



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Wesley Hanns Carvalho Matos

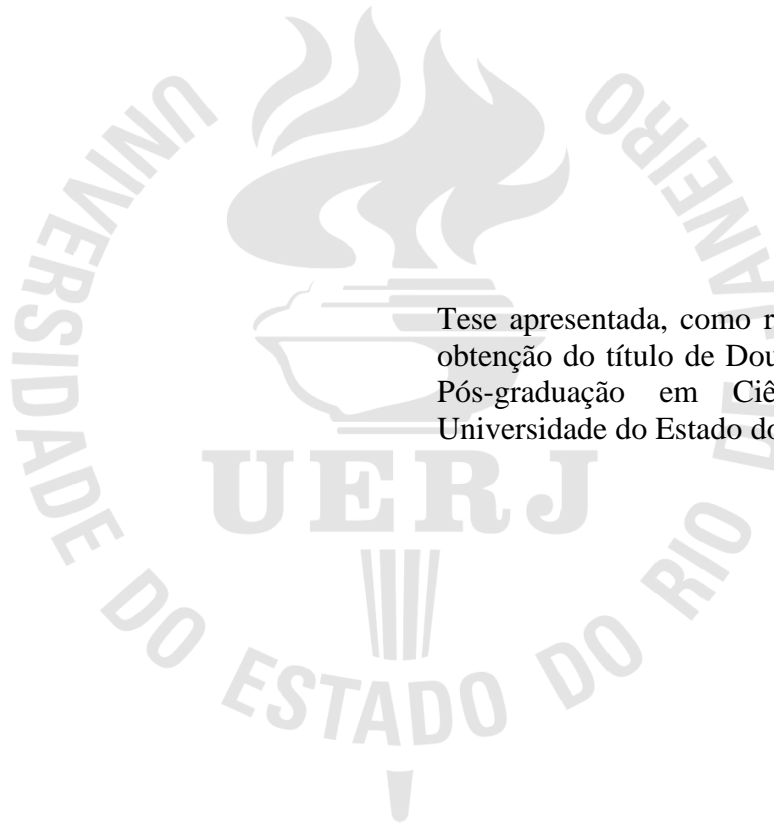
**Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de
Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2022

Wesley Hanns Carvalho Matos

Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof. Dra. Myrian Sepúlveda dos Santos

Co-orientador: Prof. Dr. Gabriel da Silva Vidal Cid

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

M433 Matos, Wesley Hanns Carvalho.
Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro / Wesley Hanns Carvalho Mattos. – 2022.
165 f.

Orientadora: Myrian Sepúlveda dos Santos.
Coorientador: Gabriel da Silva Vidal Cid.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

1. Professores de sociologia – Teses. 2. Escolas particulares – Teses. 3. Ambiente de trabalho – Teses. I. Santos, Myrian Sepúlveda dos, 1955-. II. Cid, Gabriel da Silva Vidal. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. IV. Título.

CDU 371.1:316

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Wesley Hanns Carvalho Matos

Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Myrian Sepúlveda dos Santos (Orientadora)
Instituto de Ciências Sociais — UERJ

Prof. Dr. Gabriel da Silva Vidal Cid (Coorientador)

Prof.^a Dra. Maira Covre-Sussai
Instituto de Ciências Sociais — UERJ

Prof. Dr. Dorian Luis Borges de Melo
Instituto de Ciências Sociais — UERJ

Prof. Dr. Wallace Ferreira
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof.^a Dra. Carolina Zuccarelli Soares
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Para os meus grandes amores, Maria de Paula Matos Carvalho (in memoriam) e Vanda Rodrigues de Matos, as mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as mulheres que me criaram com muito amor e me fizeram acreditar que através da educação eu poderia transformar a minha vida. Em especial, à minha tia-avó, meu grande amor, nossa saudade, Maria de Paula Matos Carvalho (*in memoriam*), por todo o amor incondicional que me foi dado e por sonhar junto comigo em todos os momentos. À minha madrinha, Vanda Rodrigues de Matos, pela sua dedicação à nossa família e por ser essa âncora durante toda a minha vida. Agradeço a tia Valma Carvalho de Matos (*in memoriam*) e minha mãe Maria Carvalho de Matos por suas presenças. Ao meu irmão Warley Hayalla Carvalho Matos agradeço por tudo que vivemos juntos e pelo amor e a alegria que sinto por você estar ao meu lado durante todo esse tempo como meu melhor amigo.

Quero agradecer aos professores, coordenadores, funcionários da Escola Municipal Mário Cláudio em que estudei durante quase todo o Ensino Fundamental. Agradeço também aos professores e funcionários do Colégio Estadual Herbert de Souza em que concluí o Ensino Médio. Sem a escola pública e gratuita jamais poderia ter conseguido estudar.

Nunca esquecerei inúmeros amigos, pesquisadores, colegas e professores que me apoiaram na concretização desse trabalho. Gratidão pelos professores que me marcaram como estudante universitário no curso de História e de Filosofia da Universidade Federal Fluminense e também no curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e são fontes de inspiração, em especial, os professores Dra. Tatiana Bukowitz, Dra. Raquel Emerique, Dr. Wallace Ferreira pelo acolhimento e por me mostrarem as inúmeras possibilidades de comunicar afetos através do ensino de Sociologia.

Agradeço também meus alunos e ex-alunos que ajudaram a fazer meu sonho de ser professor uma realidade.

Agradecimento aos meus colegas de profissão professores de Sociologia entrevistados por toda a atenção e confiança a mim concedidas.

Meus sinceros e afetuosos agradecimentos aos professores e funcionários da UERJ, universidade que ajuda a realizar os sonhos de muitas famílias, assim como foi para minha, em especial à minha professora, orientadora e incentivadora Myrian Sepúlveda dos Santos, gratidão por todos os inesquecíveis ensinamentos durante todos esses anos.

RESUMO

MATOS, W. H. C. *Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro*. 2022. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa analisa as redes de relações e as condições de trabalho de professores de Sociologia em escolas da rede privada em meios economicamente favorecidos na cidade do Rio de Janeiro. Diante da inegável existência do modelo de gestão educacional via iniciativa privada no país, bem como a realidade da implantação da Reforma da Educação através da Lei nº 13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Básico, há o objetivo de compreender as possibilidades do exercício do trabalho docente de Sociologia nesse contexto de mudança e imprevisibilidade. A partir da conciliação do arsenal teórico relacional de Norbert Elias e Pierre Bourdieu e da Sociologia do trabalho, há a investigação da construção de redes de relações entre professores, coordenadores e outros profissionais das escolas, que configuram e favorecem as oportunidades de emprego através das práticas de indicação, além de buscar as estratégias para a permanência desses professores no emprego. Para essa finalidade, foram realizadas quinze entrevistas com treze profissionais que foram inicialmente buscados através da metodologia da “bola de neve” de acesso aos participantes e os dados foram abordados pela análise temática. Os resultados mostram que, apesar desses estabelecimentos privados de educação possuírem grande infraestrutura material e melhores salários para os docentes, estão longe de garantirem condições ideais para a realização da natureza do trabalho docente. Os professores submetidos ao contexto de intensificação do trabalho docente por terem que lidar com diversas demandas nesses espaços escolares estão cansados e com dificuldade de conseguirem realizar suas atividades como professor de modo qualificado. Diante desse contexto de precarização do trabalho docente e de ausência de estabilidade no emprego, as redes de relações se mostram fundamentais para que os docentes consigam algum grau de sensação de segurança na busca de oportunidades de emprego.

Palavras-chave: Rede de relações. Trabalho docente. Professores de Sociologia. Educação privada.

ABSTRACT

MATOS, W. H. C. *The relationships and working conditions of Sociology School teachers from the private network of efficient means in favored in the city of Rio de Janeiro*. 2022. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Instituto em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The research analyzes the relationships and working conditions of Sociology School teachers from the private network of efficient means in favored in the city of Rio de Janeiro. Given the undeniable existence of the education model via private initiative in the country, as well as the reality of the implementation of the Education Reform through Law nº 13.415/2017, which removed the mandatory nature of the discipline of Sociology in Basic Education, there is the objective of understanding how possibilities of exercising Sociology teaching work in this context of unpredictability. From the conciliation of the theoretical arsenal and Pierre Bourdieu and the Sociology of work, there is an investigation of the construction of networks of relationships between teachers, coordinators and other school professionals, which configure and favor employment opportunities through the practices of indication, in addition to to seek strategies for the permanence of these teachers in employment. For this purpose, interviews were carried out with thirteen professionals who were searched through the “snowball” methodology and the data were accessed by thematic analysis. The results show that the teachers of these private establishments, which are owned by the great material infrastructure and the best jobs for the teachers, are guaranteed for a longer time in ideal conditions to carry out the nature of the work of the teachers. Teaching teachers serve the context of workspaces because they have intensified the needs of schools that are tired and find it difficult to carry out their activities as teachers in a qualified way. Given this context of pre-charity of teaching work and the absence of seeking stability, how the networks of relationships prove to be fundamental for teachers to achieve a degree of feeling of security in the face of job opportunities.

Keywords: Network of relationships. Teaching work. Professors of Sociology. Private Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Perfil das escolas privadas que os professores entrevistados trabalham	42
Tabela 2 — A distribuição de docentes de Sociologia por região e por rede de ensino	60
Tabela 3 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no Brasil.....	62
Tabela 4 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no estado do Rio de Janeiro.....	62
Tabela 5 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro.....	63
Tabela 6 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e por rede de ensino no Brasil	64
Tabela 7 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e por rede de ensino no estado do Rio de Janeiro	64
Tabela 8 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e rede de ensino no município do Rio de Janeiro	65
Tabela 9 — A distribuição de docentes de Sociologia por habilitação e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro	66
Tabela 10 — A distribuição de docentes de Sociologia por nível de formação e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro	66
Tabela 11 — Perfil dos docentes de Sociologia entrevistados 1	70
Tabela 12 — Perfil dos docentes de Sociologia entrevistados 2.....	92
Tabela 13 — Condições de trabalho docente dos professores entrevistados	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio De Janeiro
APSERJ	Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio De Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CCT	Convenção Coletiva de Trabalho
CPII	Colégio Pedro Segundo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
COOPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação em Engenharia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Dedicação Exclusiva
DOERJ	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
OCDE	Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Educação Básica do Município do Rio de Janeiro
SINPRO-RIO	Sindicato Dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região
UCT	University of Cape Town
UENF	Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	28
1.1 A problemática de pesquisa	28
1.1.1 <u>Trabalho docente de Sociologia e as instituições privadas de ensino</u>	31
1.1.2 <u>As possíveis contribuições da pesquisa em contexto de incertezas</u>	33
1.2 Os participantes e o contexto da pesquisa	35
1.2.1 <u>A realização da pesquisa em meio à pandemia</u>	35
1.2.2 <u>Os caminhos e a coleta de dados</u>	36
1.3 Pesquisador-professor: aproximações e distanciamentos	44
1.3.1 <u>Constrangimentos, relações e afinidades</u>	44
1.3.2 <u>Identificações com o objeto de pesquisa</u>	46
1.4 Metodologia temática de análise	48
2 O PERCURSO DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO BÁSICO	50
2.1 A Sociologia na Educação Básica	50
2.1.1 <u>1882-1901: os primeiros esforços de institucionalização da Sociologia na Educação Básica</u>	50
2.1.2 <u>1925-1942: os “anos de ouro” da Sociologia da escola básica</u>	52
2.1.3 <u>1942-1980: a ausência da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Básico</u>	54
2.1.4 <u>1982-2017: da reinserção gradual até a obrigatoriedade da Sociologia</u>	56
2.1.5 <u>2018-2021: sobre mais um momento de intermitência</u>	59
2.2 Os docentes de Sociologia na Educação Básica	59
2.2.1 <u>A presença de docentes de Sociologia na rede privada</u>	60
2.2.2 <u>A cor/raça e o sexo dos docentes de Sociologia</u>	61
2.2.3 <u>A habilitação e nível de formação dos docentes de Sociologia</u>	65
2.3 “A porta de entrada”: interdependência e as primeiras inserções de docentes de Sociologia no mercado privado de educação	67
2.3.1 <u>A monitoria em escolas preparatórias</u>	70
2.3.2 <u>O estágio em instituição privada de ensino</u>	79
2.3.3 <u>A pós-graduação</u>	81
2.3.4 <u>A passagem pelo CPII</u>	83
2.3.5 <u>A confiança pessoal</u>	90
3 A REDE DE RELAÇÕES E INDICAÇÕES EM ESCOLAS PRIVADAS	95

3.1 Entre oportunidades e dificuldades: a inserção profissional dos docentes	95
3.1.1 <u>Workaholic como estratégia: entre o excesso de trabalho e as oportunidades</u>	96
3.1.2 <u>O “feudo” das escolas da zona sul</u>	101
3.1.3 <u>Indicações: entre o mérito e a rede de proteção</u>	109
3.2 A afinidade entre professores	113
3.2.1 <u>As fronteiras da afinidade</u>	113
3.2.2 <u>A afinidade, a origem social e o corporativismo</u>	116
3.3 Os riscos da indicação	117
3.3.1 <u>O excesso de subjetivismo</u>	118
3.3.2 <u>A ética na lógica de indicações</u>	119
3.3.3 <u>A visão dos coordenadores para contratação</u>	120
4 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA	123
4.1 O pragmatismo docente: o senso prático contra o senso crítico	124
4.1.1 <u>A retórica da imparcialidade e o sentido do trabalho docente nas escolas privadas</u>	124
4.1.2 <u>O ENEM e o ensino de Sociologia nas escolas privadas</u>	130
4.2. A intensificação do trabalho docente e o desempenho social na instituição	134
4.2.1 <u>A relação com os alunos e a performance</u>	138
4.2.2 <u>Preconceitos, conflitos e demissões</u>	142
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXO A – Entrevista com professor	163
ANEXO B – Entrevista com coordenador	165

INTRODUÇÃO

A despeito da crítica existente sobre a gestão educacional ser submetida à lógica do mercado capitalista, a legislação brasileira permite a educação via iniciativa privada.¹ Sua existência é um fato no território nacional, assim como o grande número de profissionais, tais como professores, coordenadores, inspetores, entre outros, que trabalham em diferentes instituições da rede privada de ensino. Diante do cenário no qual há poucos estudos que se debruçam sobre o tema, esta pesquisa busca justamente compreender alguns aspectos que envolvem as condições do trabalho docente de professores de Sociologia nesses espaços escolares, bem como suas estratégias para a inserção e a permanência nesses estabelecimentos.

A experiência pessoal marcada pela dificuldade em me inserir no mercado de trabalho e no exercício efetivo como docente na disciplina de Sociologia, em diferentes escolas da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, suscitaram a presente pesquisa.² Nesses anos trabalhando com a Educação Básica em escolas privadas, compartilhei experiências com muitos colegas de profissão que atestam a tensão existente entre as desejadas condições dignas para o exercício da docência e a realidade dos interesses de mercado das escolas que, muitas vezes, se sobrepõem ao projeto pedagógico (em tese, discutido coletivamente). Apesar de ter vivido inúmeras experiências positivas com alunos e colegas docentes nesses espaços, é inegável que as escolas seguem a lógica da educação como uma mercadoria a ser vendida para um cliente que possui influência na prestação do serviço para o qual foi contratado.

Além da educação privada, também não há como desconsiderar a expansão do Ensino Médio³, através das políticas educacionais no cenário nacional das últimas décadas e, conseqüentemente, o aumento do número de professores nessa última etapa da Educação Básica⁴, que é corroborado pela ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos pela Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013). Assim, entendo ser importante investigar as

¹ Ver a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 1996.

² Comecei a trabalhar com o ensino de Sociologia na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, em 2016. A primeira oportunidade surgiu na rede privada de ensino e nela permaneci trabalhando em diferentes instituições ao longo desses anos. Cheguei a lecionar em cinco escolas ao mesmo tempo, todas privadas, espalhadas pelas zonas norte, sul e oeste da cidade do Rio de Janeiro.

³ Etapa do Ensino Básico em que os professores de Sociologia majoritariamente trabalham.

⁴ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a LDB (Lei nº 9.394/96), a Educação Básica compreende três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. O Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito na rede pública de ensino. Com a Lei nº 11.274, de 2006, todos os sistemas de ensino deverão ampliar o Ensino Fundamental, antes com a duração de oito anos, para nove anos. Este nível de ensino deverá ser organizado para matricular crianças aos seis anos de idade, medida a ser implantada até 2010 em todo o Brasil. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem duração mínima de três anos.

possibilidades de inserção profissional e as condições de trabalho docente dos professores que atuam em escolas privadas nessa etapa de ensino pouco conhecida até hoje.⁵

Ainda que existam pesquisas sobre escolas da rede privada de ensino (NOGUEIRA, 2002, 2013), pouco se sabe sobre os docentes nesses espaços escolares e ainda menos sobre os docentes de Sociologia.⁶ É plausível acreditar que a dificuldade em fazer pesquisas em escolas privadas esteja assentada no fato de a instituição ser propriedade de uma pessoa, grupo ou organização, religiosa ou não, e, por isso, ser um terreno mais complicado de se inserir para a realização de estudos em comparação com as instituições públicas, que possuem acesso menos burocrático às fontes de dados. Afinal, qual seria o interesse do proprietário em abrir as portas da escola para pesquisadores? Como chegar aos professores e conseguir informações de qualidade sobre seu trabalho sem causar constrangimento num contexto de ausência de estabilidade no emprego?

Por outro lado, com o propósito de conhecer a realidade e propor medidas que diminuam os impactos das desigualdades educacionais que existem no país, também é compreensível a atenção voltada para os professores da rede pública que prioritariamente atendem às camadas mais baixas da sociedade brasileira, em detrimento das escolas privadas que atenderiam camadas favorecidas economicamente da sociedade (BORGES, 2019).

Apesar do amplo debate da literatura sobre a condição do trabalho docente nas últimas décadas no Brasil, cujo enfoque se volta para os impactos deletérios da lógica de gestão própria da iniciativa privada nas instituições de ensino público (MANCEBO, 2007; HYPOLITO, 2012), principalmente a partir da década de 1990, com a consolidação do estado neoliberal que produz a precarização das relações de trabalho (ALVES, 2007; ANTUNES, 2004, 2006, 2013), ainda há uma insistência dos gestores públicos em manter e expandir esse modelo de política educacional.

Procurei fazer um caminho diferente, a proposta de minha pesquisa é conhecer aspectos que configuram as possibilidades do trabalho docente de professores em instituições privadas de ensino que são reconhecidas pelos entrevistados por oferecem melhores condições de infraestrutura material ao docente, que contratam com remuneração acima do piso⁷ com

⁵ As pesquisas que investigam academicamente o trabalho docente privilegiou a rede pública de ensino, nos âmbitos municipal, estadual e mesmo federal.

⁶ Majoritariamente, os estudos versam especificamente sobre docentes de Sociologia escolar que atuam na rede pública de ensino.

⁷ A Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), realizada entre o sindicato dos professores do município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RIO) e o sindicato dos estabelecimentos de Educação Básica do município do Rio de Janeiro (SINEPE), estabeleceu o piso salarial, para 2021, do professor do Ensino Médio, somando o salário-base com o repouso semanal remunerado, com turmas de até 35 alunos a hora-aula de R\$ 21, 53 e acima de 35 alunos a de R\$ 23, 00 (SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO);

melhores salários do mercado⁸ e também que possibilitam maiores chances aos professores de conhecerem outros colegas que trabalham em escolas de mesmo perfil, isto é, são estabelecimentos de ensino em meios sociais favorecidos economicamente⁹.

Realizei entrevistas com professores de Sociologia que trabalham em pelo menos duas escolas da rede privada do Ensino Médio, nos meios favorecidos economicamente, na cidade do Rio de Janeiro. A intenção é abordar aspectos do trabalho docente de professores da rede privada de ensino pelo aporte teórico da Sociologia do Trabalho, Sociologia da Educação e da construção de rede sociais para a inserção profissional no mercado educacional privado.

A escolha por investigar a situação especificamente de professores de Sociologia na rede privada não quer dizer que elementos revelados através desta pesquisa sejam necessariamente exclusivos da realidade desses profissionais. Muito pelo contrário: também podem configurar a realidade de docentes de outras disciplinas nesses espaços escolares. Contudo, a decisão por aqueles que se dedicam a lecionar esse componente curricular se insere no interior de um contexto mais amplo da Educação Básica nacional, no qual a disciplina (CARVALHO, 2004; LENNERT, 2009), em comparação com as outras, possui pouca presença na grade curricular geral das escolas, normalmente uma entrada por semana em cada uma das três séries do Ensino Médio, com apenas um tempo de aula de 50 minutos.¹⁰ Vale destacar que a reforma educacional de 2017 abriu espaço para a maior precarização do trabalho docente desses professores.¹¹ Entendo que com a incerteza de como as instituições de ensino vão interpretar e implantar a não obrigatoriedade da Sociologia como disciplina, ampliam-se as possibilidades de os professores de Sociologia ocuparem um lugar de maior precarização.¹² De todo modo, a reforma educacional de 2017 também pode impactar negativamente professores de outras disciplinas, extrapolando em alguma medida minha interpretação. Assim, meu foco é

SINDICATO DOS ESTABELECEMENTOS DE ESCOLAS PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2021).

⁸ Rafael Santiago (2021) demonstra que a variação salarial dos professores no ensino privado é maior do que no público, isto é, a remuneração em determinadas escolas pode ser bem mais alta do que outras, o que ajuda compreender as escolas públicas pagarem, em média, uma remuneração maior do que as escolas privadas.

⁹ A média da mensalidade das escolas privadas em que os docentes entrevistados atuam, na primeira série do Ensino Médio, é de cerca de R\$ 3.150,00. As mensalidades vão desde R\$ 1.200 até R\$ 6.000.

¹⁰ Na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, que foi publicada no Diário Oficial no dia 04 de fevereiro de 2022, coloca a Sociologia apenas na terceira série, retirando-a da primeira e segunda séries. No entanto, na prática, a Sociologia permaneceu no presente ano letivo também na segunda série da rede estadual. Alguns professores entrevistados, que trabalham nas escolas da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, disseram que já iniciaram o ano letivo de 2021 sem que as escolas oferecessem a disciplina de Sociologia na primeira série do Ensino Médio com a justificativa de que deveriam se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa baixa oferta de carga horária dificulta ainda mais a inserção e a permanência no mercado de trabalho desses profissionais.

¹¹ A Lei 13.415, de 2017, em seu Art. 3, que altera a Lei nº 9.394 (LDBEN), retira a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Básico.

¹² A Filosofia também deixou de ser uma disciplina obrigatória com a mesma Lei 13.415, de 2017.

a especificidade das possibilidades de inserção e as condições do trabalho docente dos professores de Sociologia nesses estabelecimentos de ensino.

Somados a esse contexto, na cidade do Rio de Janeiro, a inserção de professores para o trabalho docente dessa disciplina em específico é igualmente dificultada pela ausência, em anos recentes, de concursos públicos para professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), sendo o último realizado em 2014.¹³ Há também a prática corrente percebida nas escolas de ofertar a carga horária de Sociologia para professores sem formação na área, o que diminui ainda mais as possibilidades de inserção dos que se formam na licenciatura em Sociologia.¹⁴

Diante desse quadro pouco favorável para a concretização da trajetória profissional dos professores de Sociologia no Ensino Básico, busquei identificar os percursos de docentes de Sociologia que obtiveram sucesso em se inserir e permanecer em escolas da rede privada de ensino, a fim de conhecer melhor suas realidades nesses espaços.

O trabalho é essencial à vida humana. Ao longo da história da humanidade, a ocupação profissional se mostrou uma atividade vital para que o homem pudesse constituir a si mesmo como um ser em sociedade, apesar de também ser utilizado como instrumento alienador que traz infelicidade ao ser social (ANTUNES, 2009).

Seguindo Ricardo Antunes (2006), o mundo do trabalho é configurado pela riqueza e a miséria de modo relacional. Essa abordagem se aplica à análise da progressiva inserção do Brasil na reestruturação produtiva do capital (ALVES, 2007, 2011), via receituário flexível de acumulação desencadeado em escala global no início da década de 1970, que impactou negativamente as condições de trabalho no país, principalmente a partir da década de 1990 (ANTUNES, 2006, 2013).

A precarização estrutural do trabalho em escala global (ANTUNES, 2008, 2018) é a realidade imposta nos tempos atuais com grandes contingentes de desempregados, terceirizados, com contratos flexíveis, trabalhos parciais, temporários, precários e informais. O Brasil sofre com esta conjuntura de taxas elevadas de desemprego e desregulamentação da

¹³ Concurso autorizado pelo processo administrativo nº E03/001/4135/2014. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), de 05 de dezembro de 2014. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) é a instituição que mais oferece oportunidade de trabalho para a Sociologia escolar. Houve sinalização de que em 2021 ocorreria um novo concurso, com vagas para docentes de Sociologia, mas não aconteceu. Em 15 de junho de 2022 houve a convocação de 600 aprovados nos concursos de 2013 e 2014, para disciplinas diversas, mas ainda sem nomeação para o efetivo exercício em sala de aula.

¹⁴ Durante toda a minha trajetória profissional em escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro, bem como dito pelos entrevistados, vi professores formados em História, Filosofia e Geografia, entre outras áreas, assumirem os tempos de Sociologia. Há claramente aqui a sobreposição do interesse mercadológico sobre o pedagógico.

legislação trabalhista nacional (DRUCK, 2013; PREVITALI; FAGIANI, 2020), cujos efeitos produzidos também acabam sendo refletidos no trabalho docente.

Segundo Tardif e Lessard (2014), a profissão docente é integrante da cultura da modernidade e central para a dinâmica das diferentes sociedades contemporâneas por ajudar a promover diversos aspectos da vida coletiva. Na sociedade em que vivemos, sob diferentes maneiras e graus, o trabalho científico, o trabalho industrial, o tecnológico, o artístico e o político passam pelas contribuições da escolarização. Isto é, o trabalho desempenhado pelos professores deve ser considerado fundamental não apenas pela contribuição econômica que é capaz de realizar, mas também pela de transformação política e cultural.

O trabalho imaterial realizado pelo professor se dá pelas interações entre pessoas, logo, trata-se fundamentalmente de uma profissão das relações, importante para ajudar na formação dos indivíduos cada vez mais pertencentes ao cotidiano complexo, cheio informações e dilemas marcados por avanços tecnológicos (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013). A noção de trabalho docente designa um tipo de trabalho de natureza complexa que não se restringe apenas ao contexto de dentro da sala de aula, pois

Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Contudo, apesar de os estudos da Sociologia da Educação serem enfáticos em afirmar a importância do trabalho docente para a sociedade como um todo, os esforços realizados até agora para valorizar esses trabalhadores são insuficientes para satisfazer às necessidades do exercício dessa atividade:

(...) o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

A forma como a expansão das oportunidades educacionais para diferentes camadas sociais no Brasil foi conduzida, na segunda metade do século XX, não recebeu o devido investimento público que valorizasse o trabalho dos professores. Com isso, houve o aumento

da jornada de trabalho desses profissionais e diminuição salarial em comparação com outras ocupações com o mesmo grau de qualificação. Esse processo de precarização da profissão docente foi aprofundado com a inserção do país na reestruturação produtiva dos anos 1990, cenário que configura o contexto atual da desvalorização dessa carreira no âmbito nacional (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016). Essa tendência também se estende ao Ensino Superior (LOCATELLI, 2017; SANTOS, 2012).

Hargreaves (1998) mostra as características do processo de intensificação do trabalho que segue a lógica toyotista da polivalência do trabalhador, segundo a qual ele é cada vez mais instado a ser produtivo. No trabalho docente isso pode ser visto na pressão exercida sobre os docentes para que demonstrem inovação, lidem com as novas tecnologias, sejam mais produtivos, sem qualquer tipo de condições estruturais para realizar o estipulado pela instituição de ensino.

E mesmo no contexto de pandemia em que se poderia ver de modo mais claro as contradições desse modelo na Educação Básica, a realidade da produtividade e precarização do trabalho docente parecem ser a tendência no futuro (PREVITALI; FAGIANI, 2020; NEPOMUCENO; ALGEBAIL, 2021).

No interior de uma sociedade complexa, com uma diversidade imensa de posições sociais e uma cadeia cada vez mais alargada de conexões e interdependências entre os indivíduos, as possibilidades de se transformar em professor de Sociologia é resultado de um processo social amplo e que começa bem antes da conquista do diploma universitário e da assinatura do primeiro contrato de trabalho. Para compreender esses processos sociais, partimos da noção de “sociedade” de dois autores fundamentais para a teoria sociológica. O primeiro deles é Georg Simmel, que compreende a sociedade como ação recíproca entre indivíduos e defende para a Sociologia a tarefa de descrever as formas pelas quais essas ações recíprocas produzem “sociedade” (SIMMEL, 2006). Para o autor, a sociedade não é uma substância, uma realidade estática, coerente, fechada em si mesma, mas, sim, um fluxo contínuo de interações.

Os laços de associação entre os homens são incessantemente feitos e desfeitos, para que então sejam refeitos, constituindo uma fluidez e uma pulsação que atam os indivíduos mesmo quando não atingem a forma de verdadeiras organizações. Que os seres humanos troquem olhares e que sejam ciumentos, que se correspondam por cartas ou que alcem juntos, que pareçam simpáticos ou antipáticos uns aos outros para além de qualquer interesse aparente, que a gratidão pelo gesto altruísta crie um laço mútuo indissolúvel, que um pergunte ao outro pelo caminho certo para se chegar a um determinado lugar, e que um se vista e se embeleze para o outro – todas essas milhares de relações, cujos exemplos citados foram escolhidos ao acaso, são praticadas de pessoa a pessoa e nos unem ininterruptamente, sejam elas momentâneas ou duradouras, conscientes ou inconscientes, inconsequentes ou consequentes. Nelas encontramos a reciprocidade entre os elementos que carregam consigo todo o rigor e

a elasticidade, toda a variedade policromática e a unidade dessa vida social tão clara e tão misteriosa.

(...) Mas a sociedade, cuja vida se realiza num fluxo incessante, significa sempre que os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros (SIMMEL, 2006, p. 33).

A sociedade, para o autor supracitado, diz respeito à interação entre os indivíduos que se manifesta sob diferentes formas sociais que podem ser mais ou menos cristalizadas como, por exemplo, o Estado, a família, a amizade, entre outras. Ou seja, as formas sociais são ligações provenientes das influências mútuas entre os envolvidos na interação. A elasticidade que se poderá perceber nas inserções dos professores nas escolas é fruto dessa “variedade policromática” do fluxo de interações sociais que esses indivíduos foram submetidos. Aquilo que aparentemente é claro e de uma transparência inequívoca, como uma relação impessoal de mercado em que o contratante busca os profissionais mais capacitados para preencher as vagas disponíveis, se revelará uma trama social mais complexa que envolve elementos subjetivos e relacionais que ultrapassam a dimensão do mérito pessoal de se habilitar no interior de uma universidade de prestígio, conquistar a diplomação, e estar disposto a procurar postos de trabalho para o exercício da profissão. O “mistério” ou a “ordem invisível” que possibilitou a inserção profissional de sucesso como professores é formada por um conjunto de relações que favorecem a passagem por barreiras iniciais do mercado de trabalho.

Norbert Elias (1994), por seu lado, entende a “sociedade” como um processo dinâmico em que os indivíduos sofrem e exercem influência recíproca. Elias defende que a “sociedade” é caracterizada pelas funções que pessoas desempenham em relação a outras e que produzem uma cadeia de interdependência entre os indivíduos. Diz o autor,

Todas essas funções interdependentes, as de diretor de fábrica ou mecânico, dona de casa, amigo ou pai, são funções que uma pessoa exerce para outras, um indivíduo para outros indivíduos. Mas cada uma dessas funções está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela. Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém nem menos reais, e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 23).

A noção de função em Elias está associada à sua crítica às teorias sociais que pensam os indivíduos como átomos no interior de uma realidade que lhes é externa: a sociedade. Tanto o indivíduo como o átomo isolado e fechado em si mesmo, quanto um “sistema social” não-atomista cujas partes estejam altamente integradas e funcionando de maneira extremamente coerente com o todo não são realistas, diz o autor, mas puro fruto de abstrações (ELIAS, 2006). Muito pelo contrário: a realidade concreta é muito mais áspera, contraditória, labiríntica do que essas teorias sociais supõem. Assim, a noção de “função” possui um caráter relacional, dinâmico e de poder

Aqui, como podemos ver, o termo “função” não é usado como expressão de uma tarefa desempenhada por uma parte, dentro de uma “totalidade” harmoniosa. O modelo indica-nos que, tal como o conceito de poder, o conceito de função deve ser compreendido como um conceito de *relação*. Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, com maior e menor amplitude. (...)

Compreender deste modo o conceito de “função” demonstra a sua relação com o poder dentro do quadro das relações humanas. Pessoas ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O seu potencial de retenção recíproca daquilo que necessitam é geralmente desigual, o que significa que o poder coercitivo é o maior de um lado do que do outro. Mudanças na estrutura das sociedades, nas relações globais de interdependências funcionais, podem induzir um grupo a contestar o poder de coerção do outro grupo, o seu “potencial” de retenção. (...) quem tem maior potencial de reter aquilo de que o outro necessita? (ELIAS, 2018, p. 84-85).

Assim, a despeito das diferenças entre Simmel e Elias, acredito que haja em ambos uma compreensão de que a análise sociológica precisa se debruçar sobre o conjunto de relações, no todo relacional e em processo, sem um início absoluto. Não há a polarização petrificada entre indivíduo e sociedade, mas

apenas, e precisamente, “indivíduo” *na* sociedade; (...) e precisamente, “sociedade” *no* indivíduo. Em outros termos: os indivíduos fazem a sociedade e a sociedade faz os indivíduos. Indivíduo “em si”, assim como sociedade “em si”, são mitos – que cabe à Sociologia, “caçadora de mitos” que é, derrubar (WAIZBORT, 2001, p. 91-92).

Alguns dos professores participantes da pesquisa já se conheciam antes da realização das entrevistas, mas, de modo geral, são professores que não possuem qualquer vínculo mais próximo. A análise das diferentes trajetórias dos participantes procura mostrar as cadeias de interdependências (ELIAS, 1994, 2018) sob as quais estavam submetidos e condicionaram suas escolhas. Os professores possuem diversas origens socioeconômicas: uns pobres, outros de classe média e também de origem social mais alta; uns possuem famílias cujos pais conseguiram ascensão social através dos estudos e da inserção mais qualificada no mercado de trabalho, outros tiveram pais que herdaram uma condição financeira privilegiada da geração anterior, e

ainda outros tiveram famílias com diversos tipos de problemas financeiros, entre outros; uns tiveram maiores oportunidades culturais e de lazer como viagens para o exterior, domínio de línguas estrangeiras, escolarização em meios economicamente favorecidos, entre outras oportunidades de se desenvolver, enquanto outros não tiveram. No entanto, cada um dos professores aqui não só conseguiu inserção, como também permanece trabalhando no magistério da rede privada de ensino.

Em diferentes momentos dos seus percursos, a depender dos projetos de vida e das funções que estão desempenhando, os professores tiveram maior ou menor liberdade de escolher os seus destinos profissionais. Eles trazem consigo as relações e o passado que lhes possibilita certos caminhos e impossibilita outros. Assim, constroem suas trajetórias dentro do contexto de possibilidade existente, isto é, essas diversas possibilidades de inserção em que cada professor projetou e projeta seus desejos no campo profissional se estabelecem no interior de uma configuração específica. Diz Elias:

Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos mas pelo que são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 2018, p. 142).

Os planos projetados e as ações executadas por esses professores que buscaram e ainda buscam inserção profissional, ou a permanência nos espaços escolares em que estão trabalhando atualmente, se encontram no interior de uma configuração social sob a qual o grau de controle dos professores é variado. Nenhum dos nove participantes entrevistados ao fazer o vestibular queria ser professor de Sociologia na escola básica. Projetos profissionais como o de desenvolver pesquisa na universidade, trabalhar com política institucional, abrir uma empresa prestadora de serviço, entre outros, eram mais plausíveis do que lecionar Sociologia em escolas do Ensino Básico. Esses projetos, assim como as pessoas, se alteram no interior dos processos sociais vividos por esses indivíduos que se tornariam professores em diferentes escolas através do ensino escolar de Sociologia.

Fatores como a pouca oferta de carga horária da disciplina de Sociologia nas escolas, a dificuldade dos professores conseguirem a primeira inserção profissional pelo fato, entre outros, de poucas escolas oferecerem estágios ou mesmo monitoria¹⁵ para essa disciplina e também a

¹⁵ O monitor normalmente está no curso de licenciatura da disciplina específica para o qual foi designado e procura ajudar os alunos a sanarem suas dúvidas dentro da escola em horários determinados.

ausência de concursos públicos para professor em instituições das redes estadual e federal fazem com que as estratégias para a busca de emprego sejam diversificadas. A realidade complexa e instável que se apresenta no mercado de trabalho, a falta de perspectiva na carreira e a escassez de informações e de oportunidades moldam a trama labiríntica em que os licenciandos, licenciados e professores de Sociologia estão submetidos. Elias diz que:

Toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, as duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente se abre um espaço para as decisões individuais. Apresentam-se oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas. (...) Mas as oportunidades entre as quais a pessoa assim se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se estremecerá com os de outras pessoas; desencadeará outras sequências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel (ELIAS, 1994, p. 48).

Compreendi, inspirado em Norbert Elias, o sucesso das inserções profissionais dos docentes através da cadeia de relações mútuas e interdependentes, em processo, que configurara as trajetórias familiares, socioeconômicas, acadêmicas e os espaços de socialização que esses profissionais frequentaram. Não há apenas uma trajetória, mas diferentes processos sociais que permitiram a sequência de ações, das estratégias, de inserção e permanência desses professores.

O uso generalizado de pessoas relacionadas ao próprio círculo social para procurar emprego é um fato conhecido (GRANOVETTER, 1973; DAMM, 2014; BOURDIEU, 2015a; SILVA, 2010). A rede de contatos transmite informações sobre oportunidades de trabalho ao indivíduo que pode disputar a vaga ou recomendar, indicar, amigos, parentes e conhecidos com determinadas características que acredita serem desejadas para o preenchimento da função disponível. Para os empregadores, as indicações reduzem os custos de pesquisa e triagem na busca do candidato.

De acordo com Granovetter (1973), os laços fracos, aqueles com menor envolvimento afetivo, são mais úteis para o recebimento de informações sobre vagas de trabalho por serem constituídas por um arco de relações mais abrangente do que aqueles constituído pelos laços fortes, definidos como os que há mais proximidade afetiva como o que existe entre os amigos e familiares. Os laços fortes que temos são mais motivados a passarem informações relevantes para a conquista de um emprego, mas os boatos ficam mais restritos e redundantes, isto é, os laços fortes recontam informações que conhecem, mas não tem o alcance dos laços fracos que possuem maior importância para a difusão da informação sobre vagas de emprego. Quanto mais

laços fracos, mais chances de informações não redundantes sobre os postos de trabalho o indivíduo tende a receber.

Ao discutir a trajetória de inserção profissional de egressos do Ensino Superior público e privado em Santa Catarina, Mariléia da Silva (2010) identifica que, no interior de um mercado de trabalho cada vez mais excludente e debilitado — diferente dos antídotos de empregabilidade contra o desemprego defendido por agências de consultoria de recursos humanos —, as primeiras inserções desses jovens não advêm da melhoria da qualificação profissional exclusivamente, mas fundamentalmente acontece por intermédio da família, dos amigos e via concurso público. Há o questionamento, portanto, do discurso hegemônico da meritocracia, pois a inserção profissional não seria fruto dos benefícios da competitividade no mercado de trabalho:

O discurso que enfatiza a lógica individual como fonte produtora de riquezas, característica marcante da retórica neoliberal, tornasse mais perverso quando examinadas as condições atuais em que estão os trabalhadores e, em particular, os jovens, no que diz respeito às possibilidades concretas da venda de força de trabalho ao capital. Ou seja, a crescente precarização das relações de trabalho, incluindo a ameaça real do desemprego, na contemporaneidade, tem contribuído sobremaneira para a configuração de um contexto em que está em jogo até mesmo a produção da própria existência do trabalhador enquanto mercadoria imprescindível à acumulação capitalista (SILVA, 2010, p. 244).

O estudo faz refletir sobre a busca pela inserção profissional tanto na dimensão do pertencimento social do egresso quanto na deterioração das relações de trabalho provenientes da nova forma de acumulação do sistema capitalista.

O pesquisador, principalmente no campo das Ciências Sociais, tem a tarefa de ver aquilo que não é entendido como algo digno de ser pesquisado porque é tido como evidente demais (BOURDIEU, 2004), ou seja, um problema de pesquisa que não atrai muita atenção devido à suposta clareza e existência banal. A prática de indicação de emprego entre professores na educação privada acredito ser um caso em que, ao mesmo tempo que sua existência é inegável, não desperta muito interesse para ser estudada pela Sociologia.

Apesar da existência de algumas escolas que prestam serviços a estudantes economicamente favorecidas na cidade do Rio de Janeiro não utilizarem a prática de indicação para o recrutamento de professores — são exceções e por isso saltam aos olhos —, há o reconhecimento dos professores e coordenadores entrevistados de que esse recurso é realizado de maneira intensa nesses estabelecimentos de ensino. Assim, entendo que, no contexto atual da precarização das relações de trabalho, as diferentes estratégias utilizadas por professores para que consigam melhores inserções profissionais no magistério da rede privada de ensino,

incluindo a disputa por essas indicações de emprego, também façam parte do processo da composição do *habitus* pelo qual os docentes se diferenciam e se individualizam. Diz Elias:

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social — um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p. 150).

A primeira inserção profissional em escolas da rede privada de ensino é um momento fundamental para que o professor consiga alinhar estratégias para seguir diferenciando-se e melhorando sua posição no interior dessa configuração composta por gestores, professores, monitores, estagiários, profissionais que, em geral, estão envolvidos no trabalho nessas escolas.

O pressuposto é que os laços de amizade, as relações familiares, os encontros possibilitados na universidade durante o curso de graduação ou pós-graduação com colegas e professores, a experiência e o currículo mais robusto ou a passagem por instituições de ensino em meios favorecidos economicamente, ou como universitário ou já como professor, isto é, a combinação de alguns desses fatores acima, configuraram as condições de possibilidade das diferentes primeiras inserções profissionais dos professores participantes.

Desse modo, há uma disputa pelo que Bourdieu (2015a) chama de capital social entre os professores na busca por inserção profissional no magistério privado. Este conceito aqui se manifesta como o patrimônio de relações que tem o poder de influenciar o acesso a bens distintivos como a chance de concorrer e possivelmente trabalhar em novas escolas da rede privada — o que pode provocar uma assimetria de acesso às oportunidades profissionais dos docentes. As indicações de emprego já podem ser vistas desde as primeiras inserções dos professores no mercado profissional, isto é, pelo menos sete dos nove professores que entrevistei revelaram que tiveram alguma indicação para entrar em suas primeiras escolas privadas.

As redes sociais que conectam pessoas, grupos e organizações são importantes para a circulação de informação para a inserção no mercado de trabalho de professores em meio a recursos escassos. Portanto, aqui há o questionamento da construção naturalista do “dom” ou a “veia” de vocação para o trabalho docente, bem como da ideologia do “mérito pessoal” desconectada de todo o contexto relacional que possibilitou a inserção e permanência desse profissional nessas instituições de ensino.

A despeito das diferenças existentes entre os conceitos de *habitus*, em Elias (1994, 2018), e o *habitus*, em Bourdieu (2004), penso que não sejam necessariamente conceitos excludentes, mas que podem ser complementares (CERRI; SILVA, 2013). Por um lado, procuro não deixar de lado o contexto histórico maior de precarização das relações de trabalho no atual momento do sistema capitalista, mas não faço uma análise de longa duração típica dos trabalhos de Elias (1993, 1997, 2001, 2011); por outro lado, busco pensar os padrões de inserção e permanência dos docentes nas escolas privadas, mas sem deixar de lado a contingência histórica. Assim, além da noção de *habitus*, utilizo também a noção de estratégia de Bourdieu (2004, 2015a, 2015b, 2017) para compreender os movimentos que os participantes realizaram ao se convencerem de que o magistério privado seria uma alternativa para a inserção profissional.

As estratégias dos agentes, e as suas práticas, são fruto do senso prático adquirido durante o processo vivido no espaço social, assim a estratégia:

(...) é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais (...). O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Os esforços e as estratégias voltam-se para a multiplicação de interações que possibilitem um incremento das redes de interdependência, cada vez mais abrangentes para que se possa manter de modo mais estável possível as oportunidades em diferentes escolas.

A tese é dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresento a abordagem metodológica que guiou a pesquisa e as dificuldades para a sua realização, assim como o processo de elaboração da problemática e o contexto de seleção dos entrevistados. A posição de professor e ao mesmo tempo pesquisador que investiga uma realidade também vivida por mim é problematizada, além da abordagem metodológica de análise temática das entrevistas

O pressuposto do trabalho é: para a inserção e permanência profissional de professores em escolas privadas em meios favorecidos economicamente, além da formação pedagógica desse profissional, a rede de relações construídas em diferentes dimensões da vida social dos professores, dentro e fora das instituições de ensino, tem grande valor. Os docentes com baixa carga nas escolas — que precisam preencher sua carga em diversas escolas — como é o caso de Sociologia, estão expostos de modo flagrante a essa realidade de elaboração de estratégias

para a produção e consolidação de redes de relações para a inserção nesses postos de trabalho escassos.

Para tentar compreender a importância dessas relações e como elas são construídas nesse contexto da rede privada do Rio de Janeiro, elaboramos uma pergunta central e ampla: como docentes que atuam com o ensino de Sociologia em escolas da rede privada de ensino, em meios favorecidos economicamente, compreendem suas inserções e permanências nesses postos de trabalho?

A partir desse ponto norteador, quatro subperguntas foram criadas, duas com o objetivo de guiar a questão das inserções profissionais:

a) Como são, acontecem e funcionam os caminhos e as redes de relações que possibilitam a inserção profissional nessas escolas e de qual forma elas são tecidas?

b) Quais as lógicas de concorrência, sucesso e fracasso profissionais e como eles ajudam ou atrapalham o professor de Sociologia nas escolas da rede privada e em suas diversas atuações profissionais?

E outras duas para refletir sobre a permanência profissional nesses espaços escolares:

c) Como são pensadas as condições, expectativas e projetos de trabalho dos professores de Sociologia nesses espaços de ensino e como são as estratégias para lidar com elas?

d) Quais os sentidos pedagógicos que os professores da rede privada atribuem ao ensino de Sociologia?

Para responder as questões levantadas acima, partimos da metodologia qualitativa de coleta de dados através da elaboração de um roteiro de perguntas para a realização de entrevistas semiestruturadas, com cinco tópicos-guia, com cada um dos participantes.

O primeiro tópico-guia aborda a trajetória pessoal e familiar do participante a fim de perceber as influências familiar, escolar e universitária no destino profissional dos docentes; o segundo diz respeito à inserção profissional dos docentes com o objetivo de compreender as primeiras inserções e as redes de relações criadas que proporcionam indicações que facilitaram a entrada nessas instituições de ensino.

Os próximos três tópicos-guia estão relacionados com a estratégia de permanência dos professores: o terceiro corresponde às condições de trabalho docente, para observar como os professores vivenciam e lidam com as exigências das escolas; o quarto trata sobre o sentido pedagógico da Sociologia nessas escolas que aparece aqui para também compreender como os professores pensam a sua prática nesses espaços e como lidam com isso para a manutenção dos

seus empregos; e, por fim, o quinto tópico-guia traz os conflitos profissionais no interior desses espaços, as frustrações, dilemas e tensões vivenciadas pelos professores.¹⁶

No caso dos coordenadores, há dois tópicos-guia: o primeiro é sobre o processo de contratação de professores e o segundo é sobre a manutenção desses profissionais na instituição.

A seleção dos participantes para a entrevista foi baseada na estratégia da bola de neve¹⁷, dada a dificuldade de acesso a esses profissionais. Nove professores foram entrevistados. Todos atuavam como professores de Sociologia no momento em que as entrevistas foram realizadas, além de um que também atuava como coordenador de uma escola privada e uma plataforma digital. Outros quatro profissionais atuam somente como coordenadores em escolas privadas — e que lidam diretamente com a contratação de professores em seus respectivos estabelecimentos de ensino — também foram entrevistados.

Ao total eles formam os treze participantes da pesquisa. A intenção na seleção dos entrevistados foi a maior pluralidade possível de relatos para se conseguir uma maior compreensão do fenômeno estudado. Somo às entrevistas a interpretação de meu lugar como professor de Sociologia que também trabalha em escolas de perfil semelhante e enfrenta algumas das situações relatadas. Procuo fazer uma reflexão sobre as possibilidades e as impossibilidades da pesquisa a partir desse lugar de pesquisador que estuda um objeto do qual me considero parte.

No capítulo dois abordo o percurso da disciplina de Sociologia no Ensino Básico, além de apresentar algumas características do perfil dos docentes de Sociologia na Educação Básica no país, no estado e no município do Rio de Janeiro, dando enfoque à distribuição dos docentes na rede privada de ensino, bem como faço uma comparação com o perfil dos entrevistados. Também serão apresentados as origens familiares e sociais e os diferentes tipos de primeira inserção dos docentes nas escolas privadas.

No capítulo três dedico-me à interpretação da formação de redes de relações e o circuito de oportunidades criada por elas. Ou seja, o processo de indicação entre estes professores da educação privada. Aqui é fundamental perceber alguns aspectos que contribuem para a construção de relações entre os docentes para a manutenção das oportunidades e expansão da rede de referência.

¹⁶ Ver no ANEXO as perguntas do roteiro de entrevista.

¹⁷ Essa metodologia busca novos participantes através de indicações dos próprios professores entrevistados inicialmente. Apesar da atividade ocupacional de professores de Sociologia ser de fácil identificação, a aplicação dessa modalidade é justificada pelo fato de os melhores contatos serem conseguidos por meio da referência de outros professores no mesmo campo de atuação, assim, fazendo com que o número de casos seja ampliado.

No capítulo quatro procuro discutir estratégias de permanência nas escolas realizadas pelos professores. Para melhor compreender como eles lidam com as demandas das escolas, foi importante refletir sobre as condições de trabalho em que estão submetidos nesses espaços escolares e o sentido pedagógico dada pelos docentes para a prática de ensino da disciplina de Sociologia, bem como o conflito entre a percepção do que o estabelecimento de ensino deveria ser e o que a lógica do mercado faz dele.

Saber lidar com a realidade não democrática das escolas-empresa e também saber lidar com as limitações pedagógicas é fundamental para a manutenção da própria força de trabalho nesses espaços escolares. O capítulo quatro também analisa o discurso colocado por coordenadores e professores sobre a necessidade de as aulas serem “dinâmicas” para atrair a atenção dos alunos, isto é, uma exigência das escolas por uma aula “performática”. Por fim, analiso o quão fundamental é a relação com os alunos dentro do ambiente escolar e também na exposição dessas relações em rituais correlatos como formaturas, viagens e projetos.

No capítulo cinco busco explicitar as conclusões a que cheguei durante a pesquisa acerca da importância das redes de relações entre professores e outros fatores favoráveis e desfavoráveis para a inserção e manutenção dentro desses espaços escolares, bem como da condição do trabalho docente. Assim, a tese oferece uma contribuição para a compreensão das possibilidades de trabalho de professores de Sociologia em instituições de ensino da rede privada, além de fazer uma reflexão sobre o modelo da gestão privada da educação e seus impactos no exercício profissional diário dos docentes.

1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresento, primeiramente, a problematização que me levou à pesquisa. Em seguida, demonstro as principais dificuldades e facilidades encontradas na metodologia de coleta de dados escolhida, bem como o contexto no qual as entrevistas foram conseguidas e realizadas. Na terceira parte, discuto o lugar que ocupo nessa trama de ser um professor de Sociologia que está como pesquisador em busca de participantes também professores de Sociologia, com experiências semelhantes às minhas no mercado privado de ensino. Por fim, apresento a metodologia da análise temática como um dos alicerces para a identificação, interpretação e análise dos temas trabalhados na pesquisa.

1.1 A problemática de pesquisa

Os estudos acerca da Sociologia na escola se debruçam nos últimos anos sobre diferentes temáticas: os parâmetros e orientações legais para a disciplina; os currículos, o ensino; as metodologias; a produção e análise dos materiais didáticos; a formação docente; a atividade docente propriamente dita e a história de implantação da disciplina no Ensino Básico, entre outras. Esses estudos foram organizados e apresentados em publicações de diferentes profissionais que pesquisam nesse campo.¹⁸

A pesquisa de Ana Lucia Lennert (2009) sobre as relações e as condições de trabalho de docentes licenciados em Sociologia que atuavam no Ensino Médio da rede pública de ensino na cidade de Campinas-SP foi importante para minha pesquisa. A autora busca reconstituir as estratégias dos docentes para a realização do trabalho docente no interior de uma configuração

¹⁸ HANDFAS, A., OLIVEIRA, L. F., Introdução. In: *A Sociologia vai à escola: História, ensino e docência*. Org: Anita Handfas; Luiz Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 11-15; HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Org: HANFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 25-48; HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012; MAÇAIRA, J. L.; FRAGA, A. B. (Org.) *Saberes e Prática do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. FRAGA, B. A. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na Educação Básica: investigando o chamado período de exclusão. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 56, n. 1, p. 38-47, 2020; HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012; FIGUEIREDO, A. V. de; OLIVEIRA, L. F. de; PINTO, N. M. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 47-72; BODART, C. N. (Org.). *Sociologia Escolar: Ensino, Discussões e Experiências*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2018; QUEIROZ, P. P.; NEVES, F. H. G. *Ensino de Sociologia: Escola, Formação de Professores e Interculturalidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 13-37; CARVALHO, L. M. G. X. de. Introdução. In: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. (Org.) Lejeune Mato Grosso de Carvalho. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 13-16.

marcada pela precarização do trabalho. Para tal, Lennert (2009) utiliza o aporte teórico de prestigiosos sociólogos como Pierre Bourdieu e Norbert Elias. É importante ressaltar que a realidade pesquisada pela autora está inserida no contexto da reinserção da obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular da Educação Básica,¹⁹ enquanto meu estudo foi realizado no contexto da retirada da Sociologia como disciplina obrigatória pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio realizada pela Lei 13.415 de 2017, que transforma a Sociologia em “estudos e práticas”. Outra diferença importante é o fato de minhas preocupações estarem voltadas para professores da rede de ensino privada e na cidade do Rio de Janeiro.

Para a realização da pesquisa selecionei participantes que estavam atuando como professores de Sociologia em pelo menos uma instituição de ensino privada que presta serviço em meios economicamente favorecidos da cidade do Rio de Janeiro. Todos os nove participantes trabalham em pelo menos uma instituição de ensino localizada nos bairros da zona sul da cidade, região de setores privilegiados economicamente, enquanto que seis também trabalham em escolas na zona norte ou oeste da cidade. Como nas escolas privadas cada série do Ensino Médio geralmente possui apenas um tempo de Sociologia, para que o professor tenha uma carga horária²⁰ razoável a escola precisa oferecer uma quantidade maior de turmas ao docente ou senão este precisará trabalhar também em outras instituições de ensino paralelamente, no interesse de um melhor retorno remuneratório, o que o coloca em uma dupla condição: a) de maior precariedade nas condições de trabalho²¹ e ao mesmo tempo b) de grande dependência de rede de relações para a inserção na rede de ensino privada. O pressuposto é que os profissionais que conseguem a inserção nesse mercado e permanecem nessas instituições de ensino possuem maior possibilidade de construir suas redes de relações favoráveis para a manutenção no mercado docente da rede ensino privada através de indicações para inserção em outras escolas.

A escolha por professores que trabalham em instituições privadas em meios privilegiados economicamente da cidade do Rio de Janeiro serve também para refletir sobre as condições de trabalho de docentes na Educação Básica a partir de postos de trabalho valorizados no mercado privado de trabalho docente. Partindo da minha própria trajetória de inserção e permanências como professor de Sociologia, desde 2016, em instituições de ensino privadas,

¹⁹ Lei 11.684, de 2 de junho de 2008.

²⁰ A carga horária é a quantidade de tempos total que um professor possui no interior da instituição de ensino, sendo que um tempo de aula normalmente possui cinquenta minutos.

²¹ Em relação a outros docentes das demais disciplinas que possuem mais carga horária nas escolas e por isso podem agrupar a sua carga de trabalho em menos instituições de trabalho.

tenho como pressuposto que as oportunidades de emprego em outras instituições estão intimamente ligadas ao grau de adesão dos docentes às condições de trabalho no interior dessas instituições da rede privada de ensino, em que muitas das vezes o interesse mercadológico se sobrepõe ao pedagógico.

A pesquisa de Bruno Borges (2019), docente como eu, com atuação também na rede privada de ensino, busca compreender a precarização do trabalho docente de professores que atuam no Ensino Médio de escolas privadas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba-MG. Apresento uma citação do autor que versa sobre a sua própria experiência, que entendo como, em diferentes graus, similar à de outros professores, principalmente na rede privada de ensino, e que faz relação direta entre precariedade, educação, produtividade e mercado de trabalho:

(...) Terminando a sua fala o diretor lembrou que vários dos problemas apareceram nas pesquisas feitas regularmente – pelo menos duas vezes ao ano – com o que ele chamou de alunos-clientes. Diante do questionamento de alguns professores sobre o risco de que uma postura mais rígida no que tange à disciplina pudesse estimular críticas mais acirradas nas pesquisas, o diretor foi enfático: a qualidade da aula se sobrepõe à indisposição dos alunos com a rigidez disciplinar do professor.

(...) A empresa precisa de receita para se manter no mercado – é preciso manter as matrículas e, portanto, precisa oferecer um “produto de qualidade” para fidelizar o cliente. A qualidade do produto pode ser comprovada pela satisfação do cliente – indicada nas pesquisas internas, e pelos resultados obtidos nos sistemas de avaliação – da própria escola, nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os principais operadores da produção – os professores e professoras – precisam então cumprir as regras, ou seja, ministrar os conteúdos programáticos como propostos pelas apostilas, administrar o tempo das aulas e não fugir ao estabelecido pelos calendários, utilizar os recursos técnicos e tecnológicos de forma inteligente e criativa. Enfim, precisam estimular o envolvimento dos estudantes – ou encantá-los –, controlar a disciplina de forma efetiva e sem constrangimentos, ser competente na articulação dos recursos, condições e objetivos, obter bons resultados de forma que seus alunos tenham bons desempenhos nos exames avaliativos e, ainda, observar possíveis sintomas de transtornos psíquicos e outros problemas comportamentais que possam comprometer o aprendizado. E além de tudo isso, ter um bom desempenho nas pesquisas de satisfação do cliente (BORGES, 2019, p. 116-117).

Obviamente que cada instituição de ensino possui sua própria realidade, sua gestão e equipe de professores e demais funcionários, mas é importante enfatizar o aspecto mercadológico da educação que retira a autonomia do professor e faz com que haja uma intensificação do trabalho docente para que consiga atender às expectativas de diferentes atores que configuram o espaço escolar como pais, alunos, coordenadores e diretores, até mesmo proprietários, entre outros. A seguir, pretendo fazer uma reflexão sobre a ausência de pesquisa sobre docentes que trabalham em estabelecimentos de ensino da rede de ensino privada.

1.1.1 Trabalho docente de Sociologia e as instituições privadas de ensino

O interesse mais recentemente de se compreender o que se passa nas escolas da rede privada de ensino tem produzido muitos estudos como as novas perspectivas de análise na relação, por exemplo, entre família e escola (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013), a escolarização das elites (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002), o desempenho e socialização escolar (PAIXÃO; ZAGO, 2007), entre outros, mas ainda é tímida a pesquisa voltada para o trabalho docente de professores nas escolas privadas de ensino, e menos ainda sobre professores de Sociologia em escolas privadas.

Além da pesquisa sobre as condições de trabalho de professores de Sociologia que foram realizadas em Campinas-SP comentada acima (LENNERT, 2009), temos também trabalhos realizados em outros estados do Brasil como no Rio Grande do Sul (CAREGNATO; RODRIGUES; RAIZER, 2017), no Rio Grande do Norte, (GOMES et al., 2011), em Santa Catarina (ROSA, 2009), bem como pesquisa sobre as representações dos professores de Sociologia a respeito da disciplina no Ensino Básico (SANTOS, 2002).

Julia Maçaira, Beatriz Gesteira e Gabriela Montez (2012) fizeram a pesquisa pioneira sobre o docente de Sociologia no território fluminense, cujo interesse foi compreender os impactos da nova legislação de obrigatoriedade da disciplina, de 2008, em escolas públicas estaduais da Metropolitana VI,²² área delimitada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). O estudo teve como foco as características dos docentes no que tange as dimensões socioeconômica, acadêmico-profissional, condições de trabalho e práticas pedagógicas, entre outras.

Contudo, essas pesquisas se limitaram à rede pública de ensino e que atendem à escolarização de camadas de baixa renda.²³ Continua obscuro questões como as diferentes origens e trajetórias, as estratégias que possibilitaram a inserção nas escolas, as condições da vida profissional e os sentidos pedagógicos do ensino da disciplina construídos pelos docentes de Sociologia das escolas privadas de ensino. Das vinte escolas privadas que os nove

²² Que abrangia na época, segundo as autoras, os bairros de Anil, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Cachambi, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Copacabana, Curicica, Engenho Novo, Estácio, Freguesia (Jacarépagua), Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Higienópolis, Humaitá, Ilha de Paquetá, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Jacarépagua, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Lins de Vasconcelos, Manguinhos, Maracanã, Maria da Graça, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Tanque, Taquara, Tijuca, Urca, Vargem Grande, Vidigal e Vila Isabel. Atualmente, a Metropolitana VI abrange os bairros informados acima.

²³ Além do fato das condições precárias de trabalho que os professores estão submetidos, o foco dos estudos nesses grupos possui razões bem compreensíveis e legítimas, seja pelo fato de serem escolas destinadas às famílias com mais dificuldades materiais, seja pelo reconhecimento das desigualdades produzidas no interior mesmo do sistema educacional e por isso ser fundamental estudar esses espaços e propor mudanças.

professores entrevistados trabalham, dezenove ficam no interior da abrangência territorial da Metropolitana VI feita pela SEEDUC.²⁴

Para Bruno Borges (2019), uma das possíveis hipóteses para a ausência de pesquisas sobre o trabalho docente em escolas privadas é o fato da escola ser muitas vezes de um proprietário que não possui qualquer interesse em abrir as portas para um trabalho acadêmico, o que traria dificuldades para a realização de alguns tipos de metodologia de pesquisa.²⁵

Todavia, o estudo de Angela Iório e Isabel Lelis (2015), numa instituição da rede privada que atende a camadas médias baixas e camadas populares do subúrbio carioca, realizara entrevistas com docentes e observações na sala dos professores e outros espaços da escola. Isso mostra que há um interesse, mesmo que tímido, em se debruçar sobre essa realidade tão pouco conhecida, além de ser uma evidência da possibilidade de se realizar pesquisas nesses espaços, mesmo que haja maiores dificuldades para a obtenção de autorização, participantes, documentos escritos, entre outros dados.

Acredito que a pesquisa que realizei foi beneficiada pela rede de relações prévia que já tinha com docentes que trabalham em escolas com o mesmo perfil das que trabalho. Sem essa rede que pude acionar diante do contexto de pandemia relacionado ao vírus SARS-CoV-2, pela impossibilidade de ir até as escolas em busca de docentes para a entrevista, haveria muita dificuldade para a sua realização.

Contudo, mesmo se não houvesse a pandemia, acredito que no contexto em que não há a estabilidade no emprego, falar abertamente sobre as suas próprias condições de trabalho a partir de um contato feito nos próprios espaços escolares em que se está empregado e para um desconhecido – o pesquisador - pode não ser a coisa mais prudente a ser feita. Mesmo obtendo a maior parte das entrevistas por meio de indicações de pessoas que já conhecia, isto é, que já tinha uma referência prévia, tive a impressão de que os entrevistados que trabalham exclusivamente em escolas da rede privada, de modo geral, tiveram mais dificuldade de expor informações sobre suas inserções profissionais e principalmente sobre as condições de trabalho, enquanto que os que trabalham também em escolas ou universidade públicas conseguem ter menos apreensão em falar de suas realidades.

Para conseguir participantes, busquei, ao final de cada uma das entrevistas com coordenadores e docentes, pedir uma outra indicação para a entrevista, se fosse o caso de um

²⁴ 7 escolas estão localizadas no bairro de Botafogo, 3 no da Gávea, 2 no Itanhangá e 1 nos bairros de Laranjeiras, Humaitá, Jardim Botânico, Alto da Boa Vista, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Barra da Tijuca, Vila da Penha, esta última é a única que fica fora da Metropolitana VI, estando na III.

²⁵ Como aquelas que pretendem realizar trabalhos de campos e outras técnicas de coleta de dados dentro da instituição de ensino.

coordenador, pedia a indicação para entrevistar o docente de Sociologia da instituição em que trabalha e também outros coordenadores; no caso de docente, pedia a indicação de coordenador de uma das instituições em que trabalha ou de outros docentes com o mesmo perfil. Dos cinco participantes que desempenhavam a função de coordenador, apenas um indicou o docente de Sociologia que coordenava na instituição, docente que ao ser contatado se negou a participar da entrevista, enquanto outro coordenador indicou duas professoras de outras instituições de ensino.²⁶ Dos nove que desempenhavam a função de docente de Sociologia, nenhum indicou qualquer coordenador com quem trabalhava. Acredito que tal situação não aconteceria se fosse o estudo voltado para docentes e coordenadores da rede pública de ensino. Assim, há uma dificuldade em conseguir a participação de docentes nesses espaços escolares sem qualquer relação de confiança construída com o pesquisador ou sem existir qualquer contato ou intermediário de confiança, por receio de algum tipo de consequência nas escolas, mesmo com a promessa da não identificação dos participantes.

1.1.2 As possíveis contribuições da pesquisa em contexto de incertezas

Com a reforma no Ensino Médio, pela aprovação da Lei 13.415 de 2017,²⁷ como se sabe, a disciplina de Sociologia não mais é entendida como componente curricular obrigatório, mas como “estudos e práticas”. A realidade ainda é incerta sobre os efeitos práticos da reforma e as possibilidades de trabalho para muitos docentes e também licenciados e graduandos que têm o interesse em se inserirem no mercado de trabalho como docente de Sociologia.²⁸ Não há qualquer sinalização clara de que esse processo possa ser revertido e ainda há grande imprevisibilidade de como acontecerá a implantação nas escolas dessa Reforma do Ensino Médio.²⁹

²⁶ Esse participante que me indicou duas professoras de Sociologia é meu coordenador em uma das escolas em que trabalho e não há outro professor de Sociologia além de nós na instituição.

²⁷ A Lei nº 13.415 de 2017, em seu Art. 3 altera a Lei nº 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida do art. 35-A, parágrafo 2, que afirma que: “§ 2º A Base Nacional Comum referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”. Ou seja, a Sociologia passa da condição de disciplina obrigatória (2008-2017, último período da obrigatoriedade a nível nacional) para ser apenas conteúdos e práticas dissolvidos em outras disciplinas.

²⁸ O Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União no dia 14 de julho a portaria nº 521, instituindo o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. A normativa adiou para 2024 o prazo para que as redes estaduais implementem as alterações postas pela lei 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio, que inicialmente previa um prazo de cinco anos para que fosse implementada, que terminaria no ano seguinte, em 2022.

²⁹ A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou o projeto de lei 4.642/21, que estabelece que a Reforma do Ensino Médio, da Lei Federal 13.415/17, seja gradualmente implementada no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro a partir do ano letivo de 2024. O projeto é assinado pelos deputados André Ceciliano (PT), Waldeck Carneiro (PT), Carlos Minc (PSB) e Flávio Serafini (PSOL),

Nas instituições da rede privada de ensino em que trabalho, o início da implementação do chamado Novo Ensino Médio aconteceu de fato este ano (2022).³⁰ De modo geral, houve apenas uma apresentação de como a gestão pensou a reforma sem qualquer tipo de consulta a mim ou meus colegas de outras disciplinas. No início das aulas fomos informados como estava prevista a dinâmica para o ano letivo. De qualquer modo, cada uma das cinco instituições em que trabalho teve a sua própria proposta com maior ou menor flexibilização do currículo,³¹ muitas alterações aconteceram mesmo que ainda não tenham perdido carga horária – nem aumentado – de trabalho até o momento. A imprevisibilidade é a palavra que define o sentimento de docentes que trabalham com o ensino de Sociologia nesses estabelecimentos de ensino e acredito que também para aqueles que querem entrar nesse mercado de trabalho.

Apesar da legitimidade conquistada pela mobilização de diversos atores sociais em prol da disciplina na Educação Básica brasileira nos últimos anos como já exposto acima, a reforma educacional ao tratar a Sociologia de modo vago abre espaço para que as escolas decidam, em última instância, oferecer ou não a disciplina e se de modo optativo ou não.

A partir desse contexto, considerar as principais dificuldades e os desafios na construção de caminhos de inserção profissional de docentes de Sociologia em escolas privadas é importante tanto para os próprios docentes de Sociologia do Ensino Básico para aprofundar na compreensão da realidade vivida por colegas, quanto para jovens ingressantes ou concluintes nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais com interesse na função docente nesses espaços escolares no pós-reforma. Os docentes que atuam no nível superior e que trabalham com a formação de professores de Sociologia levando em consideração a escola privada como possibilidade de emprego para seus alunos também podem se interessar por compreender essa realidade.

Não é possível falar sobre a presente pesquisa sem assumir a posição de professor de Sociologia que compartilha de diversos dilemas relatados pelos entrevistados. Essa posição de ser ao mesmo tempo um professor de Sociologia que estuda a condição de trabalho, de inserção e permanência profissional nesses espaços escolares privados será discutido com destaque em seguida. Desse modo, apresento alguns sentimentos e percepções sobre o processo de busca pelos docentes e as principais dificuldades, desvios, dilemas e também facilidades,

contudo o governador Cláudio Castro o vetou e o veto foi mantido pela ALERJ, em 5 de abril de 2022, isto é, a implantação terá que ser iniciada em 2022, este ano, e encerrada em 2024.

³⁰ Prazo previsto pela lei para a implementação pelas escolas e também por conta dos efeitos da pandemia relacionada ao vírus SARS-CoV-2, mas já há nas entrevistas de alterações nas escolas e mesmo perda de carga horária.

³¹ Algumas com a oferta de inúmeras disciplinas eletivas para o primeiro semestre e outras que só mudaram o nome das disciplinas, mas que na prática continuaram sem qualquer alteração.

possibilidade e soluções encontradas na realização desse percurso. Não deixarei de salientar também questões sobre a realização mesma das entrevistas de modo remoto devido ao contexto de pandemia relacionada ao vírus SARS-CoV-2.

1.2 Os participantes e o contexto da pesquisa

Para selecionar os participantes, tive a necessidade de começar os contatos justamente pela rede de relações que tinha estabelecido com outros docentes e também com coordenadores. As entrevistas começaram a ser realizadas no dia 01/12/2020 e a última entrevista aconteceu no dia 18/06/2021, isto é, a coleta de dados se deu durante cerca de seis meses e em meio aos impactos da crise sanitária vinculada à pandemia relacionada ao vírus SARS-CoV-2, vigente no mundo e em disseminação no território brasileiro, pelo menos, desde março de 2020.

1.2.1 A realização da pesquisa em meio à pandemia

O contexto da pandemia não foi favorável à realização das entrevistas, pois além da impossibilidade das entrevistas presenciais, diminuindo as positivas aproximações entre mim e os docentes, houve a intensificação ainda maior do trabalho docente dos professores entrevistados através do ensino remoto emergencial que invadiu o espaço doméstico e outras diferentes esferas da vida social (GONÇALVES; SOUZA, 2022). Contudo, por outro lado, devido à rotina de trabalho dos participantes, que possuem grande carga horária em diferentes escolas e que muitas das vezes precisam se deslocar bastante pela cidade, estar em casa pode ter sido um facilitador para o agendamento e realização das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas de maneira remota pela plataforma de conferência Zoom³² e autorizadas pelos participantes a serem gravadas para futura análise. A duração média das entrevistas é de cerca de uma hora e vinte minutos para os docentes e de quarenta minutos para os coordenadores.

As entrevistas com os docentes foram realizadas quase em sua totalidade comigo e os docentes em nossas respectivas residências, com a exceção de uma docente que estava em uma das escolas em que trabalha. As entrevistas aconteceram em situação relativamente confortável, com exceção de uma em que a docente ao mesmo tempo em que concedia a entrevista fazia o almoço para sua família e depois continuou a entrevista simultaneamente às atividades de trabalho em seu computador. Duas entrevistas foram interrompidas, uma por falta repentina de

³² Amplamente utilizada para reuniões durante a pandemia no Brasil por ser gratuita, apesar do limitado número de participantes.

luz na residência da participante e outra devido a um atendimento que a participante iria fazer naquele horário, sendo ambas as entrevistas devidamente reagendadas e finalizadas. Dos cinco coordenadores entrevistados, dois estavam em suas residências e os outros três estavam nas escolas em horário de expediente.

A forma pela qual as entrevistas foram realizadas, via plataforma Zoom, trouxeram dificuldades para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre o pesquisador e o participante, elementos de comunicação ficam prejudicados. Em duas entrevistas houve um caso mais drástico de distanciamento devido ao fato dos participantes, um docente e outra coordenadora, realizarem a entrevista com a câmera desligada para não serem filmados, só houve, portanto, a gravação de suas vozes. A comunicação entre ambos os lados, pesquisador e participante, pode ter sido prejudicada ou mesmo ter havido uma menor relação de confiança, envolvimento, ou mesmo produzindo uma maior inibição na fala dos docentes sobre os temas trabalhados pela pesquisa.

Acredito que haja uma perda importante durante a pesquisa pela falta de relação mais pessoal que poderia ser estabelecida através do encontro presencial. A parte da pesquisa mais impactada pela ausência de encontros presenciais, justamente pela falta de uma relação mais confiável e direta com os entrevistados, acredito, foi a de conseguir indicações para entrevistas. A praticidade, no entanto, da entrevista acontecer cada um em sua residência, tanto ao pesquisador quanto ao entrevistado, durante a semana ou mesmo no final de semana, tendo a flexibilidade de desmarcar e remarcar a entrevista sem maiores danos ou prejuízos, ajudou, nesse sentido, a coleta de dados.³³

1.2.2 Os caminhos e a coleta de dados

As perguntas feitas durante as entrevistas foram estruturadas em um roteiro. Utilizei o modelo de entrevista semiestruturada para que conseguisse guiar melhor as temáticas que queria trabalhar e ao mesmo tempo deixar em aberto as possibilidades de surgirem outras temáticas levantadas pelos docentes, isto é, para potencializar questões que previamente interessavam ao estudo, mas sem a rigidez limitante de possibilidades temáticas outras que surgiram durante o curso da entrevista (GIL, 2019). No total foram realizadas quinze entrevistas com os treze participantes. Todos os participantes estavam trabalhando em alguma instituição de ensino da rede privada em meios favorecidos economicamente da cidade do Rio de Janeiro.

³³ Me refiro à facilidade de realizar a pesquisa sem deslocamentos e pela possibilidade de gravação no computador.

Para se chegar até os primeiros participantes acionei alguns conhecidos que acreditava possuírem uma rede de relações mais alargada e construída nas escolas privadas naquele momento. De início, portanto, procurei entrevistar dois professores que já conhecia e que sabia que poderiam contribuir para a investigação não só com os seus relatos pessoais, por suas experiências nesses espaços escolares, mas também com possíveis indicações de futuros participantes desse mesmo meio. O primeiro a ser acionado foi o docente Leonardo,³⁴ que além de trabalhar comigo, é meu coordenador em uma das escolas privadas em que trabalho, isto é, o primeiro caminho veio a partir de uma relação direta que tenho com um colega de trabalho.

Esse contato era de fato o que tinha maior expectativa de conseguir tanto informações valiosas pela trajetória de inserção desse professor, pelo reconhecimento que possui entre os colegas de profissão e também pela extensa rede de professores conhecida por também ter a função de coordenação. O segundo caminho veio através de um contato feito com meu ex-professor do curso de licenciatura na universidade, o professor Elias. O professor Elias trabalhava em instituições privadas e públicas e eu também acreditava que ele poderia ter acesso a boas informações e outras indicações por esse caminho.

Outra estratégia foi pedir indicação para coordenadores que estavam inseridos em escolas da rede privada que interessavam a pesquisa. Assim, fiz contato com um professor que se tornou meu coordenador em um trabalho que desenvolvia para uma plataforma digital de ensino e o outro coordenador que também fiz contato era um conhecido da época da graduação no curso de História,³⁵ que acabei reencontrando ao participar de um processo seletivo para o ingresso em uma instituição que ele coordenava e coordena atualmente. Por fim, o vínculo mais próximo que tinha dentre estes que foram acionados é a de um professor que também me deu aula em um curso preparatório privado na época de pré-vestibular e que depois vim a trabalhar em uma escola. É importante ressaltar que esses contatos foram realizados não de uma só vez, mas nessa sequência justamente pela dificuldade encontrada em conseguir novos participantes a partir dos primeiros participantes acionados. A ideia era fazer uso da metodologia da bola de neve³⁶ para se chegar a outros professores, partindo desses primeiros contatos. Essa metodologia de coleta de dados é justificada pela dificuldade de ter acesso a esses participantes.

³⁴ Esse assim como todos os outros nomes de participantes são fictícios.

³⁵ Cursei a graduação e tenho o título de bacharel e licenciado em História, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), iniciado em 2009, o que inclusive me ajudou na inserção nas escolas privadas.

³⁶ Apesar da atividade ocupacional de professores de Sociologia ser de fácil identificação, a aplicação dessa modalidade é justificada pelo fato dos melhores contatos serem conseguidos por referência de outros professores no mesmo campo de atuação e, assim, ampliando a rede de casos.

Contudo, os professores que concederam a entrevista, mas que eu não conhecia previamente, não deram sequência nas indicações. Ao final da entrevista, foi perguntado aos participantes se conheciam e poderiam passar novos contatos de outros professores de Sociologia ou mesmo coordenadores para que pudessem também participar, mas apesar de alguns falarem que conheciam docentes e que fariam contatos para contribuir na pesquisa, não houve a concretização de outros professores, com exceção das indicações do professor Leonardo. Essa dificuldade de conseguir novos contatos de outros docentes de Sociologia foi de fato um dos grandes problemas para realizar a metodologia bola de neve e assim ter acesso a outras redes de professores. Os contatos com docentes conseguidos para a entrevista vieram através de indicações feitas por docentes e coordenadores que eu já tinha relação, já eram conhecidos, não houve, portanto, um prosseguimento de indicações a partir dos docentes entrevistados que não eram meus conhecidos previamente.

Ou seja, foram contatos conseguidos por meio de relações de confiança construídas diretamente com professores e/ou coordenadores ou com amigos ou colegas professores ou conhecidos que sabiam minimamente da minha inserção nas escolas privadas. Assim, não houve nenhum caso em que o professor participante indicado por algum outro docente conhecido que tenha indicado outro professor, isto é, tenha dado sequência nas indicações de possíveis participantes. Alguns disseram que não conheciam outros professores de Sociologia para indicar, outros falaram que indicariam, mas concretamente não trouxeram nenhum outro participante. Entendi que de fato esses professores são raros nesses espaços escolares e que as relações entre docentes de Sociologia são, muitas das vezes, inexistentes justamente pela falta de carga horária oferecida nas escolas e, conseqüentemente, por se tornarem os únicos a trabalharem em suas escolas, sem terem um colega da disciplina ao seu lado na instituição. Desse modo, a estratégia foi insistir e investir nas relações que tinha já construído mais diretamente.

Os docentes participantes têm entre 32 e 45 anos e estão atuando com o ensino de Sociologia no mínimo há 7 anos, isto é, começaram antes da atual reforma do Ensino Médio. Busquei fazer a primeira entrevista com o único colega que trabalha com o ensino de Sociologia em uma mesma escola que eu,³⁷ o professor Leonardo que trabalha exclusivamente em escolas privadas, apesar de ter sido professor concursado do estado do Rio de Janeiro e ter preferido sair para assumir carga em outras escolas e coordenação. No Ensino Básico, Leonardo trabalha em uma instituição localizada no bairro do Recreio dos Bandeirantes, zona oeste do Rio de

³⁷ Na época, era a única escola em que trabalhava que tinha um colega docente de Sociologia, nas outras eu era o único docente do estabelecimento de ensino.

Janeiro, e outras duas no bairro de Botafogo, zona sul da cidade, todas são escolas privadas particulares,³⁸ duas oferecem o ensino regular nas etapas da Educação Infantil, passando pela Ensino Fundamental até o Ensino Médio e uma oferece desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Com Leonardo, além da entrevista como professor e também como coordenador, consegui o contato de outras duas professoras inseridas nas escolas em meios economicamente favorecidos: Sofia, que trabalha exclusivamente em escolas da rede privada de ensino, uma particular em Botafogo, outra em Laranjeiras, esta escola comunitária, ambas na zona sul e que oferecem o ensino regular da Educação Infantil até o Ensino Médio; e Amanda que trabalha em uma escola em Botafogo, um Colégio-curso,³⁹ e outra na Vila da Penha, zona norte da cidade, ambas escolas particulares que oferecem o ensino regular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além de também trabalhar em escolas da rede pública estadual e federal.

Outro caminho para ter acesso aos participantes veio da relação construída com professores da instituição em que obtive o título de licenciatura. Um dos professores trabalhava também em uma instituição privada de ensino da zona sul do Rio de Janeiro, o professor Elias, no bairro da Gávea, na zona sul da cidade, e outra no Itanhangá, na zona oeste, ambas as escolas são particulares e possuem turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de ser professor de instituições públicas estaduais e federais. Além de aceitar conceder a entrevista, Leonardo indicou um outro professor que estava também inserido em instituições de ensino da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, o professor Diego, que trabalhava em duas escolas em Botafogo, ambas são filantrópicas, uma oferece o ensino regular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e também Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, a outra oferece o ensino regular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além da Educação Profissional. Diego, que trabalha exclusivamente em escolas privadas, atua como docente também no bairro do Itanhangá em uma escola que oferece turmas do Ensino Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Sabendo dos possíveis contatos que poderiam ter com coordenadores, acionei dois professores, um de Espanhol e outro de História, que também trabalham como coordenadores,

³⁸ A LDB (1996) delimita a natureza das instituições de ensino em duas categorias administrativas: as públicas, mantidas e administradas pelo poder público, e as privadas, que constituem as que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições privadas se enquadram em particulares em sentido estrito mantidas e administradas pelos proprietários; em comunitárias que são mantidas e administradas por um grupo de pais ou de empresas, em que todas as despesas são divididas entre as famílias dos alunos; em confessionais conhecida também como escolas religiosas, que são instituições vinculadas ou pertencentes às igrejas; e em filantrópicas mantidas e administradas por pessoas jurídicas que oferecem serviços para a sociedade sem a finalidade de obter lucro.

³⁹ Colégios que tem o foco na preparação para a prova do ENEM e vestibulares e possui uma infraestrutura menor do que as escolas em que Leandro e Sofia trabalham.

como já dito acima, um é meu coordenador em uma plataforma digital de educação e o outro era meu conhecido da época da faculdade. Com o primeiro, consegui o contato do professor Rodrigo que trabalha em uma escola no bairro do Humaitá, na zona sul da cidade, particular que oferece o ensino regular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e outra na Barra da Tijuca, na zona oeste, também particular que oferece o Ensino Fundamental e O ensino Médio regulares. Com o professor de Espanhol e coordenador também consegui as indicações dos coordenadores Vitor⁴⁰ que trabalha em uma escola que possui maior foco no segmento da Educação Infantil e Fundamental, mas que também possui grande infraestrutura e turmas no Ensino Médio, no bairro de Botafogo e de Fabiana que trabalha em uma escola que também possui turmas do Ensino Infantil ao Ensino Médio e Técnico, na Barra da Tijuca. Com o segundo, o professor de História e coordenador, consegui os contatos do coordenador Daniel que trabalha em uma escola no Catete e que também oferece o ensino regular desde a Ensino Infantil ao Médio e da coordenadora Lorena que trabalha em uma escola da Barra da Tijuca com o mesmo perfil.

Acredito ser importante falar sobre o caso desse segundo coordenador, o que também é professor de História, para melhor compreendermos as tensões e os constrangimentos provenientes desse processo de obtenção de indicações advindas das identidades sociais e expectativas envolvidas, no sentido dado por Goffman (2011a). Esse coordenador atendia ao perfil exigido pela pesquisa, pois queria entrevistar coordenadores que trabalhassem em instituições em meios economicamente favorecidos da cidade e que participavam de processos seletivos para a contratação e também de processos de desligamento de professores da instituição em que coordena e ele coordenava a etapa do Ensino Médio regular em uma escola privada no bairro do Jardim Botânico. Contudo, apesar do coordenador ser diversas vezes convidado e até chegar a marcar e desmarcar algumas vezes a entrevista, ela de fato nunca aconteceu. A entrevista que visa tratar de questões da inserção profissional de professores e das condições de trabalho na escola privada com um coordenador que não era um desconhecido, que sabe minimamente das minhas inserções profissionais e da possibilidade de no futuro trabalhar no estabelecimento de ensino privado que ele coordena, pode ter gerado uma resistência à participação.⁴¹ Assim, as fronteiras entre as oportunidades de trabalho e contatos

⁴⁰ O coordenador Vitor foi o que indicou o professor de Sociologia que coordena em sua instituição, mas o professor se negou a dar a entrevista.

⁴¹ Nesse ano de 2022 fui convidado por esse coordenador e aceitei trabalhar nessa instituição. Há uma reflexão que passa pelo tipo de relação de hierarquia existente no interior desses estabelecimentos de ensino.

personais podem produzir inibições e constrangimentos como acredito poder ter acontecido também nesse caso.

Por fim, outra estratégia foi procurar um professor de História, um amigo e vizinho de bairro, que trabalhava há algum tempo em duas escolas de mesmo perfil da zona sul do Rio de Janeiro, uma no bairro do Leblon e outra na Gávea, para que fizesse contato com os docentes de Sociologia nessas escolas em que ele trabalhava. Esse professor e amigo⁴² entrou em contato e me indicou três professores para a entrevista, o professor da escola do Leblon não respondeu as solicitações, mas tive resposta das professoras Natália e Manuela. Natália era a antiga docente de Sociologia da instituição da Gávea e Manuela era a atual docente de Sociologia da instituição. Natália trabalha em uma escola no bairro do Alto da Boa Vista, filantrópica, que oferece o ensino regular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de uma escola particular, no bairro de Botafogo, que oferece apenas o Ensino Médio regular. A professora Manuela, por sua vez, trabalha em uma escola privada filantrópica no Jardim Botânico, que oferece o ensino regular nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e outra no bairro da Gávea, que oferece o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares. Ambas as professoras também trabalham na rede pública de ensino estadual, Manuela no Ensino Básico e Natália no Ensino Superior.

Devido à inserção profissional que tive em um estabelecimento de ensino privado, em maio de 2021, conheci o professor que iria substituir na escola e nesse momento de transição fiz questão de perguntar se ele conhecia algum docente de Sociologia que trabalhava em instituições desse mesmo perfil da cidade e, assim, obtive a indicação do último participante da pesquisa, o professor Vicente que trabalha no Ensino Básico exclusivamente em escolas privadas, uma no Cosme Velho, filantrópica, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio regulares, além da Educação de Jovens e Adultos. Vicente também trabalha em uma escola na Gávea, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regulares. Como houve a dificuldade de ter acesso a mais docentes de Sociologia e coordenadores pela ausência de novas indicações dos próprios participantes, optei, e foi a única que consegui, por pedir indicação a um docente que tinha acabado de conhecer.

A seguir, apresento, na tabela 1, o perfil das escolas privadas em que os docentes de Sociologia atuavam no período em que concediam as entrevistas. Como não consegui dados das escolas privadas mais detalhados na SEEDUC, no SINEPE e no SINPRO-RIO, consegui

⁴² Este amigo indicou um professor de Sociologia que também era seu coordenador em uma das escolas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro em que trabalha. Contudo, mesmo com essa indicação, depois de três contatos pelo aplicativo de mensagem WhatsApp para o agendamento da entrevista, o mesmo parou de responder.

reunir dados de alguns aspectos dessas instituições, a saber, o bairro onde está localizada a escola, a categoria de escola privada, se estritamente particular, filantrópica, comunitária ou confessional, a mensalidade escolar na primeira série do Ensino Médio, o porte da escola com base no número de matrículas ativas no estabelecimento de ensino, bem como as etapas e as modalidades de ensino oferecidas.

Tabela 1 — Perfil das escolas privadas que os professores entrevistados trabalham⁴³

Entrevistado(a)	Escola	Bairro	Categoria de escola privada	Mensalidade escolar na 1ª série do Ensino Médio	Porte da escola (nº de matrículas ativas)	Etapas e Modalidade de Ensino oferecidas
Vicente	V	Gávea	Particular	4.200	Entre 501 e 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	F	Cosme Velho	Filantrópica	3.200	Mais de 1.000	Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos
Sofia	AF	Botafogo	Particular	6.000	Mais de 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	Y	Laranjeiras	Comunitária	3.500	Entre 201 e 500	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Diego	T	Botafogo	Filantrópica	3.400	Mais de 1.000	Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos
	AA	Botafogo	Filantrópica	3.300	Entre 201 e 500	Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional
	Z	Itanhangá	Particular	3.500	Entre 501 e 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Leonardo	AF	Botafogo	Particular	6.000	Mais de 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	AG	Botafogo	Particular	2.300	Entre 201 e 500	Ensino Fundamental e Médio
	*	Recreio dos Bandeirantes	Particular	2.000	Mais de 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Manuela	G	Jardim Botânico	Filantrópica	2.100	Entre 51 e 200	Ensino Fundamental e Médio
	*	Gávea	Particular	3.000	Entre 201 e 500	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Rodrigo	P	Humaitá	Particular	3.200	Entre 201 e 500	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	*	Barra da Tijuca	Particular	2.500	Entre 51 e 200	Ensino Fundamental e Médio
Amanda	AG	Botafogo	Particular	2.300	Entre 201 e 500	Ensino Fundamental e Médio
	*	Vila da Penha	Particular	1.200	Entre 201 e 500	Ensino Fundamental e Médio
Natália	Q	Alto da Boa Vista	Filantrópica	2.300	Entre 201 e 500	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	AD	Botafogo	Particular	1.500	Até 50	Ensino Médio
Elias	L	Gávea	Particular	4.000	Mais de 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
	Z	Itanhangá	Particular	3.500	Entre 501 e 1.000	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das próprias escolas e dos professores (2022).⁴⁴

A seleção dos participantes não teve a pretensão de organizar uma amostra (universo empírico) no sentido estatístico generalizável dessa população, isto é, o objetivo não é ser uma amostra representativa de uma população, mas maximizar a variedade de acontecimentos, possibilidades, realidades desconhecidas desses professores. Compreendo que:

o espaço social é desdobrado em duas dimensões: estratos ou funções, e representações. A dimensão horizontal abrange os estratos sociais, funções e

⁴³ Devido ao grande número de escolas citadas pelos professores nas entrevistas (escolas que trabalham, que já trabalharam ou não), substituí os nomes das instituições por letras e nesta tabela estão tanto as letras para designar as escolas citadas que os docentes trabalham, quanto o asterisco (*) para designar as escolas em que os professores trabalham, mas que não aparecem nas citações aproveitadas por mim no texto.

⁴⁴ Os dados foram recolhidos no site do Inep Data. No catálogo de escolas do Inep Data, atualizado em 30 de maio de 22, a exceção foi o preço das mensalidades que consegui através de ligações para os estabelecimentos e também através dos próprios professores. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>>. Acesso em: 24 out. 2022.

categorias que são conhecidos e são quase que parte do senso comum: sexo, idade, atividade ocupacional, urbano/rural, nível de renda, religião e assim por diante. Estas são as variáveis segundo as quais os pesquisadores sociais geralmente segmentam a população; elas são externas ao fenômeno concreto em questão. O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas. (...) Essa variedade é desconhecida e merece ser investigada (GASKELL; BAUER, 2005, p. 57).

Com base na citação, a intenção foi fazer contato com docentes que tinham o perfil de ocupação adequado para conhecermos suas representações, sentimentos, explicações e opiniões sobre inserção e permanência nessas instituições privadas de ensino que geram maior atratividade para os professores por terem maior infraestrutura material, melhores remunerações e possibilitam a construção de uma rede de relações entre professores para futuras indicações de emprego.

Não há a pretensão de fazer um estudo detalhado da história de vida de nenhum professor, nem mesmo entrar em uma discussão sobre estudos biográficos, mas somente seguir a abordagem de que é necessário conhecer aspectos importantes da vida dos docentes que não estão somente ligados ao que é feito dentro das escolas, mas que impacta as possibilidades do trabalho docente.⁴⁵ A partir dessa proposta de abordagem, procurei compreender nas entrevistas dos docentes de Sociologia aspectos, tanto de dentro quanto fora da escola, que foram importantes para a inserção e permanência como docentes de Sociologia nas escolas da rede privada.

A seguir, apresento algumas reflexões sobre a experiência de ocupar o lugar de docente e doutorando que foi construindo a pesquisa ao mesmo tempo em que foi tendo inserções profissionais em escolas do mesmo perfil dos entrevistados na cidade. As melhores oportunidades profissionais da minha trajetória como docente aconteceram através de indicações de colegas e isso se tornou um incentivo para me debruçar sobre a realidade da prática de indicações existente no mercado de trabalho docente, em escolas privadas. Estar inserido nessa realidade que ao mesmo tempo pretendo investigar, isto é, fazer parte do grupo

⁴⁵ Assim: De fato, ao analisarmos as tendências atuais da pesquisa sobre docência e as preocupações de investigação, ação e formação nelas embutidas, podemos perceber o crescimento dos estudos que focalizam a vida ou desenvolvimento pessoal dos professores, carreiras e percursos profissionais, profissionalização e identidades docentes, ciclos de vida e experiência docente, memórias, relação entre o universo profissional (...). As feições assumidas por esses estudos sugerem a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional (BURNIER et al., 2007, p. 334-335).

de pessoas que passam por situações no mercado de trabalho de escolas privadas parecidas com a que enfrentei e enfrento cotidianamente é um desafio que trato a seguir.

1.3 Pesquisador-professor: aproximações e distanciamentos

As tarefas que proponho para a pesquisa passa pela minha própria trajetória nesses espaços escolares. Estava muito estimulado em conhecer outros que como eu se dedicaram em trabalhar com o ensino de Sociologia e tiveram a chance de conseguir exercer a profissão em escolas da rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Mesmo estando há cerca de seis anos em sala de aula trabalhando com o ensino de Sociologia na Educação Básica, conheci pouquíssimos docentes de Sociologia. A pesquisa foi, portanto, uma oportunidade de conhecer esses colegas. A cada nova entrevista realizada, era levado a lembrar das minhas próprias dificuldades para conseguir exercer a função de professor de Sociologia na escola básica.

1.3.1 Constrangimentos, relações e afinidades

Acredito que a rapidez pela qual tive acesso ao professor Leonardo para realizar a entrevista foi beneficiada pela afinidade que tínhamos como professores de Sociologia e também pelo fato de trabalharmos numa mesma escola. Não tive problemas em convidar e entrevistar Leonardo que, na época, era meu superior direto na administração da escola, na função de coordenador de área. Quando Leonardo foi convidado por mim, o meu contexto na escola era de instabilidade e, por esse motivo, sentia que de certo modo pudesse estar atravessando a fronteira que separa as hierarquias postas pelas relações de trabalho e entrando em uma zona de constrangimento (GOFFMAN, 2011a), isto é, poderia estar sendo invasivo, pois mesmo tendo boa relação com o coordenador, ainda não tinha uma proximidade tecida fora da escola com o professor Leonardo.

Ademais, ainda não me sentia confortável na escola, pois era recém chegado e sabia que estava sendo avaliado de perto pela coordenação geral do Ensino Médio, que ficava acima de Leonardo. Assim, apesar de saber que Leonardo seria peça fundamental na pesquisa, como ainda não tinha construído uma relação tão próxima com ele fora da escola e também não me sentir confiante na própria escola, pensei que o pedido da entrevista pudesse soar como um convite fora de hora.

As afinidades⁴⁶ que tínhamos em relação ao ensino de Sociologia, as críticas ao contexto político no Brasil, as preferências teóricas, entre outras, contudo, me deixaram mais à vontade para, mesmo dentro das condições acima, fizesse o pedido e a entrevista acontecesse. Mesmo com pouco tempo de atuação profissional junto com Leonardo, esse conjunto de afinidades, seja ideológica, teórica, profissional, de visão de mundo, entre outras, possibilitou essa conexão. Muitas informações importantes foram conseguidas nessa entrevista, mas outras que acreditava conseguir não apareceram como, por exemplo, descrições mais específicas sobre a precarização do trabalho docente, talvez justamente por esse constrangimento de estarmos na condição de funcionários de uma mesma escola.

Hoje, de certo modo, já mais seguro das possibilidades de permanência na instituição, nossa relação se estabeleceu de modo mais próximo. No entanto, ainda existe a fronteira por estarmos no interior de uma trama que entrelaça relações pessoais e instituições privadas de ensino. Leonardo, por estar bem consolidado no mercado das escolas privado em meios economicamente favorecidos da cidade do Rio de Janeiro e possuir uma grande rede de relações de professores, é procurado para entrar em muitas instituições, mas não possui mais espaço de carga horária em sua semana para oferecer e, por esse motivo, começou a repassar o convite para mim.

Com apenas seis meses de escola, isto é, com apenas seis meses de relação com o Leonardo, houve o repasse de uma indicação e no ano seguinte mais duas. Uma indicação foi para uma escola no bairro do Flamengo, e no ano seguinte mais duas indicações, uma para uma escola da Barra da Tijuca e outra que ficava no Bairro de Botafogo. Todas as três escolas com o mesmo perfil de escolas tratadas aqui da cidade do Rio de Janeiro. Na primeira escola houve apenas uma entrevista, fui contratado e ainda estou trabalhando na instituição. Nas outras duas a minha inserção não se concretizou, uma pela incompatibilidade de horário e a outra por ter acontecido outra indicação antes da minha feita pelo Leonardo. Isto é, em menos de um ano, poderia estar empregado em três grandes escolas, em parte por ter conhecido Leonardo e ter sua indicação para essas vagas.

A questão que se coloca são os motivos pelos quais há um repasse ou mesmo uma indicação como aconteceu comigo para oportunidades reais de emprego em grandes estabelecimentos de ensino da rede privada apenas por intermédio de indicação que Leonardo, mesmo tendo pouco tempo de relação comigo, bem como as condições que levam o gestor da escola em aceitar e contratar com base na indicação. Leonardo ocupa claramente um lugar de

⁴⁶ A questão da afinidade entre professores também será discutida na seção sobre a cultura de indicação entre os docentes.

destaque no interior das teias de relações do mercado trabalho docente em escolas privadas e me incentivou a pesquisar o impacto que a rede de contatos pode proporcionar na inserção nessas escolas.⁴⁷

1.3.2 Identificações com o objeto de pesquisa

O processo de fazer o contato, conhecer e entrevistar os professores também servia para visualizar e compreender melhor essas realidades que compartilhamos mesmo à distância, isto é, mesmo sem nos conhecermos partilhamos problemas, dilemas, alegrias, tensões e experiências desse tipo de ocupação nesses espaços escolares. Muitos dos relatos dos professores provocaram em mim, como já era esperado, uma identificação muito forte como, por exemplo, quando se falou das angústias provenientes das possibilidades de demissão a qualquer tempo, principalmente ao final do ano letivo, a relação com os alunos, a exigência das escolas, o cansaço que não tem fim, a quantidade de trabalho dentro da escola e, fundamentalmente, fora de sala, os desafios da inserção e permanência nas escolas, as amizades, contatos, com outros professores e mesmo com alunos que foram construídos na trajetória, bem como as lembranças de afetos, comemorações, sentimento de gratidão, os desejos, os planos para o futuro, a ascensão social vivenciadas pelos professores, entre outros temas levantados pelos participantes.

Além de Leonardo, também já conhecia o professor Elias, com quem tive aula na universidade. Todos os outros sete professores não eram conhecidos, bem como os quatro coordenadores entrevistados. Diante da pluralidade de trajetórias e de relatos sobre a inserção e permanência nas escolas, é possível também perceber diferentes possibilidades para a inserção nesses espaços escolares e também para a permanência. Com a exceção do Leonardo e do professor Elias que sabiam da minha inserção nas escolas privadas de ensino, os outros participantes sabiam que eu era professor, mas não sabiam em quais instituições trabalhava.

A princípio, acredito que seja compreensível, em alguns casos, certo desconforto em revelar as tramas pelas quais os professores conseguiram suas inserções profissionais, e que isso se acentue ainda mais quando é relatado a um pesquisador e professor desconhecido que, poderiam supor, vivencia também essa realidade. De fato, é possível perceber nas entrevistas

⁴⁷ Em 2013, Leonardo diz que de um ano para o outro teve uma perda de carga horária muito grande, cerca de $\frac{3}{4}$ da carga que tinha foi subtraída. Leonardo disse que isso só aconteceu porque o sistema de ensino em que trabalhava foi vendido e isso fez com que houvesse uma redução geral de carga horária. Desde então, Leonardo não pretende concentrar toda sua carga horária em apenas uma escola para não sofrer esse risco novamente. Assim, só conseguiu ter carga horária de antes com a ajuda de conhecidos.

como essa temática da inserção profissional ocupa uma região moral que condiciona a presença ou ausência de detalhes nos relatos. Contudo, já nas entrevistas com Leonardo e Elias é possível perceber um padrão em que quem possui maior carga horária e, portanto, renda em escolas privadas possuem uma visão mais pragmática tanto dos processos de inserção quanto das exigências das escolas, enquanto quem possui mais carga horária em escolas públicas, relata de modo mais crítico todo o processo de inserção e de permanência nas escolas. O professor Elias que possui boa parte de sua carga de trabalho em escolas da rede pública de ensino estadual e federal traz uma perspectiva mais inconformada e de denúncia com a situação dos professores de Sociologia nos espaços privados de ensino do que a do professor Leonardo que possui toda sua carga no interior dessas instituições.

Atualmente atuo apenas em escolas da rede privada. Assim, apesar de me identificar com as várias críticas ao modelo de ensino e de como as relações são realizadas no interior das escolas privadas, desde a relação entre professor e aluno, professor e coordenação, entre outras, compreendo o trato pragmático que os professores dessas instituições relatam suas experiências como docentes em diferentes entrevistas. Agir de modo pragmático, quer dizer, fazer o trabalho de modo a agradar os alunos, coordenadores e funcionários de diferentes instituições de ensino, até, inclusive, abrindo mão do pensamento crítico e fazendo atividades que não acredita, é uma realidade vista nesses espaços e um critério para a permanência relatado tanto pelos professores como por coordenadores entrevistados.

Outro aspecto importante que também me coloca próximo dos entrevistados é a ascensão social vivenciada através das inserções nas escolas. As grandes escolas que tive indicação e consegui inserção aconteceram durante a pesquisa de doutorado. Como a oportunidade de emprego em escolas que pagam um salário melhor, ainda mais para o ensino de Sociologia, é rara, estava com receio de negar oportunidades que poderiam nunca mais aparecer, sem falar de toda a rede de professores que deixaria de conhecer e apresentar o meu trabalho.

A partir desse contexto, tive muita identificação com a origem social e trajetória do professor Elias que, assim como me aconteceu, passou os estudos já no Ensino Médio, bem como na faculdade e também na pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, trabalhando. Elias foi o professor que experimentou a maior ascensão social dentre todos os professores entrevistados, foi o que começou a trabalhar mais cedo e também o que teve menos condições materiais na sua origem familiar. Outra identificação que tive com a trajetória do professor Elias foi o fato de ter estudado praticamente durante toda a sua trajetória escolar em escola da rede

pública estadual ou municipal e também por fazer um preparatório comunitário para conseguir entrar na universidade.

O fato desses professores poderem ser meus colegas futuramente em alguma das instituições em que eles trabalham ou que eu trabalho no presente momento é mais um fator que produz uma aproximação no que se refere ao contexto de mercado de trabalho. Estar também disputando posições no mercado de trabalho que os entrevistados estão inseridos me proporciona um ângulo de visão do processo que configura as redes de interdependência (ELIAS, 1994), promotoras de indicações nesses espaços escolares de modo peculiar.

As justificativas para a utilização da metodologia da análise temática serão apresentadas a seguir. A análise temática proporciona flexibilidade para a manipulação dos dados qualitativos que ajudam tanto na organização da análise de temas já estabelecidos previamente como na identificação dos novos padrões que poderão se tornar temas a serem explorados na interpretação, análise e redação do texto final do trabalho. Assim, a análise temática foi escolhida como mais um meio para enfrentar os desafios de estudar uma experiência que ainda não tinha sido tratada de modo direto pela literatura da Sociologia da Educação pesquisada previamente.

1.4 Metodologia temática de análise

Para guiar a presente análise qualitativa, utilizamos o método de análise temática. Esse método tem por característica flexibilidade e a recursividade para identificar, analisar, interpretar e relatar temas que aparecem nos dados qualitativos (SOUZA, 2019). Procuramos conduzir a análise a partir de uma abordagem indutiva, pois procuramos identificar quais padrões estavam aparecendo diante dos dados transcritos das entrevistas. Apesar de já termos alguns temas específicos para serem tratados e também nos organizado em um roteiro de entrevista semiestruturado, houve a intenção de perceber outros temas que poderiam aparecer que não foram pensados previamente.

Com a constatação diante da revisão bibliográfica da ausência de estudos sobre a inserção e permanência profissional de professores em escolas da rede privada de ensino, houve a preocupação do não estreitamento do campo analítico, isto é, havia, por essa razão, a possibilidade de reorganizar os temas a partir daquilo que surgia durante as entrevistas. Procurando padrões significativos de interesse da pesquisa, a análise temática proporciona uma flexibilidade que possibilita o pesquisador um vaivém entre os dados coletados, os trechos selecionados e organizados em códigos e o próprio processo de análise. As codificações e

análises já podem ser realizadas desde o início da coleta de dados para informar melhor sobre os caminhos possíveis da análise, ter com mais clareza quais seriam as potenciais codificações e análises. Esse tipo de manipulação dos dados, com o pesquisador em uma posição claramente ativa de organização, faz da análise um grande processo de contínua transformação.

2 O PERCURSO DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO BÁSICO

O presente capítulo pretende contextualizar e refletir sobre o processo de difícil consolidação da Sociologia na Educação Básica brasileira através da literatura que se debruçou sobre o tema, além de contextualizar e analisar certos aspectos do perfil do docente de Sociologia no país, enfatizando sua presença na escola privada do Ensino Médio nacional com base nos dados publicados pelo Censo Escolar de 2020.⁴⁸ Por fim, há a intenção de analisar as primeiras inserções de docentes de Sociologia que atualmente trabalham em escolas do perfil selecionado na cidade do Rio de Janeiro com a finalidade de conhecer melhor os fatores favoráveis para esse ingresso.

2.1 A Sociologia na Educação Básica

A Sociologia como campo de estudos surge no século XIX no contexto de grandes transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e morais, por conta da consolidação do modelo capitalista de produção. No Brasil, foi através da proposta de Rui Barbosa, em 1882, que a Sociologia aparece no cenário nacional como conteúdo e disciplina escolar, no interior do projeto reformista liberal de Leôncio de Carvalho, de 1879 (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

Segundo Celso de Souza Machado (1987) e Mário Bispo dos Santos (2004) o histórico de implantação da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira é marcado pela chamada intermitência, isto é, como um movimento pendular, a disciplina experimenta períodos de inclusão e de exclusão. A seguir, contextualizo brevemente esse processo de institucionalização de 1882 até 2017 e também algumas reflexões sobre o momento atual de ausência de obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina na escola básica.

2.1.1 1882-1901: os primeiros esforços de institucionalização da Sociologia na Educação Básica

Segundo Paulo Queiroz e Fagner Neves (2018), os primeiros esforços de inclusão do ensino de Sociologia na Educação Básica, iniciada em 1882 através dos pareceres do deputado Rui Barbosa, fundam a busca pela institucionalização e também pela definição dos sentidos da

⁴⁸ O INEP, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), retirou informações detalhadas dos microdados do Censo Escolar de toda a série histórica com a justificativa de seguir a nova Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Sociologia como disciplina escolar no país. Nesse contexto, a Sociologia serviria como parte integrante do projeto político em que jovens estudantes seriam formados no interior do paradigma científico em substituição a perspectiva essencialista metafísica do direito natural. Segundo Manoel Filho (2001), a proposta de Rui Barbosa estava assentada na crença do progresso da sociedade nacional através da razão e das ciências da observação nos moldes de Auguste Comte e Herbert Spencer.

Contudo, logo em seguida ao advento da República, pelo Decreto n.º 330, de 12 de abril de 1890, há a proposta feita por Benjamin Constant,⁴⁹ no interior do Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, de regulamentar a reorganização do ensino militar com a presença da Sociologia no segundo período do quarto ano de formação do curso geral⁵⁰ sob a forma da cadeira de Sociologia e Moral⁵¹. Diz o Decreto:

Considerando que, para perfeita compreensão deste elevado destino no seio da sociedade, como o mais sólido apoio do bem, da moralidade e da felicidade da Pátria, o militar precisa de uma suculenta e bem dirigida educação científica, que, preparando-o para com proveito tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite, pela formação do coração, pelo legítimo desenvolvimento dos sentimentos afetivos, pela racional expansão de sua inteligência, a bem conhecer os seus deveres, não só militares como, principalmente, sociais; Considerando que isso só pôde ser obtido por meio de um ensino integral onde sejam respeitadas as relações de dependência das diferentes ciências gerais, de modo que o estudo possa ser feito de acordo com as leis que tem seguido o espírito humano em seu desenvolvimento, começando na Matemática e terminando na Sociologia e moral como ponto de convergência de todas as verdades, de todos os princípios até então adquiridos e foco único de luz capaz de alumiar e esclarecer o destino racional de todas as concepções humanas:

Resolve reorganizar o ensino nas escolas do Exército pelo regulamento que baixa com o presente decreto e onde são atendidos todos os meios para levantar o nível moral e intelectual do Exército, pondo o soldado brasileiro a par dos grandes aperfeiçoamentos da arte da guerra em suas múltiplas ramificações, sem desvia-lo de seus deveres como cidadão no seio do lar e no seio da Pátria (BRASIL, 1890).

Cerca de uma semana depois do Decreto vir à tona, é criada a Secretaria⁵² de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890, sob a chefia de Benjamin Constant que procura incluir, sem maiores sucessos, a Sociologia tanto na Escola

⁴⁹ Na condição de Primeiro-Ministro da Guerra do período republicano.

⁵⁰ A escolas militares são estabelecimentos destinados a dar instrução teórica e pratica para praças do Exército que recebem formação nas três as escolas militares: uma na Capital Federal, outra em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, que previa o ensino composto por um curso preparatório, um curso geral e um curso das três armas, quanto que a escola militar em Fortaleza, capital do Estado do Ceará só teria o curso preparatório.

⁵¹ Passando desde estudos da Mecânica, Geometria, Astronomia, Química, Topografia, entre outros, até chegar a Sociologia.

⁵² Equivalente a um Ministério.

Normal⁵³ quanto no sétimo ano do Ensino Secundário através do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, também sob a forma de Sociologia e Moral.

O desconhecimento sobre impacto da reforma no que diz respeito à presença da Sociologia na escola básica é justificado pela dificuldade de acesso às fontes e das constantes mudanças da legislação que iam alterando o projeto original por anos (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019). Contudo, Celso Machado diz que é possível que tenha existido algumas cadeiras de “Sociologia e Moral” bem ao modo positivista, mas de maneira improvisada, sem maiores preocupações pedagógicas elaboradas. Para Paulo Queiroz e Fagner Neves (2018), a Sociologia ficou restrita à rede federal de ensino e sem adesão integral da rede.

De qualquer modo, a Reforma Epiácio Pessoa,⁵⁴ de 1901, nada fala sobre a Sociologia como disciplina independente, o que significa a retirada da disciplina onde era antes prevista. O fato é que as iniciativas de introdução da disciplina nesse período são marcadas pelas ações administrativas e governamentais (CARVALHO, 2015). Em síntese

(...) podemos pensar que o sentido da Sociologia nessas primeiras experiências legislativas está imbricado no desenvolvimento de um conhecimento positivo e racional para a educação de indivíduos moral e civicamente capacitados para atuarem como agentes da transição rumo à sociedade positivista. É dizer que a Sociologia não encontra base teórica e pedagógica para se firmar no currículo como disciplina autônoma, mas antes como um conhecimento ao lado da moral, do direito pátrio e da economia política, relevante para a consolidação de uma nação forte ao reflexo das teorias estadunidense e europeias. O que também resume um pouco ou quase nulo debate com a realidade nacional nesse período (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019, p. 16).

É importante ressaltar que, como diz Maria Amélia Florêncio (2007), diferentemente de outros países da América Latina, a Sociologia é introduzida no país inicialmente nos cursos secundários e só depois vai para a grade curricular dos cursos das Faculdades de Direito como disciplina básica.⁵⁵ A Sociologia seria mais difundida na Educação Básica com a Reforma Rocha Vaz (1925) apresentada a seguir.

2.1.2 1925-1942: os “anos de ouro” da Sociologia da escola básica

⁵³ Dedicado à formação de professores para os primeiros anos de ensino.

⁵⁴ Epiácio Pessoa que era Ministro da pasta da Justiça e dos Negócios Interiores do governo Campos Sales desde 1898, também ficou responsável pelos serviços de instrução e saúde pública que estão inseridos na pasta a época. O Decreto da reforma é de n.º 3.890, de 1º de janeiro de 1901.

⁵⁵ Lejeune de Carvalho (2015) diz nos países da Europa e América a Sociologia foi introduzida em cursos jurídicos ou de educação de nível superior.

Celso de Souza Machado (1987) afirma que somente a partir da Reforma Rocha Vaz⁵⁶, através do Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, sob o governo de Artur Bernardes, a Sociologia se consolida na Educação Básica brasileira. No entanto, é fundamental ressaltar o contexto fértil de discussão educacional nesse período realizada por grandes intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros.

A Sociologia aparecia como disciplina obrigatória do sexto ano, fazendo parte do conjunto de disciplinas do Ensino Secundário.⁵⁷ A aprovação nos seis anos de curso garantiria ao estudante o grau de bacharel em ciências e letras.⁵⁸ O ideário presente da disciplina de Sociologia nessa reforma era seu papel cívico para o desenvolvimento da nação (QUEIROZ; NEVES, 2018) e o Colégio Pedro II,⁵⁹ instituição criada no Império e mantida no período republicano como referência para a Educação Básica, foi a primeira instituição de ensino a implementá-la (SOARES, 2009).

Somente em 1933 a Sociologia entrou no Ensino Superior pela Escola Livre de Sociologia e Política (MACHADO, 1987), e a primeira turma de formandos é de 1936, os primeiros sociólogos com diploma de formação superior feita no Brasil (CARVALHO, 2015). Contudo, antes mesmo da introdução da Sociologia no Ensino Superior, já havia um trabalho intelectual intenso na direção da construção de manuais didáticos e documentos que atestam a existência de reflexão configurando o complexo processo de institucionalização da Sociologia, para além apenas da introdução dela no âmbito acadêmico de nível superior.

O pensamento social nesse contexto ganhou repercussão em meios intelectuais de camadas médias como uma espécie de saída salvacionista da condição em que o país se

⁵⁶ Reforma idealizada por João Luiz Alves Rocha Vaz que dá o nome à Reforma era professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e na época era presidente do Conselho Nacional de Ensino.

⁵⁷ Diz o Art. 48: O conjunto de estudos do curso secundário integral compreende as seguintes matérias: - Português, Francês e Latim, obrigatórias, Inglês, ou Alemão, à escolha do aluno, Espanhol e Italiano, facultativas, observado o disposto no parágrafo seguinte, instrução moral e cívica, Geografia, Álgebra, Geometria e Trigonometria, História Universal e do Brasil, Física, Química e História Natural, Filosofia e História Natural, Filosofia e História da Filosofia, Literatura da Língua Brasileira e das Línguas Latinas, e Sociologia.

⁵⁸ O sexto e último ano era composto pelas disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura das Línguas Latinas, História da Filosofia e Sociologia. O artigo 207, § 3º, diz: “Entre os aprovados no exame vestibular, terão preferência para a matrícula, independente da ordem de classificação, os bacharéis em Ciências e Letras”, ou seja, o quinto ano de formação era indispensável para se fazer o vestibular e entrar no Ensino Superior, mas se houvesse o interesse de concluir o sexto ano do Ensino Secundário e obter o grau de bacharel em Ciências e Letras garantia a prioridade nos exames vestibulares. Contudo, no exame de vestibular para a Faculdade de Direito versava sobre Geografia, História e Filosofia, isto é, a Sociologia estava fora do exame vestibular.

⁵⁹ Instituição mantida pelo governo federal, exercia forte influências nas demais escolas secundárias, conforme Machado (1987).

encontrava no turbulento cenário político, social e econômico dos anos 1920, na Primeira República.⁶⁰

A Reforma Francisco Campos⁶¹, por via dos Decretos n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, separou o Ensino Secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com cinco anos de duração, e o complementar, com dois anos, este dividido em três modalidades aberto à escolha do aluno: a) jurídico; b) medicina, farmácia e odontologia; e c) engenharia e arquitetura. A Sociologia aparece como disciplina obrigatória em todas as modalidades do curso complementar⁶², no segundo ano, além de aparecer pela primeira vez sendo cobrada no exame vestibular.

Se é que é possível dizer que as primeiras iniciativas de introdução da Sociologia como disciplina independente na Educação Básica foram marcadas pela ausência de grandes debates e uma falta de interesse mais amplo da sociedade sobre a disciplina e sua capacidade formadora, não é possível dizer o mesmo para com o que aconteceu nos anos de 1920 e 1930, onde há a configuração de agentes interessados na disputa por espaço no campo educacional que se manifesta, entre outros, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o conflito entre católicos e renovadores da Escola Nova que defendiam o princípio da escola laica, gratuita e prioritariamente pública, bem como a publicação de livros, manuais didáticos e revistas (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019).

É nesse contexto que a disciplina é colocada em lugar de destaque no projeto político no país como um elemento central que conjugava os ideais de modernização, democratização, cientificidade através da educação pública (SARANDY, 2004). Esse período de institucionalização da Sociologia na Educação Básica é interrompido pela Reforma Gustavo Capanema que retira do Ensino Secundário nacional a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina independente.

2.1.3 1942-1980: a ausência da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Básico

⁶⁰ Mário de Andrade chegou a dizer que a Sociologia seria “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (MACHADO, 1987).

⁶¹ Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública criado por Getúlio Vargas, em 1931.

⁶² Permanece também no curso normal.

A Reforma Gustavo Capanema⁶³ reorganizou o Ensino Secundário pelo Decreto-lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, dividindo-o em dois: o primeiro ciclo é chamado de ginásio⁶⁴ e possui quatro anos de formação, o segundo é dividido entre dois caminhos a serem escolhidos: o curso clássico⁶⁵ ou o curso científico, também chamado de colegial, ambos com duração de três anos⁶⁶. O estabelecimento de ensino ginásio ficaria, portanto, responsável pelo primeiro ciclo de formação e o colégio seria o estabelecimento de ensino responsável tanto pelo primeiro ciclo quanto por pelo menos um dos dois cursos do segundo ciclo de formação. Na Reforma Gustavo Capanema, a Sociologia é retirada oficialmente como disciplina independente do Ensino Secundário⁶⁷ e somente vai estar presente no Ensino Normal através da disciplina Sociologia Educacional⁶⁸, apesar, segundo Celso Machado (1987), dos conteúdos de Sociologia aparecerem no interior dos programas de outras disciplinas como a Filosofia no Ensino Secundário. A Lei federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 coloca a Sociologia, entre outras disciplinas com conteúdos claramente relacionados com a disciplina como “Estudos Sociais”, na Educação Básica, porém, como disciplina optativa oferecida pela instituição de ensino e escolhida pelo aluno.⁶⁹ Há evidentemente um contexto ainda desfavorável para a oferta da disciplina na escola básica brasileira mesmo em tempos democráticos.

Com o golpe de Estado e a implantação da Ditadura Militar, em 1964, há, através da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a reorganização do ensino de primeiro e segundo graus no país. Houve a separação entre a parte do currículo de núcleo comum e obrigatório e a diversificada. A Reforma Jarbas Passarinho, como ficou conhecida, estabeleceu que o antigo primário e o ginásio se fundissem e se tornassem o ciclo de primeiro grau que deveria ser eminentemente composto pela formação geral e o antigo colegial se tornasse o ciclo de segundo grau de formação especial que possuía caráter voltado para o mercado de trabalho.⁷⁰ Assim, a Sociologia formalmente inserida no interior das disciplinas não obrigatórias do segundo grau,

⁶³ Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde de 1934 até 1945.

⁶⁴ As disciplinas que compunha o primeiro ciclo eram: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim 3. Francês. 4. Inglês. II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História da Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico.

⁶⁵ A ênfase dada pela lei ao curso clássico é sobre o ensino de Filosofia e o curso científico a ênfase seria nas diferentes ciências, sem qualquer menção à Sociologia.

⁶⁶ As disciplinas que compunham o segundo ciclo eram: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e Filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho.

⁶⁷ Agora a Sociologia, no interior do contexto do Estado Novo varguista, é vista como uma disciplina com potencial subversivo (FLORÊNCIO, 2007).

⁶⁸ Compreendida no Decreto-lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946.

⁶⁹ Em alguns casos a nível estadual disciplinas que tinham nítida relação com a Sociologia também eram alocadas em alguma série do Ensino Básico de modo obrigatório, mas não é uma regra (MACHADO, 1987).

⁷⁰ Formação de caráter tecnicista e profissionalizante.

foi relegada a disciplina optativa.⁷¹ Contudo, estudos mais recentes como o de Alexandre Fraga (2020) mostra a presença da Sociologia na Educação Básica mesmo no interior da periodização clássica de exclusão da disciplina do Ensino Básico a partir de uma metodologia mais ampla de currículo.

Segundo Flávio Marcos Sarandy (2012), a Ditadura Militar, pela violência, perseguição e censura, contribuiu para que os pesquisadores acadêmicos das universidades, da graduação à pós-graduação, se afastassem do debate público, da vida corrente brasileira, e, conseqüentemente, se afastassem das questões relacionadas ao ensino de Sociologia na escola básica. Esse processo é chamado pelo autor de insulamento universitário das Ciências Sociais acontecido pelo processo de especialização e burocratização das atividades acadêmicas fruto tanto do contexto de repressão, e da direção dada pelo regime militar do projeto modernizante industrializante.

2.1.4 1982-2017: da reinserção gradual até a obrigatoriedade da Sociologia

Com o processo de redemocratização política do país, os movimentos educacionais aspiravam uma reforma educacional que retirasse da Educação Básica elementos inapropriados para uma sociedade com valores democráticos, assim, algumas medidas como a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que concede maior liberdade aos estados na formulação do currículo escolar, coloca o Ensino Médio, antes voltado para a profissionalização tecnicista, como optativo e não obrigatório.⁷² Esse novo cenário era favorável à volta da Sociologia como disciplina no currículo dos estados. A Sociologia foi implantada na rede estadual de ensino de 2º grau de São Paulo, em 1983, mesmo que de modo optativo e na parte diversificada do currículo. Seguindo esse caminho de reinserção da disciplina, outros estados também a colocaram nas suas redes estaduais.⁷³ O Rio de Janeiro foi o primeiro estado que, aproveitando o momento, em 1989, de formulação das Constituições estaduais, coloca a obrigatoriedade da Sociologia em seu texto constitucional, fruto da luta da Associação Profissional de Sociólogos

⁷¹ Enquanto Sociologia e Filosofia foram deslocadas para a parte “diversificada” do currículo, oferecida como uma das 104 outras disciplinas de caráter optativa (FLORENCIO, 2007), disciplinas obrigatórias de caráter ideológico, em face ao contexto de censura e repressão, sob os títulos Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira na parte do “núcleo comum” (RIBEIRO, et al., 2009).

⁷² Não há mais a necessidade da predominância da parte especial, que era profissionalizando, no ensino de 2º grau.

⁷³ Pará e Distrito Federal (1986); Pernambuco, Rio Grande do Sul (1989), Minas Gerais (1990), Amapá, Espírito Santo e Paraná (1994) (QUEIROZ; NEVES, 2018).

do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) (SOUSA; HANDFAS; FRANÇA, 2012; CARVALHO, 2015).

Com a promulgação da Constituição de 1988, as discussões na sociedade civil e também no parlamento vão se intensificando até a elaboração de uma nova legislação educacional que se realiza através da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o currículo da Educação Básica sob a influência de uma ideologia liberal, pautada por competências no interior de grandes áreas de conhecimento (RIBEIRO, et al., 2009), que foi aprofundado na reforma de 2017⁷⁴ e permanece nos dias atuais.

O artigo 36 da LDBEN estabelece que ao final do Ensino Médio o educando consiga através dos conhecimentos da Sociologia e da Filosofia exercer a cidadania, mas como cumprir esse dispositivo sem a presença obrigatória dessas disciplinas no currículo? Mais uma vez a Sociologia aparece na legislação como conteúdo e não como disciplina independente e essa contradição contribui para que, em 1997, o Projeto de Lei n.º 3.178/97, do deputado federal Padre Roque, proponha a alteração do artigo 36 da LDBEN e deixe claro a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Mesmo a lei sendo aprovada quatro anos depois pelo Congresso Nacional, foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso com a justificativa de que não haveria professores suficientes para exercer o dispositivo legal e que haveria o ônus muito grande aos cofres públicos a implementação da medida.

O veto tem afinidade com a política educacional do governo Fernando Henrique que dá continuidade ao processo de inserção do Brasil no paradigma neoliberal de flexibilização que também atinge o campo da educação e já era afirmada também pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, pela Resolução do CNE/CEB n.º 03/1998 baseada no Parecer que propõe a regulamentação do currículo nacional e a organização do Ensino Médio. A Sociologia aparece como conteúdo disperso e integrante da grande área das humanidades, abordagem esta que também inspira os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 2000. Diz o Parecer:

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da

⁷⁴ Reforma do governo Michel Temer, através da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 46).

Em 2006⁷⁵, se configura a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais (OCN), com a participação de acadêmicos do campo das Ciências Sociais,⁷⁶ trazendo maior clareza epistemológica e metodológica dos conhecimentos de Sociologia para o Ensino Médio (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019), com a participação de setores da sociedade (MORAES, 2011) que corroboram para que o Conselho Nacional de Educação pelo Parecer n.º 38/2006 aprove a inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia como disciplinas no currículo do Ensino Médio:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. (...) Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão. Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil. Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2-3).

Assim, pela Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, a Sociologia volta à Educação Básica como componente curricular obrigatório e sua implementação teve início em 2009 com a inclusão em, pelo menos, um dos três anos do Ensino Médio e com a exigência de sua progressiva inclusão, ano a ano, até que seja totalmente parte componente em todos os três anos letivos.⁷⁷

⁷⁵ Já durante o governo Lula.

⁷⁶ Diferentemente dos PCNEM que tinha a abordagem interdisciplinar para a Sociologia, este documento tinha uma disciplina exclusivamente para a área de Sociologia, que foram feitas pelos professores Amaury Cesar de Moraes, Nelson Dacio Tomazi e Elizabeth da Fonseca Guimarães.

⁷⁷ Parecer CNE/CEB n.º 22/2008, p. 7.

2.1.5 2018-2021: sobre mais um momento de intermitência

Com a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica, a disciplina é incorporada às políticas educacionais como o Programas Nacional do Livro Didático (PNLD), e parecia estar numa crescente consolidação até que a Lei 13.415 de 2017, que faz reforma do currículo e reorganiza o Ensino Médio, transforma a Sociologia em “prática e estudo”, sem a garantia que a obrigatoriedade proporciona, com base na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É nesse contexto atual de incertezas que a presente pesquisa está sendo realizada. Lennert (2009) diz que a trajetória intermitente da Sociologia dificulta a consolidação da disciplina no Ensino Básico. Com mais esse momento de baixa na intermitência, é importante perceber o impacto dessa reforma nas condições de trabalho docente. Alguns dos docentes entrevistados já tiveram perda de carga nas escolas com a retirada, em algumas escolas em que trabalham, da disciplina da primeira série.

O objetivo aqui não foi fazer uma análise pormenorizada das forças políticas que atuaram em cada momento de inclusão ou exclusão da Sociologia no Ensino Básico, mas dar um cenário, pelos marcos legais, da institucionalização da Sociologia no ensino de base no Brasil e mostrar o impacto que esse processo longo de intermitência nas possibilidades de inserção profissional e trabalho docente dos professores de Sociologia que atualmente vivem a incerteza da implantação do novo Ensino Médio, o intuito também foi mostrar o equívoco dos argumentos ideológicos que dizem que em períodos democráticos a Sociologia se mostra presente e em períodos ditatoriais há a sua exclusão.

A seguir, apresento um quadro geral da presença dos docentes de Sociologia na Educação Básica a partir do Censo Escolar 2020, com o foco nos docentes que trabalham na rede privada de ensino no município do Rio de Janeiro, cidade em que os docentes de Sociologia entrevistados exercem suas funções.

2.2 Os docentes de Sociologia na Educação Básica

Nesta seção apresento alguns dados sobre o perfil dos docentes de Sociologia, enfatizando o município da cidade do Rio de Janeiro e a rede privada de ensino. A intenção é mostrar o contexto mais amplo em que estão inseridos os participantes da presente pesquisa. Acredito que poderemos ter maior capacidade de caracterizar alguns aspectos especificamente

da Sociologia na Educação Básica privada. Desse modo, utilizo os microdados do Censo Escolas de 2020.⁷⁸

2.2.1 A presença de docentes de Sociologia na rede privada

No Brasil, em 2020, havia 79.703 docentes de Sociologia no Ensino Básico. Seguindo o interesse da pesquisa, busco compreender a presença dos docentes de Sociologia mais especificamente na rede privada de ensino. Assim, dentre os docentes de Sociologia que atuam na rede privada, o maior percentual está localizado na região sudeste com 43%, seguida pela região nordeste com 27,2% e pela região sul com 16,5%. A região centro-oeste e a norte são as que possuem menor percentual de docentes de Sociologia que atuam na rede privada de ensino com, respectivamente, 7,2% e 6,1%, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 — A distribuição de docentes de Sociologia por região e por rede de ensino

Região brasileira	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Norte	115	10,0%	4.369	9,7%	5.976	32,8%	935	6,1%
Nordeste	308	26,9%	14.916	33,2%	2.010	11,0%	4.191	27,2%
Sudeste	423	36,9%	13.037	29,0%	3.874	21,3%	6.628	43,0%
Sul	180	15,7%	6.717	15,0%	6.114	33,5%	2.538	16,5%
Centro-Oeste	119	10,4%	5.884	13,1%	253	1,4%	1.116	7,2%
Total	1.145	100%	44.923	100%	18.227	100%	15.408	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

Por outro lado, dos docentes de Sociologia que trabalham na rede pública estadual, onde há a atuação do maior número de docentes de Sociologia no país, o maior percentual está nas regiões nordeste, com 33,2%, e no sudeste, com 29%. Já entre os docentes que trabalham nas escolas federais, também há maior porcentagem no sudeste, com 36,9%, e nordeste, com 26,9%.

No estado do Rio de Janeiro, podemos perceber que é no interior da rede pública estadual e da rede privada que a maioria dos docentes de Sociologia estão trabalhando, respectivamente com 2.910 e 2.301 docentes. O mesmo acontece no município do Rio de Janeiro, com 1.105 docentes de Sociologia na rede privada, e 833 na rede pública estadual. Contudo, é importante ressaltar o dado de ser maior o número de docentes de Sociologia na rede privada de ensino, com 1.105, do que na rede pública como um todo, com 1.082.

⁷⁸ O Censo Escolar é realizado anualmente pelo INEP. Contudo, dados importantes da realidade de escolas, alunos e docentes foram retirados de toda a série histórica do Censo Escolar com a justificativa de estarem protegendo os dados por força da lei nova lei de proteção de dados.

Dentre os nove docentes participantes da pesquisa, cinco, Leonardo, Vicente⁷⁹, Diego, Natália⁸⁰ e Sofia, trabalham no Ensino Básico atualmente só em escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro. Dentre os outros quatro participantes, Manuela e Rodrigo trabalham tanto em escolas da rede pública estadual quanto da rede privada, enquanto Elias⁸¹ e Amanda trabalham na rede privada de ensino, na rede pública estadual e também na federal. Nenhum dos participantes trabalham na rede municipal de ensino, bem como não trabalham na etapa de Ensino Fundamental, isto é, no Ensino Básico, todos os entrevistados trabalham na etapa do Ensino Médio. Rodrigo e Manuela possuem a maior parte de sua carga horária de aula na rede estadual, enquanto Elias e Amanda na rede federal.

2.2.2 A cor/raça e o sexo dos docentes de Sociologia

O docente de Sociologia na escola básica brasileira é majoritariamente branco e composto por mulheres. Como podemos observar na tabela 3, dos docentes de Sociologia que atuam na educação privada, a maioria é composta por brancos. Fazendo uma comparação entre o percentual de docentes brancos de Sociologia que trabalham na rede privada de ensino com o percentual daqueles que atuam na rede federal, 43,3%, na rede estadual, 40,4% e na rede municipal, 39,6%, é possível afirmar que, com 43,9%, a rede privada possui o maior percentual de docentes de Sociologia que se declaram brancos. Por outro lado, fazendo o mesmo exercício de comparação de percentual em relação aos docentes que se declaram pretos por rede de ensino, a rede privada é a que possui o menor percentual, com 3,9%, seguida pela rede municipal, com 4,8%, pela rede estadual, com 5,3% e pela rede federal, com 6,7%.

A rede federal, portanto, é onde há a maior presença de docentes de Sociologia que se declararam pretos e na rede pública municipal é onde há a menor porcentagem de docentes brancos. Contudo, os docentes brancos são maioria em todas as dependências administrativas em âmbito nacional. Em relação aos que se declararam pardos, a rede estadual e a municipal quase se igualam com, respectivamente, 25,5% e 25,4%, seguidas pela rede privada, com 20,6%, e pela rede federal, com 19,9%. Se formos juntar docentes de Sociologia que se declararam pretos ou pardos, a rede privada de ensino é a que possui o menor percentual, com 24,5%, seguida pela rede federal, com 26,6%, pela rede municipal, com 30,2%, e pela estadual,

⁷⁹ Também trabalha no Ensino Superior em instituição pública e privada.

⁸⁰ Também trabalha no Ensino Superior em instituição pública.

⁸¹ Também trabalha no Ensino Superior em instituição pública.

com 30,8%. É também importante ressaltar o elevado percentual de docentes que não declararam a cor ou raça, 27,8%.

Tabela 3 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no Brasil

Cor ou raça	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Branca	496	43,3%	18.159	40,4%	7.220	39,6%	6.757	43,9%	32.632	40,9%
Preta	77	6,7%	2.364	5,3%	872	4,8%	596	3,9%	3.909	4,9%
Parda	228	19,9%	11.458	25,5%	4.626	25,4%	3.180	20,6%	19.492	24,5%
Amarela	4	0,3%	359	0,8%	69	0,4%	81	0,5%	513	0,6%
Indígena	1	0,1%	748	1,7%	220	1,2%	19	0,1%	988	1,2%
Não declarada	339	29,6%	11.835	26,3%	5.220	28,6%	4.775	31,0%	22.169	27,8%
Total	1.145	100%	44.923	100%	18.227	100%	15.408	100%	79.703	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

No estado do Rio de Janeiro, entre os declarantes, segue a tendência dos dados a nível nacional com o predomínio de docentes brancos que são maioria em todas as dependências administrativas. Na tabela 4, é possível observar que há um acentuado número de docentes que não declararam cor ou raça, com percentual mais elevado do que aquele visto a nível nacional, com 33%, com destaque para os 49% dos docentes que trabalham na rede privada de ensino. A exceção é a rede pública estadual que teve o percentual de apenas 16,5% de não declarantes de cor ou raça. Por outro lado, é na rede pública estadual que aparece justamente o maior percentual de brancos, 54,5%, dentre os docentes que trabalham na rede, mas os professores brancos são maioria nas outras redes também, com percentuais menores.

Tabela 4 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no estado do Rio de Janeiro

Cor ou raça	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Branca	90	40,0%	1.587	54,5%	270	30,6%	721	31,3%	2.668	42,2%
Preta	13	5,8%	228	7,8%	71	8,0%	91	4,0%	403	6,4%
Parda	16	7,1%	528	18,1%	166	18,8%	346	15,0%	1.056	16,7%
Amarela	1	0,4%	84	2,9%	1	0,1%	13	0,6%	99	1,6%
Indígena	0	0,0%	4	0,1%	1	0,1%	2	0,1%	7	0,1%
Não declarada	105	46,7%	479	16,5%	374	42,4%	1.128	49,0%	2.086	33,0%
Total	225	100%	2.910	100%	883	100%	2.301	100%	6.319	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

A nível municipal, também há grande percentual de não declarantes de cor e raça, com destaque para os 68,6% da rede pública municipal e os 49,4 da rede privada, observado na tabela 4. Contudo, os dados seguem a tendência nacional e estadual dos docentes de Sociologia serem majoritariamente brancos em todas as dependências administrativas. Na rede pública municipal apenas onze docentes declararam cor ou raça, nove brancos e dois pardos. Na rede privada de ensino, com um número maior de docentes que se declararam, 559, apenas 37 ou 3,3% dos docentes se declararam pretos como pode ser observado na tabela 5.

Tabela 5 — A distribuição de docentes de Sociologia por cor ou raça e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro

Cor ou raça	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Branca	78	47,6%	412	49,5%	9	25,7%	364	32,9%	863	40,4%
Preta	13	7,9%	58	7,0%	0	0,0%	37	3,3%	108	5,1%
Parda	13	7,9%	149	17,9%	2	5,7%	150	13,6%	314	14,7%
Amarela	0	0,0%	27	3,2%	0	0,0%	6	0,5%	33	1,5%
Indígena	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%	2	0,2%	3	0,1%
Não declarada	60	36,6%	186	22,3%	24	68,6%	546	49,4%	816	38,2%
Total	164	100%	833	100%	35	100%	1.105	100%	2137	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

Dos nove docentes entrevistados, seis se declararam⁸² brancos, Leonardo, Sofia, Rodrigo, Manuela, Vicente e Diego, uma como negra⁸³, Natália, uma como parda, Amanda, e Elias disse que no passado recente sempre se identificou como negro. De modo geral, podemos dizer que o perfil de nossos entrevistados também segue a tendência já vista nos dados do Censo Escolar de 2020, com o predomínio dos docentes de Sociologia brancos na rede privada. Outro dado relevante é o fato dos cinco docentes que trabalham exclusivamente na rede privada de ensino apenas uma não ser branca.

A docência de Sociologia na Educação Básica é composta majoritariamente por mulheres. Elas são maioria nas dependências administrativas com exceção da rede pública federal em que os homens, com 55,5% possuem o percentual maior do que a das mulheres. Na rede privada de ensino há cerca de duas docentes mulheres de Sociologia para cada um docente homem como se pode observar na tabela 6.

⁸² A informação sobre cor ou raça aconteceu durante a entrevista ou por contato posterior.

⁸³ Como não foi utilizado um questionário com definição prévia de categorias raciais, os entrevistados falaram a categoria “negro” ou “negra” ao invés de “preto” ou “preta” como aparece no Censo Escolar.

Tabela 6 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e por rede de ensino no Brasil

Sexo	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Masculino	636	55,5%	17.436	38,8%	2.177	11,9%	5.163	33,5%	25.412	32%
Feminino	509	44,5%	27.487	61,2%	16.050	88,1%	10.245	66,5%	54.291	68%
Total	1.145	100%	44.923	100%	18.227	100%	15.408	100%	79.703	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022),.

No nível estadual, podemos observar um predomínio de mulheres ainda maior. Com a exceção da rede pública estadual que há um empate entre docentes homens e mulheres, com 1.455 cada, em todas as outras dependências administrativas há uma maioria de mulheres, destaque para os 94,6% de docentes mulheres na rede pública municipal e os 74% de docentes de mulheres na rede privada de ensino como pode ser visto na tabela 7.

Tabela 7 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e por rede de ensino no estado do Rio de Janeiro

Sexo	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Masculino	61	27,1%	1.455	50,0%	48	5,4%	599	26,0%	2.163	34,2%
Feminino	164	72,9%	1.455	50,0%	835	94,6%	1.702	74,0%	4.156	65,8%
Total	225	100%	2.910	100%	883	100%	2.301	100%	6.319	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

No nível municipal, da cidade do Rio de Janeiro, também há a tendência da maioria dos docentes de Sociologia serem mulheres. Para nosso interesse maior, é possível observar que nas escolas da rede privada de ensino há forte predomínio das docentes mulheres com 75,3%, isto é, existe cerca de três docentes mulheres para cada um docente homem na rede privada de ensino como podemos observar na tabela 8.

Tabela 8 — A distribuição de docentes de Sociologia por sexo e rede de ensino no município do Rio de Janeiro

Sexo	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Masculino	31	18,9%	429	51,5%	1	2,9%	273	24,7%	734	34,3%
Feminino	133	81,1%	404	48,5%	34	97,1%	832	75,3%	1.403	65,7%
Total	164	100%	833	100%	35	100%	1.105	100%	2.137	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

Entrevistei ao total quatro docentes mulheres e cinco homens, isto é, minha amostra não seguiu a tendência dos dados quantitativos no que se refere à presença majoritária das mulheres professoras de Sociologia na rede privada de ensino. Atuando na Educação Básica, Sofia⁸⁴ e Natália⁸⁵ trabalham exclusivamente na rede privada de ensino, enquanto Manuela e Amanda possuem vínculos como servidoras da rede pública de ensino.

No caso dos homens na Educação Básica, três dos docentes entrevistados trabalham exclusivamente na rede privada de ensino, Leonardo, Vicente e Diego, enquanto os outros, Rodrigo e Elias, possuem algum vínculo como servidor da rede pública de ensino. Apesar dos dados mostrarei que a maioria dos docentes de Sociologia no município do Rio de Janeiro serem mulheres, isso não se refletiu entre os participantes.

A maioria dos entrevistados que trabalham em escolas da rede privada de camadas médias e altas são da rede privada de ensino são de homens. Mesmo não podendo afirmar com os dados organizados, é possível sugerir que o recorte de escolas privadas de camadas médias e altas tenha beneficiado o aparecimento de maior número de entrevistados serem docentes homens, mas não há como fazer qualquer generalização do predomínio de homens sobre as mulheres nesses espaços escolares.

2.2.3 A habilitação e nível de formação dos docentes de Sociologia

Há uma preocupante situação em que se encontra o docente de Sociologia tanto no quesito da habilitação quanto no de formação (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019), por haver um percentual pequeno de docentes que lecionam essa disciplina com formação na área. No município do Rio de Janeiro, o docente de Sociologia que atua na rede privada de ensino com

⁸⁴ Única a não ter nenhum vínculo como servidora pública em nenhum nível de ensino.

⁸⁵ Possui vínculo como servidora só no Ensino Superior.

licenciatura na área é de apenas 5,1% como é possível observar na tabela 9. Ou seja, há muitos docentes que atuam com a Sociologia escolar que não possuem formação na área da Sociologia.

Tabela 9 — A distribuição de docentes de Sociologia por habilitação e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro

Habilitação / área de formação	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Licenciatura / História formação de professor	6	3,7%	257	30,9%	1	2,9%	159	14,4%	423	19,8%
Licenciatura / Ciências sociais formação de professor	37	22,6%	261	31,3%	0	0,0%	56	5,1%	354	16,6%
Licenciatura / Pedagogia	58	35,4%	27	3,2%	20	57,1%	237	21,4%	342	16,0%
Licenciatura / Filosofia formação de professor	1	0,6%	64	7,7%	0	0,0%	60	5,4%	125	5,8%
Licenciatura / Geografia formação de professor	0	0,0%	83	10,0%	2	5,7%	36	3,3%	121	5,7%
Bacharelado / Ciências sociais	14	8,5%	69	8,3%	0	0,0%	20	1,8%	103	4,8%
Bacharelado / Pedagogia	15	9,1%	3	0,4%	0	0,0%	41	3,7%	59	2,8%
Outros	33	20,1%	69	8,3%	12	34,3%	496	44,9%	610	28,5%
Total	164	100%	833	100%	35	100%	1.105	100%	2.137	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

Do ponto de vista do nível de qualificação, também há poucos docentes de Sociologia que possuem pós graduação no município do Rio de Janeiro como observamos na tabela 10.

Tabela 10 — A distribuição de docentes de Sociologia por nível de formação e por rede de ensino no município do Rio de Janeiro

Nível de formação	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Graduação	72	43,7%	597	71,6%	27	77,5%	774	70,1%	1.470	68,8%
Especialização	40	24,6%	144	17,3%	7	19,7%	249	22,6%	440	20,6%
Mestrado	38	23,3%	75	9,0%	1	2,8%	69	6,3%	183	8,6%
Doutorado	14	8,4%	18	2,1%	0	0,0%	12	1,1%	44	2,0%
Total	164	100%	833	100%	35	100%	1.105	100%	2.137	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 – MEC/INEP (2022).

Todos os participantes da pesquisa se formaram na Pontífice Universidade Católica (PUC) ou em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Apenas um professor não possui graduação em Sociologia, o Vicente, e sim em Comunicação Social, na Pontífice Universidade Católica (PUC), mas possui uma complementação pedagógica para atuar como professor de Sociologia no Ensino Médio. Dois fizeram graduação na Pontífice Universidade Católica, ambos como bolsista, Sofia e Elias. Quatro participantes, Leonardo, Manuela, Diego, Rodrigo se formaram na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Amanda cursou a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Natália a Universidade Estadual da Norte

Fluminense (UENF). Mesmo escolhendo o curso de Ciências Sociais, os professores participantes relataram que não pretendiam ser professores de Sociologia, mas a vontade veio já na universidade, normalmente com as matérias de licenciatura, ou depois de terminar o curso.

Em relação a pós-graduação, Vicente, Natália e Elias possuem o título de Doutor na área de Ciências Sociais, Vicente e Elias também possuem pós-doutorado, enquanto Manuela, Sofia e Amanda⁸⁶ possuem o título de Mestre também na área, além de Rodrigo que é Mestre na área de planejamento urbano. Leonardo⁸⁷ possui especialização também na área de Ciências Sociais e Diego possui graduação. Os três docentes que atuam também no Ensino Superior possuem doutorado. Outro elemento importante desses dados é o fato de os docentes que não possuem qualquer pós-graduação trabalharem exclusivamente na rede privada do Ensino Básico, Leonardo e Diego. Uma interpretação possível é que por terem entrado no mercado de trabalho cedo assumindo grande carga horária de trabalho não tiveram tempo ou incentivo para continuar os estudos no nível de pós graduação. Outra interpretação possível seria a saída desses docentes com maior qualificação da rede privada para o serviço público em busca do aumento da remuneração concedida por maior qualificação, o que não acontece na iniciativa privada.

2.3 “A porta de entrada”: interdependência e as primeiras inserções de docentes de Sociologia no mercado privado de educação

Segundo Norbert Elias (1993), viver no interior de uma sociedade complexa como a nossa é estar lançado em um conjunto de funções⁸⁸ cada vez mais diferenciadas. Observando a história ocidental, segundo Elias, é possível notar uma crescente cadeia de interdependência entre os indivíduos, isto é, a dependência mútua entre as funções dos indivíduos na sociedade. Diz Elias:

Quanto mais diferenciadas elas se tornaram, mais crescia o número de funções e, assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas suas ações, desde as simples e comuns até as complexas e raras. À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável. (...) A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido (ELIAS, 1993, p. 195-196).

⁸⁶ No momento da entrevista estava cursando o doutorado também na área das Ciências Sociais.

⁸⁷ Também estava no momento da entrevista cursando mestrado na área das Ciências Sociais.

⁸⁸ Noção trabalhada por Elias no seu sentido relacional.

Assim, desde muito cedo, os indivíduos, pela socialização no interior de uma sociedade complexa, são pressionados à autorregulação rigorosa da conduta social. Esse contexto formativo do homem “civilizado” que necessita ter autocontrole constante de suas ações é fruto da rede de relações em que está inserido e que por sua vez vincula-se “à crescente diferenciação e estabilização das funções sociais e à multiplicidade e variedade cada vez maiores de atividades que ininterruptamente têm que se sincronizar” (ELIAS, 1993, p. 197).

Partindo da abordagem de Norbert Elias (1993; 1994), analiso a trajetória dos entrevistados, passando por suas origens sociais e familiares até as primeiras inserções na rede privada de ensino. As trajetórias escolares, as relações familiares, o ingresso na universidade, a escolha pelas Ciências Sociais, a concretização do trabalho enquanto docente de Sociologia, entre outras, serão tematizados na presente seção para perceber os diferentes fatores que contribuíram para o sucesso inicial dessas trajetórias na rede privada de ensino.

Procurei, desse modo, fazer a análise das primeiras inserções conquistadas pelos docentes de Sociologia no contexto de mercado de trabalho da rede privada na cidade do Rio de Janeiro partindo da abordagem de Norbert Elias que diz:

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele, e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e situações de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. Também isso, esse passado, está diretamente presente em cada uma das pessoas que se movem apressadamente no bulício da cidade. É possível que o indivíduo não conheça ninguém nesse burburinho; mas, em algum lugar, ele tem pessoas a quem conhece, amigos de confiança e inimigos, uma família, um círculo de relações a que pertence, ou, caso agora esteja só, tem conhecidos perdidos ou mortos que vivem apenas em sua memória (ELIAS, 1994, p. 20-21).

Todos os nove docentes entrevistados em algum momento estudaram em instituições privadas de ensino na Educação Básica, mesmo que por apenas um ano letivo. Três participantes estudaram integralmente em escolas privadas, Vicente, Sofia e Diego, dois como bolsistas, Sofia e Diego. Cinco participantes estudaram majoritariamente em escolas da rede privada, Leonardo, Manuela, Rodrigo, Amanda e Natália, três com algum tipo de bolsa, Leonardo, Manuela e Natália. Um participante estudou o final do seu processo de escolarização, para retirar o diploma de conclusão do Ensino Médio, em instituição privada de ensino, o Elias. Três participantes estudaram em escolas católicas da zona sul, Vicente, Sofia e Diego, enquanto um participante também estudou em escola católica na zona norte do Rio de Janeiro, Leonardo,

e no interior do Estado, Natália, também estudou em instituição privada católica. Amanda e Rodrigo estudaram em escolas preparatórias para vestibular e Elias e Manuela estudaram em escolas pequenas de bairro. Só um participante estudou quase integralmente em escolas públicas, o Elias, que frequentou escolas municipais e estaduais. Apenas um estudou em escola federal no Ensino Médio, o Leonardo, e Manuela fez o Ensino Médio em escola estadual.

A possibilidade de entrar na faculdade aconteceu de diversas maneiras entre os docentes. Diego, Rodrigo, Leonardo, Manuela, e Vicente relatam que tiveram alguma influência da família para fazer faculdade, mas nenhum participante quis no Ensino Médio fazer Sociologia, nem a Sociologia pareceu como primeira ou única opção. Natália e Amanda relatam que a influência de entrar numa universidade veio da escola, Sofia diz que teve a influências de amigos e parentes de amigos e Elias diz que o Ensino Superior veio como alternativa ao contexto de vida precário que estava inserido.

A Sociologia era desconhecida dos participantes até o Ensino Médio e para alguns só se tornou conhecida já na universidade. Alguns tiveram aulas de Sociologia na escola, mas relatam que nada que chamasse muita a atenção. Quatro participantes tiveram que fazer curso pré-vestibular para ingressar na universidade, Elias, Manuela, Sofia e Amanda, sendo que dois frequentaram pré-vestibular social/comunitário, o Elias e a Manuela, enquanto que Amanda chegou a fazer um pré-vestibular comunitário e em seguida foi para um privado. Os outros cinco participantes, Vicente, Diego, Leonardo, Rodrigo e Natália ingressaram sem precisar fazer curso preparatório como podemos observar na tabela 11. Todo esse contexto é fundamental para compreender melhor as trajetórias desses docentes de Sociologia no interior das instituições de ensino privado.

Tabela 11 — Perfil dos docentes de Sociologia entrevistados 1

Entrevistado(a)	Idade	Cor	Sexo	Rede de ensino em que cursou a Educação Básica	Cursou Pré-Vestibular	Universidade	Graduação
Vicente	44	Branco	H	Privada	Não	PUC	Comunicação Social
Sofia	41	Branca	M	Privada (Bolsista)	Sim	PUC (Bolsista)	Ciências Sociais
Diego	41	Branco	H	Privada (Bolsista)	Não	UFRJ	Ciências Sociais
Leonardo	33	Branco	H	Maior Parte na Rede Privada (Bolsista)	Não	UFRJ	Ciências Sociais
Manuela	36	Branca	M	Maior Parte na Rede Privada (Bolsista)	Sim (comunitário)	UFRJ	Ciências Sociais
Rodrigo	39	Branco	H	Maior Parte na Rede Privada	Não	UFRJ	Ciências Sociais
Amanda	32	Parda	M	Maior Parte na Rede Privada	Sim	UFF	Ciências Sociais
Natália	38	Negra	M	Maior Parte na Rede Privada (Bolsista)	Não	UENF	Ciências Sociais
Elias	45	Negro	H	Maior Parte na Rede Pública	Sim (Comunitário)	PUC (Bolsista)	Ciências Sociais

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Basicamente há três maneiras de ingresso nessas instituições de ensino: 1) por processo seletivo dividido em maior ou menor número de etapas - e mesmo sendo um processo seletivo com diferentes profissionais abertamente disputando a vaga, muitas das vezes os processos possuem pouca divulgação; 2) por simples e direta indicação – acompanhada normalmente por uma entrevista com a coordenação e direção; 3) pela conjugação da indicação com algumas etapas de seleção. O que veremos a seguir são variações no interior dessas três formas de ingresso. Contudo, apesar da indicação ter maior ou menor peso a depender de quem indique, de quem for o indicado e da necessidade da instituição contratante no momento, as primeiras inserções estão mais amparadas na conjugação entre indicação e algumas etapas de seleção, ainda mais quando a inserção não é tardia, isto é, acontece com o candidato ainda no curso de graduação ou nos primeiros anos de formado.

A primeira modalidade apresentada é através do processo de monitoria em escolas preparatórias para a prova do ENEM e vestibulares. Três participantes conseguiram se inserir nesses espaços através de indicação ou de informações importantes para o processo seletivo: Leonardo, Amanda e Natália.

2.3.1 A monitoria em escolas preparatórias

Leonardo é filho único, tem 33 anos, se identifica como branco e suburbano nascido no bairro de Realengo, mas cresceu em Vila Valqueire, bairro relativamente próximo, na Zona

Oeste da cidade. Ao perder o pai com quatro anos de idade, foi criado pela mãe e pela avó, que veio morar com ele depois do falecimento de seu pai. Disse que nunca teve dificuldades financeiras no sentido de faltar o que comer ou não ter onde morar, teve as condições básicas para viver uma vida, segundo ele, sem luxos. Sua mãe trabalhou como secretária ou na função de assistente administrativa. Assim, Leonardo tem a percepção de que pertencia a uma condição de classe média baixa com restrições de consumo de bens culturais e materiais. Através do trabalho como docente de Sociologia, Filosofia e História teve uma grande ascensão social, cultural e econômica.

A avó de Leonardo era católica e através de relações construídas no bairro, no interior dessa comunidade religiosa, conseguiu uma bolsa de estudos para que seu neto pudesse frequentar o colégio católico Padre Butinhá, colégio pequeno de bairro. Sabendo através de sua mãe que não poderia pagar a escola privada no Ensino Médio, já que a escola católica que estudava só oferecia, na época, até os anos finais do Ensino Fundamental, Leonardo foi influenciado pela mãe a prestar as provas de concurso para o Ensino Médio em escolas federais. Leonardo conseguiu a aprovação em algumas escolas que prestou concurso, mas escolheu o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET),⁸⁹ no Rio de Janeiro, para cursar o técnico em mecânica com a intenção de conseguir inserção rápida no mercado de trabalho, baseado na expectativa que se tinha com essa área no início dos anos 2000.

Então assim eu sabia que ia fazer Ensino Médio, mas existia uma possibilidade na minha cabeça do Ensino Médio ser num colégio público e eu não queria essa possibilidade, então eu fiz várias provas, acabei passando para alguns colégios, passei para FAETEC, CEFET e Pedro II, escolhi o CEFET, e por que eu escolhi o CEFET? Por uma ideia de ganhar dinheiro, porque existia uma coisa do tipo ensino técnico dá profissão e eu queria ter profissão, porque eu não sabia como seria meu futuro. Então eu queria ter uma profissão, o CEFET com o ensino técnico gerava a ideia do ensino profissionalizante, era Lula, né, Lula tinha esse discurso muito forte também, então fui fazer o CEFET por causa disso (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Leonardo relata que não teve grandes problemas durante o percurso no Ensino Fundamental e Médio. Já no CEFET, no Ensino Médio, conhece o movimento estudantil e se filia ao Partido dos Trabalhadores (PT) e nesse contexto Leonardo começou a querer trabalhar na área da política. Há aqui uma clara mudança de perspectiva de Leonardo frente às possibilidades de inserção profissional. Dada a inexistência à época de graduações em Ciência Política, Leonardo escolheu fazer o curso de Ciências Sociais, percebido como algo mais

⁸⁹ Instituição que oferece escolarização com cursos técnicos.

próximo do que gostaria naquele momento e foi aprovado para a UFRJ. Entendia a entrada na faculdade como algo natural, como uma extensão de suas pretensões para a inserção no mercado de trabalho. Na faculdade, participou de núcleo de pesquisa e foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁹⁰.

Contudo, dentro da UFRJ, Leonardo não se identifica com o curso de Ciências Sociais por ser, a seu juízo, um curso pouco prático e, assim, procura fazer novamente o vestibular, agora para o curso de Geografia e é aprovado na UFF. Leonardo estava desse modo fazendo uma dupla formação, graduando tanto de Ciências Sociais quanto de Geografia e foi com essa última formação universitária que conseguiu a sua primeira inserção profissional para trabalhar em escola privada. Leonardo se transformou em monitor de Geografia em um colégio e curso que preparava os alunos para o vestibular e prosseguiu durante algum tempo a dupla formação. Contudo, depois optou por abandonar a faculdade de Geografia e terminou a licenciatura em Sociologia.

Eu comecei a estagiar em alguns colégios, na época ESCOLA A⁹¹, ESCOLA B, alguns colégios aqui do Rio de Janeiro comecei estagiar como monitor de Geografia, porque era para onde tinha vaga, porque Sociologia não tinha vaga. Então virei monitor de Geografia dos colégios alguns anos e até o momento que eu larguei a Geografia, abandonei a faculdade de Geografia e continuei em Sociologia, mas eu não contei nos colégios que eu fiz isso, obviamente né, porque senão eu perderia meus empregos, então eu continuei como monitor de Geografia fazendo Ciências Sociais, até quando eu me formei. E aí eu cheguei para meus diretores na época, coordenadores e falei pra eles “olha eu sou monitor de Geografia, mas eu não faço mais Geografia, eu me formei em Ciências Sociais, queria pedir uma vaga, uma oportunidade quando tiver”. E aí na época a escola A, a coordenadora, uma professora de História, chamada Ana, ela me deu a vaga, ela me colocou numa turma, então minha primeira experiência com Sociologia já foi com uma turma, eu era monitor, minhas experiências como monitor todas elas são com Geografia, eu fui monitor de Geografia em várias ESCOLAS C, A, B, mas todos com Geografia, eu virei professor com Sociologia. (...) na monitoria, na ESCOLA B e na A foi indicação, na C foi processo seletivo, foi uma prova. (...) O primeiro que entrei foi a escola A, foi um amigo meu que era da faculdade de Geografia que ele já era monitor lá e me indicou, né, eu fiz uma entrevista e entrei. Mas eu já fiz também processo seletivo com prova em alguns colégios, já cheguei a fazer prova teórica, prova aula então várias (...) (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

As fontes pelas quais as informações de existência de vaga chegaram até Leonardo variaram. Contudo, a inserção profissional inicial de Leonardo foi conseguida através de relações de amizade anteriores à própria universidade, por relações construídas na própria

⁹⁰ É uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) que tem como principal atribuição fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

⁹¹ Os nomes dos estabelecimentos de ensino privados relatadas pelos participantes foram substituídos no texto por ESCOLA(S) seguida por letras na ordem alfabética em caixa alta para não haver identificação. Quando professores diferentes se referirem à mesma escola a letra que faz referência à escola será repetida.

universidade e também na própria escola de primeira inserção em que trabalhou. A primeira inserção profissional nesses espaços escolares aconteceu, para Leonardo, por indicação de um amigo que tinha desde o Ensino Médio por este ter conseguido se tornar monitor de um colégio curso. Leonardo, como dito, estudou em uma escola federal de camadas médias que possibilitou construir laços de amizade com jovens que acabaram ajudando-o na inserção nesses espaços escolares.

Segundo Norbert Elias (1994), o que está por traz da aparente desconexão entre indivíduos que se cruzam todos os dias na cidade sem se conhecerem é a configuração da cadeia de interdependência que modela sociedade. Assim, a trajetória de Leonardo seguindo suas metas, projetos e seus objetivos passa por um conjunto de funções como estudante de escola privada de camadas médias da sociedade, do Ensino Médio num colégio federal, e também universitário de instituições federais que lhe trouxeram laços sociais que produziram chances diferenciais na mobilização de informações úteis para ter êxito inicial em seus projetos profissionais.

A monitoria é de fato uma porta de entrada para futuros docentes em colégios preparatórios para o vestibular no Rio de Janeiro, mas, devido ao grande número de concorrentes e principalmente, no caso da Sociologia, como relatado por Leonardo, por serem poucas vagas oferecidas, as oportunidades nessas escolas privadas para a disciplina são bem restritas.⁹² Pertencer já ao grupo de monitores e estar inserido no fluxo de ação e de informação nesses espaços escolares da rede privada, mesmo antes de formado, é valioso para continuar com acesso de modo ágil aos rumores de vagas que podem ser abertas tanto para monitorias em outros estabelecimentos de ensino como também para um futuro cargo de professor.

Apesar de Leonardo relatar também ter feito processos seletivos com provas, já na sua primeira oportunidade de trabalho na monitoria é flagrante a influência de pessoas que frequentam espaços em que as informações sobre as vagas de inserção surgem. Assim, seja no Ensino Médio, mas também na universidade e na escola de primeira inserção de trabalho, Leonardo consegue expandir os laços sociais e, assim, se insere em uma configuração mais complexa que conseqüentemente possibilita novas interações que, no caso de Leonardo, produziu rápida inserção em outros espaços escolares também como monitor de Geografia. Contudo, Leonardo consegue visualizar, por estar nesse circuito privilegiado de informações, a possibilidade de trabalhar como docente de Sociologia caso a vaga surgisse nas escolas. Desse modo, interrompe a sua formação no curso de Geografia pela rápida expansão de carga de

⁹² Conheci ano passado, em 2021, a Ana, a nova professora de História da escola em que trabalho com Leonardo, que foi quem ajudou a conceder a primeira oportunidade como professor de Sociologia a Leonardo.

trabalho, e consegue assumir as primeiras turmas como docente de Sociologia assim que se forma na universidade.

A docente Amanda possui 32 anos, se identifica como parda, é filha única, nascida no Paraná, mas a com a família toda do Rio de Janeiro, na Praça Seca, no Morro da Barão. Morou também em um loteamento, no bairro de Vila Valqueire. Morou com a sua mãe, seu avô e sua avó quando era jovem. A mãe de Amanda era costureira e trabalhava também com transporte escolar, o que que garantiu o básico para o núcleo familiar, também sem luxos. A inserção como docente de Sociologia e Filosofia ajudaram Amanda a se tornar uma referência de sucesso para toda a sua família. Amanda estudou a primeira etapa do Ensino Fundamental em escola da rede privada de ensino e a segunda etapa na rede pública. Amanda conseguiu bolsa para estudar em uma escola preparatória para concursos militares no Ensino Médio e foi nessa escola que a universidade se tornou um objetivo.

(...) ninguém da minha família fez faculdade, principalmente da minha família materna que eu tenho mais contato, todo mundo, minha mãe foi terminar o Ensino Médio depois, minha avó e meu avô só foram até a quarta série, os irmãos da minha mãe também não fizeram faculdade, mal fizeram o Ensino Médio. Aí a universidade foram os professores ali daquele ensino privado, viram que eu era uma boa aluna e foram me dizendo “ah faz faculdade” e “eu: o que é faculdade?”, não tinha muita noção do que era isso, né, “ah você faz uma prova assim”. Aí no terceiro ano do Ensino Médio eles faziam tipo um “pré-vestibularzinho” na própria escola a tarde e como eu já ficava pra jogar handebol eu já ficava pra estudar no pré-vest e aí ia fazendo, entrei em contato com UERJ, com esses simulados que eu não tinha nem muita noção de como ocorria (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Através do diálogo com docentes do colégio em que estudou no Ensino Médio, Amanda prestou vestibular interessada em cursar Jornalismo ou Economia e, assim, passou para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no curso de Economia, com apenas 17 anos de idade. Contudo, Amanda não estava certa de sua escolha e procurou fazer um pré-vestibular comunitário em uma Igreja pensando em fazer novamente o vestibular e ao mesmo tempo continuou a fazer o curso de Economia. Em seguida, conseguiu bolsa e fez curso preparatório, seguindo os conselhos dos professores do preparatório, decidiu prestar o vestibular para o curso de Ciências Sociais. Amanda foi aprovada na UFF, logo começou a fazer pesquisa de iniciação científica e também teve contato com pessoas de outras classes sociais que frequentavam espaços culturais diferentes dos que já tinha estado. Amanda relata seu espanto e sua reação ambígua com esse novo universo cultural que teve acesso:

(...) E na universidade eu tinha um movimento duplo, ao mesmo tempo que admirava aquele ambiente intelectual, uma playboyzada vamos dizer assim, mais erudita, uma

galera que falava de Parque Lage, Jardim Botânico, coisas que eu nem tinha noção do que eram, ao mesmo tempo que eu admirava muito isso, por outro lado eu tinha preconceito porque muitos fumavam maconha e não sei o que, e isso na minha mente de 19 anos era sinônimo de bandidagem, de vagabundagem, até mesmo por ter crescido na favela, então esse movimento foi me fazendo às vezes me aproximar, às vezes me afastar. E aí depois assim a partir do 4º, 5º período você já tá toda socializada e aí eu já fui construindo assim uma personalidade. Eu acho que de alguma maneira foi na universidade que eu encontrei o meu bonde, meu grupo mesmo, porque quando eu falei que na escola eu fui muito bem, eu conhecia todo mundo, falava com todo mundo, mas eu não tinha amigos mesmo, assim que eu me identificava, nas festinhas de quintal do bairro, eu nunca gostei, era gummy, era muito tiro no joelho, essas coisas assim, né, de subúrbio, sempre tinha tiro, sempre tinha confusão, então a escola na verdade foi uma forma de eu me proteger desses contatos sociais que eu não me identificava, e na universidade eu me senti segura, num ambiente seguro que eu poderia falar de estudo e tal sem ser vista como nerd (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Ao falar sobre como conseguiu a primeira inserção profissional nas escolas privadas, Amanda mostra que essa socialização realizada com outros estudantes de uma universidade de prestígio possibilitou acesso a informações valiosas sobre o processo seletivo de uma escola preparatória para o vestibular. Assim como Leonardo, a monitoria em escolas preparatórias para o vestibular possibilitou a entrada de Amanda nesses espaços escolares para trabalhar no campo da educação. Também como Leonardo, Amanda viveu a dificuldade de inserção nesses espaços pela ausência de monitoria de Sociologia:

(...) uma amiga da universidade falou “ah tem uma escola – ESCOLA D - que tá precisando de monitor”, não tinha ainda Filosofia e Sociologia, mas tinha Espanhol, que sempre fui muito boa, era uma língua que eu tinha uma fluência, uma mãe de um aluno do transporte escolar da minha mãe tinha me dado um bolsa no Cervantes, então eu tinha feito Cervantes naquele último ano do vestibular, então eu aprendi bem Espanhol. E aí eu fiz a prova teórica, passei, e depois a entrevista e passei também e comecei a ser monitora de Espanhol da ESCOLA D. Quando foi no ano de 2009 que Filosofia se tornou, que Filosofia e Sociologia se tornaram obrigatórias eu fiquei monitora das 3 matérias, a mais-valia viva, né, que era ao mesmo tempo Espanhol, Filosofia e Sociologia para todo mundo que aparecesse (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Conforme Elias (2018), a função como estudante universitária no interior de uma universidade de prestígio oportunizou a Amanda encontros e a possibilidade da socialização com pessoas de outras classes sociais que tinham mais acesso ao fluxo de informações que acabou ajudando-a a concretizar a sua entrada nas escolas privadas. Contudo, assim como Leonardo, Amanda teve que trabalhar inicialmente com a monitoria de uma disciplina que não era a Sociologia. O caso da Amanda ainda carrega o fato dela nem sequer estar cursando a faculdade na área para a qual foi contratada: letras-espanhol. Contudo, foi através do idioma espanhol que Amanda expande rede de relações interdependentes com outros jovens e adultos

no âmbito profissional, isto é, ultrapassa os limites das relações universitárias e alcança uma escola privada preparatória para o vestibular no Rio de Janeiro.

Essa nova função que Amanda está exercendo como monitora faz parte da configuração global de relações em que foi lançada agora. No interior desse contexto relacional de monitora-universitária é possível perceber a construção de novos laços sociais já mais nitidamente direcionados para o campo profissional de escolas da rede privada de ensino. Em comparação a Leonardo que já frequentava uma instituição federal no Ensino Médio em um bairro da zona norte da cidade que atendia a camadas médias da sociedade, Amanda teve a grande oportunidade de construir laços úteis para a inserção profissional mais fundamentalmente na universidade. Com a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em 2009, abriu-se espaço para que Amanda pudesse, enfim, se inserir na escola trabalhando como monitora de Sociologia e Filosofia escolares, isto é, finalmente trabalhando diretamente com o ensino da disciplina que tirava a habilitação na universidade.

A professora Natália, por seu lado, é filha única, têm 38 anos, se identifica como negra e vinda do interior do Rio de Janeiro, do município de Vassouras, região centro sul do Estado. Teve uma infância muito difícil com dificuldades financeiras. Sua mãe que não terminou a escola básica, assim como os seus tios e tias. Sua mãe trabalhou como caseira de sítio e também como faxineira. Na pré-adolescência, buscando uma vida melhor mudaram para o município de Macaé, na região norte do Estado.

Em Macaé, uma cidade maior, abre um comércio com as economias que fez trabalhando para as famílias das camadas altas de vassouras, e, assim, a família experimentou uma ascensão social. Natália engravidou com quinze anos de idade e foi mãe solteira durante muito tempo. Teve dificuldades em educar seu filho e ao mesmo tempo estudar. É nesse momento de sua juventude que sua mãe conhece uma pessoa que assume a posição paterna. Natália foi apoiada por sua mãe, seu padrasto e também pelos tios que a ajudaram a criar seu filho, mas também começou a trabalhar em escolas do bairro precocemente, antes de estar formada. Através do ensino de Sociologia, Filosofia e História também experimentou uma grande ascensão social e econômica.

Natália estudou em escolas particulares e públicas e foi bolsista de uma tradicional escola católica salesiana por ser atleta de vôlei da escola. Além de ter o filho aos dezesseis anos, logo depois que entrou na faculdade começou a trabalhar em escolas de bairro de Macaé. A primeira graduação foi no curso de História, no CEFET, e foi no primeiro semestre da faculdade de História com as matérias introdutórias que se encantou com a Sociologia. Ao saber que a UENF, em Campos, tinha o curso de Ciências Sociais, fez o vestibular novamente e seguiu com

a dupla formação, licenciatura em História e bacharelado em Sociologia. Não pela família, mas pela escola, a trajetória rumo a universidade se tornou algo natural:

Não seria um destino natural se eu não tivesse entrado nessas escolas de elite por conta do vôlei, com certeza não teria, não teria sido, né, porque quando eu chegava na minha casa falando que ia fazer vestibular, que ia entrar na universidade, soava esquisito. A minha mãe sempre incentivou que estudasse, porque ela não queria que eu virasse faxineira e nem comerciante, porque ela foi assaltada nos mercadinhos e tal, mas ela não imaginava que eu ia entrar na universidade, ela achava que eu ia conseguir um emprego, não sei, numa empresa petrolífera na parte de administração. E quando eu falei que ia pra universidade ela falou “ah então faz direito, faz alguma coisa de petróleo”, porque Macaé, né, e eu disse “não, eu quero fazer Ciências Sociais” e ela nunca disse não, mas também nunca entendeu bem, sabe (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Natália fez pesquisa de iniciação científica na universidade estudando a política clientelista em Campos. Essas relações na política regional a incomodavam tanto que pensou fazer um projeto de mestrado para submeter em universidades do Rio de Janeiro e sair desse universo provinciano que denomina aquela região. Natália passou no mestrado na UFF, com bolsa, em Ciência Política e começou a trabalhar em escolas no Rio de Janeiro. Como o programa estava muito vinculado aos estudos estratégicos das Relações Internacionais, Natália se interessou mais pelo programa de mestrado em Sociologia e Direito, na mesma universidade, e migrou para esse mestrado. Trocou de bolsa e defendeu as duas dissertações e ainda conseguiu ter uma experiência internacional como estudante na África do Sul. Na volta para o Brasil, Natália sentiu a necessidade de fazer algo mais prático que conciliasse seu desejo de continuar estudando. Assim, passou no concurso para substituto do Colégio Pedro II (CPII) e foi fazer doutorado na PUC, em Educação, estudando Bullying nas escolas. Antes mesmo de defender a tese teve filhos gêmeos e a aprovação para ser professora da UERJ.

Diferentemente de Leonardo e de Amanda, que conseguiram a primeira inserção nesses espaços escolas como monitores da rede privada de ensino em disciplinas escolares que não chegaram a ter conclusão do curso de graduação, Natália se beneficiou de sua dupla formação concluída para a inserção profissional como monitora de História e, posteriormente, também como professora de História e de Sociologia. Natália cursou graduação em História, no CEFET e, em seguida, cursou ao mesmo tempo Ciências Sociais, na UENF. Natália tinha um projeto de vida de trabalhar e estudar na capital do Rio de Janeiro, em uma cidade mais moderna do que a de sua origem. Depois de voltar ao Brasil, Natália conseguiu passar no concurso do CPII e também se inserir em colégios preparatórios. Contudo, o curso de História, e não o de Sociologia, apesar de Natália perceber que tinha mais interesse em lecionar Sociologia nas

escolas mesmo não possuindo a licenciatura nessa área como tinha em História, foi o caminho que possibilitou essas conquistas profissionais e suas primeiras inserções:

A História sempre foi um plano B, começou como um plano A, né, mas acabou virando um plano B, de modo que eu dei aula durante a minha vida na ESCOLA E, na D, em muitos lugares, de História, sabe, mas sempre foi um desconforto, sempre foi muito desconfortável, é, sempre foi pra ganhar dinheiro. E Sociologia não, Sociologia era algo que eu entro na sala de aula com mais conforto, é muito engraçado porque eu não tenho licenciatura em Sociologia, devia ser o oposto, mas não é (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).
(...)

Quando? Foi na ESCOLA E, em 2010, eu fiz seleção, tinha acabo de voltar da África do Sul, na escola E tinha aberto uma unidade no Valqueire, foi um pandemônio, uma unidade grande, muito aluno e eles me contrataram pra dar Sociologia, mas eu tive que dar Filosofia também, como sempre ao longo de toda a vida Filosofia sempre teve junto, né, tive que estudar muito (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

A docente entrou nesses espaços escolares fazendo processo seletivo já cursando o mestrado na área da Sociologia, isto é, possui uma inserção mais tardia nessas escolas, já com o bacharel em Sociologia e também com o bacharel e licenciatura em História. Assim, a construção da rede de relações direcionada para as escolas da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro aconteceu já depois da graduação, diferente do caso de Leonardo e Amanda que tiveram esse direcionamento já na graduação pelo sucesso alcançando com suas inserções já nesse momento. Natália buscou fazer uma trajetória e, conseqüentemente, construiu laços sociais mais voltados para o universo acadêmico, conseguindo posteriormente oportunidades e se dedicando mais detidamente para desenvolver ações com interesse na atuação no ensino escolar de História e Sociologia.

Os três participantes que começaram a trabalhar em escolas da rede privada de ensino de camadas médias e altas na cidade do Rio de Janeiro através do trabalho de monitoria se estabeleceram em escolas preparatórias, nessas instituições que são colégios e cursos que preparam para as provas do vestibular. As funções que os três participantes exerceram em diferentes momentos de suas vidas como estudantes, vestibulandos, universitários, monitores, pós-graduandos, entre outros, seguiram uma lógica de constante expansão de rede de contatos no interior de uma configuração cada vez mais abrangente e complexa na educação privada. Esse acúmulo de funções foi decisivo nesse processo que vai desde o conhecimento do surgimento da oportunidade profissional até a conquista efetiva da vaga.

Essa configuração de inserção por via da monitoria mostra tanto a complexidade das relações que possibilitaram a inserção desses professores nessas instituições de ensino e

também é mais uma evidência da precarização que existe nessas escolas da rede privada que exige do monitor e professor de Sociologia trabalhar também com a disciplina de Filosofia mesmo sem a formação adequada. Os três professores aqui tiveram desde cedo essa oferta de carga horária nas escolas. Esse tipo de inserção mostra que os participantes Leonardo, Amanda e Natália tiveram sua primeira oportunidade nesses espaços escolares trabalhando com disciplinas que não eram a Sociologia, mas Natália foi a única que de fato concluiu a formação na disciplina em que foi monitora inicialmente, em História.

Outro modo pelo qual houve a chance de ingresso em escolas da rede privada de ensino foi através do processo mesmo de cumprimento de estágio obrigatório da faculdade para retirar o título de licenciatura como veremos a seguir.

2.3.2 O estágio em instituição privada de ensino

Sofia possui 41 anos, tem uma irmã e se identifica como branca. Foi criada no bairro de Botafogo, na capital do Rio de Janeiro. Foi a única do núcleo familiar a fazer faculdade. Sua mãe conseguiu fazer curso técnico em contabilidade e sua irmã chegou a terminar o Ensino Básico, diferente de seu pai que não conseguiu. Apesar de morar em Botafogo, teve dificuldades financeiras quando criança e em toda a adolescência, além de ter que lidar com o alcoolismo do pai. Com esse problema familiar, a sua mãe se viu com a necessidade de sair para trabalhar em diversas atividades como, por exemplo, empregada doméstica e mesmo como contadora. Sofia também precisou trabalhar em uma livraria durante o curso de pré-vestibular e em um shopping na Barra da Tijuca, já na faculdade. Através do ensino de Sociologia também experimentou ascensão social, cultural e econômica. Sofia acreditava pertencer a uma classe média baixa, mas que conseguiu ter acesso a uma boa escolarização e tinha um capital cultural e social valiosos que foram importantes para sua primeira inserção profissional trabalhando com o ensino de Sociologia escolar.

Sofia estudou em uma escola católica tradicional da zona sul como bolsista, assim como cursos privados de língua estrangeira, segundo Sofia, pela insistência de sua mãe em buscar a melhor formação possível. Contudo, Sofia diz que a orientação, fora da família, a ajudou a escolher melhor o seu futuro, inclusive para escolher a Ciências Sociais como graduação, na PUC:

E aí, enfim, eu fui fazer Ciências Sociais na PUC, também com 100% de bolsa, que também foi a minha mãe que lutou, ela ia todos os dias pra porta da PUC, lá pro setor comunitário, eu tinha passado no vestibular e ela ficava lá todo dia batendo na porta

deles, dizendo que ela não ia sair dali enquanto não desse uma bolsa pra mim. Ela ficou assim acho que uns 2 meses tentando e conseguiu no final das contas, “eu vou dar uma bolsa pra sua filha, pelo amor de Deus vai embora”. E aí, enfim, eu fiz a PUC, foi muito importante pra mim, porque ali também, além do capital cultural, né, que eu nem digo a importância disso, que abriu os horizontes pra mim de uma forma muito, eu saía pulando da faculdade de felicidade de estar aprendendo o que eu estava aprendendo, estava muito feliz fazendo Sociais. E a própria escolha do curso também foi por conta do meu capital social, né, porque uma amiga minha o pai dela era Vice-decano da PUC, uma amiga de escola, né, e aí eu lembro de ter lá pontuação pro curso, eu não tinha conseguido a pontuação pro curso que eu queria, eu estava trabalhando, estava fazendo pré-vestibular, né, eu trabalhava ao mesmo tempo. Trabalhava numa livraria do fórum, de advogados, uma livraria especializada em livros jurídicos, e aí eu não consegui estudar, né, ficava trabalhando até tarde, depois eu ia pra casa estudar e aí eu não consegui. Eu estava em dúvida entre Sociais, Direito e Jornalismo, e aí não consegui Direito, né, que foi minha primeira opção, e esse pai dessa minha amiga me ajudou a ter essa clareza das Ciências Sociais, do que que era. Porque eu sempre tive uma vontade de fazer alguma coisa que pudesse contribuir pra mudança da sociedade, mas nunca tive orientação, na minha família não tinha ninguém que pudesse me dar esse suporte teórico (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

A professora Sofia reflete, através da noção de capital social e cultural, no sentido bourdieusiano, sobre a importância das informações conseguidas pelas relações de amizade construídas na escola para o ingresso na universidade e também por estar aprendendo teorias, conhecendo novos autores e obtendo a habilitação na área da Sociologia, expandindo seus horizontes de possibilidade. Apesar de Sofia ter sido beneficiada por recursos relacionais de amizade para a escolha e inserção universitárias e também pelo esforço de sua mãe na conquista da bolsa, ainda não há aqui um direcionamento claro para a construção de uma rede de relações no âmbito profissional do ensino de Sociologia em escolas da rede privada. Contudo, foi justamente ao cumprir o estágio obrigatório da universidade que Sofia teve a sua primeira oportunidade de inserção profissional trabalhando com o ensino de Sociologia:

(...) eu fiz esse processo de formação de professores. E aí quando eu me formei eu estava já fazendo estágio, aquele estágio obrigatório da licenciatura, lá na ESCOLA F, eu também estava muito dedicada ao estágio, sempre fui essa aluna na faculdade que tentava de alguma forma me posicionar de forma diferente. E eu fui indicada junto com outras pessoas para dar aula na ESCOLA F, que era um sonho pra mim, né, porque eu amava aquele lugar, só que era um professor que já era professor do Pedro II, uma mãe de aluno que tinha doutorado e mais uns 2 candidatos, e eu falei “eu nunca vou passar, estou me formando, acabei de sair de fralda da graduação, ninguém vai querer me contratar”.

(...)

E a minha professora dava aula lá, minha professora da PUC, da licenciatura, eu fazia estágio com ela e ela me indicou junto com outras pessoas. Fui fazer a prova, as entrevistas e tudo mais, mas sem esperanças, e aí de fato o que mudou a minha vida foi isso, né, foi quando eu recebi a ligação, eu fiz a entrevista, sei lá, no começo de dezembro e ela, a coordenadora falou pra mim assim “ ah lá pro final de dezembro, perto do Natal mais ou menos, a gente vai te dar resposta”, eu falei “tá bom”. E fui jantar com meu namorado, eu lembro muito da cena, fui jantar com o meu namorado na época e aí quando eu recebo uma ligação, quando eu atendi era ela da ESCOLA F falando “olha, Sofia, a gente escolheu você”, cara não conseguia mais comer, foi

assim tipo um momento de muita felicidade, muito marcante, muito importante, porque foi um momento de transição assim pra mim muito grande. Ali eu consegui já mudar de casa com a minha mãe e aí dá nisso, né (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

A professora Sofia conseguiu essa “transição” para o mercado de trabalho já em uma escola tradicional da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e atuando com o ensino de Sociologia. Diferentemente do que aconteceu nas primeiras inserções dos professores que entraram em escolas preparatórias como monitores de outras disciplinas que não a de Sociologia, a escola em que Sofia estagiou, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, e ingressou como professora tinha o ensino de Sociologia em sua grade mesmo antes da obrigatoriedade da disciplina, em 2009. As aulas nessa escola eram ministradas por uma professora que também trabalhava na PUC/RJ, dando aula e orientando a formação na licenciatura de Sofia.

Sofia disputou a vaga no processo seletivo com professores que tinham mais experiência e mesmo assim foi a escolhida pela coordenação para assumir a vaga. Várias coisas podem ter ocorrido durante o processo de seleção. É possível que tenha sido levado em consideração, mais do que a experiência, as referências e a diplomação, a afinidade e o laço afetivo construído entre Sofia e a professora com quem conhecia na universidade. Assim, as credenciais para o ingresso nessas instituições de ensino não se encerram em questões de supostamente mérito pessoal como diplomações, publicações e experiências prévias, mas também através da força das relações estabelecidas e de informações que não estão inseridas nos currículos.

2.3.3 A pós-graduação

Manuela possui 36 anos, tem um irmão mais velho, se identifica como branca, é nordestina e veio para o Rio de Janeiro com dois anos de idade com seus pais que estavam em busca de outras oportunidades de trabalho. Seus pais possuem escolarização de nível técnico e trabalharam como comerciantes com o seu tio materno já morador no Rio de Janeiro. A mãe de Manuela chegou a fazer o curso Normal e exercer a profissão de professora. A família de Manuela pertencia a uma classe média de migrantes nordestinos. Contudo, no Ensino Médio a situação financeira da família mudou significativamente e Manuela teve que estudar em uma escola estadual. A lembrança que tem desse período na escola é boa, pois teve acesso e se apaixonou pela Sociologia nessa escola e também foi nesse momento que participou e tomou gosto pelo movimento estudantil.

A aprovação na universidade pública, bem como o trabalho como professora fez com que experimentasse uma ascensão social, uma vida pelo menos bem mais estável do que aquela que teve com os pais na juventude quando eles trabalhavam como comerciantes. Manuela estudou em escolas privadas e públicas, fez pré-vestibular comunitário e foi aprovada no curso de Ciências Sociais, na UFRJ. Fez pesquisa de iniciação científica, monitoria na própria universidade em disciplinas da graduação e também foi trabalhar com ONG's de educação e em pré-vestibular comunitário. O momento que mais se sentiu pertencente à universidade se deu na licenciatura, antes até pensou em sair do curso e migrar para fazer a faculdade de Serviço Social vista por Manuela como mais prática e por isso mais interessante para quem precisava de emprego com certa pressa.

Manuela já trabalhava em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro quando teve a oportunidade de inserção em escolas da rede privada de ensino. A primeira oportunidade nessas escolas foi trabalhando já diretamente com o ensino de Sociologia, assumindo turmas como professora. Temos aqui o primeiro caso de indicação direta, sem qualquer processo seletivo com concorrência para assumir uma vaga como professora de Sociologia. A indicação veio através de colegas que conheceu no curso de pós-graduação em ensino de Sociologia:

Então, é, nas escolas privadas foi assim, eu estava saindo do mestrado, em 2016, e aí uma professora, uma colega, né, que estava no mestrado também falou: “oh, vai abrir, tá abrindo uma vaga na ESCOLA G e eu estava só no Estado na época com duas matrículas, “você não quer tentar não? Eu indico você, mando o seu currículo”, e aí ela indicou e eu fiz a entrevista e entrei no final de 2015 na ESCOLA G.

(...)

Então, na ESCOLA G foi uma indicação, né, e a entrevista com a área, o líder de área que era um professor coordenador de área como eles chamavam na época, ficava só fazendo tipo o administrativo da área, nem dava aula e tinha tipo uma vice-líder na época que dava aula, mas também ajudava ele nisso aí. Foi entrevista com eles dois só, não foi com outras pessoas na escola, não teve prova de seleção nada disso também, só teve essa entrevista, e na ESCOLA H não foi indicação, foi currículo, eu soube da vaga e mandei o meu currículo, fui chamada pra uma entrevista com a coordenadora do Ensino Médio, ela me entrevistou e foi isso, não tive indicação de ninguém (MANUELA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 6 mar. 2021).

A especificidade da primeira inserção de Manuela em escola privada se dá por ela conseguir indicação direta de uma colega conhecida na pós-graduação que estava saindo da escola por ter passado em um concurso. Não é possível saber ao certo o peso da experiência anterior como professora de escolas da rede pública estadual da educação para a concretização da contratação ou mesmo se justamente pelo fato de ter somente carga horária em escolas públicas foi um elemento desfavorável. O que podemos perceber é novamente o valor da rede

de relação, mais ou menos duradouras, entre professores como promotora de oportunidades de trabalho no interior de uma configuração em que Manuela estava submetida.

É o primeiro caso apresentado em que a docente já estava inserida na rede pública de ensino e conseguiu inserção posterior nesses espaços escolares da rede privada de ensino. Manuela buscando qualificação profissional conheceu outros docentes de Sociologia que também estavam buscando qualificação e tinham inserções em escolas da rede privada de ensino. Assim, Manuela angariou a oportunidade através de indicação feita por sua colega da pós-graduação para assumir o seu própria cargo de professora que ficaria vago devido à aprovação em concurso público que iria assumir em breve.

2.3.4 A passagem pelo CPII

Elias é filho único, possui 45 anos e afirma que quando era de Saracuruna, Duque de Caxias, se identificava como negro. Nasceu em Minas Gerais, na cidade de Barbacena. Teve uma juventude com a família muito pobre materialmente. O pai trabalhava como faxineiro, padeiro, auxiliar de cozinha e teve vários trabalhos em muitos lugares, o que levou a família a ser andarilha, morando em municípios como Rio de Janeiro, Volta Redonda, Duque de Caxias. A mãe era empregada doméstica e por isso Elias ficava muitas das vezes aos cuidados da avó, com quem almoçava.

No bairro de Saracuruna, em Duque de Caxias, Elias viveu sem infraestrutura básica, pois não havia água, luz, esgoto, emprego, viveu anos nesse bairro dormitório e com muita violência. Apesar de tudo, os pais eram presentes tanto a noite quando chegavam do trabalho quanto aos finais de semana. Não havia muita expectativa de crescimento ali, só no máximo de ter um trabalho mal remunerado, esse parecia ser o destino natural para Elias e seus conhecidos do bairro. Elias talvez tenha sido, dentre os participantes da pesquisa, o que mais teve ascensão social comparado com a sua origem social e familiar através do ensino escolar de Sociologia.

Elias estudou o primeiro ciclo do Ensino Fundamental em Barbacena, Minas Gerais, cidade de origem da sua família, e o Ensino Fundamental anos finais em Saracuruna, Duque de Caxias, em escolas públicas. Elias diz que não havia Ensino Médio em Saracuruna e, por esse motivo, voltou para Barbacena para fazer o Ensino Médio morando de favor na casa de parentes, mas esse projeto só durou o período que cursou o primeiro ano do Ensino Médio. Elias teve problemas familiares e a sua permanência em Barbacena ficou insustentável. Desse modo, teve que voltar para a casa dos pais, agora para trabalhar. Com o dinheiro do trabalho pagou uma escola técnica de Ensino Médio particular para conseguir o diploma como técnico

em enfermagem. Contudo, a escola fechou e não conseguiu ter acesso ao diploma. Teve que fazer a prova do Estado para conseguir o reconhecimento de conclusão do Ensino Médio. A trajetória universitária estava bem distante de ser um destino natural para Elias, mas soube da existência e decidiu frequentar um pré-vestibular comunitário que preparava alunos de camadas baixas da periferia da cidade para a realização da prova dos diferentes vestibulares da época e, assim, teve acesso ao curso de licenciatura em Ciências Sociais, na PUC, com bolsa de estudos:

Quando eu terminei o ensino, a oitava série né, eu falei “ih, me formei”, era assim comigo, era assim com todo mundo lá, né, terminou a oitava série “ih, me formei”, aí minha mãe falou ”se formou porra nenhuma, você vai estudar”. Aí foi essa trajetória de ir pra lá, também assim, eu fui pra Minas também, porque eu arrumei um problema lá em Saracuruna, né, com acho que eu acabei ficando com uma menina e a menina era namorada de um traficante que me jurou de morte. Aí eu juntei a fome com a vontade de comer, acabei indo para Minas fugido e acabei estudando lá. Aí nesse ano o cara morreu, o cara foi assassinado, aí eu também acabei voltando, voltei e acabei estudando, acabei o segundo grau. E aí segundo grau, aí sim, né, acabei, né, acabei os estudos. Trabalhar, né, cara, trabalhei de ajudante de marmoraria, supermercado, montei parque de diversão, ajudante de pedreiro, porra, tudo que você possa imaginar eu fiz. Uma vez eu estava trabalhando num supermercado ali no Grajaú, um Português grosso pra caramba, a gente se tratava na base do xingamento, do palavrão, isso era novembro, um calor infernal, Wesley, aí o cara me xingando, eu xingando ele, aí, cara, deu um estalo na minha cabeça novo, falei “caralho, eu vou viver essa porra o resto da minha vida, meu amigo?”, aí eu xinguei ele, botei o dedo na cara dele, falei com ele que em 10 dias eu voltava pra pegar minha carteira de trabalho e que eu não queria trabalhar mais não. Peguei o dinheiro da rescisão, entreguei pra minha mãe e falei “mãe, acho que eu vou ter que voltar a estudar, porque, né, não dá pra ficar nessa vida não”, ela falou “eu só não quero filho atoa dentro de casa, mas se você quiser estudar, eu seguro aí um ano pra você estudar”. Aí eu saio do supermercado e vou direto pra um pré-vestibular, não sei se você já ouviu falar, PVNC - pré-vestibular pra negros e carente - lá em Jardim Primavera. Aí eu fiz esse pré-vestibular, passei e ganhei bolsa de 100% lá na PUC, isso em 1997, entrei em 1998 (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

Elias trabalhou e estudou ao mesmo tempo durante o curso de graduação. Fez pesquisa na universidade durante algum tempo e chegou até a trabalhar na própria universidade, no balcão em que os alunos tiravam xerox dos textos na universidade. Elias não ficou só com o título de bacharel e licenciado em Sociologia, mas seguiu fazendo mestrado concluído na UFRJ, em Ciência Política, e também o doutorado, na UFRRJ, em Sociologia. Praticamente toda essa formação acadêmica aconteceu trabalhando em cerca de cinco estabelecimentos de ensino. O que Elias teve de mais relevante na sua primeira inserção em escolas privadas de camadas médias e altas da cidade do Rio de Janeiro não foi somente a diplomação, mas sim, agora visto de modo mais claro, o incremento de seu capital social (BOURDIEU, 2015a) que conseguiu por passar no concurso do Colégio Pedro II e conhecer docentes que já estavam trabalhando em escolas tradicionais da rede privada da cidade. Segundo Bourdieu, o capital social é

(...) o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2015a, p. 75).

Esses recursos relacionais foram úteis para a rapidez em ter conhecimento da vaga e também para a indicação de Elias para ocupá-la. Contudo, como diz Bourdieu (2015a), o capital social é relativamente irreduzível aos outros tipos de capitais que compõe o patrimônio do indivíduo⁹³, isto é, o capital social, apesar de sensivelmente importante, não é totalmente independente dos outros. Assim, o sucesso da primeira inserção atuando como docente de Sociologia de uma escola tradicional da rede privada de ensino da cidade está intimamente ligado com a expansão da rede de contatos construída com os professores do CPII, isto é, pelo prolongamento da cadeia de interdependência advindo com essas novas relações duradouras e úteis, mas também soma-se a isso o elemento da dimensão simbólica, pelo status, de ser um professor concursado de escola pública de prestígio na cidade, entendida como escola pública que “deu certo”, e também o aumento de seu capital cultural (BOURDIEU, 2015a). O caso de Elias também integra o tipo de inserção tardia como a de Manuela, por acontecer com o professor já tendo inserção em escolas públicas estaduais e pós-graduação. Assim:

Cara, é assim, eu praticamente não consegui entrar em escolas antes de passar no concurso do Colégio Pedro II, né, depois que meu currículo passou a ter “professor do Colégio Pedro II”, aí eu passei a receber muitos convites.

(...)

2007 eu recebi um convite pra trabalhar na ESCOLA I, na Urca. Trabalhei em outra escola particular lá em Caxias, não sei se você conhece a ESCOLA J, é no calçadão de Caxias. Em 2009 eu recebi um convite pra trabalhar na ESCOLA L, porque tinha um professor de Física do Colégio Pedro II que trabalhava lá. Mas assim, sempre alguém indicava, né, o currículo, alguém por trás, cansei de deixar currículo aqui pela zona sul, Centro e tal, alguém tem, né, algum nome ali, nada, né, vagabundo limpou a bunda com o meu currículo, eu fui mandar um currículo a pedido de alguém, sempre assim. Recebi uma proposta pra ser coordenador na ESCOLA F também por indicação de um amigo professor de Matemática, mas achei que ia ser muito pra mim e acabei não pegando, mas sempre uma indicação de um amigo (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

Por sua origem social e familiar, Elias teve algumas grandes mudanças na vida que começou com o ingresso na PUC, depois com a aprovação na pós-graduação e fundamentalmente com a aprovação como professor efetivo do Colégio Pedro II. As principais indicações que possibilitaram entrar em escolas da rede privada aconteceram através de colegas

⁹³ Capital cultural, econômico, simbólico.

conhecidos dentro do Colégio Pedro II. A entrega de currículo por si só é relatada por Elias de modo desdenhoso, pois, refletindo a partir de sua própria experiência, não teve nenhuma oportunidade de ingresso tentando entregar currículo nas instituições de ensino. A entrega de currículo por si só é ineficaz, pois Elias entende esse mercado de trabalho em escolas privadas é impregnado pela cultura da indicação, que inclusive foi importante para o seu ingresso nesses espaços mesmo que tardiamente.

Outro exemplo do impacto da passagem no Colégio Pedro II para o acesso até as escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro, é a trajetória de Diego. O professor Diego possui 41 anos, tem um irmão mais velho, se identifica como branco e tem uma família paterna portuguesa. O seu avô veio de Portugal na década de 1940 e logo em seguida vieram sua avó e seu pai. Seu avô trabalhou com restaurante, com táxi, com obra, e assim teve uma ascensão social. Seus avós maternos tiveram uma origem humilde, mas também conseguiram que os filhos estudassem. Assim, tanto o pai quanto a mãe de Diego conseguiram estudar, fizeram faculdade e tiveram bons empregos. Ela foi bancária e se aposentou através dessa profissão ele é docente de História de grandes colégios da zona sul do Rio de Janeiro.

Diego nasceu e cresceu no bairro de Copacabana, também na zona sul da cidade, e, através do ensino de Sociologia nesses espaços escolares da rede privada em meios favorecidos economicamente, conseguiu manter a ascensão social conquistada pelos pais. Diego estudou como bolsista em uma escola católica da zona sul do Rio de Janeiro pelo fato de seu pai ser professor da escola. Via a universidade como algo natural, mas fez a escolha pelas Ciências Sociais, UFRJ, por eliminação, isto é, sem muita certeza de que essa escolha lhe realizaria profissionalmente. Levando em consideração essa configuração familiar, escolar e a inserção profissional principalmente de seu pai, Diego é o participante que teve o ingresso em escolas privadas tradicionais da zona sul da cidade do Rio de Janeiro potencializado. A trajetória social de Diego parte de um espaço relacional cujas funções de, além de ter seu pai já como professor dessas escolas no campo das humanidades,⁹⁴ ser aluno dessas escolas durante todo seu Ensino Básico, nascer, crescer e morar em um bairro de camadas médias e altas na cidade, ser aluno de uma instituição universitária de prestígio, potencializa a composição do seu patrimônio de capitais (BOURDIEU, 2015a).

A busca pela continuidade conquistada pela geração anterior é flagrante nesse caso pela própria família procurar a reprodução das relações sociais investindo e trabalhando para a manutenção da ordem em seu “espírito de família” (BOURDIEU, 2011). Apesar dessa

⁹⁴ Seu pai é professor de História em atividades dessas instituições de ensino privada.

configuração favorável a inserção nesses espaços escolares, Diego não entrou na universidade querendo dar aulas, mas sim trabalhar como pesquisador. Contudo, não teve uma boa experiência com a pesquisa na universidade e aí sim foi tentar a licenciatura motivado pelo debate de ingresso da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Básico brasileiro:

Foi quando eu comecei a Licenciatura também, né, já estava fortalecida aquela discussão sobre Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, já era uma discussão mais encampada. A parte acadêmica descobri que não era tão fácil como eu imaginava quando ingressei na faculdade, eu falei “bom, vou buscar aqui a Licenciatura porque pode ser um caminho, pode ser um plano b”, não sei bem como que eu enxergava na época, né. Mas de fato eu vendo hoje assim, claramente, é uma lacuna na minha formação de graduação a questão da pesquisa não ter sido, né, a coisa foi feita, mas de fato não houve um acompanhamento (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Diego é o único dos participantes que conseguiu se beneficiar diretamente de vínculos construídos por relações familiares para o ingresso nas escolas, além de se beneficiar de sua origem social de classe média alta conquistada pela geração anterior. Diz Diego:

É acho que foi isso alguns professores de História, tocavam nesse assunto, meu pai tinha bastante referência também, né, tinha os livros, Durkheim, Weber, Marx, eu via esses nomes na minha casa. Eu me lembro que, acho que estava no segundo ano do Ensino Médio ainda, fazendo aqueles testes vocacionais e já deu Ciências Sociais, eu lembro que uma época, uma orientadora né, me, me entregou o material, mais ou menos aqueles guias do estudante sobre o que é essa área, sobre o que que estuda, né. E aí, eu acabei por curiosidade, buscar na biblioteca do meu pai os nomes que apareciam ali, então esses três clássicos, tinha alguma coisa ali, era uma época que não tinha internet popularizada, tão grande como hoje, então as pesquisas eram mais coisa mais próxima assim. Eu acho que veio daí, de eu entender que assim era uma coisa próxima a História, que era a matéria que eu realmente gostava, me interessava, e na minha cabeça, na época era uma coisa mais aprofundada, falei “não, é História, mas não, mas você vai estudar ali as teorias, né”, na minha cabeça de um adolescente do colégio, era isso, “pow, vou me aprofundar pra analisar esses fenômenos que eu aprendi historicamente”. Então, é como eu falei anteriormente, era uma coisa muito solta assim, hoje eu vejo que realmente eu não sabia nada, não tinha conhecimento, era muito focado com a História (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Nessas primeiras foi indicação, né. Foi indicação de colegas do Pedro II e o meu pai também. Meu pai já estava no magistério naquela época um tempão, conhecia muita gente, né, e muita gente sabia que eu tinha feito Ciências Sociais, que eu estava no Pedro II. Então, lembro na ESCOLA M, quem levou meu currículo foi um professor de História que na época trabalhava com meu pai, trabalha até hoje, que ele me dava aula nessa escola, na ESCOLA M, né, e ele falou “ah seu filho me dá o currículo dele, vai ter Sociologia lá no colégio”, entregou. E na ESCOLA N, acho que meu pai dava aula na ESCOLA N na época, né, então também nessas conversas com coordenação “ah, tem que contratar professor de Sociologia, você conhece alguém?”, falou “oh, não sei se tem problema, né, indicar filho pra escola, mas meu filho é formado, dá aula lá no Pedro II”. Então nessas duas primeiras foram, foram indicações de conhecidos do magistério mesmo. Daí logo no meio de 2009 eu fui trabalhar também na ESCOLA O, né, nas unidades de Caxias, mas eu fiquei pouco tempo lá, cara, me esqueci onde era a outra, só que esses últimos seis meses, um colega trabalhava lá teve

que diminuir carga, eu acabei pegando. Então era assim, indicações, né, de colegas mesmo.

(...)

O fato de ter trabalhado no Pedro II me deu uma amplitude muito grande de experiência de magistério, de colegas que trabalharam em outras instituições, então acho que isso me facilitou (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Apesar de todo esse contexto familiar e social favorável a Diego, chama a atenção o fato de que trabalhar no CPII tenha tido também um grande impacto em sua trajetória profissional. Tanto pela experiência quanto pelas relações que lá foram tecidas, estar no CPII é considerado também para Diego um divisor de águas em sua trajetória como docente de Sociologia.

Rodrigo, por fim, também identifica a passagem pelo Colégio Pedro II como relevante para o ingresso em escolas privadas tradicionais. Rodrigo tem uma irmã mais velha, possui 39 anos, se identifica como branco e viveu a infância no subúrbio do Rio de Janeiro, no bairro Jardim América, até o pai adquirir um apartamento em Curicica, zona oeste do Rio de Janeiro. Seus avós eram operários e seu pai teve uma ascensão social fazendo faculdade de contabilidade em universidade privada. A mãe de Rodrigo oscilava momentos em que tinha alguma ocupação formal como secretária e momentos de ficar cuidando das tarefas de casa e dos filhos. Rodrigo seria de uma classe média baixa que teve uma boa estrutura familiar de apoio, além de ter conseguido de certo modo ascensão social que o pai também tinha conquistado. Rodrigo estudou em escolas privadas preparatórias e em escolas públicas e não tem boas recordações de sua escolarização, inclusive fala que sofreu um estigma e foi reprovado em uma das séries na primeira etapa do Ensino Fundamental. A universidade era vista como uma obrigação por sua família e Rodrigo ainda fez mestrado na Coppe, da UFRJ, pensando a mobilidade e transporte na cidade.

Diferentemente do processo de escolarização, a trajetória na universidade ampliou sua visão de mundo, além de ter levado ele a conhecer espaços da cidade que não conhecia:

Bom, minha formação acadêmica ela começa no IFCS, né, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, eu ingresso em 2001 e aí eu começo realmente conhecer, vamos dizer assim, o conhecimento acadêmico de uma forma geral, porque até então mesmo tendo desfrutado de boa parte da minha Educação Básica em escolas privadas eram naqueles sistemas, né, de escolas simplesmente conteudistas que trabalhavam dentro desse sistema de apostilas, o falido GPI, então você não tinha uma ampliação de mundo. Então aí, é partir do IFCS, do Largo São Francisco, é tendo contato pela 1º vez com a Biblioteca Nacional, com o CCBB, eu nunca tinha saído desses espaços de restrição, vamos colocar assim, eu nunca tinha ido antes ao teatro, eu nunca tinha ido antes a uma biblioteca pública, entendeu, morando e confinado naquela realidade de Jacarepaguá, você tá muito longe fisicamente desses espaços, né, então também não tinha autonomia e nem condição financeira para ficar ficar circulando dentro dessa realidade. Então o IFCS ali vai começar a abrir de uma certa forma não só o conhecimento acadêmico, conhecimento erudito, mas também minha própria

percepção de mundo. Não só por aquilo que eu vou encontrar nesse espaço da academia pública, mas o que eu vou encontrar ao redor delas, os aparelhos públicos, aparelhos gratuitos muitas vezes, ou de muito fácil acesso, você gasta muito pouco para poder ter acesso e foi realmente operando ali uma mudança (RODRIGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 10 dez. 2020).

O caso do Rodrigo é mais um em que os capitais social e cultural são fortalecidos com as oportunidades que a universidade de prestígio pode oferecer. Já trabalhando em escolas da rede pública estadual de ensino, Rodrigo só veio ter a chance de trabalhar em escolas da rede privada também tardiamente. Passar pelo Colégio Pedro II como professor e ter isso no currículo, para Rodrigo, foi importante para o ingresso nessas escolas. Para Rodrigo, o CPII serviu como uma espécie de “redenção” para o currículo que atestava uma carreira restrita à experiência de trabalhar em escolas da rede pública estadual:

Então dito isso, eu só vou ingressar de fato pela primeira vez no ensino privado em abril de 2015, e dentro de uma condição muito específica, todo ano eu colocava currículo, todo ano eu distribuía currículo por aí, mas botava lá “professor de Ensino Básico do Estado”, sem experiência nenhuma em escola privada, os caras não queriam nem olhar pro seu currículo, nem fazer uma ligação telefônica pra você. E eu também sempre tive isso muito claro, eu nunca ia colocar currículo pra uma escola onde eu sei que ela é uma má prestadora de serviço ou também que ela é uma má remuneradora dos seus profissionais, porque não faz sentido eu sair de um sistema onde eu tenho mais autonomia pra ir pra um sistema de menor autonomia e aonde você não tem nenhuma forma de compensação ou de garantias de que seus direitos serão respeitados. Então também nunca coloquei nessas escolas ditas mais “escolinhas de bairro” assim, por assim dizer. Então só em 2015 e, curiosamente, isso vai acontecer devido a alguns fatores, porque em 2013 eu presto concurso pra professor substituto do Pedro II, e sou chamado, e aí eu fico do início de março de 2013 a março de 2015 como professor substituto do Pedro II, da unidade ali da Tijuca. E aí isso, obviamente, dá um corpo no seu currículo, cara fala “é ensino público, mas tem uma diferenciação aqui”, enfim, é assim que eles tratam, é o mesmo profissional, mas é assim que eles pensam. E também por outras especificidades também, o primeiro colégio que eu sou chamado é um colégio que eu não coloquei currículo, porque na época minha irmã é professora da PUC do Rio Grande do Sul, ela prestou concurso pra PUC do Rio Grande do Sul, passou e foi morar lá, e aí ela soube através de alguns colegas da PUC que um colégio do Rio de Janeiro de rede básica estava precisando de professor de Sociologia, porque o professor deles estava se aposentando, tinha se aposentado. E aí é a ESCOLA P que fica ali no Humaitá e não sei se você conhece essa fama deles. Eu cheguei lá e fui fazer a entrevista de emprego e a primeira coisa que me foi arguida foi: “como você sabe que nós estamos precisando de professor?” (RODRIGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 10 dez. 2020).

O CPII aqui serviu de modo geral como uma espécie de validador, uma credencial, para o ingresso em instituições privadas de ensino. Não só pela rede de relações que puderam ser construídas no interior dessa instituição, mas também pelo prestígio de estar nesse espaço de trabalho valorizado. Especificamente no caso do Diego, o CPII pode ter sido importante, inclusive, para credenciar ainda mais as possíveis indicações para escolas de prestígio da rede privada da cidade por intermédio da influência de seu pai. No caso de Rodrigo, o mais relevante

não foi as relações com outros professores conseguidas com os poucos anos de contrato no CPII e sim o prestígio de colocar no currículo, para uma inserção futura na rede privada de ensino, a experiência como professor do CPII. Elias, diferente dos outros dois professores que foram aprovados para um contrato temporário, conseguiu ser professor efetivo do CPII e com isso construiu uma rede de relações mais duradoura com outros professores que conheceu, além do prestígio de ser professor da instituição valorizada por gestores de escolas privadas de ensino.

2.3.5 A confiança pessoal

Vicente possui 44 anos, 4 irmãs, e tem sua origem na elite da sociedade carioca do bairro do Leblon, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, e se identifica como branco. Seus pais eram ricos, seu avô por parte de pai inclusive tinha uma fazenda de café, mas seu pai perdeu muito dinheiro na bolsa de valores na década de 1980. Nesse momento de perda de dinheiro, seus pais rompem e entram numa disputa judicial. Sua mãe casou novamente com um homem também muito rico que até tinha imóveis fora do país. Do ponto de vista material teve um berço de ouro, acompanhamento psicológico, curso de línguas, intercâmbio de sete meses nos Estados Unidos. A reviravolta da sua vida acontece com o suicídio de sua mãe aos dezenove anos de idade e com a posição de seu padrasto que não aceitaria mais ele e os outros filhos de sua mãe em sua vida. Assim, com 21 anos sai de casa e vai trabalhar com redator publicitário para fazer dinheiro e dividir apartamento com um amigo. Vicente definitivamente não teve ascensão social trabalhando com o ensino de Sociologia tendo como parâmetro sua origem social e familiar, mas hoje é com a renda advinda do ensino de Sociologia nas escolas e na universidade que consegue se sustentar e levar sua vida na zona sul do Rio de Janeiro.

Vicente estudou em escolas da zona sul do Rio de Janeiro. Teve depressão quando era adolescente, mas por sua condição socioeconômica conseguiu ter acompanhamento psicológico. No Ensino Médio, Vicente sai de uma escola católica de Humaitá que não tem boas recordações e vai completar seus estudos em uma escola preparatória para o vestibular, que também atendia as classes média alta e alta da zona sul da cidade, e ali consegue ter uma relação melhor com colegas de turma. Fez faculdade de Comunicação Social na PUC, por influência da família, mas depois de se inserir no mercado de trabalho em uma agência publicitária e não se identificar mais com o trabalho volta para a PUC para fazer uma pós-graduação *lato senso* sobre violência em Sociologia. Depois fez o mestrado e o doutorado também na PUC, em Sociologia também. E, por fim, um pós-doutorado, na UERJ. Ao ser perguntado sobre o que mais acredita que o ajudou na sua atuação no Ensino Básico, Vicente,

que fez complementação pedagógica e não um curso de licenciatura plena de Sociologia, diz que:

A minha licenciatura e nada foi a mesma coisa, tá. Era um bando de senhorinha lá falando coisas teóricas, muito bonitas, mas que assim, na hora de você entrar em sala de aula mesmo não te adianta de porra nenhuma. Então assim, o que eu aprendi mesmo, ah tudo bem sim a formação que eu tive, porra tá beleza, Durkheim, Marx, Weber, teoria social, Brasil, democracia, Ciência Política e tal, aí, sim, os conteúdos, né, beleza, a formação ajuda. Aonde eu tive melhores professores, nas melhores áreas, eu me beneficieei mais. Aonde eu não tive professores tão bons ou não tive tanta aula disso ficou um buraco que depois eu tive que correr atrás por conta própria, conteúdo. Mas forma de lecionar isso você aprende na marra (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

O professor Vicente é o exemplo da quinta modalidade de inserção em escolas privadas que pudemos observar entre os participantes. Vicente não trabalhava com o ensino de Sociologia escolar em nenhuma escola anteriormente, pública ou privada, mas sim com pesquisa e ensino universitário de Sociologia e teve a oportunidade de primeira inserção através de uma ex-namorada que estava de saída de uma escola e lhe indicou para a vaga:

Eu estava no mestrado e como eu tinha muito medo de dar aula, porque pô falar em público pra mim era uma coisa difícil, por conta da gagueira e tal assim, conversando normal com as pessoas eu não tinha problemas, mas falar em público, cara, era sufoco. Eu pensei o seguinte “bom, eu vou começar em escola que”, eu não tinha a menor vontade de dar aula em escola, tá, o meu lance era vida universitária, eu falei “vou começar treinando lá, porque é menos mal, né, adolescente é um bixo meio idiota mesmo então, né, é, eu vou começar lá”, né. E aí eu fiz uma licenciatura, é, no Instituto “A Vez do Mestre”, na Candido Mendes, pra me habilitar a dar aula no Ensino Médio. Aí quando eu acabei uma ex-namorada minha, que era professora já de Sociologia de Ensino Médio e tal, ela, ela saiu dessa escola aonde ela lecionava, que eu nem lembro o nome, outro dia fiquei tentando lembrar o nome, era uma escola em Botafogo, cara, mas eu confesso que eu esqueci o nome geral, eu tenho alzheimer, porque ela arrumou um outro emprego melhor numa outra escola, aí ela falou “quer?”, aí eu falei “quero, óbvio, quero ganhar experiência, quero ganhar”.

(...)

É, e aí foi isso, eu não tinha experiência prévia nenhuma. (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

O que chama a atenção no caso da primeira inserção de Vicente é o fato dele não ter feito a licenciatura, nem ao menos o bacharel em Ciências Sociais, mas apenas o mestrado e uma complementação pedagógica e, fundamentalmente, não ter tido qualquer experiência anterior como docente na Educação Básica que o credenciasse a entrar em uma escola tradicional da zona sul ministrando aulas de Sociologia. O peso da indicação fica mais evidente nesse caso dentre todos os outros aqui apresentados por ter sido realizada pela atuação direta de uma ex-namorada de Vicente, isto é, foi suficiente para a indicação a relação de afeto e confiança que, posteriormente, teve como consequência a conquista da vaga.

A primeira inserção profissional em escolas da rede privada de ensino é um momento fundamental para que o recém professor consiga alinhar estratégias (BOURDIEU, 2004) para seguir melhorando sua posição no interior dessa configuração composta por gestores, professores, monitores, estagiários, profissionais em geral envolvidos no trabalho nessas escolas. Assim, essa primeira parte do texto se dedicou a melhor entender como se deu entre os participantes o sucesso em conseguir furar a barreira para se inserir nesses espaços escolares. Em seguida, na tabela 12, exponho a outra parte do perfil dos professores.

Tabela 12 — Perfil dos docentes de Sociologia entrevistados 2

Entrevistado(a)	Licenciatura Plena em Sociologia	2ª Graduação	Pós-Graduação	1ª inserção em escola pública ou privada	Apenas indicação	Indicação e processo seletivo	Apenas processo seletivo
Vicente	Não	Não	Pós-Doutorado (UERJ)	Privada	Sim	Não	Sim
Sofia	Sim	Não	Mestrado (UERJ)	Privada	Sim	Não	Sim
Diego	Sim	Não	Não	Privada	Sim	Sim	Sim
Leonardo	Sim	Não	Não	Privada	Sim	Sim	Sim
Manuela	Sim	Não	Mestrado (UFRJ)	Pública	Sim	Não	Sim
Rodrigo	Sim	Não	Mestrado (UFRJ)	Pública	Sim	Sim	Sim
Amanda	Sim	Não	Mestrado (UFRJ)	Privada	Sim	Não	Não
Natália	Não	História (CEFET)	Doutorado (PUC)	Privada	Sim	Sim	Sim
Elias	Sim	Não	Pós-Doutorado (UERJ)	Pública	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com base nas tabelas 11 e 12 é possível identificar que os professores que conseguiram a inserção e permanência nas escolas em meios economicamente favorecidos possuem em sua maioria a graduação em Ciências Sociais com a licenciatura plena em Sociologia e também alguma pós-graduação, mas os dados mostram que existe a possibilidade de ser docente da disciplina mesmo sem ter a licenciatura plena ou pós-graduação, inclusive os professores que não possuem pós-graduação são os que estão exclusivamente nas escolas privadas. Os professores que tiveram rápida inserção nas escolas privadas, isto é, tiveram a primeira inserção profissional nesses estabelecimentos privados de ensino durante a formação universitária ou logo depois de concluir a graduação, são os que mais trabalham exclusivamente nas escolas privadas. Os entrevistados são majoritariamente brancos, homens e que quase totalmente fizeram o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede privada, com a exceção de Elias. É possível os professores terem a primeira inserção profissional em escolas da rede pública e

depois conseguirem inserção na rede privada, mas a maioria dos professores que estão trabalhando na rede privada são o que por lá começaram sua trajetória profissional na docência.

Na tabela 12 também é possível perceber que em algum momento da inserção profissional nas escolas privadas houve uma indicação, seja apenas a indicação com entrevista com o gestor, todos com a exceção de Elias disseram que já foram contratados assim, seja por indicação que foi acompanhada com algum processo seletivo como prova escrita ou prova de aula ou ambos. Contudo, chama a atenção que os professores entrevistados em sua maioria também conseguiram se inserir em escolas privadas em meios favorecidos fazendo processo seletivo da instituição sem qualquer indicação, no máximo com a informação de alguém sobre a existência da vaga. Há indícios, portanto, de que indicação não é a única maneira de se inserir nesses espaços escolares, mas ainda assim a indicação é um recurso valioso para professores e coordenadores à inserção profissional.

As formas de inserção apresentados aqui como “porta de entrada” para o trabalho como docente em escolas da rede privada de ensino não são excludentes entre si. Isto é, o sucesso conseguido na primeira inserção não acontece somente pelas informações ou mesmo indicações feitas através de relações construídas antes ou depois do ingresso na universidade. Os laços de amizade, as relações familiares, os encontros possibilitados na universidade durante o curso de graduação ou pós-graduação com colegas e professores, a experiência e o currículo mais robusto ou a passagem por instituições de prestígio seja como universitário ou já como professor, isto é, a combinação de alguns desses fatores acima configurara as condições de possibilidade das diferentes primeiras inserções profissionais de cada um dos professores participantes.

Assim, há uma disputa fundamentalmente pelo capital social entre os professores na busca por inserção profissional nessas escolas da rede privada de ensino. O capital social (BOURDIEU, 2015a) aqui se manifesta como o patrimônio de relações que tem o poder de influenciar o acesso a bens distintivos como a chance de concorrer e possivelmente entrar em novas escolas da rede privada - o que pode provocar uma assimetria de acesso às oportunidades profissionais dos docentes – e já pode ser vista também nas indicações de primeira inserção profissional, isto é, pelo menos sete dos professores revelaram que tiveram alguma indicação para entrar em suas primeiras escolas privadas. Contudo, o retorno da obrigatoriedade da Sociologia para o Ensino Básico só se realizou em 2009, isto é, não havia consolidado um grupo social bem definido de professores de Sociologia na rede privada de ensino, com a exceções de escolas tradicionais que tinham essa disciplina escolar mesmo antes obrigatoriedade. Assim, a rede de relações construída por professores de Sociologia se deu mais com professor de outras

disciplinas do que propriamente com professores de Sociologia. As vagas de professor de Sociologia foram sendo criadas com o processo de reinserção da Sociologia nas escolas, abrindo vagas e novas disputas por essas novas vagas.

Desse modo, as redes sociais que conectam pessoas, grupos e organizações são importantes para a circulação de informação para a inserção no mercado de trabalho de professores, ou seja, mesmo que nessas redes de relações não exista propriamente laços fortes de amizade ou de parentesco, os laços fracos possuem força em meio a recursos escassos. Assim, aqui há, portanto, o questionamento da construção naturalista do “dom” ou a “veia” para a vocação na carreira docente, bem como o questionamento da ideologia do puro “mérito pessoal” desconectado de todo o contexto relacional que possibilitou a primeira inserção desse profissional. O convencimento gradual dos participantes que a escolha pela docência no Ensino Básico seria uma alternativa para a inserção profissional fez com que os esforços e estratégias se voltassem para a multiplicação de interações que possibilitassem um incremento das redes de interdependência cada vez mais abrangentes para que se pudesse manter de modo mais estável oportunidades em diferentes escolas. É isso que veremos a seguir refletindo sobre as estratégias dos participantes já como docentes atuando nas escolas da rede privada.

3 A REDE DE RELAÇÕES E INDICAÇÕES EM ESCOLAS PRIVADAS

Neste capítulo, trato das inserções profissionais dos participantes em novas escolas privadas. Depois da primeira inserção, os docentes de Sociologia conseguem aumentar ainda mais a extensão dos fios que formam as redes de relações nas escolas da rede privada em meios economicamente favorecidos da cidade do Rio de Janeiro. É fundamental identificarmos como acontece as ligações entre as pessoas. Inspirados em Elias:

(...) a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira (ELIAS, 1994, p. 35).

Analiso, a seguir, alguns aspectos favoráveis ao processo de indicação de emprego entre docentes pertencentes a esses espaços escolares. Trato as diferentes experiências relatadas pelos docentes que passaram por esse processo, a visão dos coordenadores sobre as contratações por essa via e a formação de rede entre os docentes para futuras oportunidades de inserção profissional.

3.1 Entre oportunidades e dificuldades: a inserção profissional dos docentes

A implantação da obrigatoriedade da Sociologia para o Ensino Básico, como é discutido no capítulo anterior, se realizou em 2009, mas pouco se sabe sobre a oferta da disciplina de Sociologia nas escolas privadas antes desse período, bem como do processo de sua inserção nesses estabelecimentos de ensino depois da lei da obrigatoriedade. Rodrigo de Mello (2011) ao pesquisar sobre a inclusão da Sociologia em uma instituição de ensino da zona sul da cidade do Rio de Janeiro é uma exceção que busca compreender o impacto da obrigatoriedade nesses espaços da rede privada. Apesar da implantação da Sociologia ter acontecido na instituição pesquisada por Rodrigo antes da obrigatoriedade⁹⁵ e do discurso dos gestores serem de valorização da disciplina na grade curricular da escola, os resultados da pesquisa mostram que não houve de fato uma valorização da disciplina na escola e que ela era ensinada apenas durante um dos semestres em cada uma das três séries do Ensino Médio (MELLO, 2011).

⁹⁵ Como Introdução às Ciências Humanas (ICH).

De qualquer modo, mesmo que houvesse na cidade do Rio de Janeiro de fato a disciplina Sociologia na rede pública⁹⁶ e privada de ensino e que se poderia supor a existência de um grupo de docentes envolvidos com o ensino de Sociologia, não há estudos sobre como aconteceu a busca e a triagem do docente para ocupar a vaga destinada a disciplina nas escolas privadas.

Segundo Bourdieu (2004), o pesquisador tem a tarefa de buscar compreender aquilo que não é entendido de modo hegemônico como digno de ser pesquisado, isto é, justamente por ser percebido como algo muito evidente e banal ou por ser desprovido de caráter científico muitas vezes um problema de pesquisa não atrai muita atenção e é deixado de lado. Acredito que a rede de relações entre professores para indicação de emprego em escolas da rede de ensino privada seja um desses casos em que há a consciência de sua existência ao mesmo tempo em que não atraía atenção de pesquisadores.

Apesar de existirem escolas na cidade do Rio de Janeiro reconhecidas justamente por não serem adeptas à prática de recrutamento de professores via indicações feita por docentes – são exceções e por isso saltam aos olhos -, há o reconhecimento de que esse tipo de prática é feito de maneira intensa nas escolas privadas do perfil pesquisado aqui.

Uma característica interessante em relação aos docentes de Sociologia entrevistados é o fato de que suas diferentes redes de relações foram construídas com pouca presença de outros docentes de Sociologia e isso se deve em parte ao pouco número de docentes de Sociologia nas escolas pela baixa oferta de carga horária destinada à disciplina. Assim, muitas vezes o docente de Sociologia é o único da escola. Com a reinserção da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica, em 2008, vagas foram surgindo e, em consequência, as disputas para o preenchimento dessas novas possibilidades de inserção nas escolas privadas também.

Seguindo os passos de Pierre Bourdieu (2004), procurei as práticas, as tensões, os conflitos, as ambiguidades que constituem as relações entre docentes da rede privada de ensino na busca de melhores inserções profissionais nesses espaços escolares.

3.1.1 Workaholic como estratégia: entre o excesso de trabalho e as oportunidades

Os nove participantes da pesquisa possuem, em média, cerca de 40 horas de trabalho oficialmente – fora o trabalho feito fora de sala e não remunerado pelas escolas -, sendo a grande parte dessa carga em sala de aula. Foram entrevistados cinco homens e quatro mulheres. Três

⁹⁶ Lembrando que pela constituição estadual do Rio de Janeiro já incluía a Sociologia nas escolas do Ensino Básico, em 1989.

participantes homens, Leonardo, Vicente e Diego, trabalham atualmente só em escolas privadas e dois trabalham como professor do Ensino Superior, Vicente e Elias. Um participante homem, o Rodrigo, possui a maior parte da sua carga de trabalho em escolas públicas da rede pública estadual, já Elias possui a maior parte de sua carga horária em escolas da rede pública federal.

A sala de aula não é a única área de atuação de Leonardo que também trabalha exercendo a função de coordenação em dois estabelecimentos de ensino privados. Enquanto Sofia, por seu lado, é uma professora que trabalha como empresária no campo de formação de professores. A professora Natália também está inserida em outro campo profissional por trabalhar atendendo pacientes como psicanalista. Alguns participantes aqui da pesquisa pretendem se inserir no Ensino Superior ou na rede federal de ensino, saindo das escolas privadas, mas tanto Leonardo, quanto Sofia e Natália estão investindo seus esforços para saírem de sala de aula num futuro não tão distante, isto é, professores de sucesso que estão cansados, muitas das vezes exaustos, pelo excesso de trabalho inserido em suas vidas cotidianas.

Além das escolas privadas usualmente só pagarem os tempos efetivos em sala de aula, sem tempos pagos para planejamento, a carga horária oferecida por elas é considerada baixa no Ensino Básico, normalmente um tempo por série no Ensino Médio. O docente de Sociologia precisa preencher sua semana de trabalho com diferentes escolas, assumindo cada vez mais turmas para cada tempo de aula acrescentado de carga de trabalho. Ou seja, para cada um tempo a mais na carga horária há um acréscimo no desgaste por ter mais uma turma com diferentes avaliações a serem feitas e corrigidas em pouco tempo, além de toda a atenção, demanda e tensão que cada sistema de ensino ou escola exige dos professores.

Christophe Dejours (2007) discute o sofrimento daqueles que estão trabalhando em lugares que não dão condições necessárias para o exercício do trabalho de maneira qualificada. Ser constrangido a executar mal o trabalho é fonte de sofrimento e isso é possível ser visto entre os docentes entrevistados. Diz o autor:

(...) mesmo quando o trabalhador sabe o que deve fazer, não pode fazê-lo porque o impedem as pressões sociais do trabalho. Colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada qual trabalha por si, enquanto todos sonégam informações, prejudicando assim a cooperação etc. Nas tarefas ditas de execução sobeja esse tipo de contradições em que o trabalhador se vê de algum modo impedido de fazer corretamente seu trabalho, constrangido por métodos e regulamentos incompatíveis entre si (DEJOURS, 2007, p. 31).

O grande foco das reclamações dos professores é todo o trabalho invisível que carregam para casa tanto antes quanto depois das aulas. Além do desgaste mental dos diferentes processos burocráticos com prazos para serem feitos, há também o desgaste físico e financeiro dos

deslocamentos pela cidade. Há um contraste entre a infraestrutura material oferecida pelas escolas e a carga excessiva de trabalho que o docente de Sociologia precisa se submeter.

Apesar de toda a reclamação do excesso de trabalho na rede privada de ensino que diminui a qualidade do trabalho e da vida dos docentes de Sociologia, a realidade que se vê é de grande acúmulo de carga horária dividida em diferentes instituições de ensino. A questão não pode ser reduzida somente à busca de aumento de salário, mas se estende ao acesso a outras oportunidades melhores de inserção profissional tanto no presente quanto no futuro. Os docentes que possuem o interesse de ocupar vagas nesses espaços escolares precisam jogar esse jogo social a fim de se manterem e conseguirem outras oportunidades, isto é, a necessidade de frequentar diferentes espaços escolares para multiplicar as oportunidades tanto para saber do surgimento da vaga com certa rapidez quanto para receber uma indicação para a vaga, mesmo que ela não se realize concretamente.

Esse *habitus* (BOURDIEU, 2004) de acumular inserções profissionais mesmo que isso acarrete perda da qualidade no trabalho e na vida é uma necessidade que se suportada se transforma em certa virtude. Diz Bourdieu:

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica das causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo “sentido do jogo” tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. Basta pensar na decisão instantânea do jogador de tênis que sobe à rede fora de tempo para compreender que ela não tem nada em comum com a construção científica que o treinador, depois de uma análise, elabora para explica-la e para dela extrair lições comunicáveis. As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contado, a informação é limitada, etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Para Bourdieu, as estratégias dos agentes não são uma realidade pela qual o sociólogo alcança as estruturas inconscientes dos homens que os coagem a obedecer regras, mas elas, por outro lado, também não são resultado de ações racionais advindas de cálculos conscientes dos sujeitos destinados a alcançarem fins determinados.

A estratégia adotada por professores participantes que buscam melhores inserções profissionais em escolas da rede privada de ensino é não negar trabalho quando o convite é de pessoas ou de instituições de ensino que sabem ou imaginam que podem expandir suas relações

conhecendo outros professores e, assim, construir uma rede útil de conhecidos no novo local de trabalho. Há uma percepção corrente de que se um professor recebe indicação e não consegue assumir os horários não será chamado novamente. Assim, o receio de se fechar uma porta para futuras indicações faz com que Leonardo, por exemplo, sempre tenha grande carga horária em sua trajetória como professor e isso inclui também se sujeitar a lecionar disciplinas que não tem formação como Filosofia e História.

Eu já rodei muito, Wesley, muito mesmo, assim você me conhece um pouquinho você sabe, eu já rodei muita escola, muita escola, porque eu sou muito bem workaholic assim do ponto de vista de carga de trabalho, então assim eu nunca neguei nada de trabalho, se você me falar aqui agora “Leonardo, eu tenho dois tempinhos em Nova Iguaçu” é capaz de eu falar que quero, tá, então assim eu vou pegando carga e acumulando e vou dando um jeito com o tempo, então assim devido a isso eu sempre tive muito carga, eu sempre fui o cara que trabalha 50 tempos, 60 tempos, atualmente eu dou 60 tempos, por exemplo, então sempre tive uma carga muito grande, então devido a isso eu rodei em muitos lugares, já passei por processos seletivos dos mais variados tipos, todos que você possa imaginar, a maioria se eu posso botar assim, a maioria é indicação, essa é grande verdade, assim, da maioria dos lugares que entrei foi indicação, alguém que me conhecia, alguém que trabalhou comigo, que me indicou e aí vou lá faço uma entrevista e entro, a maioria foi nesse formato entrevista, indicação, entrevista você entra, esse é o modelo mais básico (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

A professora Amanda também é um exemplo de como a indicação é o principal meio de inserção em escolas da rede privada e como o acúmulo de carga horária se torna um certo mecanismo de defesa para não perder contato com professores que podem trazer melhores oportunidades com outras inserções profissionais. Devido ao aumento de carga pela aprovação, no regime de contrato, em um instituto federal, Amanda recusou no último ano algumas instituições privadas de ensino, mas essa escolha pelo instituto federal é recente em sua carreira e visa justamente o projeto de sair do ensino privado e entrar de vez para a carreira no ensino público.

Todas que eu estou foram indicações, alguém me chamou, tipo às vezes eu nem queria “ah não aguento mais escola”, aí todo final de ano alguém manda uma mensagem “ah tem uma vaga aqui, uma vaga lá”, eu sou até bem mal acostumada nesse sentido, né, então acaba que todas as escolas que eu estou foi indicação, alguém ligou.(...) Então até o ano passado era meio caos a minha vida, ano passado eu tinha 7 escolas, então depois do ano passado, minha filha tá com 3 anos agora, eu, e depois com a pandemia, minha filha pequena, eu percebi que eu ia aceitando, né, os trabalhos, 2 tempinhos, 4 tempinhos e que isso eu não precisava mais, não que um dia eu não vá precisar, mas que já deu assim, sabe, um outro momento da minha vida, e a pandemia me fez decidir muito isso, óbvio que quando eu passei no contrato, né, que eu sei que vai acabar, mas que pelo menos sei que são dois anos de um bom salário, me pagando pelos meus títulos, quando me chamaram beleza, aí eu pedi pra sair.(...) Acho que, sei lá qual foi a facilidade? Eu acho que essa minha eloquência, não sei, né, de repente de eu ser uma pessoa extrovertida e eu encaro as coisas de maneira muito pragmática “ah tem que trabalhar, tem que trabalhar”. Eu lembro ainda de amigos que eu até indiquei pra fazer

a prova, que chegaram a entrar pra ESCOLA D como monitores, mas desistiram porque entravam nessa de “ah estou sendo explorado, é muita exploração”, realmente é, eu tenho uma postura marxista de análise da sociedade, então eu tenho mesmo o marxismo interseccional, mas eu sou prática e eu pensava “exploração é o que minha mãe e os meus avós sofreram”, então eu pensava “entre aquilo e isso aqui que vai me garantir estabilidade, status, uma condição financeira e uma ascensão, uma independência econômica vou ser explorada aqui, porque eu estou tendo uma exploração que me dê futuro”, não é uma exploração do trabalhador faxineiro de como minha mãe e meu avô eram, que eram de mão de obra barata, então a facilidade foi essa, porque eu fui pragmática e não fiquei iludida, pensando que “ah o melhor emprego do mundo que eu vou ficar, nesse aqui não” (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

O que Amanda diz evidencia que entrar em escolas ainda que para ter apenas mais dois ou quatro tempos de aula faz algum sentido mesmo quando já se tem uma rede de relações construída e boa carga horária nas escolas da rede privada. Como já dito, aumentar um tempo de aula na Sociologia é aumentar automaticamente maior número de turmas e de carga de trabalho fora de sala não remunerada, mas mesmo assim é um caminho aprendido pelos entrevistados no interior das condições práticas de inserção nesses espaços.⁹⁷ Amanda diz que a sua perspectiva mudou a partir da conjugação de alguns fatores como o impacto da pandemia, os cuidados com a filha pequena e fundamentalmente pelo aumento de carga horária conseguido pelo contrato, apesar de temporário, em uma instituição federal, mas é possível compreender que até então era a realidade vivida em seu cotidiano: acumular inserções em diversas instituições.

O professor Rodrigo chama a atenção para a imagem que as instituições possuem para legitimar o currículo do professor. Escolas que são vistas como lugares de qualidade para trabalhar possuem grande atratividade entre os professores, contudo, outras instituições com prestígio por terem boas remunerações, muitas turmas e muitos anos de atividade, podem também serem conhecidas pela maior exploração do trabalho dos professores. De qualquer modo, a permanência nessas escolas seria uma credencial de que o professor consegue pegar mais carga e se submeter às demandas da gestão escolar.

(...) pra mim era uma oportunidade de mostrar que no ensino privado eu tinha espaço, no ensino privado dava para se criar um selo ali.

(...)

Principalmente através dos contatos que você tem com os outros professores que também trabalham em outras escolas privadas, né, então essa boa relação aí social dentro do meio corporativo, ela pode sim te ajudar que seu nome seja lembrado quando surgir uma vaga numa outra instituição. E também dependendo do nome que essa instituição em si carregue, seja esse nome enquanto um nome, de uma instituição que é reconhecida pela sua qualidade ou também que ela possa ser reconhecida pela

⁹⁷ A exceção acontece se os tempos de aula são em turmas de cursos preparatórios para a realização do ENEM e vestibulares.

sua exploração, tá, porque aí a outra escola vai falar “ah esse aqui tá acostumado, então ele vai aguentar o meu grau de sujeição aqui, ao que eu vou expô-lo” (RODRIGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 10 dez. 2020).

Uma razão para a grande carga horária que os professores entrevistados possuem em diferentes escolas, principalmente os que estão majoritariamente em escolas da rede privada de ensino, está intimamente ligada ao contexto de busca por diminuição de danos em caso de demissão não esperada, pois em caso de desligamento de um estabelecimento não acarretaria a perda total da renda por estar empregado em outros lugares e também pela busca de melhores oportunidades de inserção profissional e acesso a outras redes de professores. Ao estar inserido e tendo boas relações em diferentes instituições da cidade, mesmo que isso tenha impacto na qualidade do trabalho e da vida em geral do professor, o docente, além de incrementar a sua experiência docente e ter um “selo” que marcará o currículo, é lançado em redes de relações que podem proporcionar novas inserções com melhores remunerações, condições de trabalho, entre outros fatores atrativos. É o que acontece quando se consegue inserção em escolas da zona sul da cidade, escolas que além de pagarem melhores salários possuem maior prestígio e assim atraia o interesse de professores, aumentando a disputa pelo preenchimento dessas oportunidades de emprego como veremos a seguir.

3.1.2 O “feudo” das escolas da zona sul

Nesta seção trato das dificuldades e possibilidades na inserção dos participantes nas escolas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. É importante perceber que alguns docentes que tiveram as primeiras inserções em escolas preparatórias tiveram maior dificuldade de conseguir emprego nessas escolas. Por outro lado, docentes que conseguiram as primeiras inserções nesses estabelecimentos da zona sul da cidade tiveram maior facilidade de expandirem suas inserções em outras escolas que atendem a semelhante perfil de clientes.

A professora Natália ao falar de sua experiência de inserção profissional nas escolas privadas faz questão de distinguir as escolas preparatórias para o ENEM e o vestibular, sua origem como docente de Sociologia, das escolas da zona sul da cidade. Além do fato de serem espaços como dito antes com maior atratividade e com pouco número de vagas, Natália diz que há uma maior dificuldade de se tornar professora em escolas da zona sul da cidade justamente pela prática de indicação que existe nesses espaços escolares:

Eu sempre fiz seleção nos colégios preparatórios ESCOLAS D, E, mas nas escolas tradicionais da zona sul eu fui indicada, né, então na ESCOLA H eu fui indicada, na

ESCOLA Q eu fui indicada, eu cheguei a ser indicada pra ESCOLA R, mas eu acabei não assumindo porque o horário bateu, mas eu também fiz processo seletivo uma época pra ESCOLA S, que não foi indicação, mas, passei em tudo, eles nunca me chamaram acho que não deve ter tido carência. Mas eu percebo que essas escolas de elite, de capital econômico, enfim, mais alto, eles não têm muito essa coisa do processo seletivo, né, é uma rede de contatos que te aproxima, o famoso QI. É claro que talvez você tenha uma ESCOLA T tenha essa coisa de ter a seleção, mas são poucas, ESCOLA S também, mas é uma minoria. Eu sempre fui indicada por colegas que trabalharam comigo em outros lugares (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

(...) Do ponto de vista da didática há uma confiança na indicação, né, nessas escolas tradicionais da zona sul conta muito aonde você já trabalhou, de onde você veio, qual o seu background. Então é um feudo, tá, um feudo no melhor sentido da palavra feudo, então você vê que os professores circulam, dão aula na ESCOLA T, não sei o que, tal, tem um circuito ali. É, quem vem de colégio preparatório não é bem visto, nem um pouco, é, porque tem aquela coisa maçante, padronizado, não é bem visto. Eu vinha, mas eu também vinha da PUC, do doutorado em educação, também vinha do Pedro II que é muito bem visto, Pedro II é assim “oh trabalhou no Pedro II é uma escola pública, né, que dá certo”, tem essa visão, então pra mim não foi difícil. E depois que eu entrei na ESCOLA H eu ganhei um passaporte livre pra entrar em qualquer escola da zona sul, não entrei em outras porque não quis, por exemplo, na ESCOLA R porque o horário bateu e eu não queria abrir mão do que eu já tinha, mas é como se você já tivesse carimbado, sabe, existe esse reconhecimento (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Natália acredita que conseguiu ingressar nesses espaços escolares da zona sul da cidade não porque estava inserida em colégios preparatórios, muito pelo contrário, mas pela sua trajetória acadêmica e pela passagem pelo CPII. Depois de conseguir sua primeira inserção para trabalhar nesses espaços escolares teve outras oportunidades nesse circuito.

O professor Leonardo, por seu lado, depois de trabalhar em diversas instituições preparatórias para o ENEM e vestibulares, conhecidas como colégio-curso, percebeu que não conseguia sair desse ciclo de indicações em escolas preparatórias para entrar em escolas tradicionais como era de seu interesse. As redes de relações existentes entre docentes de escolas preparatórias parecem não ser as que conduzem às informações e indicações para as vagas nas escolas tradicionais da zona sul da cidade. A dificuldade para a inserção em grandes escolas tradicionais ainda é maior pela percepção entre os próprios docentes de que há, nessas escolas, menor rotatividade no quadro de professores, isto é, pouca troca de professores por demissão, além de serem melhor estruturadas física e organizacionalmente, enquanto nas escolas preparatórias haveria organização e estabilidade no cargo. Assim, para conseguir chegar nesses espaços escolares, Leonardo procurou mudar de estratégia (BOURDIEU, 2004) e viu a necessidade de diversificar suas experiências como docente e também suas redes de relações:

Para você ser indicado para grandes colégios você tem que estar em grandes colégios, então assim esse é um ciclo complexo, você demora muito a entrar nesses grandes colégios, né. Eu vejo por mim assim, minha trajetória inicial toda foi em colégios

cursos, toda assim, é, ESCOLAS U, A, B, C, esses colégios cursos de forma geral, então eu demorei muito a sair disso, o pessoal me indicava para outros colégios cursos e eu ficava rodando nesse mesmo nicho de colégios cursos né, e aí eu comecei a tentar buscar outras coisas, tentar colégios mais “profissionais” mesmo que não fosse em colégio tão grandes, mas só para colocar outro tipo de perfil no meu currículo, para conhecer outro tipo de gente, outro tipo de network de professores e por aí vai. Então acho que a maior dificuldade é: número, poucas vagas e segundo que eles auto se indicam internamente, né, os professores da zona sul se indicam na zona sul, se você não entra na zona sul você não consegue nunca entrar naquele nicho, né, é um ciclo sem fim, você sabe disso (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Trilhando uma trajetória diferente de Natália e Leonardo, os docentes Vicente e Diego, por outro lado, reconhecem suas origens sociais e familiares como sendo importantes para terem inserção nas escolas da zona sul da cidade, onde nasceram e onde tiveram suas primeiras inserções como docentes de Sociologia.

Eu arrumei o primeiro emprego porque a pessoa que estava saindo falou “oh, é esse cara aqui, tá”, e aí eu entrei. O segundo emprego não foi assim, agora, eu acho que ajudou muito o fato de eu ter esse berço de elite, por que? Porque é uma escola de elite e parece que o professor que estava lá antes, eles tinham alguns problemas. A gente sabe, né, cara, tem uma galera da nossa área que faz proselitismo político em sala de aula, né, vamos dizer o que tem que ser dito, a gente sabe disso, né, e parece que os caras estavam meio putos com isso lá, sabe. Então quando eles viram um carinha loirinho, de olho azul, que tinha estudado, “aonde você estudou?”, “pô, estudei no Padre Antônio Vieira”, sabe, “morou aonde?”, “ah, morei aqui na zona sul”, eles meio que ficaram um pouco mais calmos tipo, sabe, “eis aqui um cara que não é um marxista revolucionário, que vai tentar imputar o comunismo”, eu acho que isso, isso ajudou, né (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

Acho que o fato de ter vivenciado minha vida inteira com o meu pai sendo professor de rede privada, por mais que ele não tenha assim diretamente me influenciado, “ah, eu quero ser professor porque meu pai é”, mas acho que a rotina, né. E por ter estudado numa escola privada também, eu vejo muitos colegas que, que sentiram mais essa coisa do trabalho, de prova, não sei o que né, dessas né, porque a escola privada tem um zelo, mas acho que zelo não é a palavra, tem um cuidado até excessivo com o aluno, tem tudo que registrar, não sei o que. E como eu já escutava isso muito em casa, né, meu pai foi coordenador na época dessa escola que eu estudei, então eu acho que essas referências, né, pelo menos, é até inconscientemente, me ajudaram um pouco. E desde sempre eu já sabia que eu tinha uma ideia do que esperar do magistério, do magistério de Sociologia, sabia que a carga era pequena, então assim, eu não fui pego muito de surpresa, talvez por já ter entrado no início da Sociologia na rede privada, ter participado da construção da Sociologia, ter trocado com muitos colegas (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Tanto Vicente quanto Diego possuem origem na zona sul da cidade e permanecem lá trabalhando em escolas tradicionais que atendem a camadas altas da cidade. É possível perceber que não só o capital social, mas também o cultural (BOURDIEU, 2015a) é relevante para a inserção nesses espaços escolares. O professor Vicente afirma que a gestão da escola estava

tendo problemas com o professor anterior com o que classificou como “proselitismo político” e que como tinha “berço de elite” foi visto como um docente que não apresentaria esse comportamento. Aqui há um indício, que vai ser mais adiante explorado, da preocupação sobre o controle ideológico existe no interior dessas instituições de ensino e que provavelmente acarretou o desligamento do docente que ocupava a vaga que Vicente ocupou.

O professor Diego também mostra como estar inserido desde criança no interior de estabelecimentos de ensino da rede privada da zona sul e ter seu pai como professor e coordenador nesses espaços foi decisivo para que incorporasse práticas que o ajudaram em sua inserção e posterior trajetória nas escolas. O estado de capital cultural que foi favorável a ambos Pierre Bourdieu (2015a) chama de incorporado:

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou um ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus* (BOURDIEU, 2015a, p. 82-83).

As estratégias elaboradas pelos docentes partem de seus respectivos volumes acumulados de capitais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017) que constituem as suas posições no espaço social. Ou seja, as suas decisões e investimentos não são advindos do cálculo racional do sujeito, mas do *habitus* incorporado no processo de socialização pelos quais os docentes passaram a compreender de modo prático as suas oportunidades e constrangimentos no mercado de trabalho docente. Natália e Leonardo que tiveram inserção profissional em escolas preparatórias precisaram fazer um movimento para conseguirem entrar em escolas mais tradicionais da cidade.

Alguns dos docentes entrevistados falaram sobre as oportunidades que surgiram nos espaços escolares da rede privada através da mudança na coordenação. Novas oportunidades podem aparecer nesses estabelecimentos de ensino caso o colega professor de uma escola se torne coordenador de outra instituição e por confiar no trabalho do conhecido convida-o a fazer parte da nova equipe caso necessite como é possível perceber nas falas de Vicente, Sofia e Diego.

Mais recentemente, ano passado, eu entrei na ESCOLA F, porque teve um processo lá de demissão de vários funcionários e o coordenador na época do Ensino Médio, era um cara que dava aula lá na ESCOLA V também, gostava de mim, e me indicou, falou

“oh, vai ter um processo seletivo, vai lá”, entendeu, falei “tá bom”, aí deixei currículo, mesma coisa, deixei currículo, ligaram, fiz a entrevista, e aí me selecionaram. É, então assim, em termos de escolas foi isso. Claro já teve vezes, já deixei currículo em outras escolas, mas aí tipo não tinha vaga aberta e ninguém nunca me ligou entendeu, já aconteceu. Já aconteceu também de fazer concurso lá pra ESCOLA W né, aquela escola grandona que tem e tal, não fui aprovado. É então, e é isso (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

ESCOLA Y foi indicação. (...) Foi indicação da, de uma pessoa que trabalhou comigo na ESCOLA W. (...) Que era coordenador de lá, que virou coordenadora de lá (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Na ESCOLA Z, foi a última escola, quem me chamou foi o coordenador de ciências humanas que eu trabalhei, ele é professor de História, com ele no Pedro II, então teve uma vaga lá e ele perguntou se eu queria. Então assim, foi uma coisa muito proforma assim, fiz uma entrevista, mas já conhecia o meu trabalho, né. Então, na ESCOLA T foi a que mais se aproximou de um processo de fato, depois eu tive uma entrevista com a diretora da escola. É, então foram três etapas, etapa de recursos humanos, foi muito mais uma explicação, hora aula, como é a escola, é uma escola religiosa, é assim, é assado, uma etapa, uma entrevista mais técnica, e depois com a direção da escola.

(...)

Porque como eu falei, o magistério tem essa coisa, você transita por vários lugares, o seu coordenador numa escola hoje, pode ser coordenador de uma outra, e se você fez um bom trabalho com ele numa escola, é até natural, é até sadio, ele falar “pô cara, tem o Diego ali, um dia ele vai lá precisar de alguém de Sociologia, eu confio no trabalho dele”, por mais que eu não seja amigo pessoal dele. Eu tive a experiência, acho que isso é em qualquer área profissional, né. Mas no magistério privado, pela rotatividade ser grande, você trabalha em 2, 3 escolas, você conhece muita gente, isso é fundamental assim. Agora, tem o lado ruim quando você mistura lado pessoal, uma intransigência pessoal, e você começa a espalhar questões que não são profissionais, né, isso é um problema. Mas acho que você tem os 2 lados aí, acho que tem o lado positivo, né, do seu trabalho bem feito num lugar reverberar pra outros. E a questão negativa, você por ter tido um problema pessoal, não foi profissional, o seu nome ficar sujo em toda a rede daquela pessoa com a qual você teve o problema, né. Então, o meu pai sempre falou isso, cara, “você não gosta da escola, não gosta das pessoas, faz o teu trabalho bem, porque tem uma pessoa ali, que pode te indicar pra outro lugar ou te fechar porta em outro lugar”, se você vai reencontrar essas pessoas. Todo ano chega numa escola “opa, pô entrei aqui, opa, legal, te conheci de outra escola”, quer dizer, o cara vai ganhando confiança, “pô, trabalhei com o Diego num lugar, cheguei na outra escola, ele já estava lá, pô os alunos, a escola, ele tá lá dentro, né, e aí pô eu trabalho numa outra escola”, “pô, professor de Sociologia saiu, ah alguém conhece?”, “conheço, o Diego”. Então eu acho que é importante essa relação, né, sei lá, algumas pessoas chamam de network, eu não gosto muito desses termos não, mas enfim. É isso, né, você conseguir criar essas redes, né, que até involuntariamente. Esse colega de Filosofia que eu falei anteriormente ele me indicou para a ESCOLA AA⁹⁸, me viu, falou “oh cara, vai vagar aí”, se eu não conhecesse ele na ESCOLA N, talvez eu não estivesse nessas escolas hoje, talvez se a gente não tivesse feito um trabalho bom ali, ele não lembraria do meu nome, né. Então como eu também já indiquei vários colegas. (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

O trabalho apresentado na instituição de ensino é fundamental na construção na relação de confiança entre os docentes e o professor Elias também percebe como os coordenadores procuram estar perto de docentes de confiança e que isso contribui para certa consolidação de

⁹⁸ Continuarei utilizando as letras em caixa alta. Contudo, começarei com a letra A e seguirei a ordem alfabética.

uma rede de indicações entre professores que entram e contribuem para a manutenção desse modelo de distribuição de oportunidades no interior dessas instituições de ensino. Diz Elias:

Tem essas painelas sim. E isso que você falou acontece muito com os coordenadores, né, cara, então assim, os coordenadores, eles se ajudam, mesmo na hora da demissão eles se ajudam, indicam pra outras escolas, porque a coisa pode ficar feia e aí eles tão sempre se ajudando, é praticamente um rodízio nessas grandes escolas aqui da zona sul, então acho que é um pouco isso, né. Então assim, é, nessa última escola que eu tava, que eu estou ainda é, tem um grupo mesmo, eles formam um grupo que tem uma certa perspectiva sobre a educação, e eles formam uma painela, né, e aí vão chamando as pessoas, obviamente, que vão ajudar na consolidação ali daquele projeto. Acho que funciona assim também (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

As indicações podem acontecer, portanto, a qualquer momento, pois os professores que hoje são colegas, no futuro podem se tornar coordenadores e indicar os docentes conhecidos para a instituição de ensino. As indicações podem vir também de outro lado do balcão, através de alunos como já aconteceu com a professora Natália e a Amanda. Isso chama a atenção para o fato das indicações não serem realizadas somente pelos laços fortes, mas também pelos laços fracos entre os docentes e outros atores da comunidade escolar. Mark Granovetter (1973) mostra que os laços fracos são mais úteis para o recebimento de informações não redundantes sobre vagas de emprego do que laços fortes, definidos como amigos e parentes. Quanto mais laços fracos, mais informações novas sobre as vagas de emprego que o indivíduo poderá receber.

Assim, a permanência nessas instituições de camadas altas possibilita tanto o fortalecimento de laços que podem se transformar em amizades, laços fortes, dentro e fora desses espaços e, por extensão, da validação e reconhecimento do trabalho para futuras indicações quanto a expansão dos laços fracos que são aqueles com baixa intensidade emocional e pouco tempo de relação e no caso das escolas incluem diferentes atores da comunidade como diretores, coordenadores, docentes, alunos e outros. A permanência nesses espaços escolares da rede privada ajuda na reprodução do circuito de oportunidades.

É sempre, como te falei, um professor que arruma emprego para outro professor. Isso aconteceu comigo, né, eu estou na ESCOLA Q desde ano passado porque eu trabalhava com uma professora na ESCOLA H e eu falei pra ela que ia pedir demissão por vários motivos, ela também pediu por alguns motivos parecidos e ela falou “vou te levar pra ESCOLA Q”, ela era coordenadora lá de Ciências Humanas, professor de Sociologia estava saindo, não sei o que que aconteceu direito, nem quero saber também, mas aí, ela me levou, entendeu. Fiz prova, tive que fazer prova, ela me levou entre aspas, porque fui fazer prova, mas, tinham outros candidatos também junto comigo, mas aí acabei sendo escolhida, ela que me levou. Eu nem sabia que a ESCOLA Q existia, inclusive, porque eu nunca tinha ido ao Alto da Boa Vista na minha vida, né, nunca tinha passado por lá. Então, ela que me levou, né. E também na

ESCOLA AB⁹⁹, né, que eu trabalho já há 5 anos, desde que a ESCOLA AB chegou no Rio, olha que engraçado, foi o pai de um aluno, um aluno meu na ESCOLA AC gostava muito das minhas aulas, o pai dele era coordenador da ESCOLA AB, perguntou pra ele, “João, você conhece alguma professora boa de Filosofia e Sociologia?”, e aí ele falou assim “a minha é excelente”, aí o pai do menino entrou em contato comigo, né, então quer dizer que quem conseguiu o emprego pra mim foi meu aluno, fiz a entrevista e passei. Na ESCOLA AD aconteceu uma coisa muito parecida, eu fui indicada por um professor que trabalhava comigo na ESCOLA AB, mas que eu não conhecia, não era do mesmo dia que eu, professor de Biologia, mas os alunos já tinham contado pra ele que gostavam de mim e o patrão dele na ESCOLA AD perguntou “você sabe uma professora de Filosofia e Sociologia?”, ele falou “ah, a que trabalha comigo lá na ESCOLA AB pessoal gosta muito dela”, “você tem o contato dela?”, aí ele pegou meu contato no grupo de professores, porque a gente não se conhecia. Eu fui fazer a entrevista, o coordenador do curso falou assim “quem te indicou foi fulano”, e eu não sabia quem era fulano, entendeu, até porque ele usou o apelido do professor, aí eu falei “eu não conheço”, “não, trabalha com você na ESCOLA AB”, aí eu falei “é, trabalha? Eu trabalho na ESCOLA AB”, aí ela “não trabalha na ESCOLA AB e tal”, aí bem depois é que eu fui agradecer, falei “pô, obrigada”, aí ele “não, os alunos falavam bem”. Então assim, eu nem sabe, acontece, é, é uma boa rede (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

Anna Damm (2014) mostra como a indicação é o mecanismo mais utilizado nos Estados Unidos e na Europa na busca de emprego, o que coloca em questionamento a imagem de que existiria um anonimato cego entre os indivíduos no mercado de trabalho constituído pela impessoalidade das relações. O recurso da indicação, segue a autora, possui papel fundamental no processo de seleção por conjugar elementos que barateiam a pesquisa e a triagem para a concretização da contratação para o empregador, além de aumentar as chances de alcançar profissionais através de referências de pessoas de confiança da instituição (DAMM, 2014).

No caso do magistério privado, a indicação ainda se torna mais importante quando há a situação de urgência para o preenchimento da vaga, isto é, a indicação faz com que a seleção aconteça de maneira mais ágil possível e com a consulta e o reconhecimento de docentes confiáveis da própria instituição de ensino. A depender da situação em que a vaga surja e da necessidade dos gestores, pode favorecer indicações de docentes feitas por colegas que nem mesmo teriam laços fracos, no sentido de Granovetter (1973), ou qualquer laço direto, pois nem mesmo se conhecem, mas que ouvem os rumores (ELIAS, 2000) ou a fama que o professor possui na própria instituição como foi o caso da Natália visto acima.

O professor Diego chama a atenção justamente para a realidade enfrentada no cotidiano da gestão escolar e da necessidade de se ter uma rede de contatos para acionar diante da sempre presente possibilidade do desligamento repentino do docente, seja por demissão não esperada pelo docente feita pelo empregador ou mesmo pelo pedido de demissão feito pelo professor por

⁹⁹ É um curso preparatório.

diversos motivos. Assim, muitas vezes a escola não possui tempo para fazer um processo seletivo mais demorado já que isso acarretaria mais do que recursos financeiros, impactos na execução do currículo do componente escolar pela ausência de docentes para o preenchimento da vaga.

Eu acho que isso é uma tradição do magistério, a indicação de colegas, o professor de Sociologia que eu trabalho com ele, o cara vai sair, eu acho que é uma tradição das escolas perguntar “pô, você tem alguém pra indicar?”, né. Muitas vezes, colegas de outras instituições, sei lá, falam “pô, Diego, vagou aqui no tempo, tem uma vaga de Sociologia, você se interessa?”, “ah, não dá”, “você pode me indicar alguém?”, né. Eu não vejo isso como um problema, acho que isso é uma referência, assim às vezes a escola não tem nem tempo de fazer um processo seletivo, algumas instituições fazem, mas algumas precisam do cara agora, não tem tempo, às vezes não tem nem ninguém pra fazer esse processo seletivo, né, “pô quem aí da escola sabe Sociologia”, a escola só tem um professor de Sociologia, se o cara saiu, não tem mais ninguém, então assim, às vezes nem dá pra fazer o processo seletivo, né (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Há um laço entre a urgência em preencher a vaga, a referência da indicação e a diminuição dos custos para a concretização da contratação. Contudo, apesar da consciência dos docentes a respeito do lugar privilegiado que estão para o incremento do capital social (BOURDIEU, 2015a), multiplicando as oportunidades sobre vagas que precisam ser preenchidas, as relações só se transformam em vínculos duradouros nesse espaço social se for percebido pelos professores como algo espontâneo, sem que haja uma imposição, isto é, os participantes não devem expressar abertamente a intencionalidade de se aproveitarem daquelas interações, os vínculos são construídos pela naturalidade de estarem ocupando aquele lugar, sem a demonstração clara do interesse em possíveis indicações, favores e informações.

Há uma série de fatores para que o professor conquiste a confiança dos colegas, isto é, há todo um ritual de passagem para que o novo professor da escola seja visto como um iniciado confiável como, por exemplo, o reconhecimento e a aprovação dos alunos, coordenação e direção, o cumprimento das obrigações burocráticas na escola e também os valores, a ética e a visão de mundo expressos pelo professor, além das maneiras de se expor dentro do ambiente de trabalho. Goffman (2011b) fala sobre as representações, da atuação dos indivíduos que durante as situações de interação no cotidiano são sujeitas a rupturas:

(...) o controle sobre o que é percebido é o controle sobre o contato feito, e a limitação e regulação do que é mostrado é limitação e regulação do contato. Aqui há uma relação entre elementos informacionais e rituais. O fracasso em regular a informação adquirida por uma plateia acentua a possível ruptura da definição projetada da situação. O fracasso em regular o contato implica a possível contaminação ritual do ator (GOFFMAN, 2011b, p. 67).

Assim, as informações e indicações podem vir das impressões deixadas pelo professor dentro da sala dos professores, entre coordenadores, direção e alunos. Contudo, as relações realizadas na própria instituição como aulas interdisciplinares, eventos oficiais das escolas, entre outras, não encerra as ocasiões de se criar vínculos (fortes ou fracos) entre os professores que trabalham juntos em uma mesma escola ou mais de uma, mas também com professores de outras escolas. Alguns vínculos por diferentes motivos podem extravasar os limites da escola e de fato se transformarem em relações que se manifestam em viagens, diferentes tipos de eventos, aniversários, entre outros, como diz Leonardo abaixo.

Wesley, assim, eu nunca fui um cara com dificuldades de fazer amigos, com dificuldades de fazer contatos etc, então pra mim isso sempre foi natural, não é algo proposital do tipo vou entrar num colégio vou criar uma rede de contatos, de networking, como se fala, nunca foi intencional, mas naturalmente acontece, né, por trabalhar num colégio, conviver com aquelas pessoas, você começa a ter um tipo de contato, falar sobre trabalho, falar sobre escola e acaba se gerando uma rede de contatos ali que você possa acionar, ou que você possa precisar ou precisarem de você em alguns momentos. Assim tem uma coisa que eu sempre falo para meus amigos que facilitam muito que é o botequim, né, eu gosto muito de tomar cerveja, gosto de ir para um bar e é um local que você consegue fazer bastante working, essa é a verdade, porque se você tem amigos que gostam também, você conhece outros professores de outros lugares que frequentam os mesmos lugares e isso sempre ajudou muito. Eu já arrumei emprego num bar e não é mentira minha. Então assim a rede de contatos externa a escola também é importante, eu acho que a gente não pensa só na rede de contatos interna a escola, dentro da sala dos professores, mas acho também que existe uma rede de contatos externa, porque se eu tenho amigos que são professores eu vou conhecer outros amigos que são professores, é uma rede que não se esgota (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

O professor Leonardo afirma que os espaços que professores frequentam fora dos limites da escola, como os bares, também são importantes para o incremento da rede de relações, inclusive afirma que já conseguiu uma oportunidade de emprego justamente num momento de confraternização no bar. Assim, mesmo que nesses eventos não se produza laços fortes entre os docentes participantes, há pelo menos a possibilidade da expansão dos laços fracos com colegas de profissão que estão inseridos e configuram esse mercado de trabalho. Na próxima seção, discuto alguns aspectos da indicação como prática questionada pelos próprios docentes.

3.1.3 Indicações: entre o mérito e a rede de proteção

Apesar da professora Natália afirmar que perpetua e mesmo defende a cultura de indicação em benefício de amigos professores e mesmo alunos, também a docente diz que essa

prática de indicação dificulta a inserção nas escolas de camadas altas da cidade do Rio de Janeiro. Há claramente uma percepção de dificuldade de inserção nesses espaços escolares, que inclusive são tratados como “feudos” por Natália.

A indicação para inserção profissional possui relevante peso para a contratação, como dito anteriormente, e talvez seja mais importante até do que questões pedagógicas nesse primeiro momento. As experiências prévias e a rede de relações construída no magistério são importantes para se inserir nesse circuito de escolas elitizadas que possuem vagas e informações restritas, além do status de quem fez a indicação, das escolas em que já passou e também que ainda está atualmente.

A permanência nessas escolas é vista como um reconhecimento/aprovação, uma espécie de credenciamento, um status adquirido que possibilita novas inserções e isso discutiremos com maior atenção no próximo capítulo. Apesar da prática de indicação ser perpetuada e vista como uma espécie de rede de proteção pela docente Natália, há um certo incômodo com a sua existência:

Eu não sei até que ponto isso é bom ou ruim, claro que todo feudo, toda indicação tem o ponto de vista de injustiça, mas eu fico pensando também essas escolas elas são muito dominadas pelas famílias, elas são muito caras, 3,4 mil reais, e a gestão tá preocupada com o que o professor vai falar em sala, né, porque essas famílias elas tomam conta, principalmente ideologicamente, e tem uma preocupação com a ideia da tradição, a escola não perder a qualidade, né, então eu acho que por isso a indicação ainda é o caminho número 1. Eu não vejo a escola S fazendo processo seletivo, não vejo, acho que nem combina.

(...)

Foi o meu orientador do doutorado, que faleceu. Ele tinha sido professor da escola S, abriu uma vaga de Sociologia e ele me indicou, e quem assinou embaixo da minha indicação foi a Vera Candau, que é uma das grandes mentalidades da educação (...) (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Acho que essa rede é uma rede muito forte, e muito necessária, né, porque o professor precisa dessas redes de proteção (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

Natália faz uma conexão entre a existência da prática da indicação tida como injusta com a necessidade da gestão escolar em fazer um controle ideológico da escola. Através da recorrente intervenção nas escolas feita pelas famílias que pressionam a escolar a manter uma vigilância ativa nas salas de aula, a indicação de alguém que saiba dessas questões parece ser mais prudente do que propriamente uma seleção mais criteriosa baseada em aspectos pedagógicos. Ou seja, a indicação seria também para garantir que o novo docente já esteja informado e aderido ao modelo ideológico implantado na instituição de ensino, assim, ter a

referência de docentes que trabalham na escola e que são tidos como confiáveis pela empresa é fundamental (GRANOVETTER, 1973).

A professora Natália reconhece, portanto, que a prática da indicação é injusta porém justificada por necessidades pragmáticas da instituição que se referem tanto às questões administrativas quanto relacionais e ideológicas com os clientes alunos e seus pais. Com essa compreensão, Natália também adere a essa prática como uma estratégia que serve como rede de proteção entre os docentes que podem ser demitidos por essas instituições pelos mais diferentes motivos que esbarram nas questões levantadas acima.

A questão do “mérito” em ter conseguido entrar para lecionar em grandes escolas da rede privada do Rio de Janeiro também é discutida pelo professor Elias. O currículo diz o professor é importante nos processos de seleção, mas para esse currículo chegar até o gestor da escola é preciso ter a indicação de pessoas que estão sabendo da vaga e podem ajudar o candidato, isto é, não haveria mérito nesse processo de inserção, mas sim o mérito de permanecer nesses estabelecimentos de ensino diante de tantos desafios a serem enfrentados com a gestão escolar de momento, com os colegas, os alunos e seus pais.

É, então assim, se você não conhece a secretária pra deixar ali em cima da pilha, teve uma vez que eu deixei na ESCOLA AE meu currículo e eu fingi que ia sair da porta, na verdade eu botei o pé na porta, não saí, olhei pra trás, a mulher jogou meu currículo no lixo, entendeu, ela jogou meu currículo no lixo, então assim, é isso, se você não conhece ninguém, você não levou o nome de ninguém, não tem como, sabe. O que realmente me ajudou, fundamentalmente, foi ter no currículo o nome do Colégio Pedro II e depois conhecer as pessoas que me indicaram para esses outros lugares, né. Nas escolas privadas não é mérito, não é mérito você entrar numa escola privada, você se manter numa escola privada é mérito, você entrar numa escola privada não tem nada a ver, você tem essa barba aí maneira, você tem um doutorado, você, meu amigo, você conhece alguém? Alguém te indicou? Você vai ter um telefone? Não tem? Seu currículo provavelmente vai parar na lata do lixo, como meu parou na ESCOLA AE, tá. Então, acho que o mérito, assim, pra entrar é muito difícil. Pra se manter você tem que ser bom, cara, porque é muita gente querendo entrar, né, e você sabe que, você trabalha em escola particular, você tem que agradar aluno, agradar coordenador, agradar dono, agradar pai, agradar, então, você tem que rebolar, você tem que ter jogo de cintura, você tem que ser bom no que você faz, você tem que ser um bom professor, do ponto de vista didático, pedagógico, você tem que ser um bom profissional da área, você tem que dominar o conteúdo, né, pra nenhum aluno ficar te fazendo pegadinha ou te dando rasteira. Então assim, você tem que ser bom, meu amigo, pra você permanecer, aí eu acho que mérito é seu, mas pra entrar acho que pouco tem seu mérito (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

O currículo é visto como importante depois da indicação, ou depois que se tem a informação da vaga, mas a informação da vaga é fundamental e a partir dali a indicação importa, bem como a experiência prévia em outras instituições de mesmo perfil da rede privada de ensino.

O currículo, Wesley. Facilita um pouco o currículo, tem que ter um bom currículo pro sujeito chamar a atenção da pessoa, né. Ah vou fazer umas entrevistas aqui, pô não conheço ninguém, tem uma indicação, pra fingir, né, que vai ser realmente um processo seletivo, o cara vai olhar o currículo, né. Então assim, se você tem um bom currículo, eu acho que isso facilita bastante, cara, é um doutorado ou nem que seja um mestrado, uma experiência sei lá, né, você tem alguma coisinha no seu currículo que chame atenção, publicação na área (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

Mesmo em instituições que prezam pela realização de um processo seletivo mais impessoal, a informação sobre o surgimento da vaga é fundamental para que haja a possibilidade de inserção e preenchimento dela como evidencia o relato de Diego:

É, na escola AF foi bem parecido, foi o mesmo colega que falou que “o cara dá aula de Sociologia saiu”, só que na ESCOLA T eles não têm indicação, né, você envia o seu currículo, eles têm lá um RH e eles selecionam currículos, pra depois chamar para uma entrevista. Então, nem foi muito indicação, lá não, ele me avisou, eu sempre mandava, né, até meu pai que trabalhava, falava, “deixa o currículo lá, vai mandando”, mas eu confesso que já tinha uns dois anos que eu já não enviava mais currículo pra lá assim, né. Então ele falou “o cara de Sociologia vai sair aqui, ele passou num concurso, enfim, eu acho que vale a pena, cara, manda o currículo pra cá”, ele falou “oh, não me manda não, porque aqui eles não recebem currículo, né”. A maioria das escolas é indicação, né, você pega, “ah você conhece um professor?”, mas na AF não, passa por um crivo anterior dos currículos. Enfim, mandei meu currículo pra lá e aí me selecionaram, fiz uma entrevista com o RH primeiro, né, enfim, fiz essa entrevista, aí depois fiz uma entrevista, na época era o coordenador, ele era coordenador do Ensino Médio, e ele também coordenava Sociologia e Filosofia. Então eu fiz essa entrevista depois com essa cara, que era o coordenador do Ensino Médio e de Sociologia e Filosofia, que já foi uma entrevista mais, né, não foi uma prova de aula, mas foi uma entrevista, ele foi pegando o programa, foi me perguntando algumas coisas do programa que eles já tinham lá, então na AF foi um processo seletivo, né, mais rigoroso, vamos chamar assim (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

O que poderia ser entendido como mérito dos docentes em serem lembrados e indicados para o preenchimento das vagas não seria o simples fato de conhecer a pessoa que o indicou, mas sim conseguir permanecer e terem experiências nessas instituições que exigem dos docentes produtividade não só na dimensão pedagógica, mas fundamentalmente em questões relacionais com os clientes alunos e pais de alunos, além também dos gestores da escola. No caso dos entrevistados docentes de Sociologia, além das exigências burocráticas, as questões de controle ideológico feita pela escola também aparecem como questão para que se justifique a indicação como caminho mais seguro para inserção profissional nesses espaços escolares.

A seguir, discuto diferentes tipos de afinidades entre os docentes que promovem a criação de vínculos e também de indicações para oportunidades profissionais nas escolas da rede privada em que estão inseridos.

3.2 A afinidade entre professores

As práticas de indicação conjugam elementos tanto mais objetivos como o currículo, as experiências anteriores, a imagem que o professor possui em outros lugares em que trabalha ou já trabalhou, o esforço e a dedicação ao trabalho, entre outros, mas também elementos entendidos como mais subjetivos como a aposta em um novo professor de início de carreira, um amigo sem experiência anterior ou mesmo movido por diferentes tipos de afinidade entre os profissionais da educação.

A afinidade envolve sintonia, simpatia, afeto entre indivíduos que se aproximam por terem gostos, ideias ou interesses semelhantes. O tema da afinidade não foi algo pensado e inserido previamente na pesquisa, mas surgiu nas entrevistas como elemento importante para a promoção de vínculos entre os docentes.

3.2.1 As fronteiras da afinidade

Alguns docentes entrevistados relatam as experiências que possibilitaram a criação de vínculos fortalecidos a ponto de extravasarem os limites da escola e serem incorporados a outras dimensões da vida social. A sala dos professores e outros ambientes na escola podem contribuir para que as interações marcadas pela rotina de trabalho dos docentes se transforme em relações de confiança, parceria e até mesmo amizade. A docente Sofia nos diz como boa parte das relações que possui são advindas da própria trajetória no universo do magistério e que essas relações se materializam em viagens, saídas, encontros e também, no caso de Sofia, em empreendimentos em conjunto com outros docentes. Esse estreitamento das relações se dão também pela visão que se compartilha do mundo, ou seja, por afinidade, produzindo um intenso ativar das relações diante de situações que acontecem no ambiente de trabalho ou fora dele.

Fazer amigos nas escolas é o que eu mais faço, isso não tem nenhum problema não, é contrário, a gente, por exemplo, sai da ESCOLA F e eles são meus amigos de frequentar, da gente sair junto. Eu tenho amigos inclusive da ESCOLA W, dois deles eu sou sócia deles numa empresa hoje. Os meus amigos da ESCOLA AF também a gente viaja junto, então a gente tem super vínculo assim. A maioria dos meus amigos eles são desse universo, né, porque esse é o meu universo, então, são as pessoas que me entendem, que entendem o mundo, eu tenho uma leitura de mundo parecida, que a gente tem afinidade, mesmas formas de, enfim, é isso.(...) A gente gosta de se divertir junto também, né, não só trabalhar (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

A professora Sofia incorporou em sua vida os docentes que teve oportunidade de conhecer em sua trajetória e que compartilham visão de mundo semelhante a dela, ou seja, Sofia possui uma rede de relações por afinidade que aumenta as possibilidades de conexão com outros docentes e, conseqüentemente, de oportunidades profissionais.

O professor Rodrigo, por seu lado, questiona se de fato a afinidade é um sentimento verdadeiro entre os docentes ou uma estratégia de poder para disputar as vagas existentes nesses espaços escolares, fortalecendo os laços de parceria dos docentes num contexto de competição.

Eu acho que como todo ambiente profissional, como todo ambiente no qual a gente se relaciona na verdade, tirando as vezes um pouco o ambiente familiar que a gente é obrigado a determinadas convivências, a gente vai se associar por afinidade, né, por afinidade de pensamento, por afinidade de práticas, às vezes aquela pessoa que você cria um vínculo, cria uma afinidade, você não tem afinidade com as práticas que ela faz, que ela traduz na sala de aula, mas é por afinidade que esses encontros eles vão acontecendo. Mas também existe uma linha tênue muitas vezes, principalmente, quando você é novo dentro de um determinado espaço, porque você pode achar que tem pessoas ali as quais você tem afinidade, mas na verdade ela só está construindo aquilo enquanto, vamos dizer, um círculo de poder, onde ela sabe que ela pode ter o apoio de outro. E isso é uma coisa que ela acaba sendo um pouco difícil até de você dimensionar, porque você nunca sabe ao certo, principalmente no meio corporativo privado, se aquela pessoa que tá se aproximando de você ela realmente carrega aquela afinidade, ela tem aquela familiaridade com você ou se ela também tá ali te mantendo dentro de uma proximidade onde essa pessoa não possa te ameaçar. Porque você tem sempre uma competição por essas vagas, mesmo dentro de um ambiente onde das escolas privadas, onde geralmente professor Sociologia e Filosofia é apenas um, que é um tempo por semana, por turma, então você acaba tendo só um professor por disciplina. Mesmo assim você observa que em alguns momentos pode ter ali uma competição por aquele espaço, porque o cara de Matemática, por exemplo, estou citando hipoteticamente, poderia ser qualquer outra disciplina, ele sabe que vagando aquele teu espaço, ele pode trazer um outro amigo dele, e esse outro amigo dele, indicar ele pra uma outra instituição e por aí vai, né, a gente sabe que é muito assim que as coisas elas acabam acontecendo (RODRIGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 10 dez. 2020).

As visões de Rodrigo e Sofia nos ajudam a entender a busca pelas oportunidades docentes. Contudo, de qualquer forma, o estabelecimento dos docentes no interior das fronteiras da afinidade aumenta o poder dos indivíduos na realização de seus projetos profissionais e como diz Elias:

(...) seja maior ou menor a margem de decisão do indivíduo, o que quer que ele decida o alia a alguns e o afasta de outros. Tanto nas grandes questões quanto nas pequenas, ele está preso à distribuição do poder, à estrutura da dependência e das tensões no interior de seu grupo. Os possíveis cursos de ação entre os quais ele decide são predeterminados pela estrutura de sua esfera de atividade e pela trama desta. E, dependendo de sua decisão, o peso autônomo dessa trama trabalhará a seu favor ou contra ele. (...) A atividade individual de alguns é a limitação social de outros. E só depende do poder das funções interdependentes em questão, do grau de dependência recíproca, saber quem será mais capaz de limitar quem através de sua atividade (ELIAS, 1994, p. 50-51-52).

Por outro lado, o professor Vicente, diferentemente da Sofia, não diz ter construído uma rede de relações de amizade no universo do magistério, muito pelo contrário, diz que não possui nenhum amigo nesse campo. Contudo, apesar de dizer que não é uma pessoa sociável e que não construiu relações de amizade com outros professores também fala sobre como a afinidade, no caso uma afinidade intelectual, se tornou uma ponte em que a conexão entre os docentes acontece e que promove oportunidades de trabalho.

Cara, eu sou uma pessoa meio antissociável, sabe, eu não sou exatamente a pessoa mais agradável do mundo não. Então assim, é, tem aquela velha frase, é de um humorista norte americano eu acho, que diz que ele não confia em nenhum clube que o aceitaria como sócio, eu sou meio assim, entendeu. É, então assim, amizade, amizade, amizade mesmo cara eu nunca fiz, sabe, tem uns colegas lá e tal sabe, mas amizade mesmo em escola não, sabe, assim, no máximo que já rolou assim, mas aí foi com outra professora que aí eu acabei tendo um caso, entendeu, mas isso não conta como amizade, conta como amizade colorida, é outra coisa, né. Assim cara, o professor de Sociologia, a gente dá um tempo por semana, muito pouco, então assim, na real você não tá tanto tempo assim dentro da escola como os outros professores, né, então você não tem aquelas coisas de tá três vezes por semana na escola, e aí intervalo de recreio, que todo mundo, sabe, vai pra sala dos professores e fica batendo papo, professor de Sociologia é bem menos. A não ser que você esteja numa escola muito grande, por exemplo, lá na ESCOLA F que tem várias turmas eu dou aula dois dias, sábado a manhã inteira e outro dia a manhã inteira, aí sim você tem um pouco mais de contato. Agora na pandemia tá misturando, então. Agora eu suponho, cara, que é isso, né, essas coisas elas se dão meio por afinidades e por quanto você é capaz de estabelecer, quando você tem essa abertura para estabelecer esses vínculos, né. Assim, eu por natureza sou uma pessoa meio reservada assim, sabe, não sou aquele cara que chega nos lugares, “ei, galera, vejam como eu sou gente boa”, não, não sou um labrador, entendeu, sabe, eu fico na minha, aí beleza, vem falar comigo eu falo, mas se não falar comigo também não falo não, entendeu, puxo um papo aqui, um papo ali, mas sabe. É, então assim, acho que, é, tem uma camaradagem assim, por exemplo, esse cara que eu estava mencionando que era lá da ESCOLA V e que depois virou coordenador na ESCOLA F e tal, enfim, a gente tinha uma, uma afinidade intelectual, não tanto política, mas intelectual, um cara muito inteligente que também gostava de pensar nos grandes mistérios da vida, sabe. Então, sei lá, a gente às vezes, uma vez eu apanhei uma carona com ele, a gente ficou discutindo sobre Física quântica, porque ambos temos interesse nisso, ele como matemático e eu como Ciência Social, sabe, mais por aí sacou, por afinidade de pessoas mesmo, sabe. É, então eu não sei se eu sou a melhor pessoa pra te responder isso não cara (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

O professor Vicente não transformou a afinidade em amizade e possivelmente não possui uma rede de relações semelhante a de Sofia, mas, mesmo assim, a atração ou sintonia intelectual foi capaz de promover a aproximação necessária que gestou a indicação para trabalhar em outra instituição de ensino da rede privada, isto é, a força dos laços fracos (GRANOVETTER, 1973) mais uma vez aparece como fundamental para a indicação que acarretou a contratação.

3.2.2 A afinidade, a origem social e o corporativismo

Amanda ao falar da relação que construiu com os docentes que a ajudaram nas primeiras inserções como professora de Sociologia, diz que um elemento importante para a conexão estaria vinculado à consciência de serem pessoas com origem social na periferia do Rio de Janeiro e que agora estariam no interior de um processo de ascensão social pelo estudo e pelo trabalho em grandes escolas da rede privada de ensino, buscando melhores condições de vida.

Então, na verdade foi o Matheus¹⁰⁰, né, que é o nosso coordenador de Filosofia e Sociologia que já era meu amigo na ESCOLA D. Então quando o Matheus e o Gustavo abriram a ESCOLA AG, lá na ESCOLA D eu fazia tudo, na época de monitora geralmente os monitores pegam janeiro pra viajar pra fora do país, eu não tinha nem passaporte, eu fazia dinheiro, então eu trabalhava na recepção, eu pintava parede, eu carregava caixa de apostila, eu fazia tudo, então essas pessoas que tinham cargos mais altos viam, né, enfim, meu esforço de alguma maneira, tipo que eu estava, proletário dedicado, mas eu estava pensando no meu dinheiro também, obviamente, porque enquanto monitor tu pensa em hora “ah eu vou trabalhar tantas horas, vou ganhar X reais”, na época eu lembro até hoje, no início da minha hora aula era 8 reais e 54 centavos, na ESCOLA D enquanto monitor, então eu ficava multiplicando por aquilo, 19 horas por dia de segunda a sexta, trabalhar sábado nos simulados eu vou ter X reais no final no mês então.

Na ESCOLA AH não, eu já estava com outra condição. Na ESCOLA AH foi o Matheus que me indicou, o Matheus foi chamado, ele não podia, indicou o meu nome. O Gustavo na época entrou, sei lá, que cargo até hoje não entendi o cargo, e aí eu entrei lá e saí ano passado.

Ah eu acho que se é possível, é possível, e geralmente. Vínculos que você tá falando é pra pessoa te indicar?

Então na verdade foi meio que acontecendo naturalmente, né, eu fui criando uma amizade, eu assistia as aulas do Matheus que era uma referência de professor na época, “eu posso assistir aula?”, eu assistia mesmo porque eu queria aprender, nunca tinha tido aula de Filosofia e Sociologia, então eu tinha que ver alguém ensinando pra eu tentar entender. E nessa de aprender, né, eles viam minimamente que eu estava ali, então me ligavam pra substituir e eu aceitava substituir qualquer lugar, em qualquer hora, qualquer planeta. E ao mesmo tempo foi criando uma amizade, então a gente tinha formação de professores na época da ESCOLA D e o Gustavo era que organizava, liderava isso, então ele sempre via eu lá, me esforçando para aprender, querendo participar. Então esses vínculos foram sendo criados, então a relação amizade-indicação que é uma coisa bem brasileira inclusive, ela foi se dando de maneira concomitante, nem foi por uma questão de manutenção de privilégios, eu acho que de alguma maneira as nossas histórias, minha, do Matheus e do Gustavo partem do mesmo lugar, né, de uma história assim de quem veio da periferia e foi emergindo pra esses espaços, então eles vão entendendo e as redes vão se construindo, nem sempre é assim, mas no meu caso foi (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

É possível perceber que a dedicação ao trabalho e impressão (GOFFMAN, 2011b) de Amanda como trabalhadora favoreceu a construção de sua trajetória nas escolas da rede privada,

¹⁰⁰ Esse e todos os nomes de pessoas citados nas entrevistas são fictícios.

pois conseguiu rapidamente indicações que se concretizaram em novas oportunidades de trabalho em outras escolas.

Os vínculos advindos pela consciência ou sentimento coletivo de proteção mútua entre os docentes contra práticas oriundas dos gestores no interior dessas instituições de ensino são apresentados por Natália. Essa espécie de corporativismo ajuda a produzir laços, vínculos, que servem para combater eventuais arbitrariedades, abusos e também para consolidar um sentimento classista que também promove a retenção das oportunidades de inserção profissional que aparecem nesses espaços. Escolas que possibilitam reuniões pedagógicas e trabalhos interdisciplinares podem ajudar a fortalecer os vínculos entre alguns dos professores, mas também o sentimento coletivo do grupo de docentes como um todo como membros de uma classe de docentes trabalhadores.

Eu criei muitos, né, o Rafael, por exemplo, foi meu padrinho de casamento quando eu decidi casar. Esses vínculos eles acontecem muito por conta de um corporativismo, sabe, das coisas que a escola faz que nos desagradam, é muito classista, o Marx falou certo, é muito uma consciência de classe que vai ali se formando e isso acaba gerando às vezes amizades pra vida toda, como eu tenho com muitos desses colegas ainda hoje. Isso de certa forma ajuda a lidar com os desafios, com o cotidiano. Uma coisa também que me ajudou muito a fazer vínculos foram os trabalhos integrados, né, os trabalhos misturando História, Sociologia, Filosofia, essas escolas tradicionais, de elite, elas trabalham muito essa coisa da integração das áreas do conhecimento, transdisciplinar, interdisciplinar, isso também ajudou muito nos vínculos. E são escolas que têm reuniões pedagógicas toda semana, na escola é às segundas, na ESCOLA Q é terça, então o fato da gente se encontrar fora da sala de aula, né, toda semana né, de 7 às 9 e não sei o que, ajuda muito nessa criação, nesse fortalecimento de vínculos. Coisa que nas escolas preparatórias não existe, né, você monta o vínculo ali muito extra escola, né, porque vai num bar, vai num show, vai junto e cria ali uma, uma rede de socialização por afinidade. As escolas tradicionais por ter a reunião pedagógica elas permitem um vínculo dentro da própria instituição que não só fora, acho que é isso (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

A afinidade é uma maneira pela qual os docentes conseguem legitimar suas relações e assim conseguem expandir suas oportunidades e também se manterem nesses espaços escolares. A seguir, vamos falar sobre os riscos das indicações vistas nas entrevistas.

3.3 Os riscos da indicação

Em um concurso público constituído de provas e títulos há elementos que ajudam a selecionar o candidato diminuindo aspectos subjetivos que poderiam aparecer, isto é, a prova objetiva e discursiva, a prova de aula, quando há, e o currículo e título são importantes para legitimar a escolha de um candidato em detrimento de outro. No caso das escolas da rede privada de ensino em que muitas das vezes não há recursos ou planejamento para realização

com antecedência longos processos seletivos, a subjetividade pode se manifestar de maneira mais evidente como veremos a seguir, bem como os seus riscos.

3.3.1 O excesso de subjetivismo

O risco de indicar alguém só pela amizade é grande, segundo alguns participantes. Então, é fundamental para indicação conhecer o trabalho da pessoa e o comprometimento que o professor vai ter com o cargo. A confiança no trabalho do docente aparece como fator que muitas das vezes se sobrepõe à relação de amizade que se tenha propriamente dita como diz Diego.

Então, assim, eu não vejo isso como um problema, o problema é quando você relaciona isso a uma questão de favorecimento, você tem lá um professor que “pô tem um cara que eu não gosto na equipe”, e eu sou amigo do coordenado, aí fico lá “cara, demite esse cara”, “esse cara é criador de caso, esse cara”, aí que eu acho um problema. Mas, assim, é o meio do magistério, é um meio de indicação e que envolve muita confiança também, não é tudo, sei lá, tem um cara que é meu amigo, mas eu sei que o cara falta pra caramba, que o cara não entrega as coisas, eu não vou indicar esse cara pra uma escola, porque eu sei que vou me prejudicar também, porque o meu nome de indicação tá ali, né. Então, pouquíssimas escolas da rede privada fazem processo de seleção, são poucas, a ESCOLA T é uma delas, por exemplo. Mas é claro que você passar pelo processo, mas conhecer alguém, conhecer o coordenador, então é óbvio que alguém tem contato com a experiência, aí as perguntas são feitas, objetivo, impessoal, em algum momento a subjetividade vai ser um ponto. Que como eu falei particularmente, se a subjetividade ela é voltada de uma questão profissional mais técnica, eu não vejo problema, agora, “pô o cara é meu amigo” né, aí é uma questão mais complicada (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Natália diz que reproduz a prática de indicação e procura indicar pessoas próximas quando tem oportunidade, mas que também só a amizade não pode ser a questão fundamental para a indicação. A mesma abordagem é utilizada por Sofia que diz indicar alguém que acredita no trabalho e que não “queime o filme” dela na instituição e também o professor Vicente.

Foi para professor de Sociologia, indiquei, geralmente indico amigos que eu conheço o trabalho, que eu já vi em atuação, ou alunos, licenciandos que estão se formando e que eu conheço a dedicação como alunos. Jamais só por amizade, até porque isso é um risco, né, eu preciso ter uma confiança na dedicação, no desempenho, no comprometimento, fundamentalmente com o ensino crítico, esse é um critério, mas também já indiquei de outras áreas, né, mas seguindo esses critérios também, conheço o trabalho, sei como que trabalha, já trabalhou comigo (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Ah, é, é isso, tem alguém que você conheça de, sei lá, História, Química, que esteja trabalhando, tem uma vaga e aí se você conhece alguém que você realmente acredita no trabalho você indica.

Pessoa que eu acredito no trabalho, porque depois queima meu filme (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Vicente: Ah sem dúvida, porque se não depois você que fica mal, né, você indica uma pessoa só porque tipo é teu brother, mas a pessoa não manda bem, aí entra lá, começa dá problema pra caramba, você fica com o filme queimado depois. Então, assim, eu acho que cara tem que mandar bem, sabe, se não fica difícil realmente indicar (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

Há claramente a preocupação de quem indicou com o desempenho do docente indicado, pois pode haver constrangimento no fato do professor indicado não corresponder às expectativas da gestão escolar e isso acabar produzindo alguma espécie de repercussão negativa para o docente que fez a indicação, inviabilizando futuras consultas para novas indicações.

3.3.2 A ética na lógica de indicações

A professora Amanda fala dos critérios que leva em consideração para que ela pudesse fazer as suas próprias indicações e que estão vinculados à sua concepção feminista, humanista e ética. Primeiro, procura sempre indicar mulheres, quando não é possível indica homens que acredita ter uma postura humanista, ética e que possua envolvimento com o trabalho.

Cara, eu geralmente, primeira coisa eu prefiro mulheres, então primeiro critério eu busco as mulheres, depois de pensar em mulheres e de repente não tem, não pode, aí vamos pros homens, aí nos homens é o critério assim de serem pessoas humanas, críticas mesmo assim de perceberem as desigualdades e de serem pessoas que eu sei que se envolvem com o trabalho, né, porque eu não tenho capacidade de dizer assim você é um bom professor de Matemática, de Química, de Física, de qualquer outra coisa, mas eu tenho capacidade de dizer se você é uma pessoa justa, honesta, que se envolve com os seus alunos. Então geralmente, assim, quando eu não tenho e já aconteceu eu falo “não, não indico, não sei”, né, porque acho perigoso (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

A indicação, portanto, para Amanda tem limites que envolvem fundamentalmente elementos de base no gênero e também comportamento éticos. Ou seja, Amanda, mesmo podendo indicar alguém para ocupar uma vaga que aparece não o faz se não tiver alguma convicção sobre a conduta da pessoa e isso possivelmente pelos riscos e danos que pode acontecer caso o indicado cometa alguma falta grave durante o exercício do trabalho, gerando uma repercussão negativa para quem a indicou.

Existe, por outro lado, uma ética de não deixar amigo professor desempregado. Essa tarefa de reinserção é conseguida talvez em escolas não tão boas como as que o docente estava, mas há um esforço, uma mobilização das redes de contato para possíveis futuras e presentes indicações como diz Natália.

Todo mundo sempre entra em outras escolas, às vezes ganhando menos, uma escola pior, de bairro, uma hora a aula baixa, trabalha muito; muitos colegas foram pra região dos lagos, alguns colegas foram pra Volta Redonda, Barra do Pirai, sul fluminense. Então os colegas se reinserirem no mercado, isso é fato, não com o salário que tinham, e com a vida que levavam, mas se reinserem, todo mundo, tá. É, existe uma ética, um corporativismo, o professor nunca deixa o outro desempregado, né, então se faz uma rede ali e tal, não sei o que, eu vejo muito isso. É, mas se essas demissões como eu te falei, que o docente ele faz uma falta muito grave, eu conheço dois casos assim, dois rapazes, um deles se reinseriu com muita dificuldade, demorou quase 3 anos, a gente até teve uma conversa desse outro dia, mas consegui, agora consegui, entrou em boas escolas esse ano, inclusive, no meio da pandemia foi um susto, entrou numa ótima escola e tal. É, e um outro que foi uma coisa muito grave, foi um assédio a um aluno, né, com fotos, muito grave mesmo e a escola mandou embora por justa causa, era um professor de Sociologia, 14 anos de escola. E eu sei por terceiros que ele tá enfrentando muita dificuldade, não sei, ele não me contou porque depois que eu descobri que era verdade eu cortei todas as relações, fiquei muito, me senti muito enganada, então, mas eu sei que ele tá enfrentando muitas dificuldades, que ele já tentou várias vezes e quando ia pra entrevista essas coisas apareciam, ele não conseguia (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

3.3.3 A visão dos coordenadores para contratação

Busco aqui apresentar o modo pelo qual coordenadores de escolas da rede privada de camadas médias e altas utilizam a indicação como meio para a concretização da contratação de novos docentes.

É possível perceber que a prática da indicação é disseminada e aceita não só pelos docentes entrevistados, mas também pelos coordenadores entrevistados que estão diretamente envolvidos no processo da contratação. Contudo, existe uma certa cautela no processo de indicação como relata o coordenador Leonardo, que também é professor participante da pesquisa.

Confesso que sou muito receoso a pegar indicações vinda de outras pessoas, eu aceito obviamente, mas eu não sou a pessoa mais solicita para isso, porque quando eu aceito é porque estou precisando, porque na verdade eu prefiro colocar pessoas que eu já conheço previamente, porque eu sei quem é, sei que não vai me dar trabalho, não vai me dar problema e etc. E quando eu peço indicação para alguém normalmente eu confirmo essa indicação com outras pessoas, eu confirmo com outras pessoas que podem conhecer aquele indivíduo, porque trabalharam com ele em algum outro lugar (...) É, então existe uma coisa que é a indicação, ela acontece, acho que ela tem que acontecer mesmo, acho que quem arruma emprego pra professor é professor, né, isso é fato. A gente é um pouco corporativista, isso é inegável, mas eu acho que as indicações elas têm que ser vistas com cuidado, a gente não pode acatar qualquer indicação (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Há uma reprodução da lógica de indicação e o reconhecimento de que o magistério é um campo de trabalho corporativista, mas, por outro lado, Leonardo diz que prefere contratar pessoas que já conhece o trabalho do que contar com professores indicados por outras pessoas. Leonardo se preocupa com a contratação de docentes que não tragam problemas para a gestão, isto é, que consigam se adequar às exigências que a escola privada de modo geral possui como a boa relação com os alunos, seus familiares e também docentes e gestores. A aceitação de um professor desconhecido por indicação é acompanhada de pesquisa sobre a trajetória do candidato através de outras fontes que não a que o indicou.

O coordenador Vitor, por seu lado, mostra como acontece o acionamento da rede de membros da própria equipe de professores, uma rede interna, mas também como é acionado uma rede externa, de docentes que não atuam na escola.

De uma forma geral, Wesley, a contratação ela, nós temos que reconhecer que ela se dá através de uma indicação, a gente tem uma rede de contatos muito grande, eu trabalho há 19 anos em escola, a gente conhece muita gente e também nós temos excelentes professores na casa. Então é muito comum você contratar uma pessoa mediante uma indicação, tá, na verdade isso ocorre em 90% dos casos, há também a recepção natural de currículos, onde a gente tem um canal institucional onde as pessoas podem entregar currículos pra a gente, e eu sou um gestor que, eu tenho que te dizer, que de vez em quando eu dou uma olhada com carinho nesses currículos. Agora também tenho que te dizer, com total honestidade, que eu olho esses currículos muito mais quando a minha indicação não chega, tá, então eu estou te colocando aí o que acontece na prática (VITOR. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 5 fev. 2021).

Quando Vitor procura uma indicação entre os próprios docentes que coordena, não é qualquer docente que possui condições ou status para indicar um professor. Muito pelo contrário, Vitor pede indicação aos docentes já bem avaliados tanto pelos alunos quanto pela própria gestão, em que há uma relação de confiança (GRANOVETTER, 1973), consegue credibilidade para indicar outro profissional.

Eu entendi sua pergunta plenamente. Então, nós temos o seguinte, qual é o critério? Essa pessoa, ela é geralmente uma pessoa que tem um bom feedback, essa pessoa é um professor ou um gestor, e que a gente tem um bom relacionamento, é uma pessoa responsável, uma pessoa que a gente tem esse nível de confiança, confiança é uma coisa muito subjetiva para te falar, né, o que que é confiança? Confiança é aquela pessoa que honra com os compromissos, ou seja, cumpre as tarefas que ele tem. Se eu tenho um professor que dá boas aulas, que entrega o material, que não chega atrasado, que tem uma boa relação com aluno, que tem uma boa relação com a instituição e com as pessoas de uma forma geral, esse profissional, ele passa a ser uma referência para a gente como um bom profissional, então, automática, ele tem uma credibilidade para indicar alguém, nós não vamos pedir indicação para um profissional que não tem credibilidade. Então basicamente é isso, quando você tem um profissional que tem isso tudo, a gente chega nele e conversa com ele: “olha você tem alguém da sua confiança?”, basicamente é isso, e também tenho que te dizer que muitas das vezes

eu nem preciso pedir indicação, porque como eu trabalho com gestão, as pessoas sabem disso e automaticamente as pessoas já saem me indicando, “olha eu tenho essa pessoa aqui, se você precisar”, então eu tenho um guarda-chuva já, no celular, muito grande de pessoas que não estão trabalhando comigo, mas se eu precisar eu posso acionar (VITOR. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 5 fev. 2021).

O recurso da indicação é uma prática corrente entre docente e gestores das escolas da rede privada de ensino. Por diversos motivos da própria dinâmica de trabalho nessas escolas onde há fundamentalmente a possibilidade de desligamentos de docentes durante o ano e também pela atratividade que essas escolas possuem devido às melhores remunerações e condições de trabalho, as redes de relações para indicações pode ser visto como um espécie proteção, mesmo que precária, para os docentes que já conseguiram algum tipo de inserção profissional nesses espaços e conseguiu construir relações com outros docentes ou profissionais que atuam nas escolas e como relações de poder que retém informações e indicações das vagas que eventualmente possam surgir. Por outro lado, os gestores também se utilizam do recurso das indicações de modo estratégico pelas, dentre outros motivos, diferentes exigências dos alunos e seus familiares, bem como pela necessidade da agilidade para a concretização de uma eventual substituição não prevista.

Contudo, como visto, a permanência nas escolas é fator fundamental para que novas oportunidades apareçam no mercado de trabalho do magistério privado e para que as redes de relações, laços fracos e fortes, se perpetuem, aumentando o volume de capitais (BOURDIEU, 2015a) dos docentes. Desse modo, é importante compreendermos as condições do trabalho docente dos professores entrevistados e também as suas estratégias para conseguirem permanecer nesses espaços escolares. É isso que pretendo fazer no próximo capítulo.

4 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

A precarização das condições de trabalho, os altos índices de desemprego e a diminuição da ação sindical configuram, no cenário atual, a permanência do modelo de acumulação assentado na flexibilização das relações de trabalho (HARVEY, 1992). Ricardo Antunes (2008) discute a intensificação da exploração do trabalho implantado por esse modelo de flexibilização toyotista de produção, visto como uma reação à crise de acumulação baseado no modelo fordista de produção.

Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado (ANTUNES, 2008, p. 47).

A expansão do modelo toyotista para países europeus, diz Ricardo Antunes (2008), contribui para a afirmação da agenda neoliberal, pela afinidade que existe entre ambos, em contraposição às políticas do Estado de Bem-Estar Social, das conquistas sociais, defendidas pela social-democracia.

No Brasil, o modelo atual capitalista de acumulação flexível também produz impactos na vida do trabalhador brasileiro que lida com a precarização das condições de trabalho e o desemprego (POCHMANN, 2006). O trabalho docente não é exceção nesse contexto de precarização e as políticas educacionais nas últimas décadas mostram seguirem essa mesma direção (OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2013).

Contudo, como a precarização do trabalho docente se revela nos estabelecimentos privados de ensino carece de investigação. Como visto anteriormente, não só a inserção, mas a permanência em escolas de prestígio é tematizada pelos entrevistados como um diferencial para que os docentes sejam vistos com credenciais para que consigam expandir sua carga de trabalho para outras instituições e vislumbrem melhores oportunidades de trabalho e maior previsibilidade.

Assim, acredito ser importante perceber as condições de trabalho dos docentes conjuntamente com as suas estratégias para se manterem nas instituições da rede privada de ensino. A constância e a continuidade no emprego, diante de desafios e condições de trabalho que o docente se depara e que ultrapassa questões pedagógicas, são agora aqui tematizados.

4.1 O pragmatismo docente: o senso prático contra o senso crítico

Apesar dos docentes de Sociologia entrevistados que trabalham em escolas privadas terem a carteira assinada e supostamente possuírem as garantias trabalhistas, a presença da possibilidade de demissão imprevista é uma realidade relatada pelos professores, além de outras limitações ao trabalho docente.

Segundo Bourdieu (2004), o bom jogador é aquele que consegue perceber o sentido não dito do jogo social. O docente que está inserido nesses espaços escolares busca estratégias para que consiga compreender e agir segundo as expectativas e exigências dos diferentes agentes que configuram a realidade da instituição de ensino. Assim, diz Bourdieu:

O *habitus* como sentido do jogo é o jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas as coações e as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles e somente àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las (BOURDIEU, 2004, p. 82).

A seguir, procuro mostrar algumas estratégias que os docentes que se mantêm nesses espaços escolares elaboram para lidar com as condições de trabalho e permanecerem empregados.

4.1.1 A retórica da imparcialidade e o sentido do trabalho docente nas escolas privadas

Para o professor Diego, a constância e a permanência nas escolas são fundamentais para a manutenção de oportunidades de emprego. Diferentemente do discurso que preza pela alternância de experiências profissionais em que o empregado vai mudando rotineiramente de empresa e acrescentando isso em seu currículo, diz Diego, no contexto do magistério da rede privada de camadas médias e altas, estar durante muitos anos nas mesmas escolas é percebido como algo positivo, isto é, a dificuldade em permanecer, depois de conseguir a inserção, nessas escolas, a frequência nas demissões com pouco tempo de trabalho, a falta de continuidade e constância no emprego, é algo que não é bem visto.

Com certeza, na rede privada isso é fundamental, cara. Se você tem essa fama, não sei se fama é a palavra, mas se você tem esse currículo, né, de tá um ano em cada escola,

eu até converso isso, com colegas, até pessoas de outras áreas, na área empresarial, você ter passado por várias empresas, é um lado positivo, um colega estava falando isso, o pai trabalha em RH, ele fala “cara, hoje a lógica de RH”, ele é mais velho que eu, “se você ficou 20 anos numa mesma empresa, o seu currículo é ruim, você ficou na zona de conforto, você não quis novos desafios”. Isso é uma mudança numa lógica mais empresarial que eu acho que o magistério ainda é um pouco tradicional nisso, né, você pega aí, “pô, o cara trabalhou onde? 25 mil escolas”, você fala “cara, por que que ele não para em nenhuma escola?”, essa é a primeira pergunta, aquilo vai soar como uma coisa negativa. Então quando você tem um número menor, mas “pô fiquei, estou 10 anos numa escola, 5 na outra”, isso eu acho que dá uma credibilidade maior, né. Então, isso aí eu respondo claramente, quanto mais você se estabiliza numa escola, isso é um ponto positivo pra que você, tem um currículo melhor (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

O mesmo é dito pelos professores Leonardo e Elias, pois a construção de um currículo mais robusto que possibilite novas inserções nas escolas passa não só pela diversidade das experiências em diferentes colégios, mas também pela permanência em escolas de prestígio da cidade.

Com certeza, se você tem muito tempo em escolas tradicionais, escolas de bom nome isso conta pro seu currículo, isso é olhado, isso é visto, se você é aquele professor que no teu currículo está 1 ano em uma escola, 1 ano em outra, 2 anos em outra, 1 ano em outra, parece que você sempre está rodando, né, então assim ter uma constância no currículo é importante (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Depende da escola. Eu acho que algumas escolas têm nome, aí eu acho que te ajuda a fazer o que eu te falei, o tal do currículo, e ajuda você a se inserir em outra. Agora a permanência na escola é fundamental, porque você tá circulando, né, você tá em contato com outros colegas, é assim que você vai ficar sabendo se tem vaga em uma, se tem vaga em outra, né. Então se você está na escola você está em contato com outras pessoas que estão trabalhando, se eles estão trabalhando, se vagar vaga na escola dele e ele saber, acho que é fundamental você permanecer na escola para conseguir outras (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

Estratégias são realizadas cotidianamente pelos professores para conseguirem permanecer empregados, mesmo que seja necessário entrar em contradição com o sentido pedagógico da disciplina na escola.

O professor Leonardo, diz que é fundamental fazer a distinção entre espaço de emprego e espaço de conversão social, isto é, possui uma visão pragmática do exercício da profissão nessas escolas. Leonardo entende o sentido do jogo (BOURDIEU, 2004) nesses espaços escolares investindo esforços na capacidade de conseguir a confiança dos alunos e da gestão escolar através da cautela na apresentação dos autores, no tratamento maleável dado a temas discutidos em sala e também por meio da retórica da isenção, imparcialidade, para suavizar discursos no modo de apresentação dos conteúdos.

Olha, Wesley, eu acho que a gente tem que entender onde a gente tá, eu acho, assim, tem que entender que existe espaços de militância de conversão social e existe espaço que a gente tem que ganhar nosso emprego, nosso dinheiro. Eu sou totalmente burocrático nisso, tem local que eu sei que não posso falar certas coisas, tem local que eu sei que não posso abordar certos temas, tem lugares que eu sei que eu tenho que abordar certos temas com muito mais maleabilidade, e acho que a gente tem que entender isso. Eu acho que assim é inteligente da nossa parte para sobreviver no mercado algumas vezes, saber ganhar a confiança do aluno antes de abordar algumas temáticas, então assim eu nunca vou começar um ano falando de Marx, nunca, eu nunca vou abrir mão de falar de Marx, tá, não é isso, mas eu nunca vou começar, por exemplo, eu já vi professores amigos meus que começam falando do Marx, fala assim “ah vai falar Durkheim e depois o Marx”, não. Eu falo do Weber antes, quando não falo do Simmel antes para depois chegar no Marx, sabe porque para ele ver que eu falei de vários caras, para ele ver que eu abordei várias formas isentas, porque eu acho que importante a gente falar de tudo que a gente quer falar, mas a gente tem que entender onde é a gente tá. Assim, da mesma forma que tem lugares que eu falo com muito mais liberdade, com muito menos preocupação de eufemismos na fala e tem lugares que eu vou tomar muito mais cuidado, eu trabalho em colégios na zona sul, na Barra, no Recreio que poxa eu vou tomar mil cuidados, mil cuidados, para falar algumas coisas, e eu vou trabalhar em colégios na Tijuca, por exemplo, que já é um público mais de esquerda podemos se dizer, em alguns colégios que eu vou tomar cuidado zero, né, porque eu sei que não vai dar problema. Então eu acho que a gente tem que saber ler o ambiente, eu acho que o mal do professor é querer dar a mesma aula em todos os lugares, fazer a mesma coisa que ele faz num lugar em todos os lugares, isso não existe, isso não existe, você tem que enxergar o seu ambiente e antes de você fazer um tipo de aula leia seus alunos, leia onde você tá, né, percebe o coletivo a sua volta pra depois você escolher o que você vai falar (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

O professor Leonardo fala sobre como é importante compreender com que perfil de aluno se irá trabalhar para adequar o discurso e conseguir preservar o emprego, isto é, há uma consciente separação do trabalho docente que se pretende questionador da realidade de modo crítico e a atividade docente, praticada nesses espaços, de modo meramente burocrático, instrumental, de apresentação de conteúdos. Contudo, o preço para saber jogar o jogo social exigido para permanecer no jogo seja estar alienado de sua própria prática como docente de Sociologia.

Viviana Rezende e Zaira de Andrade (2018) ao estudarem a condição do trabalho docente de professores da rede pública dizem que a precarização de seus trabalhos também está relacionada a falta de vínculo significativo do docente com a sua própria prática, impedindo a criação de novos saberes durante a atividade docente.

(...) quando o/a professor/a tem a sua atividade marcada, muitas vezes, pelas relações de dominação e situações de violência, pode ocorrer o cerceamento do desenvolvimento de novas capacidades e espaço para novas criações, conforme o contexto no qual estão inseridos. Essa condição pode ser geradora de ausência de sentido na prática docente do/a professor/a.

(...) é possível afirmar que o docente acaba alienado de si mesmo e do produto do seu fazer, quando esse fazer provoca sua permanência na profissão apenas para atender às necessidades e exigências mercadológicas. A sua atividade torna-se algo externo a sua

natureza e, por conseguinte, ele/a, trabalhador/a, não se realiza em seu trabalho, negando a si mesmo/a (REZENDE; ANDRADE, 2018, p. 33-34).

Outros docentes também enfatizam a necessidade de mostrar uma fachada (GOFFMAN, 2011b) de imparcialidade em diferentes momentos de interação na escola em questões correntes da vida política, econômica, cultural e social da sociedade brasileira. É importante não passar a impressão de ser parcial durante as aulas para que não seja visto desse modo pelos agentes que compõem a escola.

De uns tempos pra cá, essa coisa do cuidado com certos temas, né. De uma capacidade, não sei se verbal, mas há uma tensão, né, sobre como você trabalha esses temas, cobra-se, não sei se parcialidade é a palavra certa, mas um cuidado para se discutir certos temas, certos teóricos, que isso seja colocado de uma maneira equilibrada. Cobra-se uma coisa de não emitir muita opinião pessoal, né, eu já vi alunos falando uma coisa meio “eu sei em quem o professor de Biologia vota”, “eu sei que ele é liberal” ou “que ele é comunista”, né. Mas quando é o cara de humanas, eu já acho complicado, porque, enfim, né, são temas que são conteúdos também. Então eu acho que há uma cobrança disso, de você, não expor a sua posição política, ideológica de maneira clara. É diferente de quando eu era aluno, eu lembro, pô eleição, as pessoas iam com adesivo dos candidatos, broche de partido, eu falo isso com os alunos hoje. E eu fui tomando cuidado sobre isso, acho que desde o início da minha trajetória, essas coisas, “em quem você votou?”, né, eu evito falar isso, eu acho que é até uma defesa que eu fui criando, mas eu falo “cara mas eu queria que fosse uma escola em que as pessoas falassem, né”, é claro que muitos percebem (DIEGO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 25 fev. 2021).

Além de Diego, outros professores também falam da maior vulnerabilidade que os docentes das disciplinas da área de humanas no geral estão submetidos no contexto político brasileiro dos últimos anos. Não só a cautela com os teóricos, conceitos, temas e conteúdos de modo geral, mas o professor Diego chama a atenção para a vigilância em relação à opinião do próprio professor sobre questões da vida corrente. Diego procura evitar falar publicamente sua opinião para não gerar constrangimento principalmente com alunos.

A professora Amanda relata a contradição de ser uma professora de Sociologia com valores humanísticos como guias de sua ação pedagógica, mas que trabalha em espaços escolares que exigem uma postura pragmática que cerceia a autonomia docente.

Ah incoerente, né, porque o próprio objetivo da disciplina, das duas disciplinas em si é desconstruir, abalar o status quo e por outro lado a gente cumpre uma função da escola durkheimiana, tipo manutenção do status quo, do que tem que ser feito, da ordem, então na primeira aula eu apresento Filosofia e Sociologia de uma maneira e depois eu estou “oh vamos lá resultado, nota”.

As impossibilidades, as dificuldades são essas que o próprio formato rígido, duro, de cumprir módulo, como se o aluno tivesse ali só como uma folha de papel em branco absorvendo tudo é a maior dificuldade, porque a gente tem que fingir, é um grande fingimento, porque a gente tem que avançar com a matéria e a gente olha pra cara do

aluno que ainda tá em processo de aprendizagem e ali “ou, valeu, agora próximo conteúdo, renascença”, então, eu acho que isso acontece em todas as disciplinas, vira uma grande enciclopédia de conteúdos sem, sem sentido.

(...)

Eu acho que assim o senso crítico atrapalha muito, por incrível que pareça, a gente, porque a gente não consegue passar uma hora sem fazer uma reflexão crítica das coisas, das gerações, do outro e isso deixa a gente às vezes muito chato, né, e muito triste também, porque a gente tem uma utopia, em geral a gente de ciências humanas têm uma utopia que nos fortalece que é a de pensar mais humanamente, não estou falando que nas outras ciências não, estou falando das ciências que eu tenho mais relação, então há um movimento muito humanístico assim de trazer pro todo. E aí a gente fica batendo assim de frente com coisas mais engessadas, isso acaba dificultando a gente, só que ao mesmo tempo eu comecei a perceber que eu não ia mudar o mundo, mas também que eu não poderia me permitir a qualquer tipo de relação, que a minha dignidade ética deve ser mantida. Então eu tento estabelecer um meio termo nisso hoje, eu falo bem menos do que eu falava, reclamo bem menos, mas por outro lado quando eu reclamo eu também reclamo com vontade (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Há claramente aqui um desconforto em, para permanecer na escola hoje, ter a necessidade de ser pragmática. O pensamento crítico, questionador, é desfavorável para a permanência nessas escolas da rede privada. Os docentes de Sociologia que conseguem melhor compreender e se comportar como é esperado pela gestão, por exemplo, com atitudes pragmáticas em situações de conflito ou cumprimento de processos burocráticos e presença em rituais e eventos das escolas possuem mais chances de permanecerem empregados.

O relato dos professores é mais uma faceta de uma crise de sentido das atividades docentes mais amplas (GODINHO, 2020) que aqui se manifesta em docentes que trabalham no contexto de escolas da iniciativa privada. Nesse contexto escolar, seguindo o que José Contreras (2012) diz sobre o controle ideológico no ensino, há um processo de perda de sentido ético implícito no trabalho do professor e o sentimento de fracasso e impotência se tornam recorrentes no interior de escolas privadas de prestígio.

A percepção de incoerência entre o que se idealiza na prática docente e o que de fato é a realidade dessa prática mostra um estado de conflito entre a visão da missão questionadora, uma vocação questionadora da Sociologia na escola e a sua real aplicação pragmática que produz a manutenção, reprodução da sociedade. As preocupações centradas nos processos burocráticos, nas novidades tecnológicas e as tensões do cotidiano de trabalho afetam a subjetividade do docente. Assim, a professora Sofia diz que nos últimos anos tem se calado e parado de questionar algumas situações que acontecem nas escolas em que trabalha, mesmo com muitos anos de experiência, sente que não pode se posicionar, entrar em conflito, sem colocar em risco o emprego e fala das frustrações que fazem parte da sua trajetória como docente.

Ah direto, todo dia. É, acho que tem a ver com isso, né, com você querer fazer um percurso que você acredite, que de fato você veja resultados pedagógicos concretos, e pra mim resultados pedagógicos é quando eles saem de lá sujeitos pensantes. E um pragmatismo que às vezes não condiz com essa experiência, essas são as maiores frustrações (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Contudo, por outro lado, ainda é possível perceber a busca pelos professores por dar sentido a atividade docente nesses espaços escolares. A precaução permanece, segundo Vicente, mas é possível fazer reflexões mais críticas entendendo o público para o qual se destina e isso é percebido como um fator favorável para se inserir e permanecer nessas escolas.

É, bom, o que eles não sabem, evidentemente, é que eu não sou estúpido a ponto de querer imputar o comunismo, marxismo goela abaixo em adolescentes de elite, ultra elite do Rio de Janeiro, né, mas eu sou esperto o suficiente para fazê-los perceber que existe algo de interessante na social-democracia, se eles querem se reivindicar liberais, então que pelo menos eles saibam o que é o liberalismo, sabe, coisa que a gente não tem aqui, né. Tem um liberalismo econômico, e mesmo assim da década de 70, que é absolutamente tosco, ultrapassado e a parte boa do liberalismo, a ideia de direitos, a parte política, direitos humanos e tal, pessoal acha que é coisa de comunista, enfim, fecha parênteses aqui, isso aqui é um segredo entre a gente. Então acho que nesse caso ajudou assim, a porta de entrada foi isso assim, “ah, beleza, esse garoto aqui”, entre aspas “é um dos nossos”, “e fica mais tranquilo assim”. Cara, na ESCOLA F o que ajudou foi realmente assim, o coordenador de lá gostava do meu trabalho, porque me conhecia da outra escola e quando eu fiz a entrevista a direção lá da ESCOLA F gostou de mim, aí acho que foi mais metodologia mesmo, sabe, tipo “como é que você enxerga o ensino de Sociologia no Ensino Médio?”, aí eu falei lá, os caras falaram “pô, legal, beleza, a gente quer você então” (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

Trabalhar com educação de alunos com capital econômico e cultural elevado apareceu para Natália como uma certa ambiguidade. No início de sua trajetória, Natália questionava sua atuação junto a jovens alunos vistos como privilegiados, mas depois viu um sentido para o trabalho docente nesses espaços, isto é, a promoção de uma consciência mais humana dos alunos que possuem mais chance de frequentar espaços de poder na sociedade.

Costumo dizer que é muito importante ensinar os filhos da elite porque eles vão tá nos postos de comando, eles vão ser os diplomatas, os advogados, os grandes chefes das grandes empresas, o caminho pra eles tá muito bem trilhado, então se eu puder colocar alguma coisa na cabeça dessa galera, se eu puder mostrar desigualdade social que a gente vive, né, a pobreza, a miséria, se eu puder mostrar o caminho de um pensamento numa política pública, de uma responsabilização pelo outro pra essa elite, eu estou contribuindo tanto quanto se eu estivesse na escola pública transformando o filho do operário num burguês de classe média, né. Então eu tenho isso muito nítido, sabe, que não é desmerecido, porque eu ouço muito dos colegas “ah dar aula na escola particular é fácil”, fácil porcaria nenhuma, não é fácil, assim como na escola pública também não é, porque também já estive lá, são realidades com problema, é claro que na escola pública a gente tem problemas muito mais estruturais, muito mais emergentes, e muito mais espantosos. Mas é necessário que a gente forme professores de Sociologia, de História, de tudo, que entrem na escola particular, na escola elitizada e façam a

diferença na cabeça daqueles meninos e meninas, né, porque se tem uma coisa que eu aprendi, na ESCOLA H, a diretora da ESCOLA H uma vez me falou isso, ela falou “Natália, eles não têm culpa do dinheiro que eles têm, eles não tem culpa da bolha que eles vivem”, porque eu culpava, no início eu culpava, chegava o motorista pra pegar de carro eu ficava “P” da vida e culpava. E eu fui aprendendo que eu posso atuar de uma forma diferente, sabe, que eu posso fazer aquela criança entender que ela é privilegiada e é exatamente por ser privilegiada ela precisa, atuar em sociedade pelos que não são privilegiados (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Já me senti muito mal no início da minha profissão, tinha uma dificuldade muito grande de não culpar os alunos por eles pertencerem a uma bolha cultural e financeira também. Eu tinha muita dificuldade de entender a ausência de empatia, mas ao longo do processo eu fui descobrindo que não necessariamente era uma ausência de empatia, mas era muito mais um desconhecimento da realidade que o Brasil tem. Então eu percebi os meus alunos, eles são muito super protegidos, são criados literalmente numa bolha e quando eu possibilitava sair um pouco dessa bolha com documentário, com filme, com um debate, com uma reportagem, eu conseguia ver que aquele sentimento aparentemente de “não tenho nada a ver com isso, isso não é problema meu”. Foi um processo, eu fui aprendendo que na verdade eles não são culpados, né, por pertencerem à elite da sociedade brasileira. O buraco é muito mais embaixo. E aí foi quando eu mudei um pouco a minha perspectiva de ensino, de tentar trazê-los, tirá-los o quanto mais eu conseguisse com a Sociologia, que é uma ciência que ajuda muito nesse sentido, imagino, por exemplo, que um professor de Biologia ou de Matemática tenha mais dificuldade, não que não consiga, mas dada a grade curricular Sociologia me ajuda a tirá-los desse lugar, estranhar, né. Eu me lembro que eu comecei a inserir muito mais as aulas de Antropologia no meu cotidiano pra trazer esse estranhamento, essa ruptura etnocêntrica, e foi assim. Então de modo que hoje eu me sinto melhor, né, eu sinto que eu cumpro uma função educacional importante, quando eu penso na questão da desigualdade social, quando eu imagino que se esses meninos e meninas para os quais eu dou aula, eu leciono, se tornarem líderes, grandes empresários, pessoas de sucesso nas suas profissões, eu imagino que eles serão seres humanos melhores (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

Os professores das escolas privadas entrevistados falam da contradição de ter as melhores estruturas materiais para executar o trabalho e, por outro lado, terem dificuldade de realizar um projeto pedagógico que acreditem, com autonomia pedagógica, com liberdade de refletir sobre temas importantes da realidade cotidiana brasileira. Não que as temáticas não sejam tratadas pelos docentes de Sociologia, mas a questão colocada é a preocupação com os alunos, seus pais e gestores sobre a repercussão negativa que uma aula pode ocasionar. Há uma vigilância ideológico sobre os professores, o que gera estratégias para que consigam exercer sua função sem se colocarem em vulnerabilidade para uma demissão não desejada.

4.1.2 O ENEM e o ensino de Sociologia nas escolas privadas

Alguns professores procuram utilizar a retórica da contribuição de conteúdos e raciocínios de Sociologia para a realização do ENEM, tanto na prova de Ciências Humanas e

suas Tecnologias¹⁰¹ quanto na prova de Redação, como uma estratégia de valorização da disciplina frente os alunos e também à gestão escolar e colegas professores. Outros professores acreditam que a instrumentalização da Sociologia para a realização da prova do ENEM é um empecilho para a reflexão crítica dos alunos e para a autonomia pedagógica do professor.

De qualquer modo, os professores dizem que há uma pressão nas escolas por, além de se preocuparem fundamentalmente com os conteúdos, a execução do currículo, as avaliações, as questões didáticas e a boa relação com os alunos e a gestão escolar, também atender à necessidade dos alunos em se sentirem preparados para a prova do ENEM. Mesmo que majoritariamente as escolas em que os docentes entrevistados trabalham não sejam colégios cursos preparatórios para a realização do vestibular e o ENEM, nas escolas tradicionais também há um direcionamento para a preparação para essas avaliações.

Nas entrevistas, há uma divisão entre os docentes que veem o uso da retórica da contribuição da Sociologia para a realização da prova do ENEM como favorável para a manutenção da disciplina nesses espaços escolares, isto é, uma espécie de valorização, segurança para o professor; e os outros docentes que olham para esse direcionamento para a prova do ENEM como uma espécie de desperdício, restringindo, e subordinando, todo o potencial escolar da Sociologia para os alunos em mero instrumento de busca da realização da prova do ENEM.

Cara, eu no começo do magistério eu era muito revoltado com isso, eu achava que Sociologia era meio vista como nada na escola, assim eu era muito revoltado do tipo “ah a Sociologia é vista quase como religião”, eu via que existia uma coisa meio “ah Sociologia é submatéria”, né, igual língua estrangeira assim, Espanhol, aquela matéria que ninguém dá muita importância. Eu já não vejo assim tão forte hoje em dia, sabia, eu acho que o ENEM deu um respaldo para a gente muito importante, assim eu acho que a gente de Sociologia tem que se agarrar com unhas e dentes no ENEM, porque o ENEM é a nossa salvação, o ENEM é de fato o que garantiu que a Sociologia fosse levada a sério nos colégios com os anos, Sociologia e Filosofia, tá, estou falando das duas. Se não fosse o ENEM a gente já tinha rodado, assim porque os colégios eles querem muito tirar carga, eles querem muito tirar equipe, mas o ENEM garante a gente, porque o cara de História não sabe explicar Durkheim, o cara de História ele sozinho não sabe explicar Descartes, é claro ele vai dar um panorama, mas no nível que cai hoje em dia ele não sabe, né, não sabe porque é burro, não é isso, não sabe porque ele nunca se preocupou em saber. Então fato é que eu acho que a gente tem o ENEM, e o ENEM deu pra nós um respaldo interessante nos últimos anos, então que a Sociologia é vista nas escolas hoje muito semelhante a uma Geografia, uma História, muito semelhante, eu acho que a gente tá muito perto de ser vista como uma Geografia, uma História e se o ENEM continuar como tá, eu acho que a gente consegue.

(...)

E eles querem desempenho do ENEM, eles querem nota do ENEM, muitos colégios querem nota do ENEM, não são todos, mas muitos colégios se preocupam muito e

¹⁰¹ Uma das quatro provas objetivas do ENEM que contempla as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

vão olhar o ranking lá e ver se você ficou mal em natureza, em Matemática e humanas para ver depois quais são as equipes dessa matéria para ver se está dando certo ou não (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

A percepção da desvalorização da Sociologia nessas escolas aparece em diferentes situações. Uma delas é quando há uma pressão feita pela gestão para a aprovação dos alunos nessa disciplina, bem como pela utilização dos tempos de Sociologia quando há algum evento para ser realizado na escola ou mesmo quando há a visão de que a Sociologia é o lugar para se realizar debates sem a devida preocupação com a execução do currículo programático, além da exigência de também trabalhar com o ensino de Filosofia sem habilitação e preparo para isso. Outro questionamento das relações de poder que coloca a Sociologia em uma situação de menor valorização está relacionado à percepção de alguns docentes de que são menos ouvidos nos conselhos de classe do que outros colegas de outras disciplinas.

Às vezes, nos conselhos de classe, quando os alunos ficam com nota baixa eu sinto assim uns olhares, umas falas, do tipo “ah você vai passar ele, né, pra ele ter que fazer só a prova de Química e Física”, é então tem um discurso assim, sabe, que, às vezes é subliminar, meio Foucault, meio microfísica do poder, você não enxerga muito, mas nem sempre, às vezes é bastante escancarado (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

Outro modo em que a Sociologia é vista como de menor importância acontece com a falta de preocupação da gestão com a organização dos conteúdos apresentados no currículo, bem como sua execução, fica tudo a cargo do professor do momento, uma liberdade que não se repete em outras disciplinas.

Depende da escola, a maioria dos espaços que eu já trabalhei eu pude ter muita autonomia na construção do currículo. E as limitações são essas ligadas ao vestibular, que acaba que muitas vezes você tem que fazer aquilo que você não acha que a Sociologia deveria cumprir como papel para poder chegar nesses lugares mais objetivos, né, do que cai no ENEM (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Vejo que fica muito nas minhas mãos, o que eu quiser tá feito, não há uma preocupação como há com as outras disciplinas, nem dos pais, nem dos professores, muito pra cumprir tabela, sabe, porque tá lá na lei, porque tá na LDB, porque tem que ter. Eu não vejo como algo que desperta o interesse da gestão e dos alunos não, dos alunos depende muito da minha relação com eles, né, se eu conseguir estimulá-los eles vem, mas a escola em si se preocupa muito mais com Biologia, Química, Física e Matemática, isso é muito nítido, sabe, muito nítido. E você percebe isso na carga horária, na distribuição de projetos, até mesmo no tratamento diário (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

Sinto também que toda vez que a escola tem alguma atividade diferente chegam até a mim, “ah a gente pode fazer na sua aula?”, como eu vejo é “ah porque o que você ensina não é tão importante, né, a gente não vai parar uma aula de Matemática, Química, Física e Biologia pra fazer a divisão de, sei lá, representante de turma ou pra

discutir a semana das profissões, quem a gente vai chamar, ou pra decidir, sei lá, o roteiro da festa junina”, estou lembrando aqui todas as vezes que a minha aula foi usada, ou pra, sabe, “ah vamo ter um evento sobre”. Teve uma vez que a escola trouxe um grupo da polícia civil para discutir, foi bem legal até, eles foram lá para falar sobre drogas, violência e tal, era um projeto e aí “ah vai ser na aula de Sociologia”, né. Então às vezes é porque tem uma certa relação temática, mas nem sempre, sabe, nem sempre, então vira meio que um lugar de entrada pra tudo e me parece que por trás disso tem uma desvalorização (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

A segurança é que, é aquela coisa bem Foucaultiana, né, que como a gente é subdisciplina a gente resiste na sombra, então as pessoas não estão muito preocupadas com a gente e a gente tem maior liberdade até pra não seguir aquele currículo que a escola quer que a gente siga, porque a gente não é foco, a gente é tipo uma subdisciplina, a gente é vista como “ah tá, tá compondo aí”, então se não for terceiro ano pré-vestibular a gente consegue manipular, vamos dizer assim isso, e aí quando chegar na véspera da prova a gente dá um jeito ali pro aluno minimamente sair razoavelmente bem, essas são uma segurança que eu tenho, uma segurança porque aí eu posso trabalhar do jeito que eu quero sem ninguém me perturbar. E a insegurança é essa instabilidade de saber se a gente vai continuar existindo no currículo do Ensino Médio ou não e aí obviamente saber se eu vou ter emprego daqui uns 5 anos, 10 anos ou não no ensino privado.

(...)

Eu vejo de maneira pragmática-utilitária pro vestibular do ENEM a justificativa é esse, tem porque cai no ENEM, né, mas por mais que a gente defenda que “ah o aluno vai pensar”, é mentira, a escola, essas escolas que eu participo é isso (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Na real quem se atribui importância é o próprio professor de Sociologia, porque as escolas não dão muita importância mesmo pra isso, não dão, porque isso, porque a relação é instrumental, “ah, não cai tanto no vestibular então”, beleza, tá você pode ter uma ou outra escola, sabe, que de repente pode ter uma relação mais legal com o professor de Sociologia e tal, mas de modo geral as escolas não, até onde eu escuto falar, né, não dão muita bola, sabe. Você é meio o que está no final da fila em termos de prioridades, se tivesse que ter sabe, prioridade é você ter um bom professor de Matemática, um bom professor de Português, História, essas coisas que realmente são importantes porque, cara, tudo é orientado para o concurso, pro exame, o ENEM. Então, assim, na medida em que a relação com o conhecimento é dessa ordem instrumental, e na medida em que a Sociologia não responde diretamente a essa necessidade, porque como a gente tá falando, né, é uma coisa muito lateral no ENEM, nos concursos universitários, você fica meio escanteado mesmo. Então assim, quem se dá importância, quem acha que tá desempenhando um papel super importante na sociedade é só o professor de Sociologia (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

Dos nove participantes, três, Leonardo, Natália e Manuela, disseram acreditar que o ENEM ajuda a Sociologia a permanecer na escola e que conseguem entender esse papel da disciplina nesses espaços escolares. Acreditam ser fundamental falar do ENEM durante as aulas, ajudando na sua legitimação. Outros seis professores, Sofia, Diego, Amanda, Vicente, Rodrigo e Elias, se incomodam com a exigência da aula estar voltada para o vestibular advinda da gestão, pais e alunos.

Acho que nessas instituições privadas que eu trabalho se relaciona o tempo todo, e eu busco isso também, até para dar uma certa legitimidade na disciplina, então por

exemplo, esse ano que caíram 9 questões com temáticas sociológicas, minha primeira aula em todas as séries foi falar: “aqui oh, Sociologia é importante, 9 questões no ENEM com Sociologia”, entendeu? Então é uma afirmação mesmo, da questão do espaço ali, que aquela disciplina tem a sua importância por conta também, lógico que não é só isso mas por conta também do vestibular, e eu acho que é o que fica mais pros estudantes dessas instituições, cai no vestibular então eu tenho que estudar, porque todos ali de maneira geral, é diferente do Estado. No Estado, eu chego e pergunto: “gente, quem tá pensando em fazer vestibular?” Aí eu já encontro uma maioria, que quando eu entrei não era, né, mas eu já encontro uma maioria, mas mesmo assim não é de todo mundo, não é algo generalizado, nessas instituições é generalizado e acho que se tem alguém que não quer fazer vestibular, ele fica constrangido de dizer que não, porque em geral ninguém fala que não (MANUELA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 6 mar. 2021).

Ah eu tenho alguns passos em todas elas, porque tem coisa que a Sociologia vai ajudar a tirar mil na redação, então é um discurso, né, que eu ouço deles, que eu ouço dos coordenadores, dos gestores e com o qual eu também, de certa forma enfatizo, eu acho que é verdade, tem lá a competência 3, 4, sei lá, que precisa de um suporte, de uma fundamentação teórica, conceitual e basicamente todos os temas das redações do ENEM são sociológicos, né, ou flertam muito com a Sociologia. Então tem esse discurso de que ajuda no ENEM, na redação, e aí eu trabalho muito com professor de redação (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

A necessidade da utilização da Sociologia instrumentalmente para a realização da prova do ENEM é, portanto, vista de maneira diferente pelos docentes. A percepção de liberdade na organização curricular da disciplina é relacionada à percepção da Sociologia como uma subdisciplina e não por questões pedagógicas de autonomia docente. E mesmo que haja essa despreocupação com os conteúdos tratados na disciplina, há a preocupação dos docentes não só com o controle ideológico de como os conteúdos serão tratados pelo professor, bem como a exigência de um direcionamento para a realização da prova do ENEM.

4.2 A intensificação do trabalho docente e o desempenho social na instituição

Uma das maiores dificuldades do exercício de professor de Sociologia no magistério está relacionada ao excesso de trabalho pela baixa carga horária oferecida e pela necessidade de deslocamento para preencher essa carga horária. O trabalho invisível carregado para casa tanto antes quanto depois das aulas é um ponto de ênfase das reclamações dos professores participantes.

Outra questão fundamental que aparece nas entrevistas é as crescentes exigências burocráticas informadas pelas escolas. Há um conflito claro entre o que é pedido pelas escolas e o que o professor entende como algo que irá contribuir para o seu trabalho. A inovação, ser propositivo, tecnologia aparecem como mecanismos de controle e através dela a lógica do mercado se revela de modo mais claro.

As dificuldades sempre estiveram relacionadas a gestão da escola, muitos projetos, muito trabalho, muita burocracia, muito formulário para preencher, muita prova detalhada pra fazer, muita cobrança de pai. A burocracia, muitas vezes o ensino mesmo, conhecimento, ficava de lado por conta da burocracia administrativa, isso me irritava muito, me irrita até hoje, lidar com isso sempre foi muito difícil. (...) Então hoje eu tenho um sentimento nesse sentido mais acolhedor, mas me sinto mal, é, por conta do produtivismo, né, é, nos últimos anos a gente vem vivendo um excesso de “precisamos transformar a escola” com essa coisa da inovação, da tecnologia, das metodologias ativas e eu confesso que isso vem me enchendo o saco, porque eu sinto que nada é muito efetivo, nem muito duradouro, cada dia é um projeto diferente, cada dia é uma metodologia diferente e me parece que as coisas não concretizam, sabe. Então a sensação que eu tenho é que a escola privada, pelo menos as que eu trabalho e acho que não só, vivem da novidade, né, “ah a gente tem que focar no aluno, fazer um ensino personalizado”, me parece que a gente sempre fez isso, “ah não, mas a gente precisa gamificar”, “tá bom”, mas aí gamifica num dia no outro dia já é outro projeto, outro projeto, outro, as coisas não têm síntese, sabe, não tem, não tem, não se concretizam, né. Eu sinto que a cada semana, a cada bimestre é um novo projeto, um novo projeto, e uma nova metodologia, e um novo. Então essa, essa necessidade de inovação que vem muito pelo discurso tecnológico me parece que às vezes a gente não ensina mais, faz qualquer coisa menos ensinar. (...) E tem também a coisa do clientelismo, né, não no sentido político da palavra, mas no sentido econômico de você professor não mais ser visto como alguém fundamental, mas como um mero colaborador. Então tem alguns lugares que eu trabalho que vez ou outra os meus chefes me chamam de colaborador e eu fico muito irritada, porque eu não gostaria que a escola se tornasse um ambiente empresarial, mas é disso que se trata, né, é isso que a gente tá virando, a educação virou uma mercadoria, um produto, e descobriram que dá muito dinheiro, que tem muito capital envolvido (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

O relato de Natália se relaciona com a intensificação do trabalho docente. Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho se caracteriza pela exigência de um empenho maior na realização de uma atividade de trabalho, seja física, intelectual, emocional ou mesmo na combinação dessas dimensões aplicadas ao trabalho. Esse processo também pode ser visto no trabalho docente e os estudos de Hargreaves (1998) mostra que a intensificação do trabalho docente impacta o professor diminuindo o tempo que possui para descansar, para produzir material didático, para planejar atividade, se atualizar, o que gera um docente que procura nessas condições atender à produtividade exigida pelas escolas sem conseguir desempenhar da maneira que gostaria o trabalho. Essa dificuldade de conseguir atender de modo satisfatório o que foi pedido por alunos, pais e gestores da escola gera sofrimento, angústia, insegurança e a sensação de impotência entre os professores.

Esse processo de intensificação do trabalho docente é visto no relato de Natália quando há exigências de gamificação, da utilização de tecnologias e de realização de projetos sem qualquer tipo de participação dos docentes no sentido de serem ouvidos se de fato essas atividades podem ser agregadoras em seus cotidianos de trabalho. A percepção da Natália de que a escola precisa mostrar que está inserida nas novidades que aparecem com o discurso tecnológico mais uma vez coloca a dimensão pedagógica da escola em segundo plano. O

sentimento de impotência por processos entendidos como autoritários, desnecessários e mesmo desorganizados nas escolas da rede privada também é relatada pela professora Amanda.

Nas escolas privadas a gente fica muito à mercê do privatismo, né, enfim, do que a direção vai demandar. A minha experiência no IF foi muito importante, porque, por exemplo, nas instituições privadas não existe reunião, existe informe, as pessoas te informam as coisas e aí é muito prático, em uma hora os caras informam tudo e acabou, né, e essa noção de informe mostra como é que é a relação dentro da rede privada. No ambiente público, principalmente no Instituto Federal, existe de fato reunião e aí reunião de 4 horas, reunião mesmo, galera debate, galera diz que não vai lançar nota pra passar aluno se quiser a direção que passa, então a autonomia pra mim é uma questão central, não há autonomia nos modelos privados, não existe, pra mim é tudo uma grande mentira, nenhuma das 6 instituições privadas que eu passei, até mesmo aquelas que o ambiente é legal, porque o ambiente de trabalho aqui eu gosto, mas a autonomia enquanto professor não tem, você segue aquilo ou segue aquilo, né (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Os coordenadores, por seu lado, falam do desempenho social na instituição de ensino como fator importante para a manutenção do docente na escola. Existem muitos eventos, celebrações, atividades pedagógicas que os professores precisam participar e os gestores falam da necessidade do engajamento do docente, “vestir a camisa” da escola, ter um compromisso com a função exercida na docência, se mostrar simpático na interação com os profissionais da educação e alunos. Duas noções aparecem de modo importante nesse momento que mostra a visão mercadológica existente no interior dessas instituições: a proatividade para lidar com os desafios da profissão e o equilíbrio socioemocional para lidar com situações adversas que podem aparecer no cotidiano escolar.

A relação desse profissional com a instituição e com a equipe, se esse profissional, por exemplo, tem os eventos da escola que você conhece, normal, eventos sociais ou eventos pedagógicos, esse professor tem que ter engajamento, tem que comparecer aos eventos, digamos que eu tenha uma mostra cultural na escola e o professor de Sociologia ou de humanas de uma forma geral, não participa ou não sequer vem ao evento, então esse professor não está demonstrando engajamento, relação com a instituição (VITOR. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 5 fev. 2021).

O coordenador Vitor mostra que o desempenho social da escola-empresa é mais um elemento pelo qual o professor precisa estar atento e mostra como a lógica da produtividade, da intensificação do trabalho também se estende à dimensão relacional, afetiva, emocional e gera um desgaste ainda maior para quem trabalha nessas instituições de ensino. Como diz professor Leonardo e o Professor Elias abaixo, há a necessidade de estar bem humorado, estar bem relacionado, estar presente nos eventos da escola para demonstrar para os gestores que estão aderindo aos projetos propostos pela coordenação e direção.

Acho que hoje tem uma dificuldade muito grande hoje para mim no magistério que é a necessidade de sempre ser legal, de você estar sempre simpático, legal. Eu sou mal humorado, mas eu tenho que me forçar sempre a não estar mal humorado, né, porque isso é uma necessidade, o aluno não tá nem aí se você está num mal dia ou não, a escola não tá nem aí se você tá num mal dia ou não, isso é algo, mas isso é da sociedade de forma geral não só do magistério, mas é algo que me incomoda (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Então, isso, essas cobranças é o que eu já trago não só das escolas, mas também de outras empresas privadas que eu trabalhei. É mais o social do que propriamente o critério pedagógico, se você, se você assim, vai na festinha, né, de fim de ano, se você tá nas reuniões, se você não falta reunião pedagógica, isso conta, cara, não atrasa prova, não atrasa nota. É um trabalho social e o trabalho burocrático, se isso tá em dia, Wesley, cara, você tem vida longa na escola, meu amigo, ninguém quer saber o que você tá fazendo dentro da sala de aula, essa é a realidade, em todas as escolas e escolas de excelência. Se você tá falando de Marx, ou se você tá falando de Durkheim, se você tá projetando vídeo, ou se você tá fazendo um trabalho excelente de debate (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

É possível perceber na tabela 13 abaixo que todos os professores trabalham em pelo menos duas escolas privadas, além de cursos privados e do trabalho docente em instituições públicas. Em média, os professores entrevistados possuem formalmente cerca de trinta e nove horas semanais, fora as atividades do trabalho docente feitas fora de sala e de outros trabalhos que alguns professores estão atuando. A maioria dos professores, Vicente, Sofia, Amanda, Natália e Elias trabalham fora da Educação Básica, seja no Ensino Superior ou mesmo fora da docência. Vicente, Sofia, Leonardo e Natália procuram alternativas de trabalho para além da atividade docente dentro da sala de aula da Educação Básica. Contudo, um dos maiores consensos entre os professores entrevistados é o pessimismo sobre o futuro do trabalho docente de Sociologia na Educação Básica, com a exceção de Leonardo que acredita que, a Sociologia se mantendo na Prova do ENEM, haverá mais valorização da disciplina. O maior consenso entre os professores é do excesso de trabalho dentro e fora de sala de aula, isto é, há um cansaço geral entre os professores da demanda existente nesses espaços escolares que normalmente são trabalhos são levados para casa para serem realizados no tempo de descanso do final de semana. Os professores que tiveram suas inserções em escolas preparatórias como Leonardo, Natália e Amanda, tiveram que também trabalhar com o ensino de outras disciplinas escolares além da Sociologia como História e Filosofia, os professores que já entraram em escolas da zona sul da cidade não relataram a necessidade, apesar de terem recebido a oferta, de assumirem trabalhar com o ensino de outra disciplina além da Sociologia.

Tabela 13 — Condições de trabalho docente dos professores entrevistados

Entrevistado(a)	Rede em que trabalha na Educação Básica	Ensino de outra disciplina além da Sociologia	Nº de escolas privadas	Carga horária semanal como professor(a)	Trabalho fora da Educação Básica	Busca trabalho fora da atuação como professor(a) da Educação Básica	Futuro da Sociologia na Educação Básica	Trabalho excessivo fora de Sala	Já foi demitido(a)
Vicente	Privada	Não	2	21	Professor na Graduação e Pós-Graduação	Sim	Pessimismo	Sim	Não
Sofia	Privada	Não	2	26	Empresária	Sim	Pessimismo	Sim	Não
Diego	Privada	Não	3	23	Não	Não	Pessimismo	Sim	Sim
Leonardo	Privada	História e Filosofia	3	39	Não	Sim	Otimismo	Sim	Sim
Manuela	Pública e Privada	Não	2	32	Não	Não	Pessimismo	Sim	Não
Rodrigo	Pública e Privada	Não	2	45	Não	Não	Pessimismo	Sim	Sim
Amanda	Pública e Privada	Filosofia	2	72	Professora na Graduação	Não	Pessimismo	Sim	Sim
Natália	Privada	Filosofia	2	36	Professora na Graduação, na Pós-Graduação e Psicanalista	Sim	Pessimismo	Sim	Sim
Elias	Pública e Privada	Não	2	76	Professor na Graduação	Não	Pessimismo	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A relação com os alunos é vista como central para que o docente tenha condições de continuar desempenhando as funções na escola privada. A seguir, trato das perspectivas de coordenadores e dos docentes acerca da relação do professor com os alunos da instituição de ensino e também sobre a performance em sala de aula do docente.

4.2.1 A relação com os alunos e a performance

Um dos temas que mais apareceram durante as entrevistas é do desempenho social necessário para se manter empregado nessas escolas. Mais do que questões vinculadas ao contexto da sala de aula, os professores sentem a necessidade de desempenhar um trabalho relacional no interior da instituição tanto com os próprios alunos, quanto com os colegas, gestão e famílias da comunidade escolar.

Ao serem perguntados sobre as qualidades e atributos que mais são exigidos pelas escolas, além de como se sentem trabalhando com o ensino de Sociologia nesses espaços privados, os professores participantes falam do trato social com os alunos e também da necessidade de agradar a clientela e deixar boa impressão sobre a qualidade da aula desenvolvida.

Contudo, o relacionamento com os alunos é ponto central para a manutenção dos professores nas escolas em que trabalham e também é fundamental para que se consiga indicação para outras escolas. As cobranças sobre o professor vão para além do domínio de conteúdo e da didática, se direciona também às questões do trato socioemocional dado aos

alunos-clientes, isto é, a capacidade de manutenção do equipamento expressivo, a fachada (GOFFMAN, 2011b). Assim, alguns docentes chegam a dizer que o que mais ajudou para a permanência por um período maior em grandes escolas foi a relação construída com os alunos e a reverberação positiva disso na gestão escolar.

A própria avaliação da qualidade da aula feita pela gestão não deixa de levar em consideração o tipo de relação estabelecida com os alunos. Assim, agradar o aluno-cliente, ser solícito, engajado com os projetos da escola, além da avaliação sobre a percepção que os alunos possuem do docente é visto pelos coordenadores entrevistados como crucial para a qualidade do trabalho.

Professor Leonardo faz uma crítica sobre a expectativa de alunos e gestores para que o professor seja uma espécie de animador, comunicador, para atender à geração de jovens atual que está conectada à internet e se interessa pelos modos interativos de comunicação típicos das redes sociais. Fazer uma aula ou atividade que estejam relacionadas com essa dinâmica interativa é desejável.

Existe uma preocupação muito grande hoje em dia com dinâmica, ser dinâmico, os colégios querem animadores, né, eles querem professores que, não basta você dar a matéria bem, né, eles querem de fato, porque a gente vive a geração do *youtube*, a gente vive uma geração do *stand up*, a gente vive uma geração que cada vez mais trabalham com perspectivas de ideias, é quase um *ted talk*, a aula tem que virar um *ted talk* e isso é um problema, porque nem toda aula pode virar um *ted talk*, né. Então assim, eles querem aulas cada vez mais dinâmicas, cada vez mais interessantes, cada vez mais fluidas e isso é difícil, eu acho que o que me cobram mais na escola é pontualidade sem dúvida alguma, e dinamismo nas aulas, o que eu até acho que consigo fazer, mas não dá para fazer sempre (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Ah eu acho que a performance é uma coisa que é muito chata e que vem sendo muito exigida, a gente tem que se performar, a gente tem que ser engraçado, então é quase uma performance hedônica, um hedonismo assim o professor. Eu tenho que fazer com que ele sinta prazer como se conhecer e estudar fosse uma coisa prazerosa no mundo, né, de como as pessoas entendem prazer no mundo contemporâneo, “ah eu vou lá e tá pronto pra mim, eu mastigo e engulo”. Então cobra-se da gente que a gente seja performático, que a gente facilite ao máximo o conhecimento e aí quando a gente junta facilitar e conhecimento pra mim é paradoxal, porque pra mim conhecimento é uma coisa muito processual, muito lenta, e aí é paradoxal por isso, eu me sinto exigida nesse sentido (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Tanto Leonardo quanto Amanda falam da expectativa de aulas dinâmicas para atender o aluno-cliente que está inserido na cultura interativa do mundo digital. Contudo, a professora Amanda faz justamente a crítica de uma educação em que os alunos são passivos, que ficam observando a performance do professor-animador que precisa fazer com que os alunos tenham prazer e pouco esforço no processo de ensino e aprendizagem. De modo semelhante, professor

Vicente também vê a necessidade de fazer um papel lúdico, uma personagem, para disputar a atenção dos alunos, isto é, Vicente diz ser importante a teatralidade para atuar na sala e construir um vínculo emocional com a turma.

Acho que o mais importante nisso não tem nenhuma licenciatura em si. Que tipo de professor você vai ser? Qual é o personagem que você vai assumir em sala de aula? E tem uma coisa, cara, que, isso é até eu dei umas aulas na PUC agora, eu estou querendo ver se eu transformo isso num curso regular lá, que é justamente para suprir essa lacuna, sabe, da licenciatura. Tem uma coisa que o seguinte, em sala de aula para lidar com adolescentes hiperativos, são frangos hiperativos, né, são pequenas bombinhas de hormônio, confinadas numa caixa, já tá errado, o modelo escolar como todo já tá uma bosta aquilo, frangos hiperativos confinados numa caixinha. Nada do que você diga vai ser tão legal quanto o celular deles, apitando o tempo inteiro com rede social, com *tiktoker*, com não sei quem curtiu a foto do fulano de sunga, e tal, não sei o que, entendeu. Então no fundo, cara, você tá disputando atenção da garotada, ou você assume uma teatralidade, sabe, uma persona em sala de aula, sacou, e embarca numa, ou você tá frito, mano, você tá frito, se você entrar assim “então bom dia, é, hoje nós vamos estudar a teoria da alienação, obra do Marx né”, cara, não sacou, não sabe. Então assim ou você é o cara mega gente boa, engraçado, faz piada, ou você é o cara, é o garoto enxaqueca, o mundo vai acabar, tá tudo uma merda, sabe. Você tem que ter uma personagem, você tem que ter uma presença, você tem que jogar com essa presença, e com base nisso você tem que desenvolver um vínculo emotivo com a turma. Isso ninguém ensina, isso você aprende na marra (VICENTE. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 18 jun. 2021).

O caráter dramaturgic da atuação em sala de aula com os alunos evidenciado pelos relatos acima, principalmente pelo de Vicente, é uma maneira de apresentação em que o professor regula a impressão que pretende desempenhar nessa situação de interação (GOFFMAN, 2011b).

Diz o autor supracitado:

Venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante sua representação (GOFFMAN, 2011b, p. 29).

O professor Diego, por outro lado, diz ser necessário um equilíbrio entre as representações mais lúdicas, as de exposição da vida privada e a formalidade da função docente, além das de domínio dos conteúdos da disciplina, isto é, é fundamental um equilíbrio entre as diferentes representações que precisam ser desempenhadas e que envolve um controle da expressividade socioemocional sem deixar de considerar o caráter moral do papel social exigido do profissionalismo do professor. De qualquer modo, a maneira como é desempenhado as

representações vão variar de escola para escola, é fundamental, portanto, o professor ter uma caixa de ferramentas para poder compreender melhor cada contexto escolar das escolas privadas em que consegue inserção para melhor atender às expectativas da comunidade escolar como um todo, incluindo, evidentemente, a conexão e adesão dos alunos. Os professores Leonardo, Natália e Sofia trazem aspectos que evidenciam todas as preocupações dos docentes com os alunos-clientes.

Elas me exigem pontualidade, me exigem dinamismo, mas elas também exigem que eu tenha um bom relacionamento com os alunos, elas me exigem um desempenho de um bom relacionamento com os alunos, elas querem que os alunos gostem de você, porque elas sabem que hoje em dia existe um mercado, é capitalismo então, é, o aluno que não gosta do professor ele sai da escola. Então elas querem um desempenho bom no trato social, ali no trato social seu com os alunos, seu com o resto da equipe, porque eles também não querem ter problemas dentro da equipe, internamente, então eles querem professores sociáveis de forma geral, com colegas, é, com colegas, com alunos (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Acho que a maior facilidade foi o convívio, né, eu sempre fui muito bem tratada pelos alunos, muito acolhida, essa coisa de estar com eles em sala nunca tive problema, a gente, não sei, tinha uma sintonia, então a minha maior facilidade era no tratamento, na conversa, no ensino também, não era uma questão (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 13 mar. 2021).

O que mais me ajudou é a minha formação, minha formação, dos lugares onde eu vim né, as instituições que eu frequentei. E também eu tento ser mais criativa, de fazer coisas que os alunos gostam. A minha relação com eles, eu tenho uma ótima relação, eu sou sempre chamada pra ser homenageada nas formaturas de terceiro ano, já fui professora patrona 2 vezes, paraninfa um monte de vezes. Então, nos diferentes lugares que eu trabalho, a gente tem uma relação de muita autoridade, sem nenhum tipo de autoritarismo, jamais gritei, nunca botei nenhum aluno fora de sala, não concordo com essa prática, confesso que já deveria ter feito, mas sempre tento todos os artifícios. Então a minha relação com eles, eu acho que eu diria, eu acho que mais do que a minha própria formação, me ajuda muito nas escolas (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

Eu acho que é a adesão dos alunos, eles estarem muito aderidos mesmo com a proposta, isso foi o que eu acho que me fez ficar mais tempo. E também a minha vontade de sempre renovar, de sempre me atualizar, de fazer cursos e melhorar o meu processo como educadora mesmo que não esteja associado ao conteúdo em si, mas também a minha prática pedagógica (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Professor Elias diz que não é possível também desconsiderar o domínio do conteúdo, pois relata que assumiu uma escola substituindo um professor de Sociologia que, segundo a informação da coordenação, era questionado pelos alunos por não conseguir argumentar sobre determinados temas em sala de aula. Assim, a formação universitária é lembrada por Elias como importante para conseguir domínio de conteúdo, repertório cultural, e que continua durante toda a trajetória como professor. Essa questão levantada por Elias está intimamente ligada com o

capital cultural (BOURDIEU, 2015a) dos alunos que pode ser um desafio a mais para evitar constrangimentos na sala de aula.

As dificuldades, obviamente, foram o capital cultural porque eram turmas que tinham um capital cultural assim absurdo de viagem, de conhecimento, de viagens mesmo, “já viajei pra Paris, já fui a Roma, já fui a Grécia”, eu lembro de uma vez um aluno falando “como é que você dá aula de Filosofia se você nunca foi a Grécia?”, mas eu sempre tive muito uma resposta na ponta da língua e respondi ele, mas essa dificuldade foi absurda assim. A própria língua, né, eu aprendi espanhol, depois eu fui aprender francês e fui aprender inglês muito mal agora nos últimos 3 anos que eu comecei a me dedicar pro inglês, os trauminhas da infância porque eu queria fazer na época, mas eu não tinha dinheiro para fazer curso, acho que eu peguei raiva e deixei pra fazer depois. E eu lembro que os alunos vinham assim com coisas em inglês “ah professora já viu esse vídeo? Já leu isso daqui”, e eu tipo, eu não falava que eu não sabia ler inglês eu falava “ah não, nunca vi não me manda aí”, tipo na época era Facebook, né, eu ficava tentando aprender inglês para tentar entender o que o aluno estava me falando para me poder falar com ele. Eu não, vamos dizer assim, abria a aguarda total não, eu dizia que vinha de periferia, de favela, contava a minha história, mas eu não dava mole pra essa burguesia não, do tipo “ah não sei inglês”, sabe, porque eu sei que eles pisam, então eu me mantive, essa foi a dificuldade que eu tive assim. (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

A visão dos professores sobre a importância da boa relação com os alunos ser um fator decisivo para a manutenção do emprego é relatada por todos os coordenadores entrevistados. Eis os relatos dos coordenadores Daniel e Vitor.

É, então, eu falei de compromisso, falei de responsabilidade, a gente tem uma questão muito grande também de relacionamento, eu acho que um bom relacionamento com o aluno é algo fundamental, impondo seus limites obviamente, acho que cada vez mais, né, a gente precisa desse limite (DANIEL. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 5 mar. 2021).

Nós temos também a questão da sala de aula, então eu estou dividindo administrativo, depois processo e agora sala de aula, o professor tem que ter um bom feedback com a turma, isso é inegável, não tem como manter um professor que tenha um feedback ruim, por exemplo, aqui na escola a gente tem um processo de ouvidoria então eu tenho, eu, Vitor, por exemplo, faço isso pessoalmente com os alunos um processo de ouvidoria, eu tenho ouvidoria com os pais e com os alunos, então a gente faz uma leitura, um raio-x da equipe, então esse feedback é importante, então, isso da sala de aula (VITOR. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 5 fev. 2021).

A seguir, trato dos conflitos entre os próprios docentes e também entre estes e a gestão escolar. Esses conflitos podem gerar demissões e também dificultar a inserção dos docentes nas escolas.

4.2.2 Preconceitos, conflitos e demissões

A escola de modo geral e a sala dos professores em específico são espaços em que é possível estabelecer vínculos entre professores e coordenadores como já falado, mas também é um espaço relatado por alguns professores como hostil, um lugar em que há falas preconceituosas, lugar de conflitos e de relações de poder entre docentes e a gestão escolar.

A escola está inserida na sociedade e, portanto, é uma instituição que carrega dilemas ainda não solucionados pela sociedade brasileira. Enquanto Natália afirma que já se sentiu ofendida por outros professores pelo fato de ser uma pessoa com origem social e familiar fora da zona sul da cidade, as professoras Amanda e Sofia falam da existência do machismo em suas experiências nesses espaços escolares.

(...) preconceito de gênero, isso sem dúvida. Eu estava pensando em preconceito de classe e de cor que de fato nunca sofri. Mas preconceito de gênero é um cotidiano. Eu dou aula numa escola de Ensino Médio que tem lá sei quantos professores, quando eu entrei tinha eu e mais uma professora mulher, o resto era tudo homem e a gente era muito menos ouvida e muito mais cobrada.

(...)

Eles dão muito mais vazão ao que os professores homens falam do que as professoras mulheres. Ainda tem essa ideia de que a professora mulher é mais pro fundamental, né (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Eu lembro que assim questão de machismo muito, né, que novinha, magrinha, né, essas coisinhas, esses padrezinhos estéticos, assim, tinha uma questão, eu lembro de um professor, que foi até demitido, que ele chegou e falou que os alunos tinham gostado da minha aula, porque eu tinha uma bunda bonita, ele falou assim no meio dos professores e eu era monitora. Outra vez que eu expliquei pra um aluno na monitoria que comunismo e anarquismo eram conceitos diferentes e depois o aluno encontrou ele e a mim no mesmo corredor e falou “professor, foi ela que disse que eram coisas diferentes e você falou que eram a mesma coisa e aí?” e aí o professor disse “quem é o professor e quem é a monitora?”, coisas desse tipo, né. Questões de classe, né, nessa escola judaica eu sofri umas bem estranhas que era isso assim, “nossa a gente nunca teve professor aqui que dê Filosofia e Sociologia que tivesse vindo da periferia, né, ou que tivesse jeito mais popular de ser”, foi uma questão assim.

(AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Quando há demissões sem motivos aparentes, segundo alguns professores, não há muito comentário sobre o que aconteceu, a não ser que haja algum tipo de falta grave. De modo geral, segundo coordenadores e professores, o conflito com a gestão, as faltas de adesão aos projetos da escola são vistas como problemáticas e podem gerar demissões, além das que acontecem por questões pessoais e políticas na escola.

Demissão por motivos pedagógicos tem menor peso do que pelo entendimento da gestão de quebra de confiança com o professor, pelo baixo ou nenhum envolvimento nos projetos da instituição ou por questões de relacionamento com professores, gestores e alunos. O caso relatado pela Amanda é um exemplo de como posicionamentos mais críticos nessas instituições são punidos, muitas vezes sem qualquer tipo de sinalização prévia, com a demissão.

Sempre tem, sempre tem demissão injusta por questões políticas, sempre tem assim, em todos os lugares que eu já trabalhei tem. Não existe nenhum lugar que não tenha tido uma demissão injusta por questões políticas, questões políticas em todos os sentidos, né, tanto das pessoas, da pessoa ser muito crítica e ser demitida, ou da pessoa ter um posicionamento político que era avesso aquilo que a escola acreditava. Normalmente as demissões são por esses motivos, não são por motivos profissionais assim, tem, óbvio, que algumas pessoas que realmente não se adequam a sala de aula e tudo mais, mas em geral as demissões são por questões políticas ou pessoais. (SOFIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 3 abr. 2021).

Eu fui demitida da ESCOLA AI como mau exemplo de mulher, em 2018, fui demitida com essa frase, foi horrível na hora, mas depois engraçado. É, enfim, foi aquele ano de eleição né e eu sempre uso blusa, camisetas com escritos e tal e na época eu tinha feito até um ensaio de gestação com aquela blusa “lute como uma garota”, né, e depois a Manuela D’Ávila acabou ficando famosa nas redes com aquela blusa, mas eu já tinha a blusa a bem antes que é de uma marca que eu gosto bastante, uma marca, enfim, subversiva vamos dizer assim. E aí as alunas nesse movimento, né, gostavam, feminismo, essa coisa sempre tomou conta e aí começou a gerar deboche na ESCOLA AI, porque vários professores que são militares, de base militar, e eles ficavam assim “ah lute como uma garota, como é que uma garota luta?”, ficavam assim debochando e sempre sou muito debochada, né, retrucava, aí eu falei “luta como um homem não sabe lutar”, aí ficamos assim. E aí uma situação na sala de aula uma professora disse que foi demitida por ser branca de olho azul, que ela tinha sofrido racismo e aí eu expliquei pra ela que não sofreu racismo, que racismo é um conceito e ela “não, mas é minha opinião” e eu falei “ah eu não posso dizer que mitocôndria é o núcleo do meu nariz, porque é um conceito da Biologia”, ela era professora de Biologia, “assim como, né, não pode falar que é uma opinião sua, porque é um conceito sociológico e tal”, beleza, aquilo ali passou, na minha opinião. Passou um mês e meio já, Bolsonaro já tinha sido eleito, o coronel que quando eu entrei me elogiava muito, falava que eu era muito eloquente, que os alunos gostavam de mim, tinha entrado em 2016, me chamou a sala, disse que eu não fazia mais parte da equipe, assim, e que tinha contribuído, eu pressionei ele “ah mas por que? Você sempre me elogiou, tipo é falsidade? Quero saber onde eu errei”, tinha essa postura, né, “queria saber onde eu errei, eu sou jovem quero melhorar nas próximas instituições”, e aí ele “é que na verdade você tá acabando sendo mau exemplo quando as meninas, né, enquanto mulher e aí isso tá gerando muito problema pra mim, entre professores, entre pais de alunos e tal”, claro que na hora eu fiquei mal, né, mas depois passou e aí eu só retruquei “poxa, nossa que bizarro, porque eu sempre estudei, trabalhei, banquei a minha família, tenho uma filha, pago minha contas, sou casada, eu não estou entendendo, tá quase dizendo que eu sou uma prostituta em sala, o que que significa mau exemplo?”, né, óbvio brincando com as concepções de mundo dele, mas basicamente era uma questão da eleição (AMANDA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 16 mar. 2021).

Não é toda demissão do professor que atrapalha a reinserção em outras escolas de mesmo perfil, o que importa são os motivos que levaram à demissão. Mesmo que o professor seja reconhecido como bom profissional do ponto de vista da sala de aula, profissionalismo no cumprimento das atividades burocráticas e sociais da instituição e da relação com os alunos, questões como assédio moral e sexual são impeditivos para futuras indicações. Há uma resistência tanto de alunos quanto de professores e gestores em manter o profissional com essas acusações em suas experiências passadas.

Eu acho que isso só acontece se a demissão for uma demissão relacionada a uma falta muito grande do professor, do tipo assédio que aconteceu muito, né, nos últimos anos com os meninos, com os professores homens. E aí eu não vou entrar aqui no mérito da questão se foi justo ou não, mas enfim aconteceu. É isso já me impediu de indicar, né, sabia que tinha uma vaga, saber que tinha um colega muito bom, mas aquele colega tinha sido demitido e aí eu não indiquei, porque eu não sabia se era verdade ou não, mas a possibilidade de ser verdade me deixou muito com o pé atrás, eu pensei muito nas minhas alunas e não indiquei. Então eu acho que eu já vi situações assim, estou na escola, a escola contrata um colega que passou por isso, as meninas descobrem, as alunas, porque descobrem tudo, vieram me perguntar eu fiquei numa saia justa, né, não disse nem que sim nem que não, e de repente o colega foi mandado embora porque provavelmente as meninas levaram isso pro um outro escalão. Então eu acho que atrapalha, prejudica quando você tem uma demissão por justa causa ou uma demissão relacionada a assédio moral, sexual. Agora se for uma demissão porque você faltou, porque você chegou atrasado, ou porque, não sei, a escola tá reduzindo turma ou por causa de perfil pedagógico, eu não acho que atrapalhe, sabe, de jeito nenhum, eu acho que tem espaço. (NATÁLIA. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 4 abr. 2021).

O professor Leonardo afirma que num mercado em que há muita circulação de informação para a indicação para inserção nas escolas, o nome dos professores é uma dimensão importante a ser preservada, isto é, os professores com fama de serem assediadoras, preconceituosas, com dificuldade de relacionamento, são visados como docentes que vão ter mais dificuldade de inserção profissional no contexto atual do magistério.

Depende do motivo. Eu acho o que professor tem mais de importante é o nome, o professor que mancha seu nome ferrou, os casos de assédio são um exemplo disso, né. Esses casos de assédio que rolam por aí às vezes de um professor que pegou aluna e aí foi descoberto e não sei o que lá, cara o nome do professor fica marcado, cara, porque isso roda, isso gera comunicação. Então acho que assim foi demitido, porque a escola quis demitir, porque “ah cara a escola vai te demitir porque estava cara a sua hora aula”, beleza, isso não vai atrapalhar em nada, você vai entrar em outro colégio depois, o colégio quis demitir porque você não se adaptou ao modelo da escola, tá valendo. Agora se for demitido, porque fez alguma besteira, falou alguma merda, porque você, aí é difícil porque o nome das pessoas roda, né. Professor é uma droga, cara, são as mesmas pessoas, são um mundinho de meia dúzia de pessoas fazendo isso, é, então todo mundo se conhece (LEONARDO. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 1 dez. 2020).

Por outro lado, Elias tem uma visão diferente da de Leonardo, Natália e Amanda, pois diz que já teve a experiência de ter um professor que foi acusado de assédio, de homofobia e de fazer piadas racistas que conseguiu emprego em outras escolas privadas, isto é, para Elias não há uma certeza de que esses professores não terão a porta aberta em outras instituições já que possuem uma rede de relações que podem favorecer suas inserções nas escolas.

Cara, então, é muito difícil, né, eu já vi desligamentos, por exemplo, o professor que pegou aluno, todo mundo ficou sabendo, né, inclusive, foi lá na ESCOLA L, era um babaca, né, já está trabalhando, entendeu. Então assim, a forma de inserção na escola, essa de indicação é um amigo. Acho que as pessoas estão pouco preocupadas, né, se

o professor é racista, ou se ele é homofóbico, ou, entendeu. Acho que assim, esse professor ele é conhecido do outro, então acho que ele não vai me dar problema, ele foi indicado pelo outro, então ele deve, outro amigo, então ele não vai fazer grandes merdas para não sujar o nome do amigo, acho que é mais ou menos nessas bases que são feitas essas coisas. Porque tem professor que não era para arrumar emprego em lugar nenhum mais e, no entanto, né. Um professor de Matemática fez uma piada racista na Escola Parque, foi demitido, e foi trabalhar na outra escola, na ESCOLA Z que eu trabalho, eu até sondei lá o meu coordenador, “pô, souberam por que esse cara foi demitido?”, “ah não, ninguém soube”, mas aí depois eu fiquei sabendo que era indicação de um outro coordenador, então assim, sinceramente eu não sei como responder essa pergunta sua, Wesley, não sei mesmo. Alguém liga, né, assim, eu não sei se existe, uma comissão de coordenadores das escolas, um meio que, sei lá, um Big Brother, uma coisa assim, eu sinceramente não sei, mas eu acho que não, porque eu já vi várias histórias de professores que não são legais e que tão aí trabalhando em outras escolas tranquilamente (ELIAS. Entrevista concedida a Wesley Matos. Rio de Janeiro, 27 jan. 2021).

Os docentes falaram de eventos que aconteceram nas escolas em que trabalham como assédio, conflitos entre professores, conflito de professores com alunos e também com a gestão escolar. Todas essas situações relatadas configuram a realidade das condições do trabalho docente nas escolas privadas de ensino frequentada pelos professores participantes e ajudam a refletir sobre como enfrentar cada vez mais desafios para exercer a profissão, principalmente no caso da docência de Sociologia.

CONCLUSÃO

A escola privada não é uma realidade nova no Brasil (NAGLE, 2009; SAVIANI, 2021) e seu o funcionamento é garantido pela Constituição Federal de 1988. Não é possível ignorar essa realidade e deixar de refletir sobre as condições de trabalho de docentes que muitas das vezes estão submetidos, mesmo em grandes estabelecimentos de ensino privados em meios economicamente favorecidos, a contextos que estão, assim como muitos docentes que atuam nas escolas públicas, distantes do ideal para a realização própria do trabalho docente.

Em busca de trazer à tona essa realidade, o acesso aos relatos dos docentes de Sociologia que trabalham em escolas privadas em meios favorecidos economicamente da cidade do Rio de Janeiro foi, acredito, beneficiado pela rede de relações que já tinha construído nesses seis anos de trabalho como docente no mesmo perfil de espaço escolar dos entrevistados. Procurei com esses professores compreender duas questões centrais para a efetivação do exercício da docência nessas escolas: as estratégias de inserção profissional e de permanência diante das condições de trabalho enfrentadas no cotidiano escolar.

É inegável que a presente precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004) está relacionada com as mudanças no mundo do trabalho nas últimas décadas (ALVES, 2007; ANTUNES, 2006; 2008, 2009, 2013, 2018). E a lógica da gestão de empresas privadas, apesar das críticas de sua aplicação no campo educacional, cada vez mais está sendo utilizada nas escolas públicas (ALVES, 2014).

Os resultados a que cheguei mostram que, apesar das melhores condições materiais de infraestrutura e remuneração salarial, a precarização do trabalho docente de Sociologia possui suas peculiaridades. Devido à pouca carga horária oferecida nas escolas privadas, há a necessidade de trabalhar em diversas escolas, muitas das vezes com grande deslocamento pela cidade ou até fora da cidade, não apenas para aumentar a renda, mas para terem melhores oportunidades de emprego em novas escolas e também para terem menores riscos de desemprego e maiores chances de se reinsierem rapidamente no mercado. Outra precarização do trabalho docente vivida pelos professores de Sociologia é a realidade de terem que trabalhar com o ensino de História e/ou de Filosofia mesmo sem terem a formação e habilitação adequadas.

Com tamanho acúmulo de trabalho, tensão e imprevisibilidade, os professores estão cansados e são pessimistas em relação ao futuro do trabalho docente como um todo. O cenário para a atuação do professor de Sociologia ainda é mais agravado pela reforma educacional

implantada pela lei nº 13.415/2017, que retira a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina na Educação Básica como visto.

Somente o professor Diego, dos cinco que trabalham exclusivamente em escolas privadas da Educação Básica, não relatou ter a intenção de buscar alternativas de trabalho fora da sala de aula nessa etapa de ensino, os outros quatro manifestaram a vontade de procurar instituições públicas para trabalhar com ensino de Sociologia no Ensino Superior, sair da sala de aula para outras profissões ou mesmo ir para a área de gestão escolar. Mesmo os professores que obtiveram sucesso em trabalhar em escolas em meios favorecidos economicamente da cidade, não estão satisfeitos com as condições de trabalho nesses estabelecimentos de ensino. Isto é, não há uma defesa por parte dos docentes das condições de realização do trabalho docente nessas escolas privadas. Há nas falas dos professores um sofrimento por terem que se submeter de precarização do trabalho docente, principalmente para os docentes mais preocupados com questões pedagógicas.

A intensificação do trabalho docente nessas escolas se manifesta pela exigência de performance na sala de aula e do trabalho relacional na instituição de ensino como um todo. Os professores de Sociologia relatam o desconforto em serem pragmáticos nas relações dentro e fora da escola, além de terem que ser propositivos sem o devido tempo e condições de trabalho adequados para a promoção da atividade de criação. Pelo contrário, essa necessidade de ser produtivo e criativo normalmente acontecem mais pelo medo da demissão do que por qualquer motivo pedagógico e, por isso, faz com que o tempo de descanso seja direcionado para a elaboração de projetos e inovações para a execução do currículo e intermináveis correções de avaliações. O contexto de trabalho marcado pelo medo de demissão (DEJOURS, 2007), fracasso (SENNET, 2011) ou da expectativa ainda maior precarização fora dessas escolas gera um ambiente de obediência, competição e produtividade que, por sua vez, produz uma maior tolerância diante do sofrimento que é o resultado para o docente de todo esse processo.

Alguns professores criticam a visão instrumental da Sociologia para a realização da prova do ENEM, já outros como percebem que a suposta demanda de saberes, conteúdos e raciocínios próprios do componente curricular da Sociologia seria benéfico para a presença da disciplina nas escolas. Além dos pontos já levantados, há um receio entre os docentes sobre a melhor maneira de trabalhar alguns conteúdos do currículo para que não haja qualquer tipo de acusação por parte de alunos, pais e professores de que esteja acontecendo uma suposta doutrinação ideológica. Os professores que não se adequam ao contexto pragmático exigidos para lidar com alunos, pais de alunos, colegas professores e gestão escolar são rotulados e, assim, vistos como docentes que não servem para aquele espaço escolar. Ou seja, os professores

possuem receio de não estarem incluídos no grupo socialmente validado por entender o que a escola exige do professor para serem competitivos e serem indicados para disputar as vagas de emprego no mercado de trabalho docente. Talvez, por essa vigilância ideológica feita, caso haja reclamação, pelas escolas e famílias, a indicação de professores de Sociologia envolva o reconhecimento e a confiança ainda mais valiosa pela exigência da escola de destino de que o docente queira e consiga desempenhar um papel pragmático na instituição, evitando trazer maiores problemas para a gestão escolar que entende seus alunos e pais como clientes que precisam estar satisfeitos com o serviço prestado pela escola, ainda mais no contexto presente de ascensão de grupos conservadores na sociedade brasileira.

Seguindo afirmação de Ricardo Antunes (2009), o trabalho tanto pode ajudar o homem em seu processo de emancipação quanto pode aliená-lo, ou seja, diante do contexto de trabalho vivido pelos docentes, é cada vez mais desafiador conseguir encontrar sentido em sua prática docente que não seja meramente as estratégias de permanência no emprego para garantir o salário, bem como é fundamental, por outro lado, buscar sentido na vida fora do trabalho. A realidade vivenciada pelos professores de estarem, mesmo em momentos que deveriam ser para o descanso e lazer, pensando ou fazendo atividades relacionadas ao trabalho é prejudicial toda a potencialidade emancipadora do sentido do trabalho.

Apesar dos diferentes aspectos de precarização e intensificação do trabalho docente relatadas pelos docentes, é possível identificar a busca de sentido (GODINHO, 2020) para suas atuações e, assim, resistirem aos valores-fetiche (ALVES, 2011) do produtivismo. Alguns docentes dotam de sentido seu trabalho com a esperança de formar alunos favorecidos economicamente no interior de uma visão mais humanística, apresentando os dilemas que existem na sociedade mesmo que eles não vivam essa realidade diretamente, isto é, procuram sentido docente em provocar a ampliação da visão de mundo dos alunos para que pensem e ajam fora da “bolha” em que vivem. As retribuições subjetivas de todo esse investimento afetivo e profissional advém tanto de manifestações afetuosas de modo informal na escola ou mesmo pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido em momentos rituais formais como formaturas, eventos, aniversários, projetos da escola, entre outros.

Pablo Gentili (2005) critica o discurso da empregabilidade que afirma que a qualificação constante do trabalhador diminui o risco do desemprego, isto é, essa afirmação assume implícita ou explicitamente que não há vagas de emprego para todos, que a inserção no mercado de trabalho é realizada pela competição entre os indivíduos. Assumir que no mercado não há lugar para todos e que a economia pode crescer mesmo à custa da exclusão de pessoas do trabalho, é assumir a desvalorização do direito ao trabalho. Essa lógica de ausência de vagas de trabalho

também afeta o exercício da profissão docente. É uma realidade para os professores habilitados e qualificados para entrar em sala de aula não terem emprego e o recurso da rede de relações para eventuais indicações acaba por se tornar fundamental para a busca de emprego nesse contexto social, político e econômico neoliberal.

As diferentes modalidades de inserções docentes nas escolas privadas de ensino já são marcadas pelas práticas de indicações no magistério da rede privada da cidade do Rio de Janeiro. O recurso da indicação através da rede de relações entre docentes e coordenadores é utilizado tanto pela diminuição dos gastos de tempo com a procura e triagem do docente e também pela diminuição de gastos financeiros com a organização do processo seletivo. Muitas das vezes é necessário o preenchimento da vaga de maneira rápida, para não afetar a execução do currículo do componente escolar específico, o que é mais um incentivo para que essa prática se perpetue no magistério privado.

O pedido de indicação feito pelos gestores tem como foco professores que conhecem o que é esperado pela escola, isto é, o novo professor contratado já chega ao estabelecimento de ensino informado das relações de poder e dos jogos sociais (BOURDIEU, 2004) existentes na escola e esse processo também contribui para reproduzir a rede de relações entre os professores e coordenadores, intensificando seus laços de confiança e de reciprocidade.

A rede de relações é fundamental para a inserção e permanência nesses espaços escolares, aspectos subjetivos de afeto, amizade, consideração, posicionamento teórico, político e ideológico formam a realidade vivida pelos professores de Sociologia entrevistados. Contudo, há também uma regularidade no perfil dos professores entrevistados que estão trabalhando nesses estabelecimentos de ensino, apesar de terem diferentes origens sociais, possuem a escolarização no Ensino Fundamental e Médio totalmente ou quase totalmente em escolas privadas, com a exceção do professor Elias, e também possuem credenciais de formação acadêmica que passam por grandes universidades públicas e privadas, títulos universitários em nível de pós-graduação, além de serem majoritariamente professores homens brancos, com a licenciatura plena e que tiveram a primeira inserção profissional já em escolas privadas.

A princípio, esperava que os docentes tivessem uma visão negativa da prática de indicações existente no magistério por esse método de seleção de candidatos estar muito vulnerável à rede de relações e de poder entre profissionais que trabalham nesses espaços escolares e também por serem mais expostos às preferências subjetivas que pode dificultar um processo de seleção mais transparente, justo e democrático. Contudo, o que foi visto é a maior ou menor adesão que os docentes entrevistados possuem com a prática de indicações. Talvez o contexto de imprevisibilidade do mercado de trabalho diante da precarização e intensificação

do trabalho docente mesmo em escolas da rede privada de ensino em meios favorecidos economicamente, ajude a entender que a formação de rede de relações seja a saída para conseguirem maior sensação de tranquilidade, isto é, saber que em caso de demissão não prevista se pode acionar um fio da rede de contatos para expor sua situação de desemprego, de necessidade, e obter informações e indicações de trabalho.

Assim, a expansão dos capitais sociais e culturais (BOURDIEU, 2015a) do professor, bem como o maior alcance dos laços fortes e fracos (GRANOVETTER, 1973) das suas redes de relações promovem o circuito de indicação, informação e oportunidades de trabalho. A afinidade entre os professores, a visão de mundo, os valores, a experiência, a gratidão, a visão de competência, o interesse em melhores inserções, a amizade, a confiança, a posição política e ideológica, o risco, a aposta no que pode dar certo, a necessidade de rapidez no preenchimento da vaga, o corporativismo, a compaixão, a solidariedade, a expectativa de atender a uma demanda da instituição, em resumo, todos esses elementos configuram as possibilidades de inserção dos professores nas escolas privadas de ensino, sem deixar de lado aspectos objetivos já mencionados como a formação em grandes universidades públicas e privadas, os títulos, diplomas, as experiências em escolas anteriores que aumenta a credencial curricular pessoal do professor.

Os elementos mais subjetivos que configuram as formas de inserção do docente nas escolas privadas também estão presentes e são reafirmados a cada ano, projeto, demanda, expectativa realizada na escola perante os colegas docentes, alunos e gestores. A rede de relações, portanto, é uma estratégia fundamental não só para multiplicar as oportunidades de trabalho, mas para a humanização do trabalho docente diante do contexto de precarização que os professores de Sociologia estão submetidos.

A busca pela expansão da rede de relações entre profissionais nesses estabelecimentos, portanto, ajuda a diminuir a sensação de desabrigo, desamparo, da sempre presente possibilidade de demissão e de desistência de atuar no magistério, por conseguirem se conectar e construir sentidos para a manutenção da atividade docente nesses espaços, além de serem importantes para não dependerem somente da proteção do contrato de trabalho que pode ser findado a qualquer momento.

A escola privada tem interesse de mercado (BORGES, 2019) e procura atender as família e alunos como clientes que possuem influência sobre como a empresa-escola realiza o serviço contratado. Além das pressões da família, as pressões para obter resultado na prova do ENEM, as pressões cotidianas na escola com burocracias, alunos, eventos e desempenhos sociais, entre outros fatores, o subjetivismo que pode aparecer nas decisões da gestão escolar

podem esconder arbitrariedades, assédios, além de camuflar preconceitos, favorecimentos e escolhas sem finalidade pedagógica. Assim, muitos docentes não conseguem se inserir nesses espaços escolares, diminuindo as possibilidades do exercício da profissão.

Acredito que seja necessário um maior número de concursos públicos para que seja garantido o direito de trabalho aos novos professores e também para que tenham estabilidade para conseguirem trabalhar com mais segurança empregatícia a disciplina de Sociologia, além da continuação da luta por melhores condições de trabalho nas escolas públicas. Em relação às condições do trabalho docente nas instituições privadas de ensino, acredito que seja fundamental as escolas também pagarem pelos tempos de preparação das aulas, elaboração e execução de projetos, bem como de correção de provas, o que não é visto hoje majoritariamente nessas escolas.

Um dos participantes da pesquisa disse em um tom melancólico que só gostaria de retirar da rotina de trabalho a necessidade de ter que trabalhar no final de semana. Queria trabalhar, ele disse, de sete da manhã até as dezoito horas da noite, de segunda à sexta, e com isso pudesse pensar e fazer coisas depois desse horário que não tivessem a ver diretamente com o trabalho. Queria fazer as aulas, corrigir as provas, elaborar projetos junto com colegas, dentro do horário de trabalho remunerado na escola. Contudo, isso parece ser um sonho muito distante da realidade da escola privada, mesmo nas escolas mais favorecidas economicamente da cidade do Rio de Janeiro. A luta sindical dos profissionais da educação da rede privada de ensino parece ser o único caminho para o melhoramento das condições de trabalho e para resistir ao produtivismo da performance que tem como resultado um ambiente de competição e sofrimento. Sugiro que os estudos futuros sobre escolas privadas busquem compreender ainda mais os desafios para se conquistar maior liberdade pedagógica no exercício da atividade docente, bem como as possibilidades de diálogo entre profissionais da educação e patrões para que os docentes e a comunidade escolar como um todo reivindiquem melhores condições de trabalho sem medo de sofrerem represálias.

Assim, por ter tido a trajetória profissional como docente de Sociologia exclusivamente em escolas privadas, e, por outro lado, nunca ter lido qualquer texto acadêmico, em minha formação universitária enquanto licenciando, sobre a condição do trabalho docente em escolas privadas, acredito que os estudantes da licenciatura, bem como os professores universitários que trabalham com a formação de professores na licenciatura, poderão se utilizar desse texto para a melhor compreensão das expectativas, exigências e desafios no interior desses estabelecimentos privados de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. Apresentação. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A (Org.). *A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 7-8.

ALVES, Giovanni. *As Dimensões da reestruturação produtiva*. Londrina, PR: Práxis, 2007. p. 245-288.

_____. *Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 11-41.

ALVES, Wanderson Ferreira. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014, p. 37-59.

ANTUNES, R. A Era da Informatização e a Época da Informalização: riqueza e miséria do trabalho no brasil. In: ANTUNES, R (Org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-16.

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 123-130.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. p.12.

_____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: ANTUNES, R (Org.). *Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil II*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 13.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 30.

_____.; ALVES, G. As mutações do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BODART, C. N. (Org.). *Sociologia Escolar: Ensino, Discussões e Experiências*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2018.

_____.; SAMPAIO-SILVA, R. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 35-61.

BRASIL. Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890. Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exército. *Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 12 abr. 1890. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d330.htm>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. *Coleção de Leis do Brasil — 1890*, p. 3474, v. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2020.

_____. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 25 jan. 1901. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/D3890.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 7 abr. 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 4 abr. 1932. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Coleção de Leis do Brasil*, 9 abr. 1942, v. 3, p. 20. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Projeto de Lei 3.178, de 28 de maio de 1997. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Inclui no currículo do Ensino Médio a Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>>. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Orientações curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*

[da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

_____. Resolução nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

_____. Resolução nº 22, de 8 de outubro de 2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BORGES, B. *O trabalho docente no Ensino Médio privado: experiência de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba*. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia-GO, 2019.

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 124-135.

_____. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira; Elias Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

_____. *A Distinção: a crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015b.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 344, 345, maio/ago. 2007.

CAREGNATO, C. E., RODRIGUES, J. M., RAIZER, L. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 187-205, p. 195-201, jan./jul. 2017.

CARVALHO, L. M. G. X. de. Introdução. In: . CARVALHO, L. M. G. X. de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 13-16.

_____. Histórico da Luta pela Obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no Brasil. In: . CARVALHO, L. M. G. X. de. (Org.). *Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. p. 23-72.

CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 171 – 198, jan./jun. 2013.

CIGALES, M.; FRANKE, F.; DALLMANN, M. História e sentido pedagógico da Sociologia no Brasil. In: BODART, C. das N.; SANTOS, W. L. dos. *O ensino de Sociologia no Brasil*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 11-33.

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAMM, A. P. Neighborhood quality and labor market outcomes: Evidence from quasi-random neighborhood assignment of immigrants. *Journal of Urban Economics*, v. 79, p. 139-166, January 2014.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil II*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-73.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2v.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *A Sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Escritos & ensaios; I: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Tradução de Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2018.

FLORÊNCIO, M. A. de L. A Sociologia no Ensino Médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. de. (Org.) *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 63-88.

FRAGA, B. A. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na Educação Básica: investigando o chamado período de exclusão. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 56, n. 1, p. 38-47, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 19, p. 470-491.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Capitalismo, trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. p. 129.

GODINHO, L. F. *Sentidos do trabalho docente: escola e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2020. p. 97-132.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 95-109.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

GOMES, A. L. F., TOSCANO, G. S., SOUTO, T., LIMA, J. G. S. A. A Situação da Sociologia Escolar na Rede Pública Estadual no Rio Grande do Norte/RN. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 26-29 jul. 2011, Curitiba/PR. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. p. 3-8.

GONÇALVES, R.; SOUZA, E. A. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 144, p. 33-51, maio/set. 2022.

GRANOVETTER, M. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

HANDFAS, A., OLIVEIRA, L. F. Introdução. In: HANDFAS, A., OLIVEIRA, L. F. A *Sociologia vai à escola: História, ensino e docência*. Org: ; . Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 11-15.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: HANFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Org.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 25-48.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa : Mc Graw-Hill, 1998.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992, p. 115-177.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). *Trabalho docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

_____.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. Inep Data. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>>. Acesso em: 24 out. 2022.

IÓRIO, A. C. F.; LELIS, I. A. O. M. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 138-154, jan./mar. 2015.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 73, p. 1-32, 2016.

LENNERT, Ana Lucia. *Professores de Sociologia: Relações e Condições de Trabalho*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, 2009. p. 41-96.

LOCATELLI, C. Os professores no Ensino Superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. **DOI:** <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>

FILHO, M. L. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2001.

MAÇAIRA, J. P., GESTEIRA, B., MONTEZ, G. Perfil do Professor de Sociologia da Metropolitana VI da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial novo Milênio, 2012. p. 127-144.

MAÇAIRA, J. L.; FRAGA, A. B. (Org.) *Saberes e Prática do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

MACHADO, C. de S. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun., 1987.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MELLO, R. P. S. de. *A inserção da disciplina Sociologia na rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro: um estudo de caso*. 2011. Especialização (Saberes e Práticas na Educação Básica) — Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e a campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEPOMUCENO, V. L.; ALGEBAILLE, E. Educação Básica no Brasil, Trabalho Docente e Pandemia: o que esperar do futuro. *RTPS –Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 193-212, jan.-jun./2021.

NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 109-130.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Ed. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi.; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017. p. 17-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al.. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. Introdução. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Imperial novo Milênio, 2012. p. 13.

PAIXÃO, L. P., ZAGO, N. Apresentação. In: PAIXÃO, L. P., ZAGO, N. (Org.) *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-16.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos de Precarização no Brasil. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2020, v. 11, n. 20, p. 223-236, Abril-October 2020.

QUEIROZ, P. P.; NEVES, F. H. G. *Ensino de Sociologia: Escola, Formação de Professores e Interculturalidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 13-37.

REZENDE, V. C. P.; LOPES, Z. de A. Trabalho docente e violência: novos ou velhos desafios? In: HASHIZUME, C. M. (Org.). *Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação: uma abordagem crítica*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 29-57.

RIBEIRO, A. M. M., et al.. Sociologia e Filosofia nas escolas de Ensino Médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS, A., OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A Sociologia vai à escola: História, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 49-59.

ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. Introdução. In: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-25.

ROSA, Maristela. *O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina*. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTIAGO, R. R. *O mercado de trabalho docente: uma análise das diferenças vistas de dentro*. TCC. Programa de Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 9-27.

SANTOS, M. B. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002. p. 67-153.

_____. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 131-181.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros de. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SARANDY, F. M. S. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 113-130.

_____. S. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, A. V. de; OLIVEIRA, L. F. de; PINTO, N. M. (Org.).

Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 47-72.

SENNET, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.* Rio de Janeiro: Record, 2011. p.141-162.

SILVA, M. M. Rede de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan.-mar. 2010.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – Sinpro-RJ/ SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ESCOLAS PRIVADAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO — SINPE-RJ. **Convenção Coletiva de Trabalho** — firmada perante o Exmo. Dr. Delegado Regional do Trabalho que entre si fazem o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região, CNPJ:33.654.237.0001-45, Carta Sindical Registro MTPS Nº D.N.T.-11189 de 1941, Livro 11 fls. 23, no Ministério Do Trabalho, representado pelo presidente, Sr. Oswaldo Luis Cordeiro Teles, e o Sindicato dos Estabelecimentos de Educação Básica do Município do Rio De Janeiro, CNPJ Nº 33.595.018/0001-32, Carta Sindical Registro MTB 10.597, representado este ato pelo seu presidente, Prof. José Carlos Da Silva Portugal. Disponível em: <<https://site.sinpro-rio.org.br/wp-content/uploads/2021/08/CCT-ED.-BASICA-2021.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOARES, J. da C. Delgado de Carvalho e o ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A., OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A Sociologia vai à escola: História, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 31-47.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, A. M.; HANDFAS, A.; FRANÇA, T. M. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 109-126.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.* São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WAIZBORT, L. Elias e Simmel. In: WAIZBORT, Leopoldo. (Org.). *Dossiê Norbert Elias.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 89-111.

ANEXO A – Entrevista com professor

1. (TÓPICO-GUIA: TRAJETÓRIA PESSOAL, FAMILIAR E A SOCIOLOGIA)
 - 1.1. Poderia me falar um pouco sobre a sua história, a de sua família e também suas condições de vida?
 - 1.2. Como foi a sua trajetória na escola como estudante?
 - 1.3. A universidade era um destino natural para você? Como foi a universidade?
 - 1.4. Como a sociologia apareceu na sua vida?
 - 1.5. Poderia me falar sobre a sua formação acadêmica?

2. (TÓPICO-GUIA: INSERÇÃO PROFISSIONAL)
 - 2.1. Quando e como foi o primeiro trabalho atuando com o ensino de Sociologia? E nas escolas privadas?
 - 2.2. Como foi o recrutamento para a inserção profissional nessas escolas privadas? Quem indicou?
 - 2.3. Poderia me falar sobre se é possível e como criar vínculos mais duradouros com professores destas instituições?
 - 2.4. Quais as maiores dificuldades e facilidades que você teve para se inserir nessas escolas privadas?
 - 2.5. Já tentou processos seletivos para outras escolas privadas? Como foi?
 - 2.6. Já foi chamado para indicar alguém? Como foi? Foi de Sociologia?
 - 2.7. Que tipo de professor você indicaria?

3. (TÓPICO-GUIA: CONDIÇÕES E PROJETOS DE TRABALHO)
 - 3.1. Como é o cotidiano de trabalho durante a semana nas escolas? Qual a carga horária?
 - 3.2. Como você vê as condições de trabalho nas escolas?
 - 3.3. Quais são as expectativas e projetos futuros para a atuação na docência de Sociologia?
 - 3.4. Poderia me falar sobre as maiores seguranças e também maiores inseguranças na atividade profissional em tempos de não obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina escolar?

4. (TÓPICO-GUIA: SENTIDO PEDAGÓGICO)
 - 4.1. Como você vê o ensino de Sociologia na rede privada em que trabalha?
 - 4.2. Como você se sente sendo professor dessa disciplina nessas escolas?

- 4.3. Em relação aos conteúdos sociológicos (específico?), o que acredita ter tido maior dificuldade e facilidade no ensino nessas escolas?
- 4.4. Como o ensino de sociologia se relaciona com as avaliações externas como as provas de vestibulares e o ENEM nessas escolas?
- 4.5. Poderia me falar um pouco sobre as possibilidades e limitações pedagógicas que você já experimentou nesses espaços?
5. (TÓPICO-GUIA: ESTRATÉGIAS, DESEMPENHOS, CONFLITOS)
 - 5.1. Poderia me falar sobre as qualidades, atributos e desempenhos que você se sente mais cobrado na escola?
 - 5.2. Como você trabalha a questão da comunicação com os alunos? O que faz para envolver os alunos (quadro, slide, música e vídeo)?
 - 5.3. Sua formação universitária foi importante para ser professor de sociologia nessas escolas?
 - 5.4. O que você acredita ter sido o mais relevante daquilo que teve acesso na faculdade que possibilitou a inserção e permanência nessas escolas?
 - 5.5. Poderia me falar sobre os principais sucessos alcançados na sua carreira?
 - 5.6. Poderia me falar de algum momento ou situação em que surgiu o sentimento de impotência ou fracasso (frustrações) na sua trajetória profissional?
 - 5.7. O que mais te ajudou e mais te atrapalhou na consolidação/permanência de professor de sociologia nessas escolas?
 - 5.8. Teve alguma experiência no sentido de ser alvo de julgamento social, cultural, racial, gênero (preconceito) pelos alunos ou funcionários destas instituições?
 - 5.9. Poderia me falar sobre algum processo de desligamento que sofreu ou ouviu falar de alguma dessas instituições?
 - 5.10. Viu demissões injustas? Como foi? É mais de humanas?
 - 5.11. Já teve a percepção de que a demissão em uma escola pode afetar a inserção em outras escolas privadas? Como isso acontece? (Quem foi demitido que você conhece que conseguiu entrar em outras escolas?).
 - 5.12. Como a permanência na escola pode possibilitar a inserção em outras escolas privadas?

ANEXO B – Entrevista com coordenador

1. (TÓPICO-GUIA: A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES)
 - 1.1. Como acontece a contratação de um novo professor de sociologia? Como são as etapas? (diploma importa?)
 - 1.2. Como acontece a indicação de professores feita por outros professores? (o que traz confiança/credibilidade?)
 - 1.3. Como as redes sociais podem influenciar na contratação de um professor?
 - 1.4. Quais são as principais qualidades, atribuições e expectativas exigidas para a contratação? (o que é relevante?)
2. (TÓPICO-GUIA: A MANUTENÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS)
 - 2.1. O que é relevante para a manutenção dos professores na escola?
 - 2.2. Como acontece a avaliação para a permanência dos professores?
 - 2.3. Quais as principais exigências de desempenho feitas pela escola?
 - 2.4. O que é relevante para se iniciar e concretizar um processo de desligamento?
3. Como vê a sociologia na escola em tempos de reforma do ensino médio?
4. Quais as expectativas para 2022 no ensino médio em relação à carga horário/trabalho?
5. O que é um professor de Sociologia bom?