar os conteúdos, hoje eu só tenho um ano para trabalhar tudo",* se referindo à filosofia. Não obstante, ela percebe, quanto à disciplina de sociologia, "*um ganho porque antes era uma temática pequena, por exemplo, instituições sociais, eram dois meses para trabalhar instituições sociais. Hoje, eu consigo bem trabalhar instituições sociais em no máximo três aulas, dá para trabalhar bem"*. E isso faz com que, segundo ela, temas que não eram discutidos antes ganhem espaço, como "*a questão indígena, quilombolas, questão da violência",* de modo que "*debate ficou mais rico com a variedade de temas, hoje, que pode ser discutido"*.

Ao fim, ela retorna à dificuldade de conciliar o tempo disponível com a quantidade de conteúdos e diz que "*tem assuntos que ficam mais corridos, né? Principalmente em filosofia"*. E que ela percebe que

> *não é só você mostrar, levar o assunto para que eles tenham conhecimento, tem a questão do debate, tem a questão da discussão. Isso a gente tá perdendo em humanas, é como se a gente lançasse o assunto jogasse, né? E o que enriquece, que a discussão, é justamente o olhar do aluno, gente tá perdendo isso, tá ficando algo muito técnico, né? A gente joga o assunto e aquela discussão que é o que enriquece e o que realmente deve acontecer nas aulas de humanas, a gente tá perdendo. Acho que tá ficando dentro do que o sistema quer, né? Tornar uma aula chata, uma aula corrida, onde a discussão, ela não tá acontecendo como deveria.*

Os componentes curriculares que ela é responsável esse ano são " *Filosofia, sociologia e um Aprofundamento 5, que foge, é mais a questão de economia, de empreendedorismo, enfim. Tô aprendendo também como ministrar essas aulas"*. E acrescenta que "*é algo tão novo que eu passei umas duas semanas ministrando aula de filosofia na turma para o Enem enquanto eu aguardava a definição do conteúdo [...] que a GRE enviou, eu acredito que já vem da Secretaria de Educação"*.

Apesar de ter recebido o material, ela percebe que "*é aquela aula sofrida, sabe? Que às vezes eu me pergunto 'o que é que eu tô fazendo aqui?' e os alunos também diz "oh, professora, a gente não te imagina com essa com esse aprofundamento, a gente preferia aula de filosofia"*. E que mesmo não se identificando tanto com os conteúdos, ela ressalta, assim como a Professora D, a impossibilidade de escolha por parte dos professores: "*eu não tive escolha, mas é uma questão de complementar carga horária"*. Isso faz com que seja "*torturante você tá ministrando uma aula que é completamente diferente da sua área de formação, existe muitas queixas com relação a isso"*. E, por fim, ela pondera que "*Infelizmente, a gente tem que estar cumprindo uma carga horária e, em humanas, seria assim ou eu estaria correndo, hoje, em cinco escolas, o que não é possível"*.

O relato do Professor H também não foge do que foi exposto até aqui. Primeiro, ele destaca a diminuição da carga horária das disciplinas das ciências humanas, porque, para ele, "*a gente foi surpreendido com uma diminuição brutal de carga horária das disciplinas de ciências humanas, então em que momento foi perguntado a gente o que é que a gente achava disso? Em nenhum momento, entendeu?"*.

Depois, apresenta sua percepção sobre os novos componentes curriculares. Para ele, a Reforma do Ensino Médio o "*jogou numa numa situação totalmente inusitada, nova, né? Me botando, por exemplo, para [...] dar disciplinas que eu nunca me preparei para elas, eu nunca tive informação para elas, entendeu? E aí é "tá aí essa disciplina agora é sua", e aí*

você tem que dar o seu jeito". Essa situação, na sua percepção, faz com que tudo fique "*muito no campo do laboratório pessoal de cada um, é você que vai ter que se inventar ou se reinventar para dar conta, né? Dar conta das demandas que são colocadas para você".*

De acordo com os relatos dos professores acima, pode-se notar que, de maneira geral, a diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas, e da sociologia e da filosofia especificamente, é o motivo das principais mudanças em seu cotidiano profissional. Essa questão apareceu no trabalho de Silva (2021) justamente porque, segundo o autor, na Reforma do Ensino Médio, assim como aconteceu em outras reformas, as disciplinas de "menor status" perdem espaço no currículo oficial. Como consequência, seus professores e/ou profissionais com as formações correspondentes tendem a ter vacância na sua carga horária e assumem outras disciplinas, tais como projeto de vida, eletivas e os componentes curriculares das trilhas.

O que foi dito pelos professores reforça, também, o que Silva, Barbosa e Benittes (2019, p. 129) apresentaram. Para os autores, o Novo Ensino Médio aumenta a questão da necessidade da "polivalência de suas funções", para os professores, de modo que o que importa é a "ênfase nas habilidades e de caráter atitudinais e comportamentais (saber ser) ao invés de teorias e técnicas". Isso se expressa na medida em que os professores relataram a falta de formação para os novos componentes curriculares e a imposição para que assumissem esses componentes. Ou seja, a suposta afinidade devido à área de atuação anterior e o fato de que basta ser professor, independentemente da formação, para dar conta desses componentes, dando ênfase nas habilidades e competências em detrimento da teoria (Silva, Barbosa e Benittes, 2019).

Por fim, uma outra inferência que se pode fazer é a falta de identificação dos professores com esses novos componentes curriculares. Como foi destacado nos relatos, os professores muitas vezes não puderam sequer escolher livremente quais desses componentes ficariam sob sua responsabilidade nem tiveram qualquer tipo de formação para isso. Como aponta Pimenta (2005), a formação é componente da identidade docente. Se o que se tem é um conjunto de professores que não tiveram escolha nem formação, a consequência é a desconexão entre a realidade docente com seus valores pessoais, e poderia acrescentar interesses subjetivos, e o sentimento de "transmissores de propósito" decidido externamente (Goodson, 2019).

5.3 As estratégias e a profissionalidade docente

Por fim, esta seção encerra as análises das entrevistas focando nas estratégias que os professores utilizam no seu cotidiano e em que medida a profissionalidade docente foi modificada a partir do Novo Ensino Médio. A teoria articulada durante a pesquisa e os relatos apresentados mostram que as mudanças presentes no novo currículo não são apenas transmitidas pelos professores, mas são interpretadas e adaptadas de acordo com os valores e pretensões desses profissionais. É o que Goodson (2019, p. 79) chamou de "pontos de refração", ou seja, "membranas de meio social que as políticas de reestruturação devem atravessar", que são desde "sistemas nacionais, sistemas regionais, sistemas de conselhos escolares" até "escolas específicas e salas de aulas e professores individuais". Este tópico, que encerra as análises propostas aqui, visa compreender como os professores e as escolas específicas refratam as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio de modo a assimilá-los de acordo com seus valores. A partir disso, pode-se compreender como as mudanças elaboradas externamente alteraram a profissionalidade docente dos professores que participaram desta pesquisa.

Como foi possível perceber, a diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas e a necessidade de lecionar novos componentes curriculares foram as principais mudanças que os professores perceberam. Buscar-se-á entender, portanto, como os professores administram seus valores e pretensões com essas novas obrigações.

O Professor A relata que "*a diretora diz que eu tô subvertendo a juventude, porque em vez de ficar dando aula desses itinerários formativos, eu vou fazer revisão de sociologia, eu vou fazer revisão de filosofia"*. Segundo ele, há uma tentativa de adaptação: "*eu tenho um itinerário formativo sobre cidadania. Qual foi a proposta que eu joguei pra turma do terceiro ano, vamo fazer revisão de sociologia"*.

A Professora C, explica que, devido ao fato de já ter alguns anos na mesma escola e a direção conhecer o seu trabalho coordenando o núcleo de estudos de gênero, ela pediu para que conseguisse ter aula nos três anos do Ensino Médio. Assim, como ela relata, "*para eu ter todas as turmas do primeiro ao terceiro ano, eu só tenho sociologia no segundo ano, só; aí são três segundos, duas aulas só [...]. Eu peguei projeto de vida e, para complementação, protagonismo juvenil, aí eu trabalho projetos, entendeu?"*. Dessa forma, é possível que ela trabalhe assuntos de sociologia com o primeiro e com o terceiro ano do Ensino Médio na medida em que "*a parte temática de sociologia do segundo ano trabalho em protagonismo juvenil, e a outra parte que não são de temas [...], as competências de sociologia [...] aí eu vou trabalhando na disciplina de sociologia. É um apoio pra mim, entendeu?"*.

Ao fim, ela resume sua postura em relação às mudanças curriculares e aos novos componentes curriculares: "*no meu caso, é como um colega diz "é pra dar essa aula? eu vou dar aquela outra; o assunto é esse? eu vou dar aquele outro, vou fazer o que eu acho que é certo". Então, é uma forma de resistência [...] a nossa resistência individual cotidiana é essa".*

A professora D, por sua vez, exemplifica utilizando a disciplina "produção de alimentos". Segundo ela, "*Mas eu dei produção de alimentos, que é uma disciplina de biologia, mas aí ficou um negócio assim tão jogado que eu acabava falando de sociologia também, mas tinha que dar aula de produção de alimentos, né?".*

A Professora G também relatou que *"às vezes eu fujo"* e *"às vezes a gente dá uma ajeitadinha, mas aí eu sempre eu sempre converso muito com os alunos, sabe?"*. Não obstante, assim como a Professora D, expressou certa preocupação por também ser uma professora com contrato e não efetiva. Para ela,

> *se tiver uma intervenção, se tiver uma visita na escola e pedir para conversar com algum aluno, eles querem ver de fato aquele aquele programa sendo dado, entendeu? Então essa liberdade assim de dizer "oh, vou escolher esses assuntos só, só vou trabalhar isso" não, tem que estar dentro daquilo que foi alinhado, que foi pensado por outras pessoas, entendeu?*

Um fato em comum entre ambas as professoras é que são profissionais contratadas. Ou seja, não contam com a estabilidade dos profissionais que assumiram seus cargos mediante concurso. Isso é um ponto importante na constituição da profissionalidade docente por pelo menos dois motivos. O primeiro é a própria característica do vínculo. Por não contar com a estabilidade, a possibilidade de transferência é uma realidade que vem acompanhada da incerteza sobre para qual disciplina será designada. O segundo diz respeito diretamente ao que está sendo discutido neste tópico, há uma menor possibilidade de transgredir o que é determinado pelo currículo. De algum modo, os relatos dos demais professores demonstram como eles se utilizam de estratégias para, por exemplo, garantir um número maior de aulas de sociologia. Para as Professoras D e G, porém, o dilema envolve mais do que colocar seus valores em prática, mas envolve também a preocupação com o próprio emprego.

Uma outra forma de contornar as questões de diminuição de carga horária é utilizar a abertura que a nova estrutura curricular apresenta, como as eletivas, para que o conteúdo de sociologia e filosofia possam ser lecionados em todas as séries do Ensino Médio. Como no caso do Professor E, em que *"A diretora daqui colocou esse negócio que tem de trilha e de eletiva, aí botou para dar aula de sociologia e filosofia no terceiro ano. Porque pelo novo*

ensino médio não teria no terceiro ano". Segundo ele, essa decisão foi tomada pensando que "*tem o Novo Ensino Médio, mas o ENEM continua o de antes".*

Assim como o caso do Professor F. Aqui, é interessante notar a possibilidade de diálogo efetivo entre docentes e gestão para que houvesse aulas de sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Ele explica:

> *no colégio [...], eu tô ministrando, por semana, aula no segundo ano e no terceiro ano de sociologia e tenho duas disciplinas de trilha. Aí você me pergunta, mas o currículo de Pernambuco ele coloca a aula de sociologia no terceiro ano? Não, não coloca. Isso é um acordo interno, digamos assim, que eu até participei dele [...]"*

Nesse acordo, detalha:

> *nós construímos um argumento que a sociologia ela é muito importante para o terceiro ano porque seus temas dialogam muito, que é um argumento bem prático, bem prático mesmo, que seus temas dialogam muito com a redação do ENEM. [...] A equipe ela chegou ao entendimento que era necessário, mesmo que não tivesse no currículo oficial, manter duas aulas de sociologia do terceiro ano.*

Além das aulas de sociologia nas três séries do Ensino Médio, o Professor F leciona duas disciplinas de trilhas no segundo ano. O que ele tem feito, então, é transformar as aulas de Globalização e Modelos Econômicos e Conhecendo a Comunidade *"numa terceira aula de sociologia para eles, entendeu? Nessas duas turmas eu estico mais o conteúdo, alguma coisa assim. É dessa forma que eu tô trabalhando. É raro eu trabalhar o conteúdo da trilha de fato".*

Por fim, o Professor H relata que "*na verdade, nas trilhas, como a gente está trabalhando Direitos Humanos e cidadania, então assim, acaba sendo uma temática que tá muito presente na disciplina de sociologia, né?"*, dessa forma, é possível transitar "*no universo da sociologia sem muitos problemas. Isso é, muitos problemas dá para fazer, então acaba dando assunto de sociologia nessa da das trilhas também".* Ele explica, porém, "*não assunto específico, né, assim, "ah, vou pegar esse assunto que tá lá no conteúdo de sociologia e jogar dentro da trilha". Mas você acaba transitando em conteúdo que tem a ver com sociologia, com história, filosofia, dentro da trilha".*

A perspectiva do Professor H resume relativamente bem a postura dos professores que participaram das entrevistas: "*cara, isso é uma uma situação que você tem que buscar alternativa, buscar caminhos, né? Então é tentar minimizar o máximo que eu posso os efeitos perversos disso, né? Então tem hora que você tem que dar uma uma sabotada no sistema"* porque *"o menino precisa dominar esse conteúdo, o menino precisa disso aqui, então eu não vou deixar de dar, eu vou dar isso aqui, eu vou ensinar isso que é importante, que eu acho que é fundamental para formação humana do menino e mesclando".*

Assim, a partir dos relatos dos professores, é possível perceber quais estratégias esses profissionais utilizam no seu cotidiano para que consigam, de certa forma, pôr em prática os seus valores e pretensões em relação à docência. Ao "refratar" (Goodson, 2019) as determinações do Novo Ensino Médio, os professores operacionalizam a dimensões da "obrigação moral" e do "compromisso com a comunidade", porque, como disse Contreras (2012, p. 90), "os docentes não devem ser, simplesmente, uma parte num conflito entre pretensões e finalidades educativas" porque faz parte da docência "mediar estes conflitos de maneira que possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão". Isso, claro, "sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se analisar em que medida as mudanças proporcionadas pelo Novo Ensino Médio alteraram a profissionalidade docente dos professores de sociologia da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Para isso, tentou-se organizar a pesquisa de uma forma que tanto a teorização mobilizada quanto os métodos de produção e análise dos dados correspondessem ao cotidiano dos docentes e suas percepções. Para a construção dos dados, foram utilizados dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), a aplicação de um questionário e entrevistas semiestruturadas.

Para alcançar o objetivo, mobilizou-se referenciais teóricos que dessem conta de duas coisas: a docência como atividade profissional e a forma pela qual o Novo Ensino Médio foi construído, através da Reforma do Ensino Médio, e implementado. Para tanto, utilizou-se conceito sociológico de profissão e sua aplicabilidade para entender a situação da docência neste quadro. O que se percebeu, foi que a docência ainda sofre com as interferências externas, seja das determinações do Estado, seja por outras instituições e setores externos a ela. Por isso, Enguita (1991) define que a docência está entre a proletarização e a profissão, não contando com a independência e a auto-regulação.

Daqui, emergiu a importância de pensar aquilo que é específico da docência, em lugar de pensar em termos de profissão ou não. Nesse sentido, Contreras (2012) formula o conceito de profissionalidade docente, como utilizado durante este texto, constituído por três elementos: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Somado a isso, foi mobilizado, também, o conceito de identidade docente, de acordo com Pimenta (2005) e Tardif (2012) para compreender, principalmente, a relação entre a identidade docente e a formação do profissional. Ambas as perspectivas, de profissionalismo e identidade docente, colaboraram para a compreensão da situação dos professores, tendo em vista a necessidade de assumirem novos componentes curriculares, para os quais não têm, muitas vezes, formação adequada.

Utilizou-se, também, trabalhos recentes sobre a forma pela qual essa nova organização curricular foi construída e em qual contexto social histórico isso ocorreu. Assim, contextualizou-se a Reforma do Ensino Médio a partir do processo global, que chegou ao Brasil mais fortemente na década de 1990 (Lima; Sena, 2020), de mudança do mercado de trabalho, a qual priorizou características como “flexibilização e reestruturação das ocupações”, a “multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores” e “a valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizados” (Ramos, 2002, p. 401).

Esse contexto econômico influenciou o campo educacional na forma de "pedagogia das competências", intensificando a relação entre economia e educação e a subordinação da segunda à primeira (Laval, 2004; Ramos, 2006). Além disso, representou a participação de instituições privadas, e seus institutos e fundações, na discussão sobre os rumos da educação. Como caracterizou Goodson (2019), as mudanças educacionais, produzidas sob a égide da mercantilização da educação, acontecem fora do cotidiano escolar, o que ele caracterizou como "mudanças externamente regulamentadas". Isso implica a ausência dos professores e demais profissionais da educação, bem como interesses que não correspondem aos reais interesses dos professores. Como consequência, não há uma relação entre as ações propostas por essas mudanças e as "convicções dos profissionais" e "missões pessoais dos próprios professores" (Goodson, 2019).

No caso específico de Pernambuco, há certa peculiaridade. O estado foi o pioneiro nas mudanças no Ensino Médio, com a implantação da jornada integral pelo menos desde 2004. Quanto às mudanças relacionadas diretamente com o Novo Ensino Médio, o estado iniciou o processo de ampliação da jornada e a criação de novos componentes, como Projeto de vida e empreendedorismo, por exemplo. Outra característica dessas mudanças é a participação ativa do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), fundado por Marcos Antônio Magalhães, ex-presidente do Conselho Consultivo da Philips na América Latina. Seguindo, como apontado por Silva (2021), "procedimentos da tecnocracia liberal" e buscando "produzir alguma legitimação entre os professores e gestores escolares". Essa necessidade de buscar legitimação entre os profissionais da educação é característica das mudanças que se iniciam externamente ao contexto escolar (Goodson, 2019).

A partir do que fora indicado, buscou-se compreender como os professores interpretam esse novo cenário. Para isso, utilizou-se dados secundários, disponibilizados pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), e dados produzidos através de questionário e entrevista, de elaboração própria. Os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) colaboraram para traçar o perfil dos professores de sociologia do Estado de Pernambuco. Constatou-se que a maior parte desses profissionais atuam em Escolas de Referências (EREM) e que não têm a formação considerada adequada pelo Ministério da Educação para lecionar sociologia. Os dados mostraram que as formações predominantes são a Licenciatura em História, 36,5%, e a Licenciatura em Geografia, 20%. O que isso revela é que o profissional que leciona sociologia, mesmo antes da implementação do Novo Ensino Médio, é alguém que precisa lidar com outros conhecimentos que fogem, de certo modo, de sua formação inicial.

Quanto aos questionários, das vinte respostas válidas, contamos com 11 pessoas formadas em Licenciatura em História, 3 pessoas formadas na Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, 1 pessoa formada no Bacharelado em Ciências Sociais, 2 pessoas formadas na Licenciatura em Geografia e 1 pessoas formada na Licenciatura em Filosofia. Também houve respostas de pessoas formadas com a dupla diplomação (Bacharelado e Licenciatura) em História e Filosofia. Além disso, 65% desses professores afirmaram que lecionam componentes curriculares que surgiram com o Novo Ensino Médio. Quanto a questões acerca da percepção sobre o Novo Ensino Médio, das dezessete respostas que apresentavam de forma explícita a opinião de quem respondeu, todas foram negativas. A desvalorização e a diminuição da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas também aparecem como motivos de insatisfação em relação ao Novo Ensino Médio.

Para que fosse possível aprofundar as questões do questionário, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado a oito participantes. Ao analisar os dados provenientes dessas entrevistas, dividiu-se em seis aspectos: relação com a docência e papel do professor; satisfação e insatisfação; as dificuldades da docência; percepções sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação; as mudanças e a relação com os novos componentes curriculares; e as estratégias e a profissionalidade docente. Quanto a relação com a docência e o papel do professor, pôde-se notar que a percepção sobre o papel do professor e, consequentemente, do objetivo do seu trabalho dos participantes varia entre dois pólos: o primeiro, aquele no qual a docência tem como objetivo transformar e formar a consciência cidadã e crítica nos alunos; o segundo, o objetivo da docência se relaciona com a disciplina específica.

Quando se observa a satisfação e a insatisfação docente, percebe-se que ambas se relacionam com a possibilidade ou não de pôr em prática o objetivo que se tem para a docência no seu cotidiano profissional. De forma geral, se destacam, como motivos da satisfação dos professores, o reconhecimento dos estudantes ou a percepção dos próprios professores de que, de alguma maneira, o conhecimento curricular se tornou um conhecimento operacionalizado no cotidiano dos alunos. Ou seja, que eles conseguiram, em certa medida, colaborar para a transformação e o desenvolvimento da criticidade, que baseiam a sua atividade.

Os momentos ou aspectos que geram o sentimento de insatisfação são aqueles que impossibilitam que esse objetivo seja alcançado. Isso varia um pouco nas respostas dos professores, mas, de maneira geral, pode-se destacar alguns aspectos: diminuição da carga horária, o acesso a informações muitas vezes incorretas ou inverídicas e a falta de interesse

dos alunos, juntamente à falta de reconhecimento e remuneração insuficiente e a burocratização. Todos esses elementos dificultam, na perspectiva dos professores que participaram das entrevistas, de pôr em prática os objetivos que eles atribuem à docência. Além disso, a relação com os novos componentes curriculares, aos quais os professores nem sempre tiveram a possibilidade real de escolha e com os quais não se identificam.

As dificuldades que os professores enfrentam durante a sua atuação profissional também foram depreendidas. O objetivo de analisar esse aspecto foi poder comparar, em certa medida, as dificuldades anteriores ou que não se relacionam diretamente ao Novo Ensino Médio e as dificuldades que surgiram concomitantemente ao novo cenário. Ainda que as dificuldades percebidas e destacadas variem, as questões sobre a estrutura física da escola e sobre o livro didático se repetiram, além de destacar a diferença entre os tipos de escolas e as suas localizações na cidade. Por fim, a baixa remuneração e a desvalorização dos professores também representaram dificuldades para aqueles que participaram das entrevistas.

Assim como o exposto através do questionário, os professores que concederam entrevistas também têm uma percepção negativa sobre o Novo Ensino Médio. Os principais pontos de críticas apresentados são o aumento de desigualdades entre os tipos de escolas da própria Rede Estadual, escolas regulares, escolar de referências e escolas técnicas, e entre as escolas públicas e as instituições privadas e a mudança na carga horária, incluindo novos componentes curriculares em detrimento das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas. Ao analisar a percepção dos professores sobre a forma pela qual o Novo Ensino Médio foi implementado, percebeu-se que não há o sentimento de pertencimento ou de participação dos docentes no processo de formulação da Reforma do Ensino Médio, nem em discussões a nível estadual sobre a sua implementação.

Dessa forma, o tópico subsequente focou na análise da percepção dos professores acerca das mudanças no seu cotidiano profissional e a relação com os novos componentes curriculares, elemento que surgiu devido ao Novo Ensino Médio. De acordo com os relatos dos professores, pode-se notar que, de maneira geral, a diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas, e da sociologia e da filosofia especificamente, é o motivo das principais mudanças em seu cotidiano profissional. A relação com os novos componentes curriculares é marcada pela falta de possibilidade de escolha e pela falta de apoio do estado, seja com o fornecimento de materiais didáticos significativos, seja pela promoção de formação continuada que dê conta dos conteúdos referentes a eles.

Por fim, analisou-se as estratégias adotadas pelos professores para lidar com essas mudanças. De forma geral, quando há viabilidade, as escolas e os professores aproveitam a

possibilidade de inserir disciplinas eletivas na grade curricular e a existência de novos componentes curriculares. Assim, as disciplinas de sociologia e filosofia continuam presentes em séries do Ensino Médio que não estariam. Uma outra forma de lidar com isso é através de decisões dos professores, em diálogo com os alunos, de utilizar das aulas dos componentes curriculares de trilhas para lecionar os assuntos de sociologia.

A Reforma do Ensino Médio e sua materialização na forma do Novo Ensino Médio correspondem ao que Goodson (2019) chama de "mudanças externamente regulamentadas". Para o autor, nessa situação, os profissionais da educação "encontram-se reagindo a – e não iniciando – a mudança" (Goodson, 2019, p. 34). Isso pode ser ilustrado pela forma como as decisões acerca do currículo e da organização do Novo Ensino Médio foram tomadas, sob influência de elementos externos à educação, como instituições e institutos privados. Como demonstraram Cigales e Silva (2021), as instituições privadas assumiram a centralidade da discussão a partir de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma. A consequência é a falta de identificação dos professores, em termos de valores, pretensões e objetivos relacionados à docência, com o que está posto oficialmente no currículo, como destacado por Goodson (2019) em mudanças desse tipo.

A partir da análise das entrevistas, pôde-se notar, entre outras coisas, a relação dos professores com as mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio. Foi notória a insatisfação desses profissionais com o novo cotidiano escolar, entre outras coisas, devido a falta de diálogo e participação durante a construção da Reforma e da sua implementação. A consequência disso é a falta de identificação com as mudanças e com os novos componentes curriculares que surgiram. Com isso, os relatos dos professores, principalmente daqueles cujo vínculo com o estado de Pernambuco é efetivo, demonstraram quais estratégias esses profissionais utilizam no seu dia a dia para reagir à mudança, para utilizar as palavras de Goodson (2019),

Portanto, a pesquisa mostrou que a profissionalidade docente foi alterada, tendo como partida o conceito como formulado por Contreras (2012). Pode-se afirmar a partir da análise empreendida, que houve um recrudescimento das dimensões da obrigação moral e do compromisso com a comunidade. A "obrigação moral" é entendida como o "compromisso de caráter moral" (Contreras, 2012, p. 84) para quem exerce a docência; o "compromisso com a comunidade", por sua vez, "deriva da relação com a comunidade profissional na qual os professores devem realizar sua prática profissional" (Contreras, 2012, p. 87). Aqui, o autor argumenta que "o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da

autonomia dos mesmos" (Contreras, 2012, p. 87). Esses elementos se destacam nos relatos dos professores, por exemplo, na tentativa de fazer com que os conteúdos de sociologia, e filosofia, estejam presentes em mais momentos do que o determinado pelo currículo. A justificativa tem a ver com o aumento da desigualdade que o Novo Ensino Médio proporciona, tendo em vista que os conteúdos dessas disciplinas continuarão presentes nas avaliações externas (Enem e SSA, por exemplo). Além disso, ambas as disciplinas colaboram para que seja alcançado aquilo que os professores, de forma geral, entendem como seu papel profissional. Ou seja, o Novo Ensino Médio exigiu dos professores uma série de estratégias para que pudessem fazer valer seus valores morais que atribuem a sua atividade.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações,** v. 23, n.2, p. 455-491, 2018.

BOGDAN, R. C; BIKLEN. S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídico. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Brasília, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da Educação Básica:** resumo técnico. Versão preliminar. Brasília, 2024.

CARMO, E.; FIGUEIREDO FILHO, D.; ROCHA, E.; SILVA, L. Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no Ensino Médio Regular. **Educação e Fronteiras On-line**, v. 4, n. 12, p. 24-37, 2014.

CARIDÁ, A. A. C. B. Pedagogia das competências e o ensino de sociologia: adesão e resistências nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste. **Em tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2015, p. 153-173.

CIGALES, M.; SILVA, I. Entrevista. O ensino de sociologia no Brasil. **Em aberto**, v. 24, n. 111, p. 167-183, 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, D; ARAÚJO, C. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-navida-de-jovens-e-adolescentes

DELORS, J. (coord.). **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

FEIJÓ, F. Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 2ª ed. Petrrópolis: Vozes, p. 64-89, 2002.

GOODSON, I. **Currículo, narrativa pessoal e futuro profissional.** Campinas: Editora Unicamp, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, A.; SENA, I. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, A; LIMA, A; SENA, I. (org). **Diálogos Críticos, volume 2:** reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora FI, 2020.

LIMA, F. C. F. **Construção das identidades profissionais dos professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais**. Dissertação. UFPE, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Grupo Editorial Nacional (GEN): Rio de Janeiro, 2021.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 139, 2017, p. 355-327.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Portaria nº 910 de 06 de fevereiro de 2018.** Recife: Diário Oficial, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio.** Pernambuco, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa nº 003, 2021.** Recife: Diário Oficial, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 070, de 31 de maio de 2022.** Recife, 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 15-34.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação?. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela educação das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 8, 2002, p. 401-422.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das Profissões**. 2. Ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.

SILVA, I. O ensino de sociologia e a BNCC. In: BRUNETTA, A.; BODART, C.; CIGALES; M. **Dicionário do Ensino de sociologia.** Maceió: Editora Café com sociologia, 2020.

SILVA, J. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho necessário**, v. 19, nº 39, 2021.

SILVA, J., BARBOSA, J., BENITTES, V. Reforma no Ensino Médio pernambucano e as "modernizações-restauradoras" na rotina do trabalho docente. In: SANTOS, A., ANDRADE, E., MARQUES, L. **Políticas Educacionais no estado de Pernambuco:** discursos, tensões e contradições. Recife: Apanp, 2019, p.116-137

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TONIETO, C., FÁVERO, A., CENTENARO, J., BUKOWSKI, C., BELLENZIERE, C. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, v. 48, 2023.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n.1, 2017, p. 51-63.