

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412086>

Docência expandida: Etnografia das práticas de licenciados/as em ciências sociais

 Graziele Ramos Schweig^I

 Árlan Maciel Cunha Alves^{II}

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; graziele.schweig@gmail.com

^{II} Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Belo Horizonte (MG), Brasil; arllanmaciel@gmail.com

Como citar este artigo

Schweig, G. R., & Alves, Á. M. C. (2026). Docência expandida: Etnografia das práticas de licenciados/as em ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12086. <https://doi.org/10.1590/1980531412086>

Docência expandida: Etnografia das práticas de licenciados/as em ciências sociais

Resumo

O artigo objetiva refletir sobre as especificidades do trabalho de licenciados/as em ciências sociais na escola básica. Com base em pesquisa etnográfica, exploramos como, além do ensino de conteúdos em sala de aula, professores/as licenciados/as em ciências sociais tendem a praticar um reordenamento sociológico das questões escolares, reconhecendo diferentes demandas e lugares da escola como passíveis de sua intervenção. Propondo a categoria de “docência expandida”, argumentamos que a formação em ciências sociais potencialmente constitui um determinado modo de sentir e agir que caracteriza a prática desses/as profissionais no cotidiano escolar. Conclui-se que esse modo de praticar a docência tensiona a própria forma escolar de socialização, gerando desafios e possibilidades.

ENSINO • PRÁTICA DOCENTE • ETNOGRAFIA • CIÊNCIAS SOCIAIS

Expanded teaching: An ethnography of the professional practices of social science teacher graduates

Abstract

This article examines the distinctive features of the work of social science teacher graduates in basic education. Based on ethnographic research, we explore how, in addition to teaching content in the classroom, social science teachers tend to engage in a sociological reordering of school-related issues, recognizing different demands and institutional spaces within the school as sites for their intervention. By proposing the concept of “expanded teaching”, we argue that training in the social sciences constitutes a particular way of perceiving and acting that characterizes these professionals’ everyday practice in schools. We conclude that this way of teaching challenges the conventional forms of school socialization, creating both tensions and new possibilities.

EDUCATION • TEACHING PRACTICE • ETHNOGRAPHY • SOCIAL SCIENCES

Docencia expandida: Etnografía de las prácticas de licenciados/as en ciencias sociales

Resumen

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las especificidades del trabajo de los/las licenciados/as en ciencias sociales en la escuela básica. Con base en una investigación etnográfica, exploramos cómo, más allá de la enseñanza de contenidos en el aula, los/las profesores/as licenciados/as en ciencias sociales tienden a practicar un reordenamiento sociológico de las cuestiones escolares, reconociendo diferentes demandas y espacios de la escuela como susceptibles de su intervención. Al proponer la categoría de “docencia expandida”, argumentamos que la formación en ciencias sociales constituye potencialmente un determinado modo de sentir y actuar que caracteriza la práctica de estos/as profesionales en el cotidiano escolar. Se concluye que este modo de practicar la docencia tensiona la propia forma escolar de socialización, generando desafíos y posibilidades.

ENSEÑANZA • PRÁCTICA PEDAGÓGICA • ETNOGRAFÍA • CIENCIAS SOCIALES

Enseignement élargi : Ethnographie des pratiques des titulaires d’une licence d’enseignement en sciences sociales

Résumé

Cet article a pour objectif de réfléchir aux spécificités du travail des titulaires d’une licence d’enseignement en sciences sociales en milieu scolaire. À partir d’une recherche ethnographique, nous examinons comment, au-delà de la transmission des contenus disciplinaires en classe, ces enseignant.es tendent à mettre en œuvre une reconfiguration sociologique des questions scolaires, en reconnaissant que différentes demandes et différents espaces de l’établissement scolaire relèvent également de leur domaine d’intervention. Ancrés sur la catégorie d’“enseignement élargi”, nous soutenons que la formation en sciences sociales façonne potentiellement une manière spécifique de percevoir et d’agir qui caractérise la pratique de ces professionnel.les dans le quotidien scolaire. Nous concluons que cette manière d’exercer le métier d’enseignant entre en tension avec la forme scolaire de socialisation, tout en ouvrant de nouvelles possibilités et en faisant émerger de nouveaux défis.

ENSEIGNEMENT ELARGI • PRATIQUE DE L’ENSEIGNEMENT • ETHNOGRAPHIE • SCIENCES SOCIALES

Recebido em: 31 MAIO 2025 | Aprovado para publicação em: 9 JUNHO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

Como afirma Luiz Antônio Cunha (1992), durante muitas décadas questões relacionadas à educação básica e ao ensino foram relegadas ao campo da educação, sem ocupar lugar central na agenda das ciências sociais no Brasil. No entanto alterações nesse cenário foram induzidas recentemente pela promulgação da Lei n. 11.684 (2008), que reintroduziu a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio, bem como por políticas educacionais posteriores que contribuíram para sua consolidação nos currículos escolares.¹ Somam-se a isso a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) em 2012 e o surgimento de revistas acadêmicas e eventos específicos dedicados ao ensino de ciências sociais.² Esse cenário demonstra, pela primeira vez, a constituição de uma “comunidade disciplinar” (Goodson, 1990) da sociologia escolar, reunindo professores/as e pesquisadores/as comprometidos/as com a construção de parâmetros para o ensino, a elaboração de materiais didáticos e o aprimoramento da formação e das condições de trabalho docente. Com isso, nos últimos anos, observam-se mudanças significativas na presença dos conhecimentos da sociologia e das ciências sociais no espaço da escola (Alves et al., 2024).

Em diálogo com esse movimento emergente, buscamos neste artigo direcionar a atenção para as práticas cotidianas que produzem a sociologia escolar. Deslocando-se do âmbito institucional e normativo a respeito do lugar da disciplina nos currículos escolares, interessa-nos compreender como professores/as habilitados/as na área têm praticado as ciências sociais na escola. Avançando em uma antropologia da sociologia no ensino médio (Schweig, 2015a, 2015b, 2021, 2022), direcionamos o olhar para os processos educativos e para o trabalho docente ao considerarmos as ciências sociais não apenas como um conjunto mais ou menos estável de conceitos e teorias a serem ensinados na educação básica. Partimos do entendimento de que as ciências sociais são também constitutivas de um determinado modo de sentir e agir, cujos contornos podem ser notados ao se acompanhar o cotidiano de licenciados/as em ciências sociais na escola básica.

Partindo dessa perspectiva, exploramos neste artigo algumas hipóteses construídas em pesquisa de campo anterior realizada em escolas públicas de Porto Alegre (Schweig, 2015b), as quais foram aprofundadas em uma nova investigação, que teve como objeto empírico as práticas da docência de sociologia/ciências sociais em escolas da rede pública de Belo Horizonte e região metropolitana. Ao longo de ambas as pesquisas, foi recorrente a percepção de que muitos/as professores/as de sociologia tendiam a reconhecer outras maneiras de atuar na escola para além das sequências didáticas e do ensino de conteúdos de sociologia em sala de aula. A análise dessas práticas permitiu identificar potencialidades, limites e dilemas frutos das diferentes condições de trabalho vivenciadas por esses/as profissionais. A partir do que nomeamos aqui como docência expandida, argumentamos que os/as profissionais das ciências sociais tendem a exercer uma atuação que potencialmente tensiona a própria forma escolar de socialização, caracterizada pelo processo histórico de “objetivação-codificação-acumulação dos saberes” (Vincent et al., 2001, p. 18), o qual autonomiza

1 Citamos aqui o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que incluiu a sociologia em suas edições de 2012 a 2018, retornando em 2026 após a divisão dos livros por áreas do conhecimento; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); o Programa Residência Pedagógica; e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

2 Destacamos as revistas *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, *Café com Sociologia* e *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia* e mencionamos os seguintes eventos: Congresso Nacional da Abecs, que ocorre desde 2013; e Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), realizado desde 2009.

a relação pedagógica das práticas cotidianas e a fundamenta na submissão do “mestre” e dos “alunos” a regras impessoais.

Docência expandida: As ciências sociais praticadas na escola

Com uma maior estabilização da presença da sociologia e dos saberes das ciências sociais nos currículos escolares na última década, há também um aumento da participação de licenciados/as em ciências sociais no ambiente escolar. Conforme dados do Censo Escolar referentes ao indicador de adequação da formação docente, a sociologia ainda figura como a disciplina com menor número de professores/as com a formação ideal, ou seja, docentes que tenham formação em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina. Ao longo dos anos, contudo, observa-se uma tendência de crescimento nesse percentual: se, em 2013, 22,6% dos professores/as tinham formação em Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2015), em 2024, havia 37,1% na mesma condição (Inep, 2025).

Mais recentemente, após os anos de garantia legal da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, a reforma desse nível de ensino e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxeram um cenário que afetou a oferta de quase todas as disciplinas escolares. Isso ocorreu pela organização de competências e habilidades por áreas do conhecimento, bem como pela inclusão de novos componentes curriculares, dados pelos itinerários formativos. Com relação à sociologia, a revogação da Lei n. 11.684 (2008) retirou a garantia da oferta da disciplina em cada um dos três anos do ensino médio. Entretanto, na BNCC do ensino médio, a referência à sociologia é mantida no patamar das demais disciplinas dentro da área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, apesar da diminuição na carga horária da disciplina nos currículos de alguns estados brasileiros (como São Paulo e Rio Grande do Sul), tendemos a concordar com Raizer et al. (2021) quando afirmam que o trabalho com os conteúdos e aportes do campo das ciências sociais se manteve nas recentes normativas do ensino médio, assim como permanece a necessidade de “profissionais preparados para lidar com temas e problematizações próprias deste campo” (Raizer et al., 2021, p. 62).³

No que tange ao nosso foco de discussão, nota-se que, antes mesmo da lei que reintroduziu a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (Ministério da Educação [MEC], 2006) já indicavam elementos para se pensarem as especificidades da sociologia escolar. Tais elementos ajudam a ancorar o que propomos nomear como docência expandida de licenciados/as em ciências sociais. O referido documento chama atenção para o seguinte diferencial da sociologia na escola: o fato de que a própria escola, como instituição social, pode ser tomada como objeto de estudo da disciplina. Contudo esse movimento pode gerar uma série de consequências:

É sempre bom alertar que essa relação da Sociologia com as outras disciplinas, com o currículo ou com a comunidade escolar nem sempre se faz com tranquilidade, seja porque nem sempre a condição de “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta. O simples deslocamento da disciplina desses limites – *de disciplina para ciência, de ensino para pesquisa* – revela um caráter questionador, muitas

3 É nesse espírito que a seleção de participantes da pesquisa apresentada aqui teve como pré-requisito o fato de serem profissionais habilitados/as na área, de modo a visibilizar o potencial dessa formação para a qualificação do processo educativo no cenário de transformações no ensino médio.

vezes identificado como estranho (estrangeiro, de estranhamento) ou mesmo irônico (desnaturalizador, desestabilizador). Assim, não se *trata de uma experiência fácil nem de aceitação geral porque certamente seus objetivos não estão somente no campo do conhecimento, mas também no da intervenção*. Por isso, o professor de Sociologia deve avaliar bem antes de iniciar essa empreitada e estar certo das consequências e dos limites de tal experimentação. . . . a presença da Sociologia na escola não se limita à garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar, *enriquecimento pedagógico* –, senão a uma *postura política da comunidade escolar*. (MEC, 2006, p. 115, grifo nosso).

Assim, ao descreverem a capacidade das ciências sociais de colocarem a própria instituição escolar e as suas relações em análise, as OCN abrem possibilidades de investigação sobre os desdobramentos desse potencial no cotidiano escolar. O documento nos leva a explorar as possíveis tensões que antevê quando a sociologia se desloca dos limites da “disciplina” e do “ensino” e passa a operar como uma “ciência” que “pesquisa”, ou seja, como uma sensibilidade investigativa e crítica a respeito do ambiente em que se insere. Como menciona o documento, no âmbito da prática educacional, a postura investigativa não apenas gera dados, mas também informa modalidades de intervenção no espaço escolar. Ou seja, os/as professores/as de sociologia não somente problematizam o lugar em que se inserem, mas também desenvolvem intencionalidades pedagógicas a partir disso, muitas vezes visibilizando a dimensão construída – e política – dos processos educativos, bem como gerando reações e representações a seu respeito por parte dos/as demais participantes da comunidade escolar.

Abordagem teórico-metodológica

Seguindo os caminhos abertos pelas OCN, algumas contribuições teóricas e metodológicas orientaram nossa pesquisa de campo, de modo a tornar visíveis outros aspectos da docência das ciências sociais. Ao lançar mão da abordagem etnográfica, desenvolvemos subsídios para a compreensão dos processos educativos e da prática docente mais além das sequências didáticas realizadas em sala de aula. O método etnográfico, tal como desenvolvido na tradição antropológica, permitiu deslocar-nos de preocupações formais e normativas quanto ao ensino de conteúdos para atentar-nos ao ponto de vista e às práticas dos próprios sujeitos que ensinam e aprendem. Sob essa perspectiva, ancoramo-nos especialmente na noção de “aprendizagem situada”, da antropóloga Jean Lave (1996), a qual questiona noções cognitivas e individualistas sobre o processo de educação. A autora concebe a aprendizagem não apenas como resultado de ações levadas a cabo em condições específicas e planejadas, mas também, de maneira mais ampla, como um aspecto da participação em práticas socialmente situadas.

Essa abordagem permite compreender que aprender e ensinar sociologia pode ser pensado não apenas em termos de transmissão de conteúdos objetivados, ou de adequação de métodos e técnicas de ensino, mas também como processos nos quais os sujeitos desenvolvem “modos de participar”; maneiras de se tornar participantes de determinados conjuntos de práticas (Lave, 1996). Nesse sentido, na qualidade de praticantes da docência de ciências sociais, os/as professores/as desenvolvem uma série de estratégias e maneiras de agir a partir de seu percurso formativo e da participação cotidiana nas atividades em curso. É nessa relação, portanto, que se aprende, nas palavras de António Nóvoa (2017, p. 1113), “a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor”. Ou seja, com relação aos/as professores/as de sociologia, trata-se não apenas de identificar como

desenvolvem a “imaginação sociológica” (Mills, 1959/1982) em suas propostas didáticas, mas também de atentar às maneiras como produzem um “agir sociológico” na escola, renomeando e reordenando questões que perpassam o cotidiano escolar.

Uma abordagem antropológica e etnográfica sobre as práticas da docência de professores/as de sociologia foi elaborada como agenda de investigação durante a pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo (Schweig, 2015b), cujo trabalho de campo foi realizado entre 2013 e 2015 em escolas de Porto Alegre e região metropolitana. Durante essa pesquisa, ao acompanhar o trabalho de professores/as licenciados/as em ciências sociais, foi possível perceber como os limites do que seria a docência da sociologia eram “fluidos” na prática cotidiana, uma vez que era frequente observar professores/as de sociologia serem demandados/as a atuar em diferentes lugares e momentos para além do tempo e do espaço da “aula” da disciplina. Inspirando-se em Tim Ingold (2012), foi desenvolvida a ideia de que a “Sociologia vaza para além da sala de aula” (Schweig, 2015b, p. 129), não sendo contida em predições normativas e acadêmicas a respeito de sua função na escola.

Posteriormente, em 2018, quando a primeira autora ingressou como professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um novo projeto de pesquisa foi elaborado. Nele, hipóteses delineadas na tese foram aprofundadas em um novo contexto empírico, explorando-se etnograficamente as práticas da docência de sociologia/ciências sociais em escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana.⁴ Seguiu-se o método etnográfico, em diálogo com a tradição inaugurada por Malinowski (1922/1984) e desenvolvida por diferentes autores/as do campo da antropologia (Eckert & Rocha, 2008; Uriarte, 2012). Nessa abordagem, a etnografia consiste em uma prática de pesquisa relacional, a qual implica a convivência prolongada com os sujeitos em campo: a observação participante. Mais do que simples coleta de dados, a etnografia envolve a produção de conhecimento a partir do encontro; a escuta e a sensibilidade na busca pela compreensão situada do ponto de vista do outro, a partir do exercício de estranhamento daquilo que parece familiar e de familiarização com aquilo que à primeira vista se mostra exótico.

Os dados primários apresentados aqui são fruto principalmente de trabalho de campo realizado entre 2018 e 2022, do qual participaram nove professores/as de sociologia, licenciados/as em ciências sociais, atuantes no ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais. Como procedimento metodológico principal, foi realizada observação participante nas escolas de atuação dos/as professores/as, junto da técnica de escrita de diários de campo. A observação participante foi realizada por uma equipe de dez pesquisadores/as, com o objetivo de compreender as diferentes atividades realizadas pelos/as docentes na escola, atentando-se às ações que ocorriam fora do espaço da sala de aula. Os/as pesquisadores/as acompanharam cada docente em duplas ou individualmente durante um turno completo de trabalho por semana, por um período mínimo de três meses.

Durante o processo de observação em cada escola, os/as pesquisadores/as realizaram pequenas anotações em um caderno. Ao final do turno de observação, com base nessas notas, foram redigidos diários de campo individuais a respeito do que foi vivenciado no dia. Seguindo a tradição antropológica, a escrita dos diários de campo tinha um duplo objetivo: a descrição detalhada do que foi observado e a elaboração de comentários reflexivos. Desse modo, eram descritos minuciosamente o espaço, os sujeitos e as situações observadas, além de serem reconstituídos diálogos ouvidos em campo. Eram também mencionados sentimentos, estranhamentos e/ou incômodos vivenciados

4 Projeto intitulado “Que sociologia é produzida no Ensino Médio? Práticas da docência de Ciências Sociais em Belo Horizonte”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

pelos/as pesquisadores/as, além de registradas relações teóricas e *insights* preliminares. Ao longo de toda a pesquisa, os diários de campo individuais produzidos pela equipe eram lidos e discutidos em reuniões semanais, em conjunto com leituras etnográficas e teóricas.

Após um mínimo de três meses de acompanhamento semanal do cotidiano de cada docente em seus espaços de trabalho, era agendada uma entrevista semiestruturada com o/a educador/a, na qual abordamos elementos de sua trajetória, perspectivas profissionais e concepções sobre a docência de sociologia/ciências sociais. Em uma proposta dialógica e intersubjetiva, essas entrevistas também tinham por objetivo analisar em conjunto com os/as educadores/as algumas situações que haviam sido observadas e registradas nos diários de campo; por isso sua realização foi planejada após um tempo considerável de observação e de criação de vínculo com os/as professores/as. Sendo assim, além de um conjunto inicial de perguntas comuns, os roteiros das entrevistas tiveram flexibilidade para serem adaptados a cada docente. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e seus trechos foram preliminarmente classificados com palavras-chave com base em seu conteúdo – por exemplo: origem familiar, dificuldades na docência, concepção sobre o ensino de sociologia, lacuna percebida na formação, engajamento político, demandas além da sala de aula, conselho de classe, saúde mental, relação com a gestão, uso de materiais, episódio relevante na trajetória, postura diante dos/as estudantes, postura diante dos/as colegas, entre outras. Essa classificação auxiliou no aprofundamento da análise e na criação de categorias.

É importante ressaltar que, na pesquisa etnográfica, a produção de dados e a análise não ocorrem de maneira separada, mas vão se dando processualmente, uma vez que a análise envolve menos uma codificação de dados estanques e mais uma atitude contínua de interpretação diante dos fenômenos estudados. Ela engloba um trabalho de ir e vir entre observações, leituras, classificações, aproximações entre experiências distintas na literatura e no próprio campo, em um percurso de “educação da atenção” (Ingold, 2010) dos/as próprios/as pesquisadores/as e, posteriormente, de seus/suas leitores/as. Nesse sentido, pode-se dizer que a etnografia, sob perspectivas contemporâneas da antropologia, se aproxima das chamadas pesquisas pós-qualitativas em educação (St. Pierre, 2018), na medida em que aposta em procedimentos de pesquisa artesanais e não fixados previamente, bem como em esforços de alinhamento entre metodologia, ontologia e epistemologia.⁵

Sendo assim, o processo de análise permeou toda a pesquisa: tendo iniciado já nos registros dos diários de campo, seguiu nas discussões semanais de pesquisa, na partilha do que foi observado em campo durante as entrevistas com os próprios sujeitos e na classificação preliminar das entrevistas. O processo de escrita do presente artigo participa da última etapa de análise, que envolveu reler os diários e as entrevistas, estabelecer comparações entre experiências distintas, identificar recorrências e discrepâncias, além de articular discussões teóricas que ajudaram a selecionar e enquadrar as cenas e os relatos reunidos. Com base nisso, chegou-se à noção de docência expandida, e foram elaboradas três categorias de organização dos dados produzidos em campo: a intervenção em espaços de vácuo e a preparação do ambiente; a atuação na gestão e por caminhos institucionais; e os condicionantes dos vínculos de trabalho e as contradições do lugar do/a professor/a de sociologia/ciências sociais. A seguir, discutimos essas três categorias articulando a apresentação dos dados de campo e sua análise.

5 Para uma discussão específica sobre as opções e desdobramentos metodológicos da presente pesquisa, bem como sobre as implicações a respeito das relações entre a pesquisa etnográfica e o campo educacional, conferir Schweig (2022).

Intervir nos vácuos e preparar o ambiente

Os alunos vinham chegando na sala agitados, relatando brigas que estavam ocorrendo nos grupos das turmas de terceiro ano da escola no Facebook. A questão era uma série de divergências acerca da venda de lanches, da escolha e encomenda de moletons, ambos visando arrecadação de dinheiro para a formatura. Os alunos reclamam que estão sendo discriminados e excluídos pelas demais turmas, que todos estariam contra eles. Juliano ouvia os relatos inflamados dos estudantes e parecia bem inteirado da discussão, tendo também acompanhado o Facebook e conversado com as outras turmas. Ele então fala da necessidade de “cortar o problema pela raiz, para a turma não ficar com estigma”, já que era assim que os processos de rotulação ocorriam: “Tentem não ouvir o que eles falam. Eu sei que é difícil ouvir alguém que não te conhece falando mal de ti, mas se a gente não der bola, isso acaba. Senão vocês acabam agindo como se tivessem orgulho do estigma e ajudam a reforçar ele”. Juliano propõe marcar uma reunião com a comissão de formatura de cada turma e com os respectivos professores regentes para chegarem a uma solução sobre o conflito (Diário de campo, 16 de abril de 2014). (Schweig, 2015b, p. 131).

O relato acima advém das observações das aulas do professor Juliano,⁶ ocorridas em 2014, em Porto Alegre. O acompanhamento da sua prática docente foi um importante disparador para aprofundar a investigação da dimensão praticada das ciências sociais na escola. Recém-concursado na rede estadual, Juliano costumava dizer que atuava na escola “ocupando espaços que estavam no vácuo”, reconhecendo diferentes demandas por mediação pedagógica que extrapolavam seus períodos de aula, mas que, no entanto, tinham implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Segundo ele, as comissões de formatura eram um desses espaços de “vácuo”, compostas de estudantes das turmas do terceiro ano do ensino médio, em que uma série de conflitos costumava surgir. Juliano percebia a necessidade de mediação nesses momentos, dado o potencial pedagógico dos processos que envolviam auto-organização, tomada de decisões coletivas, planejamento, relação com prestadores de serviço, etc. (Schweig, 2015b). Na cena narrada, podemos identificar que, ao se envolver com questões reais com as quais os/as estudantes estavam lidando, Juliano interveio propondo uma reordenação da discussão em curso, recorrendo ao conceito de “estigma”, o qual faz parte do conjunto de conteúdos didáticos da sociologia. Não se restringindo à interpretação da questão, o professor aproveitou o momento para agir: articulou uma reunião com os/as professores/as regentes, percebendo que precisaria de outras estratégias e do engajamento de outros sujeitos para solucionar a questão.

Além de constantemente acionar os conhecimentos das ciências sociais para resolver dilemas que os/as alunos/as vivenciavam, observou-se, ao longo do trabalho de campo, que Juliano também percebia uma relação direta entre o tratamento desses conflitos e as próprias condições para desenvolver seus planejamentos didáticos em aula. Para ele, era necessário incluir uma “preparação do ambiente” de maneira a conseguir desenvolver determinados conteúdos e atividades. Um exemplo disso ocorreu em um dia destinado ao estudo do tema das políticas públicas, a partir de um debate sobre o programa Bolsa Família. Juliano resolveu conceder vários minutos do início da aula para que os/as alunos/as decidissem a escolha do/a professor/a homenageado/a e do/a orador/a da formatura, questões que estavam causando desavenças. Posteriormente, ele comentou a situação:

6 Todos os nomes mencionados são fictícios, para preservar o anonimato dos sujeitos.

... antes de um debate sobre o Bolsa Família eu não podia manter eles com uma briga, porque é muito perigoso, porque levam para o pessoal, para as famílias deles. A gente resolveu isso e então começamos o debate. E deu certo. (Schweig, 2015b, p. 110).

Em sua prática cotidiana, o professor operava articulações entre o que ocorria em sala de aula – considerando o aspecto objetivado-codificado dos conhecimentos sociológicos naquele espaço – e aquilo que a atravessava e dizia respeito à dimensão educativa mais ampla, que se dá nas relações sociais entre os/as alunos/as, suas famílias e os demais sujeitos da escola. Ou seja, sua prática era sensível às comunidades de prática (Lave, 1996) das quais os/as estudantes participavam em seus cotidianos para além da escola e da “forma escolar” (Vincent et al., 2001). Com essa maneira de atuar, Juliano elaborou, em suas palavras, “duas intenções pedagógicas dentro da escola” – uma direcionada aos/as alunos/as e outra aos/as colegas professores/as, sendo que esta última visava, especialmente, a transformar a escola em um “espaço mais prazeroso”. O objetivo era mostrar aos colegas que autoridade e respeito não precisavam se associar a rigidez e autoritarismo, e, para isso, ele fazia questão de estrategicamente relatar experiências positivas que tinha tido com os/as estudantes das suas turmas, enfatizando como haviam demonstrado engajamento em determinada atividade sem que ele precisasse ser rigoroso ou que a relacionasse diretamente à obtenção de uma nota.

No contexto da pesquisa de campo realizada em Minas Gerais, iniciada em 2018, algumas ressonâncias com relação ao trabalho de campo anterior foram percebidas. Uma das primeiras professoras acompanhadas em campo foi Ana, de 28 anos, que atuava em uma cidade da região metropolitana na qual havia crescido e ainda vivia. Apesar do vínculo como professora designada,⁷ no início da pesquisa ela estava havia quatro anos lecionando em uma mesma escola e havia seis anos em outra, dado que não havia muita concorrência por essas instituições nas inscrições para contrato temporário. Por ter crescido ali, Ana tinha raízes profundas com o território, situado na periferia da cidade. Seu cotidiano envolvia desde encontrar alunos/as no mercadinho do bairro até construir vínculos de amizade, eventualmente sendo visitada por alguns/mas deles/as em sua casa. Na escola, era visível que tais vínculos facilitavam para a utilização, por Ana, de exemplos de situações do próprio território em suas aulas de sociologia.

Uma das experiências mais marcantes do trabalho de Ana diz respeito à criação de um grupo de estudos em uma das escolas, que se reunia fora dos horários das aulas para discutir questões prementes da vida dos/as estudantes. Tendo iniciado como um grupo voltado para o feminismo, devido à demanda inicial surgida em uma aula sobre questões de gênero, o coletivo foi incorporando outros temas e professores/as parceiros/as. Além dos encontros semanais para debates entre os/as integrantes, Ana dava ênfase ao que chamava de “intervenções” realizadas no espaço escolar, as quais passaram a se potencializar como atividades do grupo, mas já ocorriam por meio de tarefas solicitadas nas aulas de sociologia. Sobre as ações, a professora comenta:

Foram quatro anos de várias coisas . . . os temas eram transversais: gênero, racismo, política. . . Se estava rolando briga na escola, a gente debatia. Tudo que estava acontecendo a gente debatia. Os meninos traziam da internet os fatos sociais mais notáveis. . . Eu levava, guiava muito. Então era assim: estudavam os temas e faziam intervenção na escola. (Entrevista, março de 2019).

7 Modalidade de contrato de trabalho temporário da rede estadual de educação de Minas Gerais. Sobre isso, ver Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) (2024).

Essas intervenções se materializavam na produção de cartazes, além da ocupação dos momentos do recreio com atividades lúdicas e reflexivas. Nas primeiras vezes, como tarefas da disciplina de sociologia, essas intervenções chegavam a causar atritos com alguns/mas professores/as, mobilizando os/as estudantes em horários de outras disciplinas ou fazendo estender o tempo de intervalo. Como lembra Ana, certa vez um professor comentou que “*as atividades de sociologia pareciam gincanas*”. Ou seja, a própria maneira como Ana elaborava suas propostas didáticas provocava tensionamentos à forma escolar, dado que transbordava para além da sala de aula e do período de sociologia, afetando a rotina de outros/as estudantes e professores/as.

Ao longo do tempo e de negociações prévias de horários e limites com a direção da escola, essas ações foram ganhando mais legitimidade. A constituição do grupo de estudos contribuiu para a visibilidade e valorização da sociologia, além de ter promovido mudanças na própria maneira como se via o protagonismo dos/as estudantes. Em determinado ano, por exemplo, subvertendo papéis, os/as integrantes do grupo de estudos ficaram responsáveis por ministrar palestras direcionadas aos/às colegas em sábados letivos. Devido à visibilidade de sua maneira de trabalhar, na percepção da professora, vários/as estudantes começaram a chegar às aulas de sociologia do primeiro ano do ensino médio com expectativas em torno dos trabalhos a serem desenvolvidos, demonstrando predisposição ao engajamento nas atividades por já terem visto as “*ações da sociologia*” pela escola. Ou seja, em um círculo virtuoso, as intervenções sociológicas fora da sala de aula não apenas provocaram mudanças no clima escolar, mas também retornaram à sala de aula de Ana, favorecendo o desenrolar de suas proposições pedagógicas naquele espaço.

Demarcar, posicionar: A gestão como lugar estratégico

A atuação para além da sala de aula também apareceu na experiência de Guilherme, professor de sociologia em Belo Horizonte, acompanhado entre 2018 e 2019. Guilherme finalizou o bacharelado e a licenciatura em ciências sociais em 2006, em uma universidade privada no interior de Minas Gerais. Ainda durante a graduação, por meio de leituras de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, Guilherme relata ter tido incômodos com caracterizações da escola como espaço autoritário e de poder. Quando leu *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996/2010), no início da faculdade, compreendeu o lugar da sociologia como disciplina “*que faz parte do cotidiano escolar*”, evocando a ideia freiriana da “*vocação para o ser mais*”. Segundo ele, a sociologia tem de “*fazer valer mais*”, dar aos/às alunos/as o que outras matérias não dão. Guilherme ingressou na rede pública estadual em 2008 como professor designado, tendo passado por mais de dez escolas ao longo dos anos. Em 2013, foi aprovado em concurso público para professor efetivo, o que lhe permitiu construir uma outra perspectiva de atuação, com a viabilidade de permanência em uma mesma escola.

Desde o início da carreira docente, Guilherme percebia a pertinência de conhecer a fundo a dimensão legal da profissão, buscando compreender leis e resoluções que normatizam a escola, além dos direitos e deveres dos sujeitos envolvidos. Considerava esse conhecimento uma forma de se resguardar perante a direção, a supervisão escolar ou diante de questionamentos por parte de pais e responsáveis dos/as alunos/as. Ele já havia vivenciado questionamentos ao tratar de temas como religião e política em sala de aula, bem como ameaças alinhadas ao movimento Escola sem Partido (Garcia & Dias, 2024). Nesse sentido, buscava demonstrar clareza sobre seu papel como professor e sobre o escopo de abrangência da disciplina de sociologia. Era preciso “*demarcar, se posicionar*”.

A partir de 2015, seu interesse jurídico foi ampliado para outras dimensões do funcionamento da escola, levando-o a ocupar por alguns meses o cargo de secretário de escola,⁸ o que lhe permitiu conhecer melhor diferentes aspectos da rotina administrativa. Por meio dessa experiência, e pelas boas relações construídas com os/as colegas, Guilherme passou a integrar uma chapa que venceu a eleição para a direção da escola, ocupando o cargo de vice-diretor. Sobre a relação entre gestão e docência, ele afirma:

A todo momento estou fazendo análise sociológica . . . da escola, do meu trabalho, e eu me polio muito para não perder isso. No momento em que eu parar de ler a realidade pelo viés sociológico eu acho que isso aqui não dá mais para mim, entendeu? Minha vontade pela direção nunca foi a direção pela direção. Foi entender, usar isso como laboratório para construir todo um conjunto de conhecimento sobre a escola, que me capacite para ser professor. Eu não deixei de ser professor, eu não me distanciei de ser professor. (Entrevista, outubro de 2018).

Guilherme percebe, portanto, que a experiência na gestão pode ter um impacto positivo em sua atuação em sala de aula, sendo constitutiva do próprio fazer docente. Assim, ele comenta sobre a atuação que extrapola o ensino de conteúdos de sociologia:

Ser professor de sociologia, ou ser professor de filosofia, é muito mais que ser professor de uma disciplina. . . . Senão você vira um operário, senão você vira um reprodutor daqueles modos de trabalho. . . . Então, você não deve se contentar com simplesmente fazer o papel do professor. Me importa muito quem é a escola, quem é o aluno dentro dessa escola e quem é o aluno para ele mesmo. Nesse sentido, eu acho pertinente que essas coisas aconteçam, que você se posicione para além da disciplina. Isso não quer dizer que é para ser amigo da escola, mas é para você se colocar ali para além. Não [ser] simplesmente aquele funcionário que está ali dando um certo conteúdo. Que você se avalie frente a isso também. (Entrevista, outubro de 2018).

Guilherme conta que, em sua trajetória, havia visto professores/as de sociologia serem postos/as “de escanteio” em reuniões, sendo a sociologia considerada uma disciplina que “não reprova” e que, portanto, não teria tanto poder de decisão sobre a avaliação dos/as estudantes. Ele compreende que sua participação mais ativa na vida escolar fez com que ele já não passasse despercebido, tendo como consequência uma demarcação do espaço da própria sociologia.

Frutos desse trabalho puderam ser vistos ao longo da observação participante na escola, devido à quantidade de alunos/as que pareciam gostar de sociologia. Ao ser questionado sobre os motivos para esse engajamento, Guilherme faz referência a um projeto, que havia sido promovido pela gestão, envolvendo o tema dos direitos humanos. Segundo ele, isso serviu de base para a valorização da sociologia pelos/as alunos/as. Depois dele, a escola passou a não enfrentar transtornos para tratar do que chama de “temas polêmicos” – dificuldade que ele havia presenciado em outras instituições. Ou seja, debates sobre gênero e sexualidade, racismo, preconceito, entre outros, se tornaram rotinizados, disseminados pela escola, com ajuda da inserção de Guilherme na gestão. Percebe-se que esse processo guarda similaridade com aquele narrado sobre a experiência de Ana. Enquanto a professora utilizava as “*intervenções sociológicas*” fora da sala de aula, Guilherme trilhou uma via mais institucional, ocupando cargos na gestão escolar – estratégia que foi facilitada pela sua condição de professor concursado.

8 Trata-se de um cargo comissionado, por indicação da direção da escola.

Além das implicações desse processo para a atuação no ensino, o professor também percebe a importância de sua formação em ciências sociais para o trabalho na gestão. Segundo ele, sua contribuição com a equipe diretiva se relaciona ao que chama de “*posição sociológica*”, de se “*colocar para entender vários lados e conseguir fazer determinadas leituras da realidade*”, incluindo leituras políticas das relações com a Secretaria de Educação, dos interesses governamentais e da própria escola. Segundo seu julgamento, essa “*posição sociológica*” ajudou a chapa da direção a se manter nos três anos que completavam na gestão até o momento da pesquisa:

Não estou falando que ela existe por minha razão, mas a capacidade que eu tive de articular certas coisas e ouvir certas pessoas ajudou a manter. Não é à toa que a gente já teve várias situações muito pesadas de comportamento do servidor. . . . Á nessas situações eu fui procurado como uma pessoa que é capaz de conversar, entender e explicar o que está acontecendo. (Entrevista, outubro de 2018).

Além das análises políticas que ajudam no agir estratégico da gestão, vemos novamente aqui o papel do professor de sociologia como alguém que intervém como mediador em situações de conflito – análogo ao caso do professor Juliano – a partir de habilidades de escuta e de contextualização das controvérsias em jogo nos conflitos cotidianos.

Encarar limitações, negociar limites

Durante a pesquisa, a capacidade de relativização e a busca pela compreensão do ponto de vista dos/as estudantes foram frequentemente acionadas pelos/as professores/as acompanhados/as em espaços que extrapolavam a sala de aula. Em especial, a sala de professores/as e os conselhos de classe eram vivenciados como lugares que demandavam posicionamento crítico a falas que individualizam ou rotulam estudantes com base em seu desempenho individual, muitas vezes permeadas pelo racismo e por diferentes formas de discriminação. Trata-se aqui, mais uma vez, de uma atuação dos/as professores/as de sociologia voltada para a intervenções junto a colegas, acionando, no limite, a garantia do direito à educação. Como afirma Leandro, professor em Belo Horizonte:

Sala dos professores, conselho de classe, é um lugar que não é saudável para a gente que é sociólogo e quer trabalhar a sociologia de verdade . . . é surreal o quão distante eles estão desses debates nossos da sociologia, de Pierre Bourdieu, de entender o contexto do aluno, né? Porque eles passam os meninos branquinhos, bonitinhos, eles passam todos. Mesmo os bagunceiros. Se fizeram o EI, os Estudos Independentes,⁹ passam. Os outros, favelados, não passam. Sabe, assim? É descarado. E eles não têm noção do que é isso para o menino, uma bomba. Eu também não sou muito a favor de passar qualquer um assim, não, mas uma bomba é muito forte. . . . Terceiro ano. . . . É um diploma que o menino conclui, vai ajudar muito ele daqui para frente, mas para a gente não faz diferença nenhuma. Mas a galera, sei lá por quê. . . . Na verdade desconhece mesmo a realidade, o contexto, sabe, não está nem aí. (Entrevista, dezembro de 2018).

Ao mesmo tempo que os/as professores/as acompanhados/as tendiam a problematizar avaliações estritas e individualizantes, como na fala acima, também era frequente mencionarem que a

9 Avaliação aplicada como “recuperação final”, quando o aprendizado do/a aluno/a não foi considerado suficiente ao longo do ano letivo.

sociologia deveria se afirmar como uma disciplina que tem potencial de reprovação, situando-a no mesmo patamar das demais disciplinas escolares. Na mesma entrevista, Leandro afirma: *“Inclusive a gente tem que brigar muito: dizem que sociologia não reprova. Aí você tem que chegar e falar ‘sociologia reprova, sim! Mas sociologia vai reprovar?’”*. Nessa fala, o professor expressa os dilemas dos enquadramentos da sociologia à forma escolar: ao mesmo tempo que há um potencial questionamento ao funcionamento escolar, existe a necessidade de se afirmar dentro dos contornos dados pela instituição.

Leandro graduou-se no bacharelado em ciências sociais na UFMG, em 2012, tendo atuado na educação não formal em direitos humanos, em cursinhos populares e na formação de educadores. Posteriormente, buscou a formação em licenciatura por meio de uma complementação pedagógica na modalidade semipresencial em uma faculdade privada e, desde então, atua no ensino médio. Ainda que tenha sido efetivado como professor da rede estadual posteriormente, no período da pesquisa Leandro trabalhava como professor designado de sociologia na rede estadual de Belo Horizonte desde 2016, alternando em diferentes escolas a cada ano. Ou seja, diferentemente de Juliano, Ana e Guilherme, Leandro não tinha perspectiva de permanência nas instituições de ensino em que atuava, o que trazia uma série de condicionantes para sua prática. No entanto, mesmo em uma situação instável, Leandro percebia o potencial de suas ações como professor de sociologia em diferentes espaços da escola, associando isso a uma postura *“crítica”*. Os espaços merecedores de atenção e intervenção pedagógica foram assim descritos por ele:

É o recreio que ninguém, nenhum professor passa com os alunos, é o conselho de classe, é a matrícula, é o menino que vai conversar porque está de atestado médico . . . porque o pai e a mãe estão com problema. . . . É o que você sai da aula e vai conversando com eles . . . tem o terreiro de umbanda de lá . . . [aluno]: “aí, professor, você vem aqui? Eu não vou não, que lá é perigoso”, aí você diz: “não é, não, vamos lá comigo agora!”. Acho que isso é professor. E isso vai muito além da sala de aula. (Entrevista, dezembro de 2018).

Ainda que Leandro demonstre esse olhar ampliado sobre a docência – construída nas relações que se desdobram para além de conteúdos objetivados e, muitas vezes, para além da escola –, ele também percebe limitações para uma atuação pedagógica ampliada. Além do evidente limite dado pela baixa carga horária que a disciplina tem no currículo, há condicionantes relacionados ao vínculo frágil de trabalho dos docentes não concursados. A ausência de estabilidade e a presença temporária no ambiente escolar fazem com que determinadas demandas por mediação pedagógica não tenham tempo de serem adequadamente tratadas, e, por vezes, os/as professores/as não recebem suficiente respaldo institucional para isso.

Um exemplo ocorreu quando, no contexto de uma aula sobre gênero e sexualidade, Leandro tratou da questão dos relacionamentos abusivos e levou alguns preservativos para os/as estudantes do ensino médio, para eles/as se familiarizarem. No conselho de classe, ele tinha ouvido que ao menos duas estudantes em cada turma do ensino médio haviam engravidado naquele ano. Ele, então, alinhou a necessidade de discussão sobre um problema prático – a prevenção à gravidez na adolescência – e o tema de que estava tratando na disciplina de sociologia. Contudo sua atitude de levar os preservativos na aula não foi bem-vista pela escola, e ele foi chamado a assinar uma ata e a dar explicações ao inspetor da Secretaria de Educação. Alguns/mas colegas professores/as reconheceram que sua ação até era válida, mas achavam que deveria ser feita por um/a profissional da saúde, não cabendo a um/a professor/a. Ao comentar o caso, ele admite ter se sentido sozinho e sem apoio

da escola e dos/as colegas. Desde então, afirma ter aprendido a se “resguardar”, a ser mais estratégico e cuidadoso na maneira de abordar certas questões.

A vivência de Leandro leva a reconhecer os limites de uma docência que vai além do ensino de conteúdos objetivados, evidenciando as interdições dadas pelas próprias condições de trabalho dos/as professores/as. Na experiência de Juliano, Ana e Guilherme, observamos a construção de intervenções ampliadas no sentido da preparação do ambiente da escola para tratar de determinados temas e atividades – o que acabava por retornar e impactar a condução das próprias atividades pedagógicas em sala de aula. Como não tinha estabilidade, ou garantia de permanência na mesma escola a cada troca de ano letivo, Leandro demonstrava de maneira mais sensível a necessidade de construir as bases para seu trabalho fora da escola, na reivindicação de melhores condições de trabalho. Nesse sentido, atuar “além da sala de aula” se traduz em um agir politicamente “além escola”. Sendo assim, em espaços de militância que frequentava, Leandro buscava apoio de deputados/as e vereadores/as de partidos progressistas. Segundo ele, esses/as representantes precisariam “disputar a escola”, já que individualmente os/as professores/as não têm como “comprar” determinadas brigas: “Não tenho saúde mental para isso. Porque eu vou estar lá o tempo todo, vou estar ali apanhando o tempo todo” (entrevista, outubro, 2018).

Outro aspecto relacionado aos limites de uma docência expandida na escola diz respeito ao fato de que os/as professores/as de sociologia acabam dando visibilidade a questões com as quais nem eles/as nem a escola possuem ferramentas adequadas para tratar.

Dada a abertura para lidar com problemas reais que perpassam a vida dos/as estudantes, não é incomum que alunos/as apresentem relatos de sofrimento psíquico, de diferentes tipos de abusos e outras situações de vulnerabilidade, a partir da relação de confiança estabelecida com os/as professores/as. Em determinados casos, observados na pesquisa de campo, os/as docentes não se sentiam preparados/as para aquela escuta, buscando encaminhamentos a outros serviços na escola ou fora da instituição. Foi recorrente a menção à falta de profissionais da psicologia nas escolas. No entanto, de maneira geral, os/as professores/as acompanhados/as não deixavam de estar sensíveis e de oferecer algum tipo de escuta.

Um último aspecto para pensar os desdobramentos de uma docência expandida na escola diz respeito ao fato de que muitas vezes professores/as de sociologia eram procurados/as para assumirem demandas que deveriam ser da escola como um todo, ocasionando uma relação ambígua da instituição para com esses/as profissionais. Isso apareceu na entrevista de Eduardo, professor concursado de Belo Horizonte:

Bom, tem hora que a gente é o apagador de incêndio, né? Que aí é o professor que tem que conversar com os meninos porque a gente tem uma entrada diferente. E tem hora que você é o transgressor que causa incômodo em colegas de profissão, né? Porque tem professor que é mais tradicional, conservador e que aí, às vezes, é muito contraditório, acha que a gente tem que falar sobre política. Mas, ao passo que, se você fala alguma coisa de política, causa incômodo. . . . Em grande medida os colegas nos reconhecem como importantes atores para conscientização dos jovens, mas, e eu fico sempre batendo na tecla, isso não tem que ser um fardo e exclusividade nossa, é de todos nós educadores. Uma matemática tem que promover essas reflexões, né? (Entrevista, novembro de 2018).

Eduardo evidencia a posição ambígua que muitos/as professores/as de sociologia ocupam: em algumas circunstâncias, ao passarem dos limites da forma escolar, são enquadrados como trans-

gressores; em outras, justamente ao fazê-lo, cumprem uma função importante na formação cidadã dos/as estudantes. Essa ambiguidade ficou evidente no exemplo de Leandro, professor contratado, cuja presença menos estável e prolongada na instituição o levou mais rapidamente ao lugar da transgressão. Por outro lado, a fala de Eduardo atenta para a importância de se envolverem outros atores da escola no trato de determinadas demandas e temas transversais, já que a formação integral dos/as estudantes não é de responsabilidade exclusiva das ciências humanas. Ou seja, o debate sobre docência expandida, pensado aqui a partir da experiência de licenciados/as em ciências sociais, não diz respeito apenas a professores/as de sociologia, mas pode (e deve) ser estendido a todos e todas os/as profissionais que atuam na escola.

Considerações finais

O processo de constituição de uma comunidade disciplinar da sociologia escolar tem propiciado a estabilização dos saberes das ciências sociais na escola e uma maior presença de licenciados/as em ciências sociais nesse ambiente. Com este artigo, esperamos ter contribuído para dar visibilidade à atuação desses/as profissionais para além do ensino de conteúdos objetivados, focalizando maneiras de sentir, agir e praticar a sociologia/ciências sociais na escola. Para isso, com base no trabalho de campo de longo prazo, ancorado na abordagem etnográfica, propomos a categoria de docência expandida, de maneira a refletir acerca dos limites e possibilidades de uma atuação que extrapola os contornos da forma escolar de socialização, a qual tem reduzido o processo educativo à codificação de conteúdos e procedimentos.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber diferentes sensibilidades dos/as professores/as em relação ao fato de que as condições de trabalho e o contexto institucional não estão dados *a priori*, mas precisam ser constantemente produzidos por meio de ações e estratégias pedagógicas e políticas. Observamos que, por se tratar de uma disciplina recente no ensino médio, a sociologia, ao mesmo tempo que toma a escola como objeto de análise, também se constitui como parte dela e precisa construir estratégias para sua manutenção naquele espaço, disputando legitimidade com disciplinas mais antigas e consolidadas.

Nesse sentido, há um potencial para que professores/as de sociologia subvertam concepções predominantes sobre ensino e aprendizagem, e propriamente sobre o papel da educação, enquanto também dialogam com a dimensão instituída da forma escolar. Nesse processo, um aspecto revelou-se central à análise: as condições para o estabelecimento de vínculo com a instituição escolar e com a profissão docente afetam diretamente as possibilidades para explorar uma dimensão mais ampliada da docência no cotidiano escolar.

Se, por um lado, a atuação expandida pode indicar uma maior responsabilização dos/as professores/as de sociologia, por outro, a pesquisa de campo indica que ela pode levar a um descentramento, a uma responsabilização coletiva da comunidade escolar para efetivar uma educação crítica, cidadã e humana – especialmente em um cenário de transformações no ensino médio brasileiro, o qual desafia as fronteiras de todas as disciplinas escolares. Ana, por exemplo, conseguiu, com o tempo, integrar professores/as de outras áreas nas atividades do grupo de estudos, fazendo com que determinadas questões debatidas com aporte da sociologia não ficassem apenas sob sua responsabilidade. A estratégia pedagógica direcionada aos/às colegas, por parte de Juliano, e a ocupação da gestão escolar, por Guilherme, também caminham na mesma direção. Em outras palavras, por mais que os/as professores/as de sociologia ocupem papel central na visibilização de outras maneiras de

sentir e agir, ultrapassando contornos da forma escolar, os aportes conceituais das ciências sociais ajudam a perceber que o processo educativo é coletivo e se dá nas relações.

A sensibilidade para intervir em espaços de vácuo, o desbravamento de caminhos institucionais com as ferramentas das ciências sociais ou o tensionamento dos vínculos e das contradições do lugar esperado do/a docente, que foram mapeados aqui, não esgotam as possibilidades de práticas que vão além do ensino de conteúdos codificados. Ao propor a categoria de docência expandida, tivemos por objetivo reunir as diferentes ações observadas, abrindo espaço para novas pesquisas que não se resumam a elas, mas que possam acompanhar transformações contemporâneas do fazer educativo de licenciados/as em ciências sociais na escola básica. Assim, ao apostar em uma perspectiva etnográfica do trabalho docente, a pesquisa não se restringiu a positivar uma possível docência que vai além da sala de aula, no sentido da proposição de modelos prescritivos de atuação, mas traz à tona os dilemas e contradições dessas práticas. Nesse sentido, assinalamos a importância da continuidade de pesquisas etnográficas, atreladas à tradição antropológica, como forma de escuta e de produção de conhecimento junto àqueles/as que fazem a educação básica cotidianamente.

Agradecimentos

Este trabalho é oriundo de projeto de pesquisa que recebeu financiamento de bolsa de iniciação científica por meio de edital da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq) da UFMG.

Referências

- Alves, Á. M. C., Schweig, G. R., & Ferreira, M. S. (2024). Interpelações da cartografia de Deleuze e Guattari ao ensino de ciências sociais. In P. H. de Q. Nogueira, & P. T. Castilho (Orgs.), *Humanidades, pensamento crítico e seus percursos formativos* (pp. 45-56). Incipit.
- Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). (2024, 23 março). Minas tem menor índice de docentes concursados na educação básica. *Assembleia Legislativa de Minas Gerais*. <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Minas-tem-menor-indice-de-docentes-concursados-na-educacao-basica/>
- Cunha, L. A. (1992). A educação na sociologia: Um objeto rejeitado? *Cadernos Cedes*, (27), 9-22. <https://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/livros/a-educacao-na-sociologia-um-objeto-rejeitado.pdf>
- Eckert, C., & Rocha, A. L. C. da. (2008). Etnografia: Saberes e práticas. *Iluminuras*, 9(21). <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301>
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (42ª ed.). Paz & Terra. (Obra original publicada em 1996).
- Garcia, M., & Dias, J. C. (2024). O movimento Escola sem Partido: Entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura. *Revista Brasileira de Educação*, 29, Artigo e290055. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290055>
- Goodson, I. (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, (2), 230-254. <https://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornando-se%20uma%20matéria%20acadêmica-Teoria%20e%20Educação-I%20Goodson.pdf>
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>
- Ingold, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, 18(37), 25-44. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2015). *Censo escolar 2013: Perfil da docência no ensino médio regular*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_2013_perfil_da_docencia_no_ensino_medio_regular.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Censo Escolar da Educação Básica 2024 – Resumo Técnico*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 149-164. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2
- Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. (2008). Altera o art. 36 da Lei n. 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. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm
- Malinowski, B. (1984). *Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. Abril Cultural. (Obra original publicada em 1922).
- Mills, C. W. (1982). *A imaginação sociológica*. Zahar. (Obra original publicada em 1959).
- Ministério da Educação (MEC). (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias* (Vol. 3). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/69/orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20Ensino%20M%C3%A9dio%202006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Raizer, L., Caregnato, C. E., & Pereira, T. I. (2021). A formação de professores de sociologia no Brasil: Avanços e desafios. *Em Aberto*, 34(111), 55-71. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4837>
- Schweig, G. R. (2015a). Antropologia da ciência e educação: Reflexões sobre a sociologia no ensino médio sob o idioma da coprodução. *Educação Unisinos*, 19(3), 335-344. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.193.04>
- Schweig, G. R. (2015b). *Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola: Um olhar desde a antropologia* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131759>
- Schweig, G. R. (2021). Começar pelo meio de um fazer: Recompôr o ensino de sociologia. *Educação e Pesquisa*, 47, Artigo e223740. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147223740>
- Schweig, G. R. (2022). Etnografia, colaboração e experimentação: Apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. *Antropolítica*, 54(3), 323-345. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>
- St. Pierre, E. A. (2018). Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: Em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, 13(3), 1044-1064. https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/12475
- Uriarte, U. M. (2012). O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, 11, 1-13. <http://journals.openedition.org/pontourbe/300>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar *Educação em Revista*, 17(33), 7-48. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>

Nota sobre autoria

Graziele Ramos Schweig – conceitualização; curadoria, análise e validação de dados; metodologia; gestão do projeto; supervisão; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Árlan Maciel Cunha Alves – curadoria, análise e validação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editoras responsáveis

 Albertina de Oliveira Costa

 Patrícia Albieri de Almeida