

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Licenciatura em Ciências Sociais

Rafael Teixeira de Abreu

**A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA ANTES,
DURANTE E DEPOIS DA SINDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS.**

Porto Alegre

2022

Rafael Teixeira de Abreu

**A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA ANTES,
DURANTE E DEPOIS DA SINDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Ciências Sociais do Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Alexandre Silva Virginio

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Teixeira de Abreu, Rafael

A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA ANTES, DURANTE E DEPOIS DA SINDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS. / Rafael Teixeira de Abreu. -- 2022.

102 f.

Orientador: Alexandre Silva Virginio.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Sociologia da educação. 2. Sindemia da Covid-19. 3. Sociologia na educação básica. 4. Trabalho docente. 5. Ensino remoto emergencial. I. Virginio, Alexandre Silva, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rafael Teixeira de Abreu

A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA ANTES, DURANTE E DEPOIS DA SINDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais [da/do] Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Alexandre Silva Virginio

Aprovado em: Porto Alegre, 18 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Alexandre Silva Virginio (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professora Dra. Rosimeri Aquino da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professor Dr. Bernardo Mattes Caprara
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer, vou me atrever a resumir minha trajetória escolar. Digo atrever de propósito. São tantas idas e vindas, voltas e reviravoltas, que não tenho uma linha do tempo bem definida em minha cabeça. Acredito que nunca vou ser capaz de ter. O conhecimento é lindo, porque te ajuda a refletir sobre coisas que passam despercebidas, mas também é triste pelo mesmo motivo. As reflexões nem sempre são saborosas e as deduções e inferências podem ser dolorosas.

Acredito que minha trajetória escolar começou quando meus pais se separaram. Tinha cinco anos, acabado de completar o pré-escolar, pouco lembro desta época. Cresci, portanto, sem ter uma figura materna. Isso influenciou de maneira significativa na minha trajetória escolar. Em todas as escolas que estudei, foram diversas, sempre fui o menino sem mãe. Em um país que a regra é a ausência da figura paterna, eu chamava a atenção das professoras que demonstravam certa preocupação com isso. Eu mesmo nunca tive problema com essa ausência, mas isso gerava muito desconforto nas outras pessoas.

Meu pai sempre fez o máximo para termos condições de vida. Seu ofício é pedreiro. Desde cedo o ajudei nas obras. Não sei se primeiro aprendi a cozinhar ou a fazer concreto. O fato é que com oito, nove anos, eu já tinha tais ocupações. Não tínhamos casa própria, ainda não temos, então sempre moramos de favor. Poucas vezes tivemos condições de arcar com aluguéis. Com isso, mudamos tantas vezes que parei de contar. Foram pelo menos dez cidades diferentes e muitas idas e vindas entre elas. Sempre em busca de uma vida melhor, um teto para morar. A cidade que passamos mais tempo foi Ernestina RS. Onde meu pai mora até hoje.

Voltando à escola. Meu pai nunca abriu um caderno para resolver um exercício comigo, nunca fez uma leitura ou qualquer coisa do tipo. No entanto, sempre pontuou a educação enquanto bem necessário. Ele mesmo estudou até a quarta série. A educação sempre foi entendida enquanto uma possibilidade de melhorar o futuro.

Por não ter mãe, na escola as professoras me davam mais atenção. Com isso comecei a entender aquele lugar como um ambiente agradável. Recebia a atenção, era escutado e podia me expressar. Tudo isso não tinha no ambiente familiar. Foi na escola que me senti importante, me senti acolhido. Achei na educação uma perspectiva de vida.

Não teria chegado até o ensino superior sem o incentivo da professora Terezinha. Na segunda série reconheceu meu esforço, me ensinou a interpretar textos e nunca deixou de me incentivar. Na sétima série me apresentou a universidade, queria que eu fosse advogado. Sua presença mudou minha vida.

Agradeço muito a todos e a todas que sonharam comigo.

Ao meu pai que me incentivou sempre a estudar;

A minha companheira Kathiana que sempre esteve ao meu lado e acreditou no meu potencial. Foi leitora e crítica de todos os meus textos. Me ajudou a crescer como pessoa e como intelectual. Sua presença na minha vida me engrandece, me inspira e me enche de orgulho;

A Kátia, Iloni e Sandro que sempre me ajudaram, me acolheram como parte da sua família.

A Eliane que me acolheu em Porto Alegre. Me acolheu em sua casa depois de se sensibilizar com minha história em uma conversa por Facebook. Sem sua ajuda não teria conseguido realizar esse sonho. Ao meu amigo Andy que da mesma forma me ajudou, se tornando um irmão;

Aos meus amigos da casa do estudante (CEUFRGS), Linhares, Matheus, Bruna, Andreza, Maria Aparecida e José Edmar;

Aos meus professores da UFRGS, em especial ao meu orientador, professor Alexandre. Obrigado por acreditar em mim, mais de uma vez, por ser um exemplo como profissional e como pessoa. Sua trajetória é uma inspiração.

“[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Paulo Freire, 1996, p. 70).

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é analisar se a sindemia da Covid-19 operou transformações no ensino da sociologia no ensino médio. O estudo parte do entendimento do docente acerca dos conteúdos vistos em sala de aula e do papel da sociologia na educação básica. A pergunta que orienta esse estudo é: a sindemia da Covid-19 representou alguma mudança nos conteúdos vistos em sala de aula e no entendimento do professor sobre o ensino da sociologia? A metodologia de análise dos bancos de dados foi análise textual discursiva e a análise comparativa. A análise comparativa foi feita a partir de uma base de dados construída em 2019, aliada a entrevistas estruturadas com professores que vivenciaram o ensino da sociologia no contexto da sindemia de Covid-19. Nossa hipótese inicial versava sobre a continuidade tanto do entendimento do (a) docente do papel da sociologia na educação básica, quanto dos aspectos ligados aos conteúdos vistos em sala de aula. A partir da nossa análise verificamos que tal suposição não se sustenta, ou seja, a sindemia operou transformações nesses dois aspectos.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino remoto emergencial. Trabalho docente. Sociologia da educação.

ABSTRACT

The purpose of this final paper is to analyze if the Covid-19 syndemic has operated transformations in the teaching of sociology in high school. The study starts from the teachers' understanding of the contents seen in the classroom and the role of sociology in basic education. The question guiding this study is: has Covid-19's syndemic represented a change in the content seen in the classroom and in the teacher's understanding of teaching sociology? The methodology for database analysis was textual discourse analysis and comparative analysis. The comparative analysis was based on a database built in 2019, coupled with structured interviews with teachers who experienced teaching sociology in the context of Covid-19 syndemic. Our initial hypothesis was about the continuity of both the teacher's understanding of the role of sociology in basic education and the aspects related to the content seen in the classroom. From our analysis we verify that this assumption does not support itself, that is, the syndemic operated transformations in these two aspects.

Keywords: Basic education. Emergency remote teaching. Teaching work. Sociology of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de categorização	20
Figura 2 - Esquema de categorias sobre a contribuição da sociologia na educação básica segundo os docentes.	30
Figura 3 - Comparativo entre as questões aplicadas em 2019 e 2022 relacionadas aos temas 52	
Figura 4 - Comparativo entre as questões aplicadas em 2019 e 2022 relacionadas ao entendimento da sociologia	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões selecionadas	14
Quadro 2 – Dados sobre os professores e professoras selecionados.	18
Quadro 3 - Temas de Sociologia considerados os mais importantes a serem aplicados na educação básica.	19
Quadro 4 - Reconstrução das categorias de análise a partir da ideia de “percepção figuracional da realidade social”	35
Quadro 5 - Perfil dos entrevistados em 2022	54
Quadro 6 - Comparação entre as categorias nos períodos analisados.	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	OBJETIVO GERAL.....	13
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.3	METODOLOGIA.....	13
2	A SOCIOLOGIA NA ESCOLA EM 2019	17
2.1	OS TEMAS QUE OS PROFESSORES CONSIDERAM COMO SENDO OS MAIS IMPORTANTES	19
2.2	OS TEMAS MELHOR TRABALHADOS	20
2.3	RESISTÊNCIA AOS TEMAS DENTRO DA SALA DE AULA	23
2.4	CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA.....	30
2.5	DESAFIOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
3	EDUCAÇÃO, PANDEMIA E ESCOLA	43
3.1	O DESAFIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	44
3.2	A ESCOLA EM DEBATE	46
3.3	O TRABALHO DOCENTE.....	48
4	A SOCIOLOGIA NA ESCOLA DURANTE A SINDEMIA DE COVID-19	52
4.1	OS TEMAS TRABALHADOS NAS SALAS DE AULA.....	54
4.2	A ABORDAGEM DE TEMAS POLÊMICOS DURANTE A SINDEMIA	57
4.3	AS METODOLOGIAS DE ENSINO	61
4.4	A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DURANTE A CRISE	64
4.5	OS DESAFIOS DA SOCIOLOGIA EM 2022.....	66
4.5.1	A Reforma do Ensino Médio	67
4.5.2	A reforma do ensino médio enquanto um desafio à sociologia na escola	70
5	A SOCIOLOGIA DEPOIS DA SINDEMIA DE COVID-19	74
6	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A — INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS, PROFESSORES E PROFESSORAS DO BANCO DE DADOS DE 2019	94
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS DE 2022	97
	APÊNDICE C: PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	98
	ANEXO A — ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2019	99

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso, tem por objetivo compreender as transformações da sociologia escolar depois da sindemia da Covid-19. É preciso dizer que a sindemia não terminou. Em maio de 2022, quando este texto está sendo finalizado, é possível verificar que estamos distantes de um fim. A nível mundial, são milhões de pessoas sem vacina, surgimento de novas cepas do vírus, crianças não vacinadas, mortalidade alta e estamos muito distantes dos 70% do esquema completo vacinal em diversos países (INSTITUTO BUTANTAN, 2022). No continente Africano, apenas 13% da população recebeu a primeira dose da vacina (AZEVEDO, 2022). Dessa forma, o pós-sindemia tratado neste trabalho é o período posterior ao ensino remoto emergencial.

Nos utilizamos da perspectiva dos professores e das professoras para compreender se a crise sanitária, vivenciada no mundo desde 2020, alterou os conteúdos vistos em sala de aula e a percepção do(a)s docentes sobre a sociologia na escola. Desse modo, a pergunta que orienta o trabalho é: a sindemia da Covid-19 representou alguma mudança nos conteúdos vistos em sala de aula e no entendimento do professor sobre o ensino da sociologia? A hipótese inicial, a ser testada, é: existe uma continuidade tanto do entendimento do(a) docente do papel da sociologia na educação básica, quanto dos aspectos ligados aos conteúdos vistos em sala de aula.

No decorrer do texto, abordamos diferentes questões que envolvem a sociologia escolar, quais sejam, conteúdos vistos em sala de aula, resistência dos estudantes às temáticas propostas pelos professores, contribuições da sociologia e desafios da sociologia no espaço escolar. Dentro de cada tópico, propomos uma discussão teórica conectada à realidade narrada pelos professores e professoras. Para esse fim, foi empregado a análise textual discursiva e o método comparativo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e com um *corpus* definido. A amostra é composta por dois bancos de dados: o primeiro foi coletado no segundo semestre de 2019 e tem quatorze entrevistas; o segundo foi coletado na primeira semana do mês de abril de 2022, com quatro entrevistas. As professoras e os professores participantes desta pesquisa atuam na educação pública básica e lecionam sociologia para o ensino médio. Suas escolas se encontram em Porto Alegre, ou na região metropolitana da cidade

Inicialmente, é necessário situar o ensino da sociologia enquanto um campo de disputas, em especial quando analisamos sua presença na escola. A intermitência histórica da disciplina nos currículos escolares, fez com que se questionasse sua pertinência na educação básica

(VARGAS, 2010). Conforme veremos mais adiante, se trata de uma disputa por reconhecimento.

Moraes (2011), diz existir uma interpretação que condiciona a intermitência da disciplina nos currículos escolares ao seu caráter crítico. No entanto, segundo o autor, isso não se verifica na realidade. Tivemos momentos autoritários que a disciplina não perdeu espaço, e momentos democráticos que a disciplina não ganhou destaque. O autor argumenta, que a intermitência se deve muito mais ao caráter indefinido da disciplina no contexto escolar. Durante os anos, com a burocratização dos setores educacionais “[...] pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos” (MORAES, 2011, p 365). Sem falar que a sociologia nem sempre teve a formação crítica dos sujeitos como seu ideal, trabalhando várias vezes para a manutenção do *status quo* (*Idem*). No entanto, é preciso considerar que eventualmente a disciplina é atacada por posições ideológicas governamentais. Como foi o caso do ministro da educação discursando contra o investimento nas humanidades (OLIVEIRA; GREINERT, 2020).

A partir de 2008, a sociologia retornou aos currículos da educação básica como uma disciplina obrigatória. Durante alguns anos, os debates foram sendo direcionados a afirmação da disciplina enquanto uma área de conhecimento pertinente. Foi ganhando relevância nas universidades, criando propriamente um campo profissional mais fundamentado. No entanto, a partir da reforma do ensino médio, a sociologia volta a ser uma disciplina não obrigatória. Conforme debateremos mais adiante, a reforma subjugou não só a sociologia e as ciências humanas, mas boa parte do currículo escolar.

Outro ponto que precisa ser destacado é o uso do termo *sindemia*. Utilizamos esse conceito com o intuito de sinalizar a ineficiência da palavra *pandemia* para expressar o real significado da crise produzida pelo vírus Covid-19. Representa uma tentativa de sintetização de um conjunto de situações da ordem sanitária, sociocultural e ambiental, decorrentes de uma crise estrutural, que afeta principalmente as populações mais vulneráveis, tornando-as mais suscetíveis ao contágio e à morte. A palavra *pandemia*, por outro lado, não se refere à gravidade de uma doença, mas ao seu processo de contaminação e disseminação (PLITT, 2020; VEIGANETO, 2020; SCHUELER, 2021). Com o uso do termo *sindemia*, queremos ressaltar que a emergência, social, sanitária, econômica e política, causada pelo Covid-19, decorre de uma estrutura social desigual.

Por fim, o trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução, metodologia, objetivos e conclusão: no primeiro capítulo foi feita uma discussão de como era a sociologia na

escola em 2019; no segundo capítulo uma exposição das produções bibliográficas dos últimos três anos sobre sindemia e educação básica; no terceiro capítulo apresentamos os dados coletados em 2022 de maneira comparativa com aqueles de 2019; no quarto capítulo sintetizamos a discussão dos capítulos anteriores, pensando em uma perspectiva de futuro da disciplina na escola.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender se o contexto da sindemia da Covid-19 representou uma mudança na perspectiva do docente sobre o papel da sociologia na escola.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os temas trabalhados antes e depois da sindemia;
- Identificar e comparar os métodos de ensino da sociologia no ensino médio antes e depois da sindemia;
- Avaliar se ensino remoto emergencial afetou a liberdade do professor na abordagem de temas considerados polêmicos;
- Caracterizar o entendimento do professor sobre o ensino da sociologia na educação básica;
- Identificar a percepção docente quanto aos desafios colocados ao ensino de sociologia durante o ensino remoto emergencial.

1.3 METODOLOGIA

A fim de analisar a questão proposta, este trabalho está dividido em três etapas: pesquisa bibliográfica; análise de um banco de dados com 14 entrevistas de professores e professoras que ministravam aulas de sociologia no ensino médio durante o ano de 2019; análise de quatro entrevistas estruturadas com professores do ensino médio que ministraram sociologia na rede estadual da região metropolitana de Porto Alegre, durante os anos de 2020 e 2022 (Apêndice 4). Se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo. Nesta direção, o método para a análise dos bancos de dados foi a Análise Textual Discursiva, seguida da análise comparativa. Foi utilizado também o *software* Nvivo®12.

A pesquisa bibliográfica estendeu-se sobre as bases de dados Scielo e Portal de Periódicos da Capes. A seleção dos artigos está exposta de maneira mais didática nos capítulos seguintes. De forma geral, a pesquisa bibliográfica está presente em todos os trabalhos

científicos e tem por objetivo mapear as contribuições de outros autores sobre o tema (MARTINS; THEÓPHILO, 2009; GIL, 2008).

O banco de dados utilizado na primeira etapa foi coletado coletivamente na disciplina “Sociologia no Ensino Médio (HUM 04022)”, direcionada ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo professor Dr. Daniel Gustavo Mocelin no segundo semestre do ano de 2019. O banco é composto por 24 entrevistas. Cumpre assinalar que foram excluídas, para esse trabalho, aquelas com professores de Institutos Federais, Escolas de Aplicação e escolas privadas. Restaram 14 entrevistas analisadas neste estudo. Faz parte das entrevistas estruturadas pela disciplina, questões que envolvem formação dos professores, entendimento das diretrizes curriculares e seus métodos de ensino (Anexo 1). O segundo banco de dados foi construído por entrevistas estruturadas que visam aprofundar algumas questões vistas no primeiro banco, a fim de analisar continuidades ou rupturas após o período de ensino remoto emergencial.

A partir da base de dados coletada no ano de 2019, foram selecionadas cinco questões respondidas pelos professores e professoras. Conforme o quadro abaixo, essa seleção está dividida entre aspectos ligados aos conteúdos e ao ensino da sociologia na escola. A análise dessas respostas serviu de parâmetro para uma análise comparativa, que buscou estabelecer se houve diferença a partir da nova coleta de dados.

Quadro 1 – Questões selecionadas

Aspectos ligados aos conteúdos	Aspectos ligados a sociologia na escola
4- Quais os temas de Sociologia que você considera os mais importantes a serem aplicados na educação básica?	10- Reflita brevemente sobre a contribuição da Sociologia para a formação do estudante da educação básica.
5- Quais os temas que acabam sendo melhor trabalhados pelos alunos nas aulas de Sociologia? De que forma esses temas são trabalhados (teorias e conceitos, pesquisa)?	11- Quais as maiores dificuldades que você entende atualmente para o ensino da Sociologia no ensino médio?
6- Você já percebeu resistência em relação a algum tema proposto nas aulas de sociologia? Quais temas? Por que houve resistência?	

Fonte: o autor, 2022.

A coleta de dados realizada em 2022, foi orientada pela reformulação do questionário utilizado na primeira coleta. O novo questionário teve por objetivo aprofundar determinados pontos do primeiro, em especial o fator de resistência nas salas de aula (Apêndice 4). Os professores entrevistados, foram convidados através de uma mensagem no aplicativo de mensagens WhatsApp. Foram contatados 14 professores e professoras. Destes, apenas 4 conseguiram participar da coleta. Todos os entrevistados se identificaram como sendo do sexo

masculino, algo que limitou um aspecto importante de análise, as relações de trabalho e gênero durante a síndrome da Covid-19. Entretanto, continuamos tendo uma diversidade em relação às escolas participantes, sendo todas de diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre - RS, e entre a formação dos entrevistados.

A técnica de análise utilizada neste estudo, a Análise Textual Discursiva (ATD) é definida por Moraes e Galiazzi (2007), como um recurso intermediário entre análise de conteúdo e análise discursiva. Na perspectiva dos autores, a ATD é uma forma de romper com certo cartesianismo presente nessas outras duas formas de análise. Portanto, o objetivo é possibilitar a emergência de uma multiplicidade de significações, favorecendo novos entendimentos sobre o objeto analisado. A ATD é composta de cinco etapas: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

Na unitarização se define o *corpus* de análise, se desmonta o texto com o objetivo de definir as unidades, que devem ser reescritas sem perder o significado original. Em seguida se atribui um título a essas unidades. Na segunda etapa, se categoriza as unidades de análise reunindo as semelhantes a partir de argumentos ou conceitos aglutinadores. A terceira etapa é a descrição destas categorias, onde se encaixa os trechos do *corpus* de análise, demonstrando os elementos formativos da categoria. A quarta etapa diz respeito à interpretação. Nesta etapa o referencial teórico deve encorpar as análises. Aqui o objetivo é estabelecer a relação entre a descrição empírica e a produção bibliográfica. A quinta etapa é propriamente a escrita do trabalho, nomeada de argumentação.

Com o auxílio da análise textual discursiva, construímos as categorias a partir dos dados coletados em 2019 e em 2022. Em seguida, realizamos uma análise comparativa entre esses elementos. Trata-se de um método que visa investigar um dado fenômeno a partir da comparação, seu objetivo é “ressaltar as diferenças e similaridades” (GIL, 2008, p. 16). Segundo Schneider e Schimitt (1998), a comparação é inerente ao processo de aprendizado do objeto em ciências sociais, invariavelmente, sempre estará presente nas pesquisas.

É importante destacar, que nossa análise tenta esquivar-se da tendência de homogeneização das pesquisas comparativas no campo educacional. Essas pesquisas, costumam fundamentar sua argumentação em categorias qualitativamente desconexas da realidade, em detrimento das quantitativamente significativas (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013). De forma contrária, trabalhamos apenas com categorias qualitativas e demonstramos sua materialidade nas falas dos professores e professoras.

Schneider e Schimitt (1998), definem três etapas que estão relacionadas ao método comparativo, quais sejam: 1- a seleção dos fenômenos a serem estudados com o recorte de

tempo e espaço. No nosso caso, são as entrevistas dos professores e professoras do ensino médio que ministravam sociologia nos anos de 2019 e 2020 - 2022; 2- a definição dos elementos a serem comparados. Em nosso estudo comparamos as categorias que são construídas a partir das falas e da literatura; 3- a última etapa é a generalização, que consiste em achar elementos que poderiam ser vistos em uma diferente análise. Nesse ponto, demonstramos a partir da literatura e da comparação entre os períodos analisados sua possível generalidade.

2 A SOCIOLOGIA NA ESCOLA EM 2019

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados referentes às entrevistas com os professores que ministraram sociologia no ano de 2019. A fim de manter a transparência das análises, toda a relação dos dados apresentados está disponibilizada nos apêndices. Nesta seção, encontram-se a lista das escolas e os dados relacionados ao perfil dos professores. É importante apontar que nenhum desses dados identificam os entrevistados e as respostas são apresentadas sem relacionar diretamente às escolas. As entrevistas foram ordenadas da letra A até a letra O. Quando algum excerto do entrevistado for citado, ele carregará a letra que corresponde àquele indivíduo.

Sobre a composição do banco de dados de 2019, das 14 escolas selecionadas: 9 são de Porto Alegre e 5 são da região metropolitana; todas são instituições públicas; sendo que duas dessas são de ensino fundamental, selecionadas porque o professor ministra a disciplina de sociologia para o 9º ano, além de ministrá-la em outras escolas. Dos entrevistados: 5 se identificam com o sexo masculino e 9 com o sexo feminino; 50% da amostra tem de 28 a 40 anos; 56 anos ou mais corresponde a quase 36% do total e; 57% diz ter feito pós-graduação.

É possível notar que a maioria dos regentes não tem formação na área de ciências sociais. Este tema está presente na literatura. As disciplinas de sociologia e filosofia comumente são delegadas com o objetivo de complemento de carga horária para professores que ministram história e geografia (MOCELIN; RAIZER, 2014). Dos oito professores que disseram possuir pós-graduação, cinco se relacionam ao campo da história. Na próxima página encontra-se um quadro com a síntese do perfil dos professores e professoras e algumas informações sobre suas respectivas escolas.

Quadro 2 – Dados sobre os professores e professoras selecionados.

Entrevista	Sexo	Idade	Município	Graduação	Pós-graduação
A	Masculino	36	Porto Alegre	Licenciatura em História	Mestrado em Ensino de História
B	Masculino	49	Viamão	Licenciatura em Geografia	Não se aplica
C	Feminino	68	Porto Alegre	Licenciatura em Filosofia	Não se aplica
D	Masculino	33	Porto Alegre	Licenciatura em Geografia	Especialização em Ensino de Geografia e História
E	Masculino	28	Porto Alegre	Licenciatura em Ciências Sociais	Não se aplica
F	Feminino	40	Porto Alegre	Licenciatura em História	História Africana e Afrobrasileira
G	Feminino	31	São Leopoldo	Licenciatura em Ciências Sociais	História Africana e Afrobrasileira
H	Feminino	41	Porto Alegre	Licenciatura em Ciências Sociais	Implementação de Projetos Sociais
I	Masculino	35	Campo Bom	Licenciatura em Filosofia	Não se aplica
J	Feminino	67	Porto Alegre	Licenciatura em Filosofia	Teoria do conhecimento
L	Feminino	31	Viamão	Licenciatura em Ciências Sociais	Especialização em História Indígena
M	Feminino	56	Cachoeirinha	Licenciatura em História	Psicopedagogia
N	Feminino	60	Porto Alegre	Licenciatura em Geografia	Não se aplica
O	Feminino	57	Porto Alegre	Licenciatura em Ciências Sociais	Não se aplica

Fonte: O autor, 2022.

2.1 OS TEMAS QUE OS PROFESSORES CONSIDERAM COMO SENDO OS MAIS IMPORTANTES

Os primeiros dados a serem apresentados dizem respeito aos temas que os professores consideram como os mais importantes de serem ministrados na educação básica. Em geral, os temas se apresentam como a forma preferida dos professores trabalharem no ensino médio. Tal enfoque favorece a aproximação dos estudantes com os conteúdos e facilita o uso dos autores clássicos e contemporâneos (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

O quadro abaixo (Quadro 3) é uma síntese de todos os assuntos que apareceram nas respostas dos entrevistados. Originalmente são 38 tópicos apresentados pelos professores. A fim de melhorar a visualização, os dados foram agrupados dentro de categorias maiores e, posteriormente, dentro da área das ciências sociais que costuma ser balizadora deste ou daquele tema. Um exemplo desse caminho é a categoria “preconceitos e discriminação social”, que foi segmentada na área de antropologia. Ela surgiu pelo agrupamento dos seguintes temas: diversidade D, F; estereótipos G; homofobia G; preconceito F, D, C. As letras correspondem à incidência das respostas dos professores.

Em geral, são temas tradicionalmente trabalhados no ensino médio. A incidência da resposta “uso da internet e das redes sociais” merece destaque. Foi verbalizada por uma professora como algo importante de ser visto na educação básica. Entretanto, não houve maiores detalhes da forma como isso seria trabalhado, tampouco se isso está presente nas suas aulas. Modelski et. al (2019), argumentam que existe uma dificuldade em utilizar a tecnologia de maneira adequada dentro das salas de aula. Sua aplicação geralmente fica no nível instrumental, pois o conhecimento do professor é de usuário, não servindo para agregar elementos novos à prática educativa.

Quadro 3 - Temas de Sociologia considerados os mais importantes a serem aplicados na educação básica.

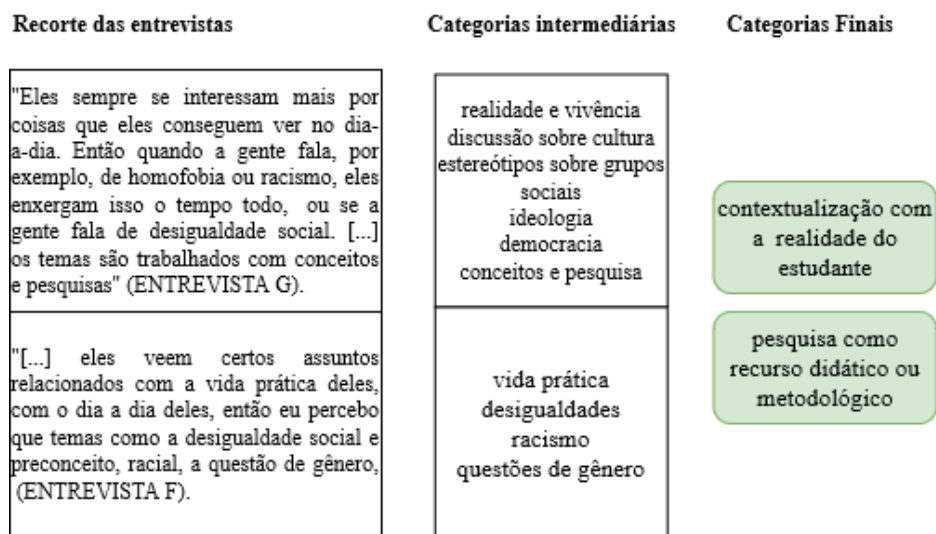
ANTROPOLOGIA	cultura; preconceitos e discriminação social;
SOCIOLOGIA	clássicos; desigualdades sociais; ideologia; indivíduo e sociedade; instituições sociais; trabalho; violência; racismo; questões de gênero
CIÊNCIA POLÍTICA	Estado e controle social; movimentos sociais; política; atualidades
	Uso da internet e das redes sociais

Fonte: O autor, 2022.

2.2 OS TEMAS MELHOR TRABALHADOS

As próximas respostas dos professores foram tratadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Nos utilizamos da perspectiva indutiva, do particular para o geral, seguindo as etapas da ATD. O processo pode ser visto abaixo na figura 1, que se refere à questão 5. A primeira coluna apresenta algumas das falas que foram aglutinadas nas categorias “contextualização com a realidade do estudante” e “pesquisa como recurso didático ou metodológico”. O processo da ATD, não está todo descrito na figura abaixo, pois são cinco etapas seguidas de quinze subetapas. Preferimos apresentar apenas a parte central da formação das categorias. Importa dizer que o processo de leitura e categorização envolve a agência da subjetividade, uma vez que as categorias não estão prontas no texto. Segundo Morais e Galiuzzi (2006), é justamente esse percurso de entendimento e construção que deve ser demonstrado na argumentação do texto.

Figura 1 - Exemplo de categorização



Fonte: O autor, 2022.

No conjunto de respostas da questão cinco (Quais os temas que acabam sendo melhor trabalhados pelos alunos nas aulas de Sociologia? De que forma esses temas são trabalhados?), foi verificado que alguns professores responderam de forma ampla, enquanto outros apenas citam temas. Das respostas amplas, puderam ser construídas algumas categorias de análise que versam sobre a forma de ensinar do professor, quais sejam: contextualização com a realidade do estudante; metodologia do docente; pesquisa como recurso didático ou metodológico; e uso de recursos audiovisuais.

A realidade do estudante aparece em cinco entrevistas como sendo algo fundamental em sala de aula. Vários autores já sinalizaram que para a educação ser mais significativa deve ser baseada no contexto do estudante (FREIRE, 1987; BECKER, 2003, entre outros). Nesse sentido, conforme os professores, “Eles [os estudantes] sempre se interessam mais por coisas que eles conseguem ver no dia-a-dia” (Entrevistado G), o êxito está em “[...] transportar para uma questão concreta, cotidiana, essa abstração, que é um conceito de um cara que escreveu há duzentos anos” (Entrevistado A). A vida prática desses estudantes reserva temas pouco palatáveis, como preconceitos e discriminação social, desigualdade social e de gênero, racismo, violência. Além disso, os professores relatam o engajamento dos estudantes em discussões sobre cultura, democracia, Estado, direitos humanos, juventudes e trabalho. Um desses docentes, diz associar essa contextualização ao uso da pesquisa como recurso didático ou metodológico.

A contextualização com a realidade dos estudantes pode ser ainda justificada a partir da leitura dos documentos que normatizam, ou normatizaram, o ensino da sociologia no ensino médio. Os textos citam que é tarefa da sociologia

[...] contribuir para a construção da cidadania do educando, enquanto protagonista de seus direitos e deveres, instrumentalizando-o para a compreensão de seu “estar no mundo” com os outros e para a compreensão das principais transformações sociais contemporâneas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 91).

Apreender esses movimentos de transformações sociais é observar o mundo de maneira desnaturalizada, algo que é orientado pelas diretrizes quando citam que os alunos devem adquirir a competência de “formular perguntas sociológicas capazes de orientar a realização de pesquisas sobre aspectos da realidade brasileira e mundial” (BRASIL, 2015, p. 665). Nesse sentido, com o uso do cotidiano, através das aulas de sociologia no ensino médio, os estudantes serão capazes de “sociologizar a forma como refletem sobre sua própria vida, sobre a vida das comunidades em que vivem e o país, por meio do uso de conceitos básicos da sociologia e de recursos metodológicos como o estranhamento e a desnaturalização” (Idem.).

A segunda categoria foi denominada “metodologia do docente”. Nela foram incorporadas três falas que sinalizam o sucesso do tema à estratégia do professor. A categoria foi construída a partir da noção de que o modelo epistemológico concebido pelo docente influenciará sua prática pedagógica (BECKER, 1999). Embora sejam trechos curtos para concluir de fato a linha epistemológica desses professores, é possível contrastar as três entrevistas e iniciar um debate nesse sentido. O modelo epistemológico que orienta os professores influenciará na forma como os estudantes enxergam a escola. A partir dos modelos

epistemológicos explicitados por Becker (1999; 2008), um dos entrevistados parece conduzir suas atividades associado à visão diretiva. Segundo sua fala, “dou a matéria, eu explico a matéria, eu comento com eles, depois faço trabalho [...]” (Entrevista C). A pedagogia diretiva, concebe o conhecimento como algo a ser depositado, o professor deve “passar” o conteúdo ao estudante.

Em contraste com isso, temos outras duas falas que se direcionam mais a uma pedagogia relacional. A entrevista H revela que: “São diferentes temas, acho que muito mais é a estratégia do que o tema. Às vezes tem um tema que tem resistência, que é polêmico, mas dependendo da estratégia e das ferramentas pedagógicas, vai ser um sucesso trabalhar com isso”. O argumento da entrevista L vai na mesma linha: “Os alunos vão trabalhar bem tudo o que despertar interesse. [uso] dinâmicas, vídeos, coisas que tragam interatividade e proximidade com os conteúdos para despertar essa curiosidade”. Embora a última entrevista traga palavras que se encaixam na concepção não-diretiva inatista, como “despertar”, o objetivo da exposição é demonstrar que a sua estratégia é engajar os estudantes. O inatista não busca despertar o interesse, mas o conhecimento em si.

A terceira categoria é “pesquisa como recurso didático ou metodológico”. Associa-se à noção de que a pesquisa é um recurso didático fundamental para o ensino da sociologia. Esse artifício faria o ensino da sociologia se distanciar das práticas enciclopédicas que empilham autores e seus métodos. Focando na criação de um espaço de “transmissão de hábitos intelectuais”, com os esquemas metodológicos como uma *proxy* para o entendimento do mundo social (LAHIRE, 2014, p.55). Nesse sentido, contribuindo para a formação de uma “cultura científica compartilhada” (CARNIEL; BUENO, 2018, p. 682).

Soares (2017), argumenta que de forma geral o currículo valoriza a utilização de conceitos e ideias prontas, deixando a pesquisa fora do ambiente escolar. Segundo o autor, a pesquisa deveria ser central no ensino da sociologia por três razões: é um instrumento de sofisticação do processo pedagógico-cognitivo; produz, a partir da valorização das etapas de construção compartilhada do conhecimento, um *ethos* democrático; fornece ao campo da sociologia uma “neutralidade epistemológica defensiva” (Ibid., p. 380), pois demonstra a função da disciplina, seus métodos, e legitima seu papel social.

Cinco entrevistados disseram utilizar a pesquisa como recurso na sala de aula. Uma das professoras disse que a pesquisa, o trabalho em grupo, é uma forma de valorizar o conteúdo visto pela turma: “[...] a pesquisa é importante, eu peço bastante trabalho em grupo, algumas apresentações, porque eu acho que isso valoriza, eles vão se preparando para isso (Entrevista D). Os seminários são uma forma de divulgar os achados para a turma: “São trabalhados através

de pesquisa e seminários. Questões de gênero, racismo e homofobia são majoritariamente de grande interesse dos estudantes e acabam se aplicando mais em trabalhos desse tipo” (Entrevista E). Outra fala aponta mais alguns temas alvos de pesquisa “Violência, direitos humanos, sociedade, sociólogos importantes. São trabalhados através de conceitos e pesquisas” (Entrevista N). É possível dizer que a pesquisa está sendo praticada, mesmo que de forma incipiente, caso da professora que incentiva o uso da internet na sala de aula como um instrumento de pesquisa: “Eles se envolvem bastante, fazem pesquisa no celular e no livro didático” (Entrevista M).

A quarta categoria é “uso de recursos audiovisuais”. Duas respostas que apresentam essa característica já foram também enquadradas nas outras categorias. Interessa apontar que o audiovisual é utilizado como uma forma de ilustrar e aproximar o conteúdo dos alunos. O professor pode a partir da exibição de um filme dialogar com a realidade do estudante, abrir espaço para a identificação e favorecer o debate na sala de aula (RACHETTI; SANTANA, 2016). A primeira fala versa sobre essa função de engajar “[...] dinâmicas, vídeos, coisas que tragam interatividade e proximidade com os conteúdos para despertar essa curiosidade” (Entrevista L). A segunda recorre a ideia do exemplo “filmes, depois documentários e agora com textos, e procuro trazer sempre reportagens que ilustram as temáticas” (Entrevista M). A escolha dos recursos audiovisuais deve ser acompanhada de uma roteirização que indique o caminho que se quer trilhar. O filme pode ser um instrumento significativo do exercício da imaginação sociológica, desde que se conecte de forma crítica às temáticas vistas em sala de aula (YASHINISHI, 2020).

Ainda em relação aos temas melhor trabalhados em sala de aula, temos uma resposta que apenas enumerou uma variedade de temas. Esses temas já foram sinalizados nas respostas anteriores, quais sejam: classes sociais, desigualdades sociais, instituições sociais, tópicos de ciência política. Segundo esse professor, tais conteúdos são vistos na sala de aula a partir dos clássicos da sociologia, “São bem amplos [os temas] e se usa bastante a teoria dos sociólogos como Marx, Max Weber e outros sociólogos da atualidade” (Entrevista I).

2.3 RESISTÊNCIA AOS TEMAS DENTRO DA SALA DE AULA

A questão a ser tratada neste subcapítulo diz respeito à resistência por parte dos alunos em tratar determinados temas em sala de aula (6- Você já percebeu resistência em relação a algum tema proposto nas aulas de sociologia? Quais temas? Por que houve resistência?). A palavra resistência deve ser entendida como uma contrariedade por parte do aluno em estudar, discutir, ou mesmo ouvir, sobre determinada temática. Embora a resistência possa ser

identificada também em relação aos professores, não foi abarcada por esta análise. A resistência segundo as entrevistas ocorre, basicamente, em relação a: questões políticas contemporâneas (6 menções); diversidade sexual (5 menções); feminismo (3 menções); movimentos sociais (1 menção); direitos humanos (1 menção); identidade de gênero (1 menção); temas ligados à identidade étnico-racial (1 menção). De forma geral temos três linhas, as questões ligadas à política, questões ligadas à diversidade social-cultural e questões ligadas a desigualdades sociais. Embora se possa argumentar que as questões de diversidade, e mesmo de desigualdade social, são também políticas, optamos por manter essa divisão de seis temas em três grupos conforme as falas das professoras e dos professores.

A primeira categoria a ser apontada é “questões ligadas à diversidade social-cultural”, formada pelas subcategorias: diversidade sexual; identidade de gênero; identidade étnico-racial. Em relação a essa categoria, as falas apontam que as resistências dependem do perfil da turma, “[...] se a gente tem uma turma mais religiosa, com certeza, eles vão apresentar maior resistência a temas como gênero, debates ligados à questão da sexualidade, identidade de gênero, mas a princípio, eu não vejo resistências mais coletivas” (Entrevista F). Em alguns casos a família interveio no conteúdo visto em sala de aula, “Uma vez levei um texto sobre LGBTQI e um pai foi na escola reclamar” (Entrevista L).

A segunda categoria é “questões ligadas às desigualdades sociais”, é formada pelas subcategorias: feminismo¹; direitos humanos; movimentos sociais. Como já assinalado, tais categorias poderiam ser facilmente incorporadas às questões políticas que, em alguns casos, se misturam nas falas e nas contestações: “Quando se fala de questões de direitos humanos, legislação, já vem uma coisa assim ‘ah, político corrupto, corrupção, PT, estragou o Brasil’, principalmente nos últimos anos” (Entrevista G). Outro professor: “Acho que principalmente quando se fala de movimentos sociais, porque todo mundo tem uma visão de ‘são só aquele povo que vai para a rua manifestar’; quando se fala do MST, também” (Entrevista I). A resistência acontece por falta de entendimento dos estudantes sobre a importância das discussões: “Um tema que sempre dá bafafá é feminismo. Uns adoram, outros reclamam, dizem que dou esse conteúdo porque eu sou feminista, porque na verdade isso não é conteúdo” (Entrevista L).

A terceira categoria é “questões ligadas à política contemporânea”, não há subcategorias como nas demais. A maioria das professoras e dos professores alegam que a política é um tema

¹ Foi definido o feminismo nessa categoria a partir da leitura de Okin (2008). A autora considera o gênero como a institucionalização de uma série de diferenças entre elas as diferenças sociais. Nesse sentido, o feminismo é uma luta por igualdade social.

controverso nas salas de aula. Os trechos a seguir sintetizam essa visão: “Olha, na questão política a gente já sabe, acha que vai ter uma resistência muito grande” (Entrevista D); “Talvez alguns temas relacionados à política, eles têm uma certa resistência com a política, a princípio. Alguns, não todos” (Entrevista O); “[...] um aluno disse que não gosta de estudar feminismo, e uma aluna disse que não gosta de estudar política” (Entrevista M). Um dos professores tentou ensaiar uma resposta do porquê das polêmicas: “Penso que a resistência está relacionada muito ao momento que estamos vivendo no Brasil, de uma radicalidade de opiniões [...]” (Entrevista B).

Tais conteúdos parecem causar resistência devido a um aumento dos discursos conservadores, em especial aqueles ligados à moralidade, que acabam sendo relacionados à educação. Conforme uma das entrevistadas: “Quase todos os temas, eu vejo, tem resistência por parte dos estudantes que estão identificados com essa narrativa do governo atual, que é preconceituosa, misógina, racista, entre outras coisas” (Entrevista H). É importante lembrar que o governo Bolsonaro se utilizou em seus discursos e de pautas ligadas ao “corpo e aos comportamentos”, tais como aborto, sexualidade, identidade de gênero, etc. Algo que se tornou uma bandeira eficaz para garantir uma quantidade significativa de votos e encaminhar sua eleição (ALMEIDA, 2019, p. 205). Ao longo de sua carreira política, suas falas condenaram movimentos progressistas, defenderam a tortura e a ditadura militar (FRASES DE BOLSONARO, O CANDIDATO QUE DESPREZA AS MINORIAS, 2018; BOLSONARO EM 25 FRASES POLÊMICAS, 2018; COMO O DISCURSO DE BOLSONARO MUDOU AO LONGO DE 27 ANOS NA CÂMARA?, 2017).

Esse discurso conservador e moralizador, que fundamentou boa parte da vida pública e da campanha eleitoral do atual presidente, ainda era sentido nas salas de aula: “Na era Bolsonaro um aluno [...] se negou a fazer um trabalho sobre cultura indígena alegando que não via necessidade de estudar” (Entrevista L). Conforme outra entrevistada: “São muitas resistências, se construiu uma narrativa, de todo um entendimento sobre política, sobre crítica, totalmente deturpado, totalmente ideologizado com esse último processo eleitoral que a gente viveu no país (Entrevista H). Esse movimento conservador político repercutindo na educação não é exclusividade nacional.

Vivenciamos um crescimento dos movimentos conservadores a nível mundial, algo não visto desde a década de 1930. A Europa vive a efervescência de vários movimentos identificados com a extrema-direita que levantam bandeiras fascistas e neonazistas, pregando o extermínio do diferente, algo sem precedentes (LÖWY, 2015). No caso brasileiro, segundo Löwy (2015), tais pautas não são levantadas nos palcos políticos. As características do

movimento conservador brasileiro, que guarda semelhanças com esses movimentos europeus, em especial com o francês,

[...] são dois temas de agitação sociocultural do conservadorismo mais reacionário: A ideologia repressiva, o culto da violência policial, o chamado a restabelecer a pena de morte [...] A intolerância com as minorias sexuais, em particular os homossexuais (LÖWY, 2015, p. 663).

Entretanto, o elemento de apelo ao militarismo visto no Brasil, “o saudosismo à ditadura militar”, não encontra semelhante na Europa (Idem.).

Na última década, com a volta da sociologia aos currículos como disciplina obrigatória, se intensificou o debate acerca de sua função. Esse espectro conservador da sociedade travou uma disputa retórica, imputando à sociologia um caráter político panfletário. Disputa que se materializou no grupo Escola Sem Partido (ESP), que se utilizando dos conceitos de doutrinação ideológica e neutralidade do ensino, pautou a redução da liberdade do professor em sala de aula (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 468). Segundo esse grupo, o aluno é um ser frágil, que deve ser protegido, e a educação deve ser formalizada conforme as convicções dos pais. Temas caros aos debates da sociologia passaram a ser taxados de doutrinação, como:

[...] estudos de gênero, das diversidades socioculturais, debates sobre os direitos de minorias sociais, direitos humanos, história e cultura afro-brasileiras e indígenas, relações de poder e desigualdades sociais, conteúdos políticos [...] (OLIVEIRA, 2019, p. 472).

Esse movimento conservador encontrou suporte em diversos veículos de comunicação ganhando respaldo político e social, chegando a pautar, várias vezes, votações na câmara de deputados e no senado. Sua atuação no cenário político exibiu como objetivo alterar dois aspectos em relação à BNCC, o órgão responsável pela apreciação do texto e os objetivos de aprendizagem. A aprovação do texto, segundo o grupo, deveria ser atribuição do Congresso Nacional. Em relação aos conteúdos, o grupo defende “[...] redução da BNCC a um conjunto de conteúdos a serem ensinados”, removendo a ideia de direito (MACEDO, 2017, p. 513). Esses deslocamentos fariam com que a articulação política pudesse pautar a redação do texto final e, como consequência, fazendo com que pautas de grupos subalternizados ficassem cada vez mais distantes dos currículos escolares (MACEDO, 2017).

É importante dizer que o grupo, formado por pais, professores, políticos etc., tinha protocolos para denunciar os “doutrinadores”, como filmagem e exposição nas redes sociais (CLIMA DE GUERRA, 2019). No contexto dos discursos ligados à Escola Sem Partido, temos uma das entrevistas falando diretamente sobre a perseguição ideológica: “Tenho dois processos judiciais da Escola Sem Partido, então né... Ser professor de sociologia é botar o dedo na ferida

da sociedade” (Entrevista L). Outra entrevista relata certo receio do professor: “[...] bolsominion querendo te filmar, isso eu não notei. Felizmente não. Pelo menos não que eu tenha percebido, vai que alguém me filmou sem eu saber, mas acho que não” (Entrevista D). Como exposto, os temas que não são alinhados com pautas conservadoras acabam por ser taxados como conteúdo utilizado para doutrinação.

No entanto, a atuação de grupos conservadores no desenho de normas e políticas públicas ligadas à educação não é algo novo. Segundo Correia (2013), desde a década de 1990 esses grupos vêm impondo sua visão de mundo como direção da política educacional. Os *rankings* educacionais, a lógica da privatização do ensino, formação para responder às demandas do mercado, individualismo, pautas religiosas etc., tudo isso são resquícios dessas mudanças.

Vários projetos de lei se acumularam nas casas legislativas do Brasil desde que o movimento Escola Sem Partido surgiu. Tal setor da sociedade parece ter visto no professor seu principal mártir, arruinando ainda mais o prestígio social desta profissão (MIGUEL, 2016). Segundo esse grupo, educar é função dos pais que têm direito de reproduzir nos seus filhos seus ideais. De qualquer forma, quem sai perdendo é o estudante que acaba por crescer sem ter a dimensão da diversidade do mundo. Sem ter as ferramentas para desenvolver uma visão crítica ou mesmo se integrar na sociedade, pois “[...] a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem” (IDEM., p. 615).

Outra dificuldade da sociologia diz respeito a seu objeto, uma vez que seus temas geralmente são vivenciados por alunos e professores. Mesmo que uma das partes nunca tenha refletido analiticamente, invariavelmente, já ouviu falar a respeito. Segundo Otávio Ianni (2011), o desafio do professor de sociologia é ensinar se utilizando dos conhecimentos prévios dos alunos. Muitas vezes esses conhecimentos são carregados de deturpações. O desafio permanente do professor é partir do senso-comum para desenvolver uma visão crítica. Nesse sentido, a resistência a algum tema pode ser decorrente de uma visão pré-existente do estudante. Visão compartilhada com sua família, indivíduos que possuem “[...] um argumento de uma autoridade, que é forte no universo subjetivo do estudante” (IDEM., p. 330). Podemos achar elementos desse caráter na seguinte fala: “Eu acho que a resistência é muito, muito individualizada e também partindo de experiências próprias e não de percepções sociais” (Entrevista F).

Em resposta a esse desafio, Otávio Ianni (2011) defende que o professor sobreponha esse conhecimento prévio dos alunos com fatos e argumentos, sem atacar diretamente as visões

de mundo dos estudantes. O objetivo é fornecer elementos para que o próprio estudante questione sua visão. Achamos elementos desse trabalho de desnaturalização na seguinte fala: “[...] trabalhar com feminismo, já deu muita briga, até que eles finalmente entendem o que é o feminismo, que não é o que eles achavam que era” (Entrevista O).

De certa forma, a sociologia sempre esteve envolta em discussões sobre sua utilidade prática. Quando analisamos sua trajetória nos currículos escolares, identificamos críticas em relação a falta de neutralidade, posicionamentos ideológicos, etc. Moraes (2014), critica a existência de duas perspectivas sobre o ensino da sociologia que chama de ideológicas e politicamente não críticas. A primeira visão é aquela que julga o ensino da sociologia enquanto um instrumento de propagação de ideologias de esquerda. Tal visão é dominante e conservadora, sendo amparada por setores da mídia e já elencada quando falamos de escola sem partido. A segunda é aquela que argumenta em favor de um ensino politicamente crítico, mas acaba flertando com o autoritarismo porque não oferece aos estudantes distintas visões e interpretações do mundo. Em resposta a essas perspectivas, o autor defende uma terceira linha, a alfabetização científica, onde o principal papel do professor é a formação da autonomia intelectual do estudante. Essa proposta é semelhante à defendida por Otávio Ianni.

Se de um lado temos a maioria dos professores dizendo ter percebido resistências nas suas aulas, do outro temos quatro professores e professoras que alegaram que não vivenciaram isso. Um dos entrevistados apenas respondeu com um “Não” (Entrevista E), enquanto outras duas falas argumentaram no sentido de que os alunos não se manifestam na sala de aula. A primeira diz:

Eu não vejo resistência, mas vejo uma autocensura deles, de muitos que tem um pensamento vinculado, por exemplo, ao liberalismo econômico, ou ao autoritarismo político, mas que não expressam na aula, a menos que sejam provocados de uma forma pra se colocar (Entrevista A).

A segunda: “Não, hoje a gente não acha resistência em relação a nenhum tema, porque hoje o aluno não questiona mais, ele não pergunta mais, ele não reivindica, ele aceita tudo, então tu não acha mais. Hoje é assim” (Entrevista C). Se compararmos com as falas dos outros onze professores e professoras, não parece que os alunos sejam alheios às coisas que são discutidas em sala de aula. A resistência, a contestação, é uma espécie de posicionamento e participação.

Enquanto um dos professores identifica a existência de uma autocensura, outra professora relata que a característica dos estudantes atuais é de aceitar tudo. Parece razoável assumir que tais docentes lecionam aulas pouco democráticas, a falta de abertura ao diálogo

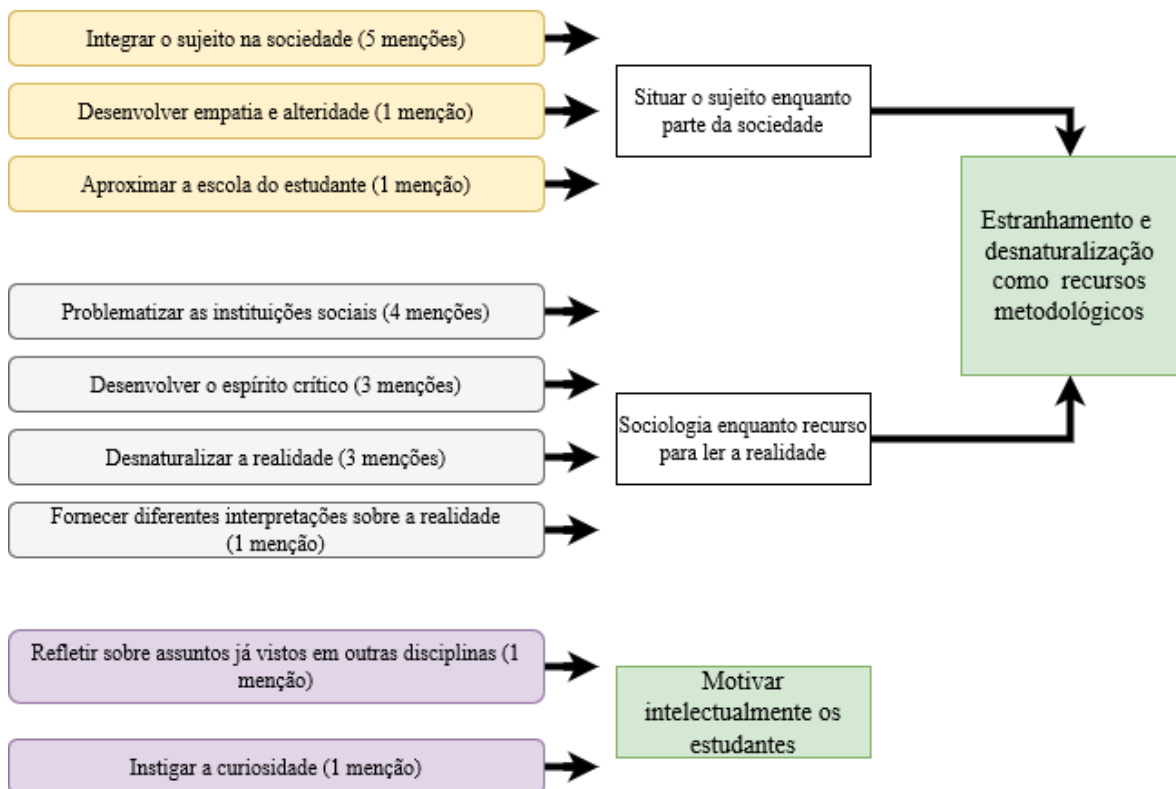
produz um ambiente de pouca participação. Mesquita (2021), faz uma análise sobre os aspectos que os estudantes identificam no “bom professor”, aquele que consegue desenvolver efetivamente seu papel. O autor identificou, em síntese, duas características relacionadas às falas dos estudantes, quais sejam, didática e o papel motivacional. A didática do bom professor parte de uma educação relacional, não impõe hierarquizações. Ou seja, a autoridade é construída baseada no respeito mútuo, e os professores reconhecem os estudantes enquanto indivíduos com identidade e necessidades singulares. O aspecto motivacional é percebido quando o professor parte da ideia de que o interesse nas aulas precisa ser conquistado, que seu papel é dar sentido aos conteúdos.

A quarta resposta que sinaliza não perceber resistência nas salas de aula diz o seguinte: “Não. Sempre as turmas aceitam e nos moldamos a esses conteúdos” (Entrevista N). Em certo sentido, a argumentação posta acima se encaixa para análise dessa frase. No entanto, temos um elemento novo no discurso “nos moldamos a esses conteúdos”. Não ficou evidente na fala da professora se quem se molda aos conteúdos são os docentes, os alunos ou ambos.

2.4 CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA

Neste subcapítulo, exploramos a perspectiva do docente em relação a contribuição da sociologia para a formação dos estudantes (Questão 10 - Reflita brevemente sobre a contribuição da Sociologia para a formação do estudante da educação básica). Dos dados coletados, foram identificadas três categorias formadas por nove subcategorias. A figura 2 ilustra as categorias, e demonstra como foram agrupadas em dois eixos.

Figura 2 - Esquema de categorias sobre a contribuição da sociologia na educação básica segundo os docentes.



Fonte: O autor, 2022

As duas primeiras categorias foram agrupadas segundo o sentido de estranhamento e desnaturalização. O estranhamento é espantar-se diante de situações tidas como corriqueiras. A desnaturalização é reconhecer que um dado fenômeno não é naturalmente criado, que é produto, por vezes, de múltiplas determinações. A partir dessas ferramentas, a sociologia cumpre o papel de suscitar uma postura crítica, de conscientização, para se ler o mundo além da aparência imediata (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Nesse sentido, quando os professores e professoras falam que a sociologia pode “situat o sujeito enquanto parte da sociedade”, ou consideram a "sociologia enquanto recurso para ler

a realidade”, estão apontando o desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização enquanto recursos metodológicos. Conforme a fala de uma das professoras:

[a sociologia] trabalha com um número muito significativo de autores, de formas de olhar a sociedade, que dá a possibilidade do aluno entender essas relações complexas que enredam o indivíduo, a sociedade, de que forma a gente consegue se movimentar nisso (Entrevista F).

A categoria “situar o sujeito enquanto parte da sociedade”, concentra algumas falas que versam sobre o sentido da sociologia de demonstrar a noção de sociedade. Os professores e as professoras consideram que a sociologia consegue subsidiar a percepção de sujeito e coletividade, conforme a fala: “[...] as ciências humanas, especialmente a sociologia, geram muito mais questões do que respostas, acho que a partir dessas questões o sujeito consegue ver o seu lugar no mundo e agir a partir do mundo” (Entrevista A). Outra fala que corrobora essa visão: “Como se pode trabalhar diferentes temas da atualidade, eles terão uma visão geral do mundo e da sociedade que fazem parte” (Entrevista N). A partir dessa percepção do “estar no mundo”, o estudante poderia agir: “[ajuda] Contribuírem umas com as outras, se integrarem, viverem em uma comunidade, em comunidades tranquilas, serenas” (Entrevista C).

Outras duas falas se direcionam a um aspecto de aproximação do estudante com o outro: “Tentar observar o mundo de outra forma, não ficar numa caixinha só, desenvolver empatia pela alteridade” (Entrevista H). Além de evocar um sentido de aproximação com a escola: “[...] aproximar a escola da realidade dos estudantes” (Entrevista E). Com essas “ferramentas didáticas”, o professor articula o conhecimento dos estudantes, partindo na direção da autonomia, de tornar as vivências em sala de aula significativas (LOPES; CAREGNATO, 2016).

A segunda categoria é “sociologia enquanto recurso para ler a realidade”, formada pelas subcategorias: problematizar as instituições sociais; desenvolver o espírito crítico; desnaturalizar a realidade e; fornecer diferentes interpretações sobre a realidade. Nessa categoria vamos nos deter na perspectiva de ampliar as subcategorias, a partir da fala dos docentes, demonstrando sua importância na construção discursiva do estranhamento e da desnaturalização.

Problematizar as instituições sociais surge nas falas da seguinte forma: “[sociologia serve para] questionar, é tentar entender as construções que estão na sociedade como construções sociais, históricas, que o que está injusto pode e deve ser modificado” (Entrevista D). A escola aparece como algo a ser questionado: “[...] ela [sociologia] tem o papel, inclusive,

de problematizar a própria escola como um lugar para se estar, parte do mundo” (Entrevista A). Tal relação não é identificada facilmente em outra disciplina do currículo escolar.

Ainda em relação à escola, podemos referenciar o trabalho de Mendonça (2011). A autora argumenta que nos últimos anos a escola passa por uma mudança na sua função social. Em síntese, a instituição tem se distanciado do meio social, se tornando uma escola constituída para uma sociedade que não existe mais. Com isso,

[...] a ausência de mediações tem feito da escola espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola” (MENDONÇA, 2011, p. 340).

O ensino da sociologia seria uma forma de melhor interpretar essa dinâmica social, uma forma dos próprios estudantes questionarem a mudança, os tornando agentes de transformação. A sociologia seria um ponto de conexão entre conteúdos ensinados na escola e suas bases materiais. Uma forma de construir “sentidos individuais”, que atendam as demandas dos sujeitos, servindo de motivação na sua trajetória escolar (Ibid., p. 348). Quer dizer, a partir de uma mediação entre conteúdos e realidade, tanto estudantes quanto professores poderiam construir uma nova significação para o espaço escolar, que considerasse seus anseios e aspirações.

Outra dimensão que precisa ser adicionada é da temporalidade das instituições, conforme o trecho: “perceber que não foi sempre assim, também procuro falar bastante que, em relação à sociedade, as coisas podem mudar no mesmo lugar ao longo do tempo e de um lugar para outro” (Entrevista G). Tal consideração, se encaixa na proposta de Otávio Ianni (2011). Para o autor, o trabalho de construção do pensamento crítico em sala de aula insere a perspectiva do movimento. A transformação é algo constitutivo da realidade. Quando o professor consegue demonstrar essa característica estará mais próximo da desnaturalização. Suscitará uma atitude de “[...] não se conformar diante das configurações sociais e se apegar ao discurso que tudo sempre aconteceu dessa forma e assim continuará, como se os fatos fossem consequências simplesmente do destino” (DE MELO BRUNET *et al.*, 2017, p. 38).

Outra subcategoria que merece nossa atenção, e ajuda a entender a formação do argumento em favor do estranhamento e da desnaturalização, é “desenvolver o espírito crítico”. Ela surge nas entrevistas de maneira direta: “[A função da sociologia é] mostrar caminhos para que ele [estudante] se torne um cidadão crítico” (Entrevista L). Em outra fala, esse sentido é estendido, sendo tratado como uma chave de conexão entre fatores subjetivos e objetivos: “Discutir sob uma perspectiva sociológica a construção da realidade social com ênfase na

relação entre identidade, subjetividade e cultura para uma construção de uma visão crítica da sociedade [...]” (Entrevista B). Em complemento a essa ideia, outra professora sinaliza um direcionamento entre diálogo e espírito crítico em favor da multiplicidade de pontos de vista: “[...] fomentar o espírito crítico e também o diálogo, pois as aulas são momentos de exposição de pontos de vista que, às vezes, são contrários entre si” (Entrevista M). Lembra, em certo sentido, a proposta de Paulo Freire do diálogo como forma de superar a educação bancária:

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, 1987, p. 40).

Não é simples delimitar o sentido do conceito “espírito crítico”. Em alguns casos tal determinação é erroneamente confundida como sinônimo de filosofia (CUPANI, 1982). É certo dizer, no entanto, que seu uso quase sempre é reivindicado enquanto algo chave na autonomia do sujeito e como combustível para suas “descobertas e inovações” (Ibid., p. 108). Espírito crítico seria então atitude de suspensão da crença imediata, em que o sujeito passa a questionar, a formular dúvidas, em relação aos estímulos externos. Entretanto, não se trata de tecer questionamentos sem método, ou sem base teórica prévia:

O “espírito crítico” seria um “plus” a respeito do pensamento canônico, o que implicaria em que somente quem estivesse suficientemente familiarizado com o pensamento canônico poderia detectar as suas eventuais falhas e limitações, assim como propor modos de pensamento alternativos (Ibid., p. 111).

Nesse sentido, o espírito crítico está intimamente ligado à diversidade de pontos de vista em relação a um determinado objeto. Nesse ponto, vale retomar a fala de uma das professoras que versa sobre esse sentido da sociologia escolar:

[...] trabalha com um número muito significativo de autores, de formas de olhar a sociedade, que dá a possibilidade do aluno entender essas relações complexas que enredam o indivíduo, a sociedade, de que forma a gente consegue se movimentar nisso (Entrevista F).

Podemos dizer então, que esse processo de conhecer diversos olhares, que fornece elementos para entender a complexidade da realidade, é fundamental para o estranhamento e desnaturalização. Daí ser possível sustentar que recai

[...] tanto sobre os fenômenos sociais como sobre as explicações desses fenômenos, assim proporcionam estados de suspensão de saberes e procura por outras compreensões, em processos sempre dinâmicos (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p. 19).

Processo que, se bem orientado em sala de aula, pode fazer o indivíduo ressignificar sua própria trajetória e com isso fornecer uma compreensão do seu estar no mundo (IDEM).

Neste ponto, cabe apresentar uma crítica à noção de estranhamento e desnaturalização enquanto objetivos da prática sociológica na escola. Bodart (2021), argumenta que nos últimos anos o estranhamento e a desnaturalização foram tratados como principais objetivos da sociologia escolar, deixando de lado outros princípios epistemológicos como “[...] historicidade dos fenômenos sociais, a compreensão dialética e relacional entre indivíduos e sociedade” (p. 143). O autor acrescenta que a desnaturalização e o estranhamento nem mesmo são específicos das ciências sociais, mas princípios que norteiam as ciências como um todo. Apesar disso, Bodart sugere que se avance, tratando esses princípios como necessários e não suficientes para a sociologia escolar. Nesse sentido, propõe uma visão que chama de “percepção figuracional da realidade”:

Assim, por “percepção figuracional da realidade social”, entendemos como a competência de: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (BODART, 2021, p. 148).

Nesse sentido, os princípios de estranhamento e desnaturalização serviram para formar o debate sobre a necessidade de implementação das ciências sociais nos currículos escolares, mas é necessário expandir essa concepção. Além disso, esses conceitos seriam apresentados de forma ordinária, sem a devida profundidade, reduzindo o entendimento do potencial da sociologia na escola. Segundo o autor, essa visão do ensino da sociologia enquanto “percepção figuracional da realidade social”, já é praticada intuitivamente pelos professores de sociologia. Isso se deve a uma formação acadêmica que incorpora distintas percepções complexas do mundo, que vão além de estranhar e desnaturalizar os objetos.

De fato, poderíamos construir uma nova configuração, diferente da apresentada na figura 2 (página 29), levando em conta essas quatro características sugeridas por Bodart, conforme pode ser visto abaixo no quadro 4. Encontramos nas falas dos professores e das professoras elementos que: a) demonstram que os fenômenos sociais são históricos; b) existe uma relação de interdependência entre os indivíduos; c) de que as relações entre indivíduos e estruturas sociais são inacabadas e em constante mudança (dialética); d) que consideram as relações de poder na formação das relações entre os indivíduos e sociedade. Dessa forma, em

alguma medida, os professores estão trabalhando a sociologia de forma mais complexa, além do estranhamento e da desnaturalização.

Quadro 4 - Reconstrução das categorias de análise a partir da ideia de “percepção figuracional da realidade social”

a) demonstram que os fenômenos sociais são históricos;	“questionar, é tentar entender as construções que estão na sociedade como construções sociais, históricas, que o que está injusto pode e deve ser modificado” (Entrevista D).
b) existe uma relação de interdependência entre os indivíduos	“Contribuírem umas com as outras, se integrarem, viverem em uma comunidade, em comunidades tranquilas, serenas” (Entrevista C) “Pensar que tudo é construído pela gente, que a sociedade é um coletivo, para eles não pensarem nas pessoas como se fossem células individuais” (Entrevista G)
c) de que as relações entre indivíduos e estruturas sociais são inacabadas e em constante mudança (dialética)	“questionar, é tentar entender as construções que estão na sociedade como construções sociais, históricas, que o que está injusto pode e deve ser modificado” (Entrevista D). “Essa compreensão serve para que ele tenha uma visão crítica das coisas não aceitando tudo o que ele vê na sociedade, ou tudo o que vê hoje aceitar como normal” (Entrevista I)
d) que consideram as relações de poder na formação das relações entre os indivíduos e sociedade	“Dá a possibilidade do aluno entender essas relações complexas que enredam o indivíduo, a sociedade, de que forma a gente consegue se movimentar nisso” (Entrevista F).

Fonte: O autor, 2022.

Conforme o esquema explicitado na figura 2 (pág. 29), resta uma categoria para ser apresentada que foi intencionalmente separada do “estranhamento e da desnaturalização como recurso metodológico”. Trata-se de “motivar intelectualmente os estudantes”. Segundo uma professora, a partir da sociologia “[os alunos] vão refletir sobre vários assuntos. Na aula de história, muitas vezes vem o assunto, mas não é muito pensado sobre aquilo. Veem aquilo datado, mas não tem a reflexão em cima, que é o que a Sociologia faz” (Entrevista O). Para outro professor, a sociologia deve instigar uma posição investigativa, de inquietação diante do desconhecido: “A gente tem que tentar entender o porquê das coisas, ter curiosidade” (Entrevista D).

Em certo trecho do texto nos apoiamos no trabalho de Mesquita (2021), na sua análise acerca do “bom professor”, profissional que conseguiria ensinar de forma efetiva segundo os estudantes. Nesse ponto, o autor chama atenção para algumas características do bom professor. Dentre essas ressaltamos a de motivador. No texto original, esse atributo está relacionado ao esforço do docente em suscitar nos estudantes o interesse nas aulas, seja usando as gírias,

brincando com situações do cotidiano, ou mesmo dando uma atenção diferenciada. Queremos dizer com isso, que a postura de discutir assuntos de outras aulas, ou mesmo, de querer que os estudantes busquem os porquês é uma atitude que se encaixa nesse processo de motivação.

Por fim, cabe apontar uma possível complementaridade entre as duas categorias principais deste capítulo, quais sejam, “estranhamento e desnaturalização como recurso metodológico” e “motivar intelectualmente os estudantes”. O produto da interação entre alunos, professor e meio social é o conhecimento. O estudante passa de um estado cognitivo para outro através dessa interação que é orientada pelo trabalho docente. Para essa passagem, existe a necessidade da motivação: “[...] toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas” (TAPIA, 1999, p. 67). Podemos supor que para o estudante se utilizar do estranhamento e da desnaturalização enquanto recursos metodológicos, é necessário que ache uma motivação nesse processo.

Segundo Tapia (1999), podemos identificar quatro tipos de motivação relacionadas a educação, que podem ser produzidas dentro das salas de aula: a motivação intrínseca, que é relacionada ao prazer da tarefa; motivação de autoestima, que se relaciona aos êxitos e aos fracassos no fazer algo e, conseqüentemente, levando o indivíduo a se motivar ou a se desmotivar; a motivação direcionada a valorização social, ou seja, aquela presente no reconhecimento do outro; e a motivação por prêmios ou conquistas. Dentro desse contexto, nenhum indivíduo é motivado ou desmotivado por apenas uma categoria, todas se relacionam de forma complexa e influenciam o seu comportamento. Para Tapia, cada vez mais o trabalho motivacional recai sobre os professores, uma vez que os jovens não enxergam um futuro sólido após a escola, que ocorra em função dessa instituição.

Nesse sentido, cabe ao docente, para produzir uma aprendizagem significativa, articular o máximo dessas dimensões de motivação. Uma possibilidade para isso, é ensinar a partir do desafio, causando o desequilíbrio e possibilitando a descoberta. Isto potencializa a perspectiva de autossuficiência, ou seja, uma atitude de confiança em relação a capacidade do estudante de resolver problemas. Segundo Bzuneck (2001):

[...] somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidade; além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de auto-eficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem (p. 130).

O autor conclui que a escola deve

[...] propiciar que todos os alunos desenvolvam tanto as reais competências que o mundo moderno exige como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes confere a força motivacional para aprenderem e continuarem aprendendo (Ibid., p. 132).

Para completar essa ideia, podemos citar Fernando Becker (2003). Segundo o autor, para se atingir uma educação que seja significativa, a docência deve focar no ensino dos métodos de se chegar aos conhecimentos e não se debruçar apenas nos resultados. Assim, podemos colocar que o indivíduo motivado é aquele que aprende enquanto produtor do conhecimento e não receptor. A educação será mais significativa se for a aquisição de esquemas relacionados ao descobrir, ao inventar, e não ao copiar (IDEM).

2.5 DESAFIOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste segmento, trataremos analiticamente as respostas da questão que versa sobre os desafios da sociologia na educação básica (11- Quais as maiores dificuldades que você entende atualmente para o ensino da Sociologia no ensino médio?). Nesta pergunta, identificamos cinco categorias que agrupam as ideias dos professores e professoras em relação ao tema: falta de reconhecimento social (6 menções); tempo de sala de aula (3 menções); estrutura da escola (3 menções); carência na formação (3 menções) e precarização do ensino (2 menções). Além disso, uma professora preferiu não responder, enquanto outra disse não identificar nenhum problema.

A falta de reconhecimento social da sociologia aparece de distintas formas no discurso dos professores. Como uma disciplina sem prestígio: “[a sociologia] está procurando seu lugar. [...] ela é colocada meio que ‘de cantinho’ das próprias humanidades. Por exemplo, qual profissional que vai trabalhar sociologia? Geralmente não é formado em sociologia” (Entrevista A). Um campo do saber sem utilidade prática:

Hoje eu acho que a maior dificuldade é esse discurso, que a gente tem hoje, a partir do poder dominante de desqualificação do pensamento crítico, de desqualificação das humanidades, onde a sociologia vai sendo vista como uma área menor, uma área dispensável, uma área que não contribui pro (*sic*) desenvolvimento nacional (Entrevista F).

Carvalho Filho (2014), elenca uma série de argumentos sobre a falta de legitimidade social do ensino da sociologia. Tais pontos vão desde a formação do campo epistemológico do saber, até o papel secundário da licenciatura em relação ao bacharelado na academia. Enquanto os bacharéis construíram ao longo dos anos um *ethos* profissional científico, ainda que contestado por outras áreas, a licenciatura demorou para apresentar uma coesão nesse sentido. Para Carniel e Bueno (2018), a cientificidade não é fator relevante nessa análise de

reconhecimento, mas a capacidade da sociologia conversar com o ambiente externo, em fazer parte da agenda pública. Quando o fez, segundo os autores, participando das discussões de implementação da sua obrigatoriedade nos currículos escolares, foi a partir da representação dos professores do ensino superior. Com isso se expandiu ainda mais o prestígio social dessa categoria.

Segundo Vargas (2010), a intermitência histórica da disciplina nos currículos resulta em um acúmulo limitado de experiências didáticas, conseqüentemente, na falta de professores e metodologias para a sala de aula. Atualmente, segundo o autor, essa falta de professores qualificados ocorre devido a uma gestão da educação que, como forma de contenção de gastos, acaba por incentivar a ocupação das vagas de sociologia por professores com outras formações. É importante pontuar que tal ocupação se dá nas mais diversas áreas do conhecimento, não apenas na área das humanidades. Ainda segundo o autor, outro ponto que contribui para deslegitimação é a fragmentação disciplinar, que faz com que o professor deva condensar conteúdos complexos em poucos períodos semanais. Tal condição, torna mais sensível o entendimento dos métodos e dos objetivos das ciências sociais, isso implica no sentimento de utilidade dos conhecimentos vistos em sala de aula (IDEM). Nesse sentido, o professor pode se preocupar apenas em transferir o conhecimento, sem levar em conta o contexto dos estudantes e com isso afastá-los do saber sociológico. Podem, até mesmo, criar “[...] uma profunda resistência e aversão dos estudantes em face da diversidade, complexidade e dificuldade de sua apreensão” (VARGAS, 2010, p. 7).

Outra perspectiva a se considerar em relação a legitimidade da disciplina, é apontada por Oliveira (2013), e diz respeito a um dos argumentos que pautou a luta pelo retorno da sua obrigatoriedade em 2008. Segundo o autor, a ideia contida na LDB (Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que justificava os conhecimentos da sociologia e filosofia como essenciais para a “preparação para a cidadania”, torna muito frágil o argumento de função da disciplina. Complementa o autor:

Há de se destacar ainda o caráter polissêmico e polifônico da própria sociologia, que abarca uma infinidade de perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre preocupadas em um projeto de emancipação humana (OLIVEIRA, 2013, p 32).

O autor ainda pontua os principais desafios da sociologia na escola, sintetiza os pontos elencados acima, quais sejam: desafio de identidade, diz respeito a formação do professor de sociologia, carregada de um *ethos* particular e não como uma adaptação do bacharel; desafio de legitimidade, corresponde a legitimação do pensamento sociológico enquanto uma ciência, carregada de um fazer e um pensar próprio; desafio epistemológico, objetivamente versa sobre

a transposição do saber sociológico para a escola, da conversão em elementos factíveis com a realidade dos estudantes (OLIVEIRA, 2013).

Outro ponto em relação à falta de reconhecimento que se apresenta nas falas dos professores e das professoras, é um aspecto mais individual. Uma falta de valorização verificada enquanto indivíduo: “Eu acho que vai desde a valorização salarial, prossegue pela desvalorização social, incomodação com os alunos e às vezes com famílias, o desrespeito em aula” (Entrevista D). Em alguns casos, há um pessimismo: “[...] professor não vale muita coisa, o que vale é o meu blogueiro que fala certas coisas” (Entrevista G). Nesse sentido, temos elementos para identificar que as falas se direcionam à figura do professor.

Em 2018, o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (hoje apenas IBOPE Inteligência), realizou entrevistas com 2.160 professores da educação básica de todo o Brasil. Os dados levantados pelo instituto, ajudam a entender as percepções dos docentes acerca da educação brasileira. Dentre os dados que compõem a pesquisa, nos interessa apontar aqueles relacionados à atratividade e valorização da carreira. Segundo o instituto, 49% dos professores não recomendam sua profissão aos jovens. Dentre as palavras que justificam essa abordagem, as principais são: desvalorização da carreira; má remuneração; problemas de rotina e desgaste; falta de infraestrutura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Essa desvalorização, segundo os entrevistados, ocorre tanto em relação à carreira quanto em relação à figura do professor.

Neste sentido, o sentimento de falta de reconhecimento social, que identificamos em nossa categoria de análise, não é algo exclusivo dos professores e professoras de sociologia, mas é recorrente entre os docentes da educação básica. Nas entrevistas o IBOPE questionou como valorizar a carreira docente, dentre as respostas obteve-se: investimento em formação continuada, marcar a presença dos professores em debates públicos sobre a educação, restaurar a autoridade do professor frente a família e alunos e pagar melhor (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Lucyk, e Graupmann (2017), a partir de um estudo histórico sobre o tema, chegam às mesmas conclusões. No entanto, vale pontuar que as autoras acrescentam duas dimensões para a precarização do fazer docente que não aparecem nas respostas do IBOPE. A feminização da profissão, que se constituiu enquanto um setor subalterno, e o abuso da mão de obra, ainda mais precarizada, de estagiárias.

Em seguida, temos a categoria tempo de sala de aula. As falas dos professores e professoras que apresentam esse argumento versam sobre a dificuldade de se trabalhar temas complexos em pouco tempo: “Penso que a maior dificuldade é trabalhar os temas e conteúdos apenas em um período semanal de 45 minutos, dentro de toda essa complexidade dos tempos atuais, onde a óptica é preparar o jovem apenas para o mercado de trabalho” (Entrevista B).

Outro professor, aponta para a dificuldade de tornar o tema atraente e traz elementos do cotidiano dos seus alunos, como o cansaço acumulado por um dia de trabalho:

Então já é uma dificuldade encontrar tempo, ter a capacidade, a sensibilidade de tornar o assunto atraente. [...] os alunos trabalham de dia e estudam de noite, eles não possuem tempo para ler em casa ou fazer um trabalho a não ser na aula então tem essa dificuldade (Entrevista I).

A questão do tempo aparece em todas as falas como algo essencial, um recurso que não está disponível para o docente de sociologia. Uma das professoras recorre a outras disciplinas do currículo para argumentar em favor dessa visão. Pontua que a ausência desse recurso impossibilita até os trabalhos interdisciplinares:

Termos apenas um período, 40 minutos por semana em contrabalanço de 5 períodos de português e matemática, por exemplo, os alunos acabam estudando, pesquisando para estas matérias. Adoraria pedir para lerem livros, mas um livro inteiro para uma disciplina de um período é pra (*sic*) acabar com a vida pessoal de qualquer pessoa. E nunca consegui colocar em prática trabalhos interdisciplinares (Entrevista L).

Como já citado, Vargas (2010) argumenta que um dos problemas de legitimidade da sociologia enquanto disciplina escolar é a fragmentação do tempo. De modo geral, os currículos escolares são feitos da separação das áreas do conhecimento e da fragmentação do tempo. No entanto, o objetivo das ciências sociais é particular, e necessita de “[...] um processo lento e gradual de problematização da realidade concreta e de construção de categorias, conceitos e interpretações” (VARGAS, 2010, p. 6). Caso isso não ocorra, é provável que o estudante não considere a sociologia como um conhecimento útil, tornando ainda mais difícil o papel do professor. Além disso, esse encaixotamento das disciplinas desfavorece o trabalho em conjunto, como verificado na entrevista L, e dificulta a aplicação prática dos conhecimentos.

A terceira categoria encontrada nas falas, sobre os desafios da sociologia na educação básica, é a estrutura da escola. Os professores e professoras dizem que quando querem realizar alguma inovação, esbarram na falta de equipamentos tecnológicos: “[...] aqui na escola até tem uma certa estrutura, mas que é meio tipo, tem que reservar antes, pode não funcionar, não tem acesso à internet em todos os computadores, não têm laboratório de informática [...]” (Entrevista D). Outro professor cita além da estrutura, pontos relacionados a nossa quarta categoria a precarização do ensino: “As necessidades de estrutura das escolas, a evasão escolar e a precarização do ensino [...]” (Entrevista E).

As categorias “estrutura da escola” e “precarização do ensino”, surgem de forma semelhante nos discursos. Em algumas falas são complementares, enquanto em outras existe uma relação de efeito. Ou seja, a escola tem problemas de estrutura porque existe uma política

de precarização do ensino, conforme a fala citada acima (Entrevista E). Em outra resposta, uma professora expõe a ideia da precarização e, de alguma forma suscita um debate em relação a legitimidade da escola: “A maior dificuldade hoje são as novas políticas que pensam a escola como alguém que vai colocar uma ideologia, que vai transformar a pessoa em outro ser através de uma disciplina” (Entrevista O)

A precarização do setor da educação vem sendo sentida nos últimos anos. Em 2019, ano da realização dessa coleta, as notícias anunciavam que em 4 anos o Brasil teria reduzido o investimento da educação em 56% (MAZIEIRO, 2019). Sob o comando do atual presidente, os cortes continuaram e foram direcionados as despesas ligadas à “compra de equipamentos, insumos para laboratórios e obras” (SALDAÑA, 2021, PI.). Com essa política, o investimento na educação regrediu ao patamar de 2010. A tendência é esse quadro de desinvestimento piorar, em especial pela crise causada pelo Covid-19 (BERMÚDEZ, 2021), levando a um esgotamento maior do setor público educacional.

Nossa última categoria é carência na formação. Tal categoria é identificada nas falas dos professores e das professoras quando assumem não ter uma boa relação com os recursos tecnológicos: “Eu tenho dificuldade em lidar com outros recursos, tipo filmes, outros recursos multimídia que eu acho que ajudariam se eu tivesse mais facilidade em lidar com isso. Acho que isso ajuda a aproximar eles do conteúdo” (Entrevista D). De outra forma, o mesmo professor diz ter dificuldades em usar o livro didático por causa da sua linguagem: “[...] pegando a questão do material didático e dos livros, eu acho que a linguagem dos livros é muito pouco acessível, acho que é uma linguagem muito acadêmica, que não ajuda, não contribui pros (*sic*) nossos alunos” (Entrevista D). Por fim, temos a fala de outro professor que alega ter problemas em apresentar a sociologia enquanto uma ferramenta para ler a realidade: “A dificuldade, também, é torná-la atraente, fazer com que eles consigam ter uma leitura da sociedade, do meio em que vivem, com um olhar, com um viés sociológico, com um viés científico” (Entrevista I).

De forma geral, temos dois pontos relacionados a essas respostas que representam desafios em relação a sociologia na educação básica, quais sejam, problemas de formação para o uso da tecnologia e transposição didática. Em relação a transposição didática, os dois professores que relataram essas dificuldades são formados em filosofia (Entrevista I) e geografia (Entrevista D) e não possuem formação específica para o ensino da sociologia. Talvez suas dificuldades em relação ao uso do livro didático e de articular os conceitos da sociologia para uma leitura da realidade decorra desta condição.

A partir desta realidade, temos dois professores lecionando sociologia que indicam não ter o conhecimento necessário para realizar a transposição didática adequada. Da mesma forma, o professor tem dificuldades para mobilizar as tecnologias como um recurso didático porque não recebeu formação para isso (MODELSKI; *et al.*, 2019). Vargas (2010), explicita a dificuldade do docente não formado nas ciências sociais em tratar dos temas que são objetos de análise da disciplina:

Somente professores com uma sólida formação são capazes de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico metodológico das ciências sociais, capazes de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos. Essas práticas reforçam, de certa maneira, a ideia de que qualquer um é capaz de trabalhar os conteúdos da sociologia, já que os temas de que tratam concernem a todos e todos têm opiniões mais ou menos formadas a respeito deles (VARGAS, 2010, p. 9).

Incorremos novamente no problema da legitimidade, uma vez que estamos tratando da formação dos professores que lecionam a disciplina na educação básica. Pensar na formação continuada desses professores é ajudar tanto no seu desenvolvimento profissional quanto na produção de uma educação mais significativa para seus estudantes.

3 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E ESCOLA

Neste capítulo, foi feita uma análise dos trabalhos que nos últimos três anos (2020 - 2022) buscaram desenvolver uma perspectiva de análise entre escola e pandemia. Com o propósito de operar uma revisão sistemática na literatura se fez uso da plataforma Rayyan. As bases pesquisadas foram a plataforma Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES. A consulta se deu na segunda semana de fevereiro do ano de 2022. Nessa etapa, optamos por realizar as buscas a partir do termo “pandemia”. Embora este termo seja impreciso, segundo nossa perspectiva, o mesmo foi mais difundido e utilizado entre os pesquisadores.

Na base de dados Scielo procedeu-se da seguinte forma: usando os termos “pandemia” e “escola” com o operador lógico booleano “AND” direcionando a busca a todos os índices. A primeira pesquisa apresentou 121 resultados. A fim de refinar os achados, se somou aos dois termos anteriores ligados por AND o termo “educação”. Se chegou ao total de 49 artigos, desses foram retirados aqueles que versavam sobre o ensino superior e sobre alfabetização, o produto final são 22 artigos. O portal de Periódicos da CAPES apresentou 947 resultados para esses mesmos três termos ligados por AND e direcionados a todos os índices. Refinando a busca, excluindo os artigos no idioma inglês, os disponíveis no Scielo, aqueles ligados à educação superior e à educação infantil, restaram 283.

Depois da junção dos textos selecionados nas duas plataformas, foi realizada uma segunda triagem, feita a partir da leitura dos resumos, introduções e conclusões dos textos. Nessa etapa retiramos os trabalhos que tinham por foco o ensino infantil, fundamental, as escolas privadas, os Institutos Federais de Educação e as escolas de aplicação. Foram selecionados 40 artigos que tratam analiticamente sobre as questões da educação e da escola durante a pandemia.

De forma geral, as produções, embora se desdobram por distintos caminhos, seguem basicamente três direções quando tratam dos efeitos da pandemia na escola. A primeira linha apresenta o ensino remoto emergencial sob uma perspectiva de desafio. Dentro desse contexto, se discute o acesso à tecnologia, a ausência de políticas públicas, a participação nas aulas, os impactos nos núcleos familiares e as potencialidades desse campo de ensino. Na segunda perspectiva encontram-se os trabalhos que analisam a escola. As produções discutem o papel da escola durante a pandemia e o futuro da escola no pós-pandemia. A terceira ramificação foca no trabalho docente. Entram nessa perspectiva a formação, o uso das tecnologias, questões ligadas ao excesso de trabalho e concepções didáticas. Esse trabalho de conclusão de curso é localizado nessa terceira dimensão, porque direciona o foco no professor. Cabe assinalar que

alguns desses artigos dividem os pontos de vista quando, por exemplo, ao tratar do futuro da escola questiona-se também o papel do professor. Estes casos também mereceram nossas observações.

3.1 O DESAFIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A emergência sanitária causada pela Covid-19 começou a ser percebida no Brasil em março de 2020. Desde então, a iminência do contágio alterou a rotina de quase toda a população. As escolas, depois de algum tempo paradas, começaram a transferir suas atividades para o ambiente virtual, formando ensino remoto emergencial (ERE). É importante pontuar que o ERE, diferente do ensino a distância (EAD), não pode ser caracterizado como uma modalidade de ensino. É apenas uma ação pedagógica, uma vez que seu objetivo foi transferir o trabalho presencial para o meio virtual (CHARCZUK, 2021). O estabelecimento dessa ação pedagógica teve por finalidade mitigar os efeitos da transmissão comunitária do vírus. As escolas, em um primeiro momento, foram fechadas visando reduzir os efeitos sociais da crise sanitária (PEREIRA, 2020).

Escolhemos apresentar a primeira linha de trabalhos sob a perspectiva de desafio. Os artigos que se inserem nessa linha tentam analisar os desdobramentos da pandemia na educação de uma maneira mais ampla. Nesse sentido, os autores trabalham distintas condições pré-pandemia que se somam ao contexto da Covid-19 representando um desafio. A intensificação das desigualdades sociais, o acesso à educação a distância, a falta de estratégias nacionais, a formatação dos currículos, o desconhecimento das ferramentas virtuais, etc., tudo isso resultou em dificuldades na consolidação do ERE (HOLANDA *et al.*, 2021). Por outras palavras, colocou-se mais um desafio à educação, em especial àqueles indivíduos em maior vulnerabilidade social. Sobretudo, um desafio que corresponde ao direito à educação (CEPAL – UNESCO, 2020).

A construção do ensino remoto não ocorreu com ampla participação das comunidades escolares, tampouco obedeceu a uma uniformidade entre estados e regiões brasileiras. Dois modelos educacionais foram implementados: o massivo e o dialógico. Na forma massiva uma entidade superior gerencia e produz os conteúdos, eventualmente cria mecanismos de participação, mas não se altera a formatação inicial. Nessa primeira linha entram as transmissões de programas de televisão e rádio, as apostilas impressas, etc. O modelo em rede (dialógico) é formado pelas necessidades e particularidades de cada escola, nesse os protagonistas são professor e aluno. Aqui entram as aulas síncronas, e as produções individuais

dos professores. De forma geral, os estados com maiores desigualdades sociais optaram pelo primeiro modelo (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021).

Os dados colhidos em 2019, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), ilustram o cenário de desigualdade que uma parcela significativa da população enfrentou durante a implementação do ERE. Um em cada quatro brasileiros nunca teve acesso à internet, aproximadamente 47 milhões de indivíduos localizados nas classes C e DE. Soma-se a isso, o fato de 13 milhões de pessoas das classes DE não terem acesso à internet na ocasião. A posse de computadores chegava a 95% na classe A. Já na C 44%, e nas classes DE 14%. Cabe salientar que o celular é o principal e, por vezes, único dispositivo de acesso à internet nas classes menos abastadas, configurando-se como uma forma de acesso limitada e às vezes precária (CETIC, 2019).

Quando as aulas migraram para as plataformas digitais, escolas privadas já as tinham no cotidiano, diferente das escolas públicas. Devemos considerar que, embora indispensável, a posse dos equipamentos e o acesso à internet, não garantem o aprendizado digital. É necessário que o indivíduo seja instruído, tenha ambiente físico propício, receba suporte e motivação familiar e tenha professores capazes de fazer a transposição didática adequada (MACEDO, 2020; MONTEIRO, 2020; LOPES, *et al.*, 2020). A partir da máxima “a educação não pode parar”, os aspectos sociais foram deixados de lado. Criou-se um discurso de que o ensino remoto seria inclusivo e totalmente adaptável às rotinas familiares. Na prática, isso não se verificou, o ensino remoto incorporou os métodos de disciplina da escola, distanciando-se distanciando do EAD, focado basicamente no controle do tempo e dos corpos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Na tentativa de emular o ambiente escolar tornou-se mais excludente (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020).

Podemos dizer que o sujeito irá se engajar se as atividades propostas forem bem orientadas, flexíveis e contextualizadas para o ERE. Se possuir um suporte social da família, colegas e professor. Se os métodos de ensino forem ativos (ESPINOSA, 2021). Entretanto, segundo Hage e Sena (2021), a escolha por priorizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fez com que se perdesse a pluralidade necessária ao processo educativo exigido pelo contexto pandêmico. Segundo os autores, a BNCC deveria ter sido suspensa durante o período do ensino remoto emergencial, em favor de conteúdos mais substantivos e ligados às emergências cotidianas. A partir disso, teríamos na escola um ambiente mais plural, de segurança e suporte para os alunos, familiares e professores (LUNARDI, 2021).

Nesse contexto, se verifica o privilégio na existência de diferentes pandemias. Os setores mais abastados da sociedade viveram um “isolamento criativo”, uma oportunidade para

adquirir novas habilidades, enquanto boa parte da população mal conseguiu seguir os procedimentos básicos para evitar o contágio (COUTO *et al.*, 2020). Quando usamos o recorte do gênero, percebemos que as mulheres foram as principais atingidas pela mudança de rotina nos lares. Tiveram de conciliar diversas jornadas de trabalho, formal e informal, com o acompanhamento das atividades escolares dos filhos (ARAUJO *et al.*, 2022). Um exemplo da existência de contextos diversos encontra-se em Zanotto *et al.* (2021), que verifica em relatos de algumas famílias, o surgimento de atitudes mais democráticas nos lares, a partir do isolamento social.

As tecnologias proporcionaram o rompimento do espaço da sala de aula. Isso deveria representar uma nova forma de pensar o processo educativo, uma nova construção de sentido sobre a sala de aula. Entretanto, a emergência da necessidade de transporte da aula às plataformas virtuais e a falta de diálogos na construção do projeto ERE, fizeram com que as tecnologias fossem usadas para simular uma continuidade. Coletivamente, poderia ter sido trabalhado uma tradução dos métodos, uma reescrita mais inclusiva dos conteúdos e objetivos pedagógicos (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021). Contudo, optou-se por manter o texto original, por reproduzir a segmentação, o sonho em voltar ao “normal” (BRITO, 2021).

3.2 A ESCOLA EM DEBATE

Os trabalhos produzidos nos últimos anos que debatem a escola sob o contexto da pandemia são um pouco mais escassos e menos abrangentes. Em termos metodológicos, é difícil traçar uma linha separando os textos que versam sobre a escola, ensino ou docência. Escolhemos apresentar nesta seção aqueles artigos que, embora discutam esses outros temas, questionam o presente e o futuro da escola. Em linhas gerais, esses autores abordam a função da escola.

Desde o fechamento das escolas, ação que visou mitigar os efeitos da transmissão do coronavírus, a reabertura sempre esteve em pautas jornalísticas ou políticas. Barreto (2021), afirma que os discursos relacionados à educação durante a pandemia sempre convergiram nesse sentido. A autora, a partir da análise crítica do discurso de uma série de reportagens e alguns documentos oficiais, encontrou três pares de categorias opostas que buscam afirmar o sentido sobre o tema: “1) econômico vs. científico; 2) público vs. privado; e 3) técnico vs. Político” (p. 3). A escola surge como um campo de disputa, como um ambiente a ser construído a partir do “novo normal”. Interessa apontar que dentro da construção discursiva hegemônica, a escola é apresentada como um lugar ultrapassado. Esse discurso constrói a ideia de ensino híbrido, invariavelmente, relega um papel secundário ao docente e esvazia a escola de seu sentido social.

Entretanto, essa inovação educacional é baseada em tentativas já frustradas de estabelecer uma educação básica à distância.

Esse contexto de disputa, pode ser uma oportunidade para a escola se justificar enquanto uma instituição essencial. Diante da realidade brasileira, o papel da escola tem sido de apresentar uma possibilidade de rompimento das desigualdades sociais, expressas por questões econômicas e culturais. É um ambiente de segurança para muitos estudantes (JÚNIOR; MONTEIRO; CALAZANS, 2021). Na tentativa de cumprir seu papel social, algumas escolas criaram estratégias para conter a evasão dos alunos durante a pandemia, como rodízios de aulas presenciais, oferecendo alimentação, reforços, etc. Entre outras coisas, a escola é espaço de acolhimento e cuidado, onde impera a sociabilidade, a capacidade de reconhecer o outro, o tornar-se parte do mundo (SILVA; BRIGATI; PAN, 2021).

A escola pública foi envolvida por um descompasso entre as ações do Governo Federal e dos governos Estaduais durante a crise. O Ministério da Educação (MEC), não promoveu o debate entre as entidades educacionais. Deixou de lado aquelas que representavam os estudantes, faltou coesão e responsabilidade nas suas ações. Tanto as medidas de fechamento das escolas, como aquelas ligadas ao retorno das atividades presenciais seguiram essa linha (SANTOS; COLESANTI, 2021). Os documentos oficiais não são capazes de dar conta da complexidade local. Portanto, a escola precisa adaptar as normas às necessidades, com foco na justificação de sua função social. Somente a escola, a partir de um processo reflexivo e conjunto, pode entender a necessidade dos seus estudantes e auxiliar na reestruturação de suas vidas (ALMEIDA; DALBEN, 2020).

O distanciamento social fez com que a educação escolar fosse vivida dentro das casas. Klinko e Carvalho (2021), alertam que esse processo de mudança de ambiente pode criar uma domesticação da experiência escolar. A domesticação consiste basicamente no estreitamento do horizonte cognitivo, comportamental e social dos indivíduos. É fato de que educação não ocorre apenas no ambiente escolar, entretanto, o argumento dos autores é de que a escola cumpre antes um papel social fundamental. A escola é um ambiente de transição, onde se experimenta o espaço público, se compreende o estar em sociedade; É um ambiente de separação, onde se vive fora da ordem produtiva econômica, ou seja, dentro dos muros da escola impera uma lógica diferente da econômica; É um anteparo, nesse sentido, representa um lugar para a experimentação, longe dos olhares familiares. O arrefecimento dessas três dimensões, fazem com que o sentido público da educação dê lugar a um sentido privado, desigual e antidemocrático.

A pandemia reacendeu o debate sobre a importância da escola. Transformou aparelhos proibidos nas salas de aula no principal instrumento da educação. As desigualdades de acesso e de oportunidade foram escancaradas. Se exigiu do docente algo diferente da sua formação. A volta às escolas implica um processo de reconstrução, de entendimento e acolhimento das dificuldades vivenciadas na crise. Trata-se, sobretudo, de pensar a educação sob uma outra perspectiva, retomando sua significação diante das novas gerações (GATTI, 2020). Cabe repensar os currículos, integrar áreas e formar indivíduos críticos, capazes de aliar teoria e prática nas suas ações (OLIVEIRA, 2021). Entender que as dificuldades vivenciadas durante a crise são heranças dessa instituição, pensar uma educação pós-pandemia, com novos problemas e desafios, pode apenas mascarar ainda mais essa realidade (GARCIA *et al.*, 2021). Fazer com que a tecnologia faça parte da rotina escolar é medida essencial para uma educação mais igualitária e voltada para o futuro (SILVA; OLIVEIRA; PEREIRA, 2021).

3.3 O TRABALHO DOCENTE

A docência foi alvo de vários trabalhos durante esse período de crise. De longe é o recorte que mais concentrou artigos e discussões. De forma geral, os autores argumentam que o professor foi central no processo de ensino durante a pandemia. Isso se deu pela distância das normas oficiais da realidade das escolas. Em alguns casos, os professores tomaram a frente arrecadando equipamentos eletrônicos para diminuir a exclusão digital de seus alunos. Ações que deram voz a indivíduos ausentes e inviabilizados na configuração emergencial de ensino (CASTRO, 2020). A distância do poder público das escolas é resultado de uma gestão que entende a educação como gasto e não investimento. Resulta disso, professores e gestores que não possuem formação tecnológica, precisando comprar equipamentos e custear seu aprendizado. Um processo educativo fragilizado, incapaz de traduzir “[...] a educação como instrumento permanente de cidadania e de inserção social” (PIMENTA *et al.*, 2020, p. 15).

Diante do contexto pandêmico, Charczuk (2021), considera um equívoco determinar que o ensino remoto é inferior ao ensino presencial. A autora argumenta, que o fator determinante para a construção das aprendizagens é a relação entre professor e aluno, mais precisamente o modelo teórico conceitual que orienta essa prática. Se o professor conduz sua aula a partir de uma perspectiva construtivista terá êxito tanto no presencial como virtual. De forma semelhante, Carvalho e Boto (2021), sinalizam a necessidade de a docência ser pautada pela igualdade como princípio. A igualdade não pode estar no final do processo pedagógico, como uma meta a ser alcançada, mas como um ponto de partida da relação entre professor e aluno. Nesse sentido, o professor precisou minimamente alterar e corrigir seus métodos de

ensino, seja pela dificuldade de manter a atenção do aluno, seja pela necessidade de promover engajamento e participação durante as atividades. Se tem algo positivo nesse período é justamente isso, o rompimento com o modelo curricular unidirecional, em que o professor detém o saber e transfere ao aluno, em favor da busca de um ambiente mais compartilhado e participativo (CARRARO; OSTEMBERG; SANTOS, 2020).

Em termos de condições de trabalho, os últimos anos apresentaram uma escalada na fragilidade da profissão docente. Os números anteriores a pandemia demonstram que cerca de 30% dos professores possuíam contrato temporário, sem estabilidade e plano de carreira, dez estados pagavam abaixo do piso salarial da categoria e pouco mais de 6% não possuíam acesso à internet (DUARTE; HYPOLITO, 2020). Durante a pandemia, “[...] aos professores lhes foram negados: (i) a oportunidade de uma formação para atuar na modalidade virtual; (ii) tempo hábil para desenvolver as competências atinentes ao universo digital e (iii) garantia aos direitos trabalhistas com o pagamento de horas-extras pelo excedente de trabalho” (FARIAS; SILVA, 2021, p. 4). Tais condições afetam os estudantes, produziram aulas pouco inventivas e desconectadas com as necessidades dos alunos. Conduzidas pelos monólogos e câmeras apagadas (Ibid.). Faz com que os professores entendam sua atividade como algo penoso e solitário, criando representações negativas sobre seu exercício e conseqüentemente adoecendo (LAVINO; KOGA, 2021)

Em uma pesquisa com mais de quinze mil professores da educação básica entrevistados, realizada em julho de 2020, Duarte e Hypolito (2020), apontam essa fragilidade: 84% dos entrevistados ministravam aulas remotas; 83% possuíam os recursos tecnológicos necessários; 40% dividiam os equipamentos algo que limitava seu acesso; 88, 5% nunca tinha tido contato com o trabalho remoto; 38% não receberam nenhum tipo de orientação ou suporte; 82, 4 % alegam que sua jornada de trabalho aumentou. Esses dados vão de encontro com a pesquisa feita por Brandenburg *et al.*, (2021). No estudo, entrevistando diretores de escolas, se constatou que os aspectos emocionais foram um dos principais desafios para a docência. Processo causado pelo histórico de desvalorização da profissão e sua intensificação durante a pandemia. É importante pontuar, que as dificuldades emocionais, materiais e de engajamento dos alunos fizeram parte também da realidade dos professores vinculados a instituições privadas (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Esse cenário de pandemia levou à exaustão do docente e ao entendimento do trabalho remoto como fonte de sofrimento psicológico (TROITINHO *et al.*, 2021). A razão disso, é a necessidade de estar sempre disponível, respondendo às demandas da comunidade escolar, a invasão do ambiente doméstico, e o aumento da sua responsabilidade no processo educativo

(WENCZENOVICZ, 2020). Saraiva *et al.* (2020), argumentam que as escolas e redes de ensino não conseguiram construir de forma clara como os professores deveriam orientar suas práticas. A falta de orientação criou um panorama de autointensificação do trabalho docente, na tentativa de responder às necessidades e falhas desse processo.

Quando analisamos as questões ligadas ao trabalho docente durante a pandemia devemos traçar um recorte de gênero. Historicamente, algumas profissões foram concebidas como áreas femininas, por serem entendidas como subalternas, tais como a área da saúde, educação e administração pública. São profissões entendidas como essenciais durante a pandemia. Araújo e Yannoulas (2020), apontam para a intensificação da precarização do trabalho feminino durante a pandemia, e a existência de uma “dupla presença”. Isso exige à mulher estar presente em vários espaços de trabalho, formais e informais, sem a possibilidade de ausentar-se.

A configuração de ensino assumida durante a pandemia não pode ser usada de modelo para o futuro. Para Varela e Della Santa (2021), nesse arranjo não se produz conhecimento, se reduz a educação a aquisição de informações e o professor a um instrutor do tempo. Portanto, a educação é muito mais do que aquisição de informações, é um sistema coletivo de “[...] formação de novas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sensoriais” (Ibid., p.188). Ainda segundo os autores, sempre será necessária a educação presencial. As novas tecnologias devem fazer parte do ambiente escolar, com seu acesso democratizado, mediadas por um professor, de forma que as competências não se sobressaiam aos saberes objetivos.

A tecnologia não deve ser um substituto de coisas já usadas, um slide substituindo uma anotação no quadro por exemplo, mas uma forma assumir as multiplicidades e necessidades dos alunos. Nesse sentido entra o docente, que reivindica ter o tempo e a compreensão do potencial das ferramentas tecnológicas. A transformação de um acessório em uma ferramenta educacional, envolve um processo de cumplicidade entre aluno e professor, um professor como mediador (TEIXEIRA; FLÔR; ALVARENGA, 2020).

Ainda em relação à tecnologia, temos o trabalho de Nóvoa e Alvim (2021). Nesse artigo, os autores exploram a ideia da substituição da escola pela educação à distância. Mais especificamente, o surgimento de uma visão consumista que nega a herança histórica da escola. Pensam, sobretudo, no papel do professor frente a isso. Essa visão de educação apoia-se na ideia de que reside na tecnologia a solução de todos os males do setor. Para os autores, essa perspectiva se desdobra a partir de três ilusões:

Primeira – a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e

virtuais; Segunda – a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens; Terceira – a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 4).

Segundo os autores, a primeira ilusão nega a existência de uma diferença essencial para a educação entre escola e casa, que diz respeito à diversidade. São ambientes distintos e por isso complementares, a ideia é de que na escola se aprende sobre o sentido público da existência. Além disso, para os autores, essa ilusão articula a ideia de que a tecnologia educa, algo que na prática não se verifica. Em resposta a isso, os autores sugerem a necessidade de educadores construtores. Estes são indivíduos capazes de dar o sentido público necessário à educação, articulando a tecnologia, dotando os estudantes do protagonismo necessário para seu uso.

A segunda ilusão, aposta no fim da escola enquanto um ambiente físico. Não leva em conta que a escola representa mais do que um espaço: “A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 8). Segundo os autores, a escola não vai desaparecer, mas ela precisa passar por uma metamorfose. O professor será responsável por essa transição, tornando cada vez mais a educação algo coletivo, mediando as relações da escola com sua comunidade:

Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas “proclamações identitaristas”. Por exemplo, a capacidade de nos “desconectarmos” para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 10).

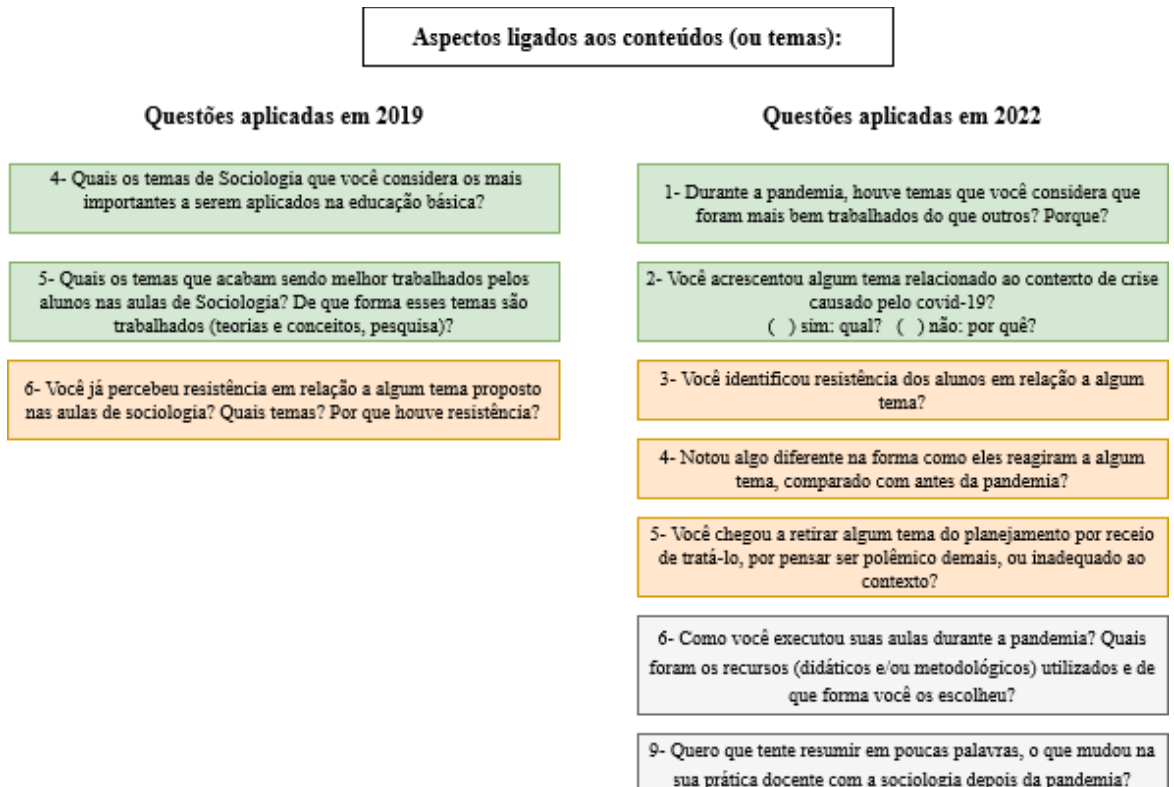
A terceira ilusão diz respeito à ideia de que o ato de educar prescinde das relações humanas. Para os autores, tal visão superestima a tecnologia enquanto ferramenta de aprendizagem, não leva em conta que, entre outras coisas, a educação se forma a partir das relações humanas. Se forma pela descoberta e pelo inusitado. O conhecimento não é acabado, se dá por um processo conjunto: “Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

Por fim, a revisão bibliográfica demonstrou que existem poucos trabalhos que tratam de forma comparativa o antes e depois da pandemia nas escolas. Em especial, os aspectos ligados aos conteúdos. O desajuste provocado pela reforma do ensino médio, implementada no pós-ensino remoto emergencial, pode explicar essa lacuna. Ou mesmo a necessidade de se estudar as defasagens provocadas pela pandemia na escola.

4 A SOCIOLOGIA NA ESCOLA DURANTE A SINDEMIA DE COVID-19

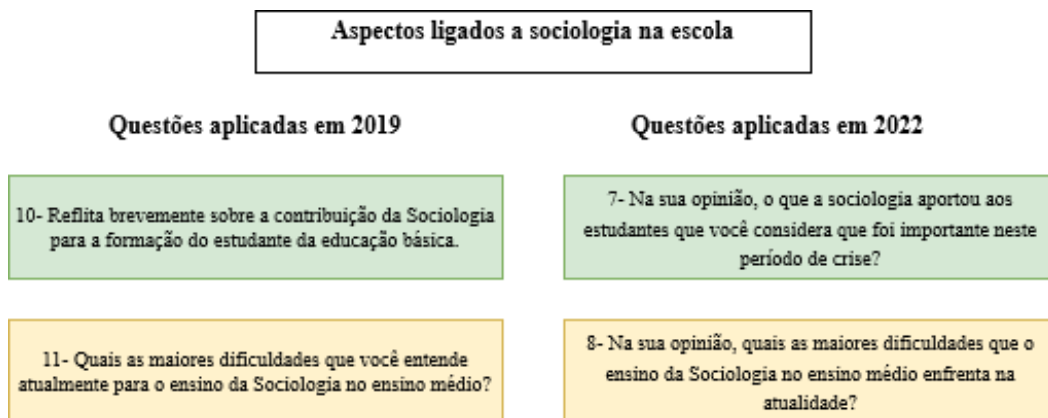
Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados com os professores que vivenciaram a sindemia de Covid-19 nas escolas. Por questão de tempo, foram coletadas apenas quatro entrevistas, o que corresponde a cerca de 30% da amostra de 2019. Entretanto, construímos o segundo instrumento de coleta visando aprofundar as questões de acordo com os objetivos dessa análise. Tal operação se deu pelo cercamento das questões. Enquanto no primeiro questionário tínhamos cinco questões que compreendiam duas temáticas (temas e sociologia na escola), nesse temos nove questões com o mesmo objetivo. As figuras 3 e 4, apresentadas abaixo, mostram de forma comparativa como se deu a construção das novas perguntas. Na figura 2, relativa aos temas, foram direcionadas três perguntas a respeito da resistência aos temas (cor laranja). Além disso, foram adicionadas duas perguntas que buscam identificar os métodos do docente (cor cinza). Já nas questões relacionadas a sociologia enquanto campo, figura 3, mantivemos a estrutura original.

Figura 3 - Comparativo entre as questões aplicadas em 2019 e 2022 relacionadas aos temas



Fonte: o autor, 2022.

Figura 4 - Comparativo entre as questões aplicadas em 2019 e 2022 relacionadas ao entendimento da sociologia



Fonte: O autor, 2022

Em acréscimo, cumpre assinalar que os dados serão apresentados neste capítulo de forma comparativa. A finalidade é visualizar as possíveis continuidades e/ou rupturas que o período de crise da sindemia possam ter provocado na sociologia escolar. Resgataremos alguns autores já citados na revisão bibliográfica a fim de situar nossas conclusões, além de acrescentar nossas perspectivas quando for necessário.

Em relação ao perfil dos entrevistados nesta amostra, temos a síntese descrita no Quadro abaixo (Quadro 4). A notação utilizada neste capítulo para identificar as falas dos professores será de 1 a 4. Infelizmente, não contamos com a participação de professoras. Nesse sentido, perderemos um importante recorte nas observações do impacto da sindemia, uma vez que o recorte de gênero esteve em discussões sobre a precarização do trabalho docente (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020). Em comparação com a amostra de 2019, temos representados diferentes cidades, diferentes áreas de formação dos professores e tempo de atuação na docência.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados em 2022

Nº	Cidade	Idade	Sexo	Formação	Pós-graduação	Tempo na escola	Tempo na docência
1	Guaíba	41	Masculino	Licenciatura em história	-Especializado no ensino de sociologia; -Mestrado em história.	8 anos	10 anos
2	Guaíba e Eldorado do Sul	44	Masculino	Licenciatura em história	-Especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo; -Mestrado em Integração Latino-americana.	5 anos	16 anos
3	Campo Bom	38	Masculino	Licenciatura em filosofia	Não	5 anos	5 anos
4	Porto Alegre	28	Masculino	Licenciatura em ciências sociais	Não	1 ano	1 ano

Fonte: O autor, 2022.

4.1 OS TEMAS TRABALHADOS NAS SALAS DE AULA

O primeiro conjunto de respostas a serem analisadas, versam sobre os temas trabalhados pelos professores durante a pandemia. Enquanto no corpus de 2019 os professores foram incentivados a listarem os temas vistos em sala de aula, na aplicação de 2022 não seguimos esse caminho. Ao contrário, nos detemos na percepção ampla do docente, o instigando a pensar comparativamente, se verificou conteúdos que foram melhor trabalhados durante o período de crise e por qual motivo isso ocorreu (1- Durante a pandemia, houve temas que você considera que foram mais bem trabalhados do que outros? Porque?).

Nas respostas de 2019, verificamos uma série de conteúdos considerados melhor trabalhados (5- Quais os temas que acabam sendo melhor trabalhados pelos alunos nas aulas de Sociologia? De que forma esses temas são trabalhados (teorias e conceitos, pesquisa)?). A partir das respostas dos porquês alguns conteúdos são melhor recebidos identificamos quatro categorias: contextualização com a realidade do estudante; metodologia do docente; pesquisa como recurso didático ou metodológico; e uso de recursos audiovisuais.

Nas entrevistas de 2022, identificamos um padrão distinto nas respostas dos professores. Três professores perceberam mudanças na forma como os temas foram trabalhados, enquanto um professor não vivenciou o ensino presencial antes da pandemia. Das três respostas consideradas, temos duas que falam de forma positiva da aplicação dos conteúdos durante o

período de crise e uma de forma negativa. O professor que demonstrou a visão pessimista, relatou que todos os temas trabalhados durante o período não puderam ser aprofundados:

Agora com a pandemia vários temas, aliás, todos os temas, da sociologia, nada foi trabalhado conforme deveria ser trabalhado, porque foram aulas remotas, ou seja, atividades via aplicativo, via Classroom. Então eram textos curtos não pode ser algo muito extenso, então vários temas eu consegui trabalhar pouco (Entrevista 3).

Das respostas que demonstraram certa positividade com os trabalhos realizados durante o período de crise, temos uma que justifica a facilidade de mesclar diferentes recursos didáticos na apresentação dos temas: “[...] possibilitou recursos metodológicos que uma sala de aula normal não te dá” (Entrevista 1). No entanto, o mesmo docente observa que um dos pontos mais negativos desse período foi a desigualdade de acesso: um lado negativo foi o distanciamento e a falta de muitos não terem condições de internet [...] não conseguimos alcançar todo mundo que deveria (Entrevista 1).

A segunda resposta que se encaixa no padrão descrito acima, versa sobre os temas relacionados ao cotidiano dos estudantes. Ou seja, os temas que foram melhor trabalhados, na percepção dos docentes, foram aqueles presentes no contexto do debate público durante a crise: “Sim. Vários temas que envolviam a necessidade de reflexão sobre o momento. Principalmente, relacionados às desigualdades de acesso à educação (Entrevista 2)”. Pode-se concluir, a partir dessas duas entrevistas, que temos a repetição de duas das categorias verificadas em 2019, quais sejam, contextualização com a realidade do estudante e uso de recursos audiovisuais.

Nesse ponto, em relação aos elementos novos trazidos nos discursos, temos um professor expressando a insatisfação com a superficialidade dos trabalhos realizados. Um docente elencando aspectos positivos, como o uso de recursos indisponíveis no ambiente das escolas públicas, sem esquecer de problematizar o acesso aos recursos digitais. Da mesma forma, temos um terceiro docente expondo a proficuidade dos debates ligados ao dia a dia dos estudantes durante a sindemia. É possível dizer, portanto, que os professores enfrentaram um desafio de reinvenção das suas práticas educativas durante o período de crise (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021).

Da mesma forma, as experiências distintas contribuem para a ideia de que o uso da tecnologia não garante efetividade na proposta educativa (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021). A desigualdade social aprofundada pela crise, o desmonte da educação realizado nos últimos anos, a falta de políticas de seguridade social, a falta de uma gestão social da crise e a precarização do trabalho docente denunciam a dificuldade de se efetivar um processo educativo significativo durante a sindemia (HAGE; SENA, 2021). Nesta direção, revela-se significativa uma educação

voltada ao acolhimento dos estudantes, perspectiva de se ter um ponto de segurança em meio a crise social (IDEM.).

Sobre o êxito e o fracasso no tratamento dos temas pertinentes à sociologia durante o ensino remoto emergencial, relatado pelos docentes, podemos citar o trabalho de Espinosa (2021). O autor sugere que o engajamento dos estudantes depende de três dimensões: “atividades bem orientadas com certo grau de flexibilidade, de qualidade e específicas para o contexto de ERE; suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes; e a incorporação de métodos ativos de ensino” (ESPINOSA, 2021, p 7). Nesse sentido, é possível compreender por que temas relacionados ao cotidiano ganharam destaque novamente nas falas dos docentes, justamente pela possibilidade de articulação desses três níveis.

Ainda na perspectiva dos temas, questionamos os docentes a respeito da adequação do currículo ao contexto da pandemia (2- Você acrescentou algum tema relacionado ao contexto de crise causado pelo covid-19? () sim: qual? () não: por quê?) Se, efetivamente, eles adicionaram algum conteúdo nas aulas de sociologia para subsidiar as interpretações sobre o cotidiano dos estudantes. Das quatro respostas, uma foi negativa: “Não, em sociologia eu não utilizei tema relacionado ao Covid-19, mas em filosofia sim” (Entrevista 3). O professor preferiu não responder o motivo dessa escolha. Entretanto, pode-se inferir que isso decorre da sua formação. Por ser formado em filosofia, transita melhor entre suas temáticas, possibilitando articular com maior familiaridade essa aproximação com a realidade. Ponto que já exploramos no texto a partir da ideia de Vargas (2010), qual seja, de que somente uma formação sólida na área das ciências sociais permite segurança nas aproximações entre teoria e realidade.

Os outros três professores relatam ter acrescentado nos seus planejamentos de sociologia temas relacionados à pandemia. Os temas adicionados foram: vacina; história da ciência e do pensamento científico; desequilíbrio ambiental; organização econômica; cibercultura e ciberespaço. De fato, se compararmos com os temas citados em 2019, teremos um acréscimo de quatro temas, desses cinco citados, apenas organização econômica já aparecia desenhada anteriormente nas falas dos professores.

Sobre os motivos que influenciaram essa mudança dos planejamentos, temos duas linhas entre as respostas. Um dos professores diz ter adicionado as questões ligadas ao desequilíbrio ambiental da seguinte forma: “Sim. O desequilíbrio ambiental. Nossa forma de organização econômica e social, que está nos levando a esses desequilíbrios” (Entrevista 2). Se buscarmos o detalhe entenderemos o motivo dessa escolha do professor. O professor 2, dá aulas em escolas indígenas. Dessa forma, a abordagem do meio ambiente junto da organização social e

econômica encontra respaldo. Outro professor, diz ter acrescentado o tema da vacinação junto da história da ciência como uma forma de combater o negacionismo:

Principalmente na história da ciência, enfim, de trazer algumas temáticas que se referiam a vacina e também de problema que dá um pouco mais desses desafios que a ciência coloca. Quando aparecem no caso uma pandemia. De um esforço de vários laboratórios, enfim da metodologia dessa ciência. Para tentar explicar como é que esse cientificismo faz parte do nosso cotidiano. [...] mas também de mostrar, a validade e ao mesmo tempo tu está dialogando com pessoas que de alguma maneira em casa reproduzem um pouco essas ideias negacionistas. Que foi um uma marca do período. E continua sendo de certo modo (Entrevista 1).

Por fim, o último professor diz ter encontrado dificuldade para mexer no planejamento da escola e acrescentar temas. Além disso, sentiu dificuldade ao pegar uma turma que tinha a disciplina ministrada por um professor de outra área. Relatou que no final do ano letivo, pôde iniciar um debate sobre cibercultura e ciberespaço:

Então, acabei entrando de surpresa e tive que me organizar a partir disso [...] A gente trabalhou um pouco sobre ciberespaço de como as coisas migraram para o ciberespaço. Como a escola tinha um planejamento fechado, eu tive poucas opções. Porque a gente tem um currículo a seguir. E eles também não estavam tendo aulas com uma pessoa da área. Então foi meio complexo (Entrevista 4).

Nesse ponto, temos elementos para responder o primeiro dos nossos objetivos específicos (1- Analisar os temas trabalhados antes e depois da sindemia). De forma geral, considerando que nossa amostra é pequena, embora represente diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre, os temas de sociologia foram adaptados durante a sindemia de covid-19. É importante notar que a formação parece ter influenciado na escolha dos temas, até mesmo na eficácia dos objetivos alcançados em sala de aula, como veremos mais adiante quando tratarmos das contribuições da sociologia.

4.2 A ABORDAGEM DE TEMAS POLÊMICOS DURANTE A SINDEMIA

Verificamos novamente a impressão dos docentes acerca da resistência dentro das salas de aula. Nas respostas de 2019, tivemos dez professores e professoras relatando ter encontrado resistência dentro das salas de aula, enquanto quatro diziam nunca ter vivenciado isso. Das respostas positivas, formamos três categorias relacionadas aos temas que causaram essas restrições: a primeira categoria foi questões ligadas à diversidade social-cultural, formada pelas subcategorias: diversidade sexual, identidade de gênero, identidade étnico-racial; a segunda categoria, questões ligadas às desigualdades sociais, formada pelas subcategorias: feminismo, direitos humanos, movimentos sociais; e a terceira categoria, questões ligadas à política contemporânea, sem subcategorias.

Na nova coleta tratamos o tema da resistência através de três questões. Na primeira perguntamos de forma direta a respeito da percepção do docente: “3- Você identificou resistência dos alunos em relação a algum tema?”. Na questão subsequente tentamos captar as restrições de maneira mais geral: “4- Notou algo diferente na forma como eles reagiram a algum tema, comparado com antes da pandemia?”. Na terceira questão tentamos entender se o professor, porventura, antecipou a reação dos estudantes e omitiu algum tema do seu planejamento escolar: “5- Você chegou a retirar algum tema do planejamento por receio de tratá-lo, por pensar ser polêmico demais, ou inadequado ao contexto?”. Essas três dimensões foram pensadas como uma forma de detectar nuances nas respostas dos professores, a fim de responder se o fato das aulas adentrarem os espaços familiares interferiu na liberdade do docente.

Em relação à primeira questão, três professores relataram nunca terem percebido restrições por parte dos seus estudantes, enquanto um diz ter dito algumas dificuldades em uma das escolas que trabalha. Além disso, um dos professores citou a ocorrência de um caso de resistência com um dos colegas da escola. Dentre as falas negativas, um dos professores cita que o único problema que vivenciou diz respeito ao acesso dos seus alunos: “Não. Só pouco retorno das ações. Fruto das desigualdades de acessos aos materiais e as aulas” (Entrevista 2). Outro professor diz não ter problemas para tratar temas polêmicos, embora eventualmente note alguma contrariedade nos estudantes, identifica que isso pode decorrer da concepção religiosa familiar:

Nossos alunos, aqui no colégio, são muito educados, neste ponto nunca tive problema de trabalhar temas dos mais diversos. A galera, mesmo que tenha bagunça, tenha alguma resistência, mesmo que eles não concordem, até porque tem muito a questão das religiões na escola, influência das religiões neopentecostais, mas eles são muito educados nessa questão. Eles estão abertos a aprender e tentar entender, mesmo que eles tragam uma visão de tentar puxar alguma coisa para a religião (Entrevista 3).

Na fala acima, o professor ressalta que por vezes os estudantes ficam inquietos com os temas propostos em aula, em especial aqueles estudantes ligados às religiões neopentecostais. Embora isso exista, não interferiu diretamente no andamento das suas aulas. Da mesma forma, no discurso do terceiro professor esses elementos reaparecem, mas de novo não criam um ambiente constrangedor:

É, de maneira geral a sociologia provoca um estranhamento na gurizada. Eles não estão acostumados a problematizar algumas questões com mais profundidade, mas não teve nenhuma resistência, assim de uma refutação do que eu estava falando, do que eu estava abordando. De repente não estavam concordando ali, não estavam, né? Talvez tivessem vontade de dar uma questionada, mas nada de assim de alguma

situação de provocar uma situação constrangedora de enfrentar o professor (Entrevista 1).

Nessa mesma entrevista, o professor narra um episódio de resistência ocorrido com um dos professores de sociologia da sua escola. Em uma turma do segundo ano do ensino médio, o professor ao tratar de gênero e sexualidade causou insatisfação dos pais de um estudante. Como “o ensino remoto foi pra dentro da casa das pessoas” (Entrevista 1), a família identificada como evangélica neopentecostal, não gostou da dinâmica do professor, que “estava desenvolvendo noções de padrões familiares, de uma flexibilidade de padrões familiares” (IDEM.). O resultado disso foi uma reunião com os pais na escola em pleno auge da pandemia. Como o professor entrevistado foi autor do planejamento da disciplina foi chamado para essa discussão:

[...] fizemos o contraponto ao dizer “olha o papel da escola é oportunizar as pessoas a terem conhecimento”. A escola tem que ofertar maior quantidade de saberes que existem historicamente constituídos para os estudantes fazerem as suas escolhas. Se na tua vida particular tu tem uma opção religiosa que coíbe isso, que acha isso errado. Bom, mas aí não é o papel da escola, a escola não está dentro desse padrão, a escola tem uma outra característica. Aí eles baixaram um pouco a bola, os pais, mas mesmo assim saíram um pouco contrariados. Achando um pouco de absurdo aquilo, em mostrar que existiam outras formas de família, além daquela tradicional que é considerada pelos setores mais conservadores (Entrevista 1).

O último professor, não relatou diretamente resistência dentro das salas de aula, mas uma dificuldade de abordar determinados temas. Enfrentou problemas em abordar religião e sexualidade. Na sua análise, a dificuldade está relacionada ao pouco contato das turmas com a sociologia, que tinham a disciplina com alguém não formado na área. Nesse sentido, teve que trabalhar assuntos básicos para poder escalar a complexidade dos temas. Esse diagnóstico se deve a vivência em outra escola. Segundo o docente, na outra escola os alunos se apropriaram de forma mais rápida e sofisticada dos debates de sua aula. A diferença entre as duas escolas é justamente a formação do professor que anteriormente ministrava a disciplina. Nas suas palavras:

Não considerando problema, mas uma certa dificuldade em trabalhar alguns temas justamente porque cada escola é meio particular [citou o nome da escola], eles não tiveram sociologia durante um ano. Então eles ficaram bem perdidos. E justamente eu tive que trabalhar muito a questão do senso comum, e isso é uma coisa que tem que ser trabalhada bem no começo. Imagina pegar uma turma de terceiro ano que não teve sociologia. [...] eu tive algumas dificuldades de trabalhar com alguns alunos. Principalmente questão de religião e sexualidade (Entrevista 4).

Nas respostas expostas acima temos a repetição de uma das categorias formadas pelas falas de 2019: questões ligadas à diversidade social-cultural. Embora os professores relatem

não terem vivenciado resistência dentro da sala de aula, os temas como diversidade sexual e diversidade de gênero, ainda surgem como polêmicos.

A segunda questão destinada a esse tópico (4- Notou algo diferente na forma como eles reagiram a algum tema, comparado com antes da pandemia?), teve uma afirmação positiva e duas negativas. Além disso, desconsideramos uma das respostas, já que o professor não vivenciou as aulas pré-síndemia. Os professores que responderam de forma negativa não argumentaram em favor desse posicionamento. Já o docente que afirmou ter notado diferença, construiu seu argumento em três linhas. Na primeira afirmou que existiu um descompasso entre as escolas, porque não houve coordenação central durante a crise: “Sim. Na verdade, a pandemia colocou na educação básica uma bagunça, dependendo de cada escola, foi uma reação não sistemática. Ou seja, não houve uma coordenação do Ministério da Educação [...]” (Entrevista 1). Depois argumentou ter conseguido aprofundar de maneira mais objetiva os conteúdos vistos em sala de aula: “Nas disciplinas e nas turmas que eu ministrei sociologia eu trabalhei todas as temáticas e acho que até com maior profundidade algumas coisas, que não conseguiria trabalhando num período semanal” (IDEM.).

Por fim, relatou que percebeu diferenças entre os professores de uma mesma escola, como reagiram à crise e organizaram suas atividades profissionais: “Tipo, tive professores aqui, um colega que foi cobrado, por que ele botou duas atividades num ano para uma turma e o cara disse, “bah, eu tive que fazer Uber para sobreviver”, sabe? É umas coisas assim meio fora da realidade assim” (Entrevista 1). Nesses trechos citados, aparecem a dificuldade vivenciada pela falta de uma coordenação do Governo Federal diante da síndemia, como também o relato da intensificação da precarização do trabalho docente, especialmente no exemplo do professor que teve que abandonar suas turmas para fazer “bico” para complementar a renda. Além disso, o professor cita um ponto positivo, que foi a possibilidade de ter mais tempo de aula que possibilitou, segundo ele, aprofundar as temáticas da sociologia.

A última questão adicionada neste tópico buscou avaliar se os docentes tiveram alguma atitude de autopreservação durante o período da síndemia (5- Você chegou a retirar algum tema do planejamento por receio de tratá-lo, por pensar ser polêmico demais, ou inadequado ao contexto?). Ou seja, se perceberam que algum tema poderia causar inquietações nos seus alunos e, diante disso, o retiraram da programação. Todos os professores disseram que isso não aconteceu, um deles completou dizendo que nunca tomaria tal atitude: “Então, neste ponto eu nunca precisei retirar um tema. E mesmo que aconteça, se um dia acontecer alguma polêmica, eu não vou deixar de trabalhar um tema por medo da não aceitação, né?” (Entrevista 3).

O objetivo específico que orientou essa parte do trabalho foi o seguinte: “2- Avaliar se ensino remoto emergencial afetou a liberdade do professor na abordagem de temas considerados polêmicos”. Diante do exposto, podemos dizer que a pandemia pouco incidiu na liberdade dos docentes em relação à escolha dos temas. É preciso dizer que a resistência existe, a julgar pela crise da escola, persiste nas salas de aula, embora na visão dos nossos entrevistados não tenha afetado de forma significativa seus trabalhos. Dessa forma, ainda existe a necessidade de se aprofundar esse tópico em pesquisas futuras. Além disso, o relato do professor 1, sobre a família que demonstrou indignação diante do ensino das questões de diversidade sexual e de gênero, demonstra uma atitude necessária de defesa do professor e do tema pela comunidade escolar.

Uma das preocupações demonstradas na literatura, produzida a respeito da pandemia nas escolas, foi o aspecto da resistência aos temas contrários à visão conservadora presente na sociedade. Mais especificamente, como isso poderia prejudicar a aquisição de percepções sobre a diversidade social e, em consequência, reduzir o horizonte cognitivo dos estudantes (KLINKO; CARVALHO, 2021). Ou mesmo, considerando a escola como um espaço de socialização e transmissão das atitudes democráticas, como a ausência desse espaço afetaria essa percepção nos jovens (CURY, 2020). Efetivamente, não conseguimos mensurar se esses dois aspectos foram podados durante a crise, mas a partir das falas dos professores podemos considerar que os debates caros à sociologia estiveram presentes - mesmo a contragosto, como vimos, do pensamento conservador característico de alguns ambientes familiares.

4.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Outro passo, foi perguntar sobre a metodologia empregada nas aulas de sociologia. No questionário de 2019, a metodologia foi incorporada na pergunta sobre os temas melhor trabalhados (5- Quais os temas que acabam sendo melhor trabalhados pelos alunos nas aulas de Sociologia? De que forma esses temas são trabalhados (teorias e conceitos, pesquisa?). Na nova aplicação, optamos por trabalhar de forma separada, em duas perguntas. Na primeira questão, perguntamos diretamente sobre como as aulas foram executadas: “6 - Como você executou suas aulas durante a pandemia? Quais foram os recursos (didáticos e/ou metodológicos) utilizados e de que forma você os escolheu?”. No final da entrevista, retomamos novamente essa ideia, perguntando de maneira geral, o que mudou na prática do docente: “9 - Quero que tente resumir em poucas palavras, o que mudou na sua prática docente com a sociologia depois da pandemia?”.

Dentre os professores entrevistados em 2022, apenas um não relatou a realização de aulas síncronas. Esse professor, por trabalhar em escolas indígenas, optou por programar suas aulas a partir de documentários e materiais impressos: “Documentários e material físico. Que deixávamos na escola. E os estudantes retiravam e devolviam” (Entrevista 2). Tal atitude é justificada pela dificuldade de acesso à tecnologia dos seus estudantes, já anteriormente citada. Dois professores, basearam suas aulas em exposições síncronas nos aplicativos disponibilizados pelo Estado, enquanto outro diz ter mesclado essas aulas com textos curtos, vídeos do Youtube e perguntas que orientavam pesquisas na internet.

Um dos professores que trabalhou com aulas síncronas, disse ter a possibilidade de postar materiais na plataforma de ensino assinada pelo Estado, mas sua aula acontecia mesmo de forma síncrona. Na sua fala podemos notar elementos de uma aula tradicional, que foi transferida para o ambiente virtual:

[...] mas a minha aula mesmo se fazia no Meet, em vídeo chamada com horário, como se fosse o horário normal. Claro, não é o tempo inteiro de uma aula, porque ninguém consegue aguentar na frente do computador ao mesmo tempo que fica na sala de aula. Mas tinha uma organização de horários e eu seguia regularmente os horários. Fazendo a aula como se fosse uma exposição oral. Projetando o material que eu preparava, em vez de escrever no quadro, como a gente usa normalmente, projeta um documento, e trabalhava em cima daquilo, trazia alguns vídeos curtos, para complementar aquilo que a gente estava desenvolvendo (Entrevista 1).

Outro ponto que merece destaque, é a fala de um professor a respeito da dificuldade que está vivenciado com a volta das aulas presenciais. A sua metodologia empregada durante o ensino remoto emergencial foi semelhante à entrevista citada acima. No entanto, com a volta das aulas presenciais às escolas, tem notado uma dificuldade de atrair a atenção dos estudantes: “Eles ficaram acostumados com o virtual. E agora está sendo difícil pra essa galera que ficou no virtual. Também se interessar. Por essas outras formas que tem se construído dentro da sala de aula” (Entrevista 4).

Em complemento a isso, temos a reflexão dos docentes acerca do que mudou na sua forma de ensinar depois da pandemia. Como a pandemia ainda persiste, durante a entrevista pedimos para os docentes considerarem o ERE como referência. Um dos professores preferiu não responder à questão. Nas outras três falas surgiram três categorias: aproveitamento dos recursos digitais, percepção sobre o “outro”, necessidade de trabalhar de diversas formas para atingir os estudantes.

Em relação à primeira categoria, aproveitamento dos recursos digitais, o professor diz ter percebido que não adianta lutar contra a tecnologia: “[...] foi aproveitar mais os recursos tecnológicos, podemos dizer. De saber aproveitar que essa geração é digital e de fazer desse

limão uma limonada. Não ficar brigando contra isso” (Entrevista 1). A segunda categoria, percepção sobre o “outro”, foi construída da seguinte forma pelo docente:

Essa pandemia nos fez olharmos mais, entendermos mais, essas contradições sociais. Dessa forma, pensarmos mais em como a vida em sociedade é o que permeia toda nossas relações humanas, ações que interferem diretamente na vida do outro (Entrevista 2).

Ou seja, segundo a visão deste professor, a pandemia estreitou a relação entre as pessoas, fez com que elas enxergassem o seu viver coletivo.

A última resposta, foi construída a contar de experiência na graduação e nos estágios do professor, visto que ele começou a lecionar durante o período de crise. Neste sentido, pedimos para o professor relacionar sua formação com o período do ERE. A partir da sua resposta formamos a categoria necessidade de trabalhar de diversas formas para atingir os estudantes. Segundo o docente, seus alunos reagiram de diferentes formas aos conteúdos vistos em sala de aula. Para ele, houve uma defasagem no aprendizado e, desde então, passou a abordar as temáticas de distintas formas:

Comecei a ver que eu tinha que lidar com esses adolescentes de diferentes formas. Independente se fosse vinte formas de trabalhar aquele tema eu teria que trabalhar de vinte formas diferentes. É uma grande dificuldade, mas também acho que é uma questão boa. Algo que trouxe de bom é tentar fazer com que ele se espalhe de diversas formas diferentes (Entrevista 4).

No subcapítulo relacionado aos temas, já trabalhamos a forma como foram trabalhados metodologicamente. Entretanto, cabe uma recapitulação das categorias consideradas nas entrevistas de 2019, quais sejam: contextualização com a realidade do estudante; metodologia do docente; pesquisa como recurso didático ou metodológico; e uso de recursos audiovisuais. Nas respostas de 2022 encontramos basicamente seis metodologias e/ou recursos metodológicos: aulas expositivas síncronas, textos curtos, vídeos do Youtube, pesquisas na internet, documentários e aulas impressas.

Neste sentido, podemos dizer que vídeos do Youtube e documentários se encaixam na categoria uso de recursos audiovisuais e pesquisas na internet em pesquisa como recurso didático ou metodológico. Já aulas expositivas, textos curtos e aulas impressas são metodologias tradicionais que foram transferidas para o ensino remoto emergencial. Podemos pensar que as aulas impressas e os textos curtos, cumprem o mesmo papel do livro didático, enquanto a aula síncrona pode indicar a reprodução da tradicional aula expositiva.

De forma comparativa, conforme nosso objetivo específico 3 (Identificar e comparar os métodos de ensino da sociologia no ensino médio antes e depois da pandemia), não houve

mudanças significativas nas metodologias empregadas pelos professores durante o período de ensino remoto emergencial. Embora possa se argumentar que os docentes se utilizaram de recursos tecnológicos, seus usos não foram diferentes daqueles de 2019. O diferente foi justamente a mudança de ambiente, foi transferir a aula expositiva, foi usar recursos digitais de forma semelhante ao livro didático. Efetivamente, não ocorreu inovações na forma de ensinar, inclusive teve a tentativa de emular diretamente o ambiente escolar por parte do professor 1, já diagnosticado na literatura (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Quando perguntamos sobre as mudanças, formamos as categorias aproveitamento dos recursos digitais, percepção sobre o “outro”, necessidade de trabalhar de diversas formas para atingir os estudantes. A mais profícua, encontrada nos discursos dos professores, é a diversidade nas formas de trabalho. Para o professor, essa dimensão não está presente em uma sala de aula normal, tampouco esteve na sua formação. Essa dimensão parece ser um escape no sentido de tornar o ERE mais inclusivo. Conforme Guizzo *et al.* (2020), a tentativa de transferir diretamente as aulas presenciais para o ambiente virtual, desrespeitou as necessidades dos contextos individuais dos estudantes, tornando a escola um ambiente mais excludente, desconectado da realidade.

4.4 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DURANTE A CRISE

Em relação à contribuição da sociologia na educação básica, nas respostas de 2019, tínhamos nove categorias iniciais: integrar o sujeito na sociedade, desenvolver empatia e alteridade, aproximar a escola do estudante, problematizar as instituições sociais, desenvolver o espírito crítico, desnaturalizar a realidade, fornece diferentes interpretações sobre a realidade, refletir sobre assuntos já vistos em outras disciplinas, instigar a curiosidade; três intermediárias: situar o sujeito enquanto parte da sociedade, sociologia enquanto recurso para ler a realidade, motivar intelectualmente os estudantes; e duas finais: estranhamento e desnaturalização como recursos metodológicos, e motivar intelectualmente os estudantes. A relação dessas categorias foi apresentada na figura 2 (página 29).

Nas repostas de 2022, temos a repetição de boa parte das categorias vistas anteriormente. Nas falas, encontramos os elementos que se direcionam ao estranhamento e desnaturalização como recursos metodológicos, com a repetição das categorias intermediárias: situar o sujeito enquanto parte da sociedade e sociologia enquanto recurso para ler a realidade. Vamos nos deter no tratamento dessas duas categorias intermediárias, uma vez que já exploramos o estranhamento e a desnaturalização nos outros capítulos. Objetivamente, na categoria sociologia enquanto recurso para ler a realidade encontram-se falas sobre: sensibilizar em

relação a vacina; mostrar relações de trabalho com foco no teletrabalho; reflexões sobre a atualidade; consciência de classe; ler a realidade; entender o senso comum e lugar de fala e opinar com propriedade. As falas, na categoria situar o sujeito enquanto parte da sociedade são: entendimento das relações humanas e sociais e perceber as desigualdades sociais.

As falas que versam sobre o que a sociologia aportou aos estudantes durante a pandemia, adicionadas na categoria sociologia enquanto recurso para ler a realidade, trazem que a disciplina ajudou, na visão dos docentes, a sensibilizar os estudantes em relação a vacinação, além de discutir as novas relações de trabalho: “[...] eu consegui trabalhar e eles sensibilizaram um pouco mais com relação à vacina. [...] as relações de trabalho também, dessa sociedade, das plataformas. Do trabalho digital, teletrabalho (Entrevista 1). Em outra fala, o professor fala como se fosse urgente discutir a nossa forma de organização social: “Reflexão sobre nossa forma de vida esquizofrênica que está nos levando ao fim” (Entrevista 2). Nestas duas respostas percebemos elementos diferentes dos vistos em 2019. De fato, são falas que mostram o contexto vivenciado durante a pandemia.

Em outras duas falas, que se encaixam na categoria citada acima, encontramos elementos já presentes nos discursos de 2019, como consciência de classe e leitura da realidade: “A sociologia é importante para até ajudar o aluno a ter consciência de classe, consciência de poder ler, fazer a leitura da prévia da realidade onde vive e porque tais condições também que se encontram” (Entrevista 3). O uso dos conceitos da sociologia para orientar a percepção do mundo, surgiu na fala de um dos docentes:

[...] a ideia principal vai ser relacionada a questão de senso comum e senso crítico. Você vai pra uma área das ciências humanas, onde todo mundo tem uma opinião sobre alguma coisa, o mais difícil é você colocar essa ideia de que todo mundo tem uma opinião, mas essa opinião tem que ser fundamentada em alguma coisa [...]. Trabalhei também a questão do lugar de fala, porque senso comum e lugar de fala, são coisas que têm que ser trabalhadas ali no começo, porque depois vai ficar muito difícil. Fica muito mais difícil, você lidar com um jovem de 17, 18 anos que já tem a cabeça muito formada e que já está quase saindo da escola (Entrevista 4)

Adiante, temos a categoria situar o sujeito enquanto parte da sociedade. Nela incorporamos as falas que disseram que o papel da sociologia foi ajudar no entendimento das relações humanas e sociais e na percepção das desigualdades sociais. A respeito do entendimento das relações: “Acho que deu pra colaborar bastante no sentido deles se enxergarem um pouco mais dentro dessa estrutura maior. Que a sociedade não começou agora” (Entrevista 1), outro professor: “De entendimento das relações humanas. Da vida em sociedade. Contexto de seu surgimento enquanto ciência humana” (Entrevista 2). Por fim, um docente fala do aumento da desigualdade, de como a sociologia pode ajudar a entender isso: “[...] a

desigualdade social aumentou na pandemia e a sociologia ajuda ter uma análise do porquê que na sociedade a desigualdade aumentou (Entrevista 3).

Podemos caracterizar que o entendimento dos professores sobre o ensino da sociologia na educação básica, é o mesmo depois do ensino remoto emergencial (objetivo específico 4). Pelo menos no que diz respeito a compreensão sobre a função da sociologia na escola. De toda forma, cabe comentar que parece existir entre os professores e professoras uma confusão sobre a função da sociologia na educação básica. Tanto nas respostas de 2019 quanto nas de 2022, a alfabetização científica (MORAES, 2014) aparece de forma tímida. As razões para isso podem ser problemas relacionados à formação, muitos professores são de outras áreas do conhecimento, inexistência de formação continuada, entre outras.

O papel da sociologia, ainda que possa favorecer processos de conscientização, remete à reflexão sistemática e pragmática sobre um objeto de análise. Na falta dessa atribuição, facilmente, os debates de sala de aula serão confundidos com “bate papos”, banalizando a intencionalidade educativa (LEAL; YUNG, 2015). Não se trata de discutir o engajamento em favor do “especialista competente” (CHAUÍ, 2006), mas sinalizar que o docente deve ter melhores argumentos para justificar a utilidade desse saber, porque a sociologia pode muito mais do que a conscientização.

4.5 OS DESAFIOS DA SOCIOLOGIA EM 2022

A pergunta sobre os desafios da sociologia na educação básica foi refeita na nova aplicação. Em 2019, os professores e professoras mencionaram: falta de reconhecimento social; tempo de sala de aula; estrutura da escola; carência na formação e precarização do ensino. Já em 2022 os entrevistados disseram que os desafios são: formação docente; falta de tempo, estrutura da escola e reforma do ensino médio.

A formação dos professores, já era uma preocupação entre os docentes de sociologia em 2019, presente de forma direta ou indireta nos seus discursos. De forma indireta, quando citavam problemas relacionados ao entendimento da sociologia enquanto ciência. De forma direta, quando reconheciam não ter determinadas habilidades, como fluência digital ou entendimento conceitual para melhor uso dos livros didáticos. Em 2022, isto volta a surgir na fala de um docente, que relata a falta de professores formados na disciplina:

Atuação nas escolas. Assim como a filosofia. Há escolas que distribuem essas disciplinas das humanas para outros professores sem a devida formação. Tem um gargalo gigante aí. Vou te dar um exemplo. Nessa escola que lecionei até final do ano passado. Durante 10 anos, não tivemos educadores com a formação na área de sociologia. Infelizmente (Entrevista 2).

A estrutura das escolas e a falta de tempo, eram recorrentes entre os desafios à docência de sociologia para os participantes de 2019. Elencamos, que esse pouco tempo seria um dos desafios para a legitimação da disciplina dentro do ambiente escolar. Na nova aplicação, um dos professores novamente reiterou esses dois aspectos na sua fala:

Falta de livros didáticos. Falta de tempo também para leitura, para o aluno poder fazer uma saída de campo, ir para biblioteca, tempo pra pesquisar. Ainda temos um período de sociologia por turma então é muito breve, quarenta e cinco minutos. Tu não consegue (*sic*) ter uma atividade aprofundada. Então eu gostaria, acho que seria interessante, se o aluno tivesse mais tempo para se dedicar ao estudo. A pesquisa, saídas de campos, fazer entrevistas, assistir documentários, ver vídeos, etc. (Entrevista 3).

Duas falas destoam de forma significativa dessas entrevistas supracitadas. Trazem um elemento que não estava presente nos discursos de 2019, embora fizesse parte do debate político desde 2014, se consolidando em 2016, qual seja, a reforma do ensino médio. Quando os professores citaram, em 2019, que existia uma precarização do ensino Brasil, não falaram diretamente da reforma do ensino médio. Cabe, antes de apresentar esse novo desafio presente nas entrevistas, fazer uma breve discussão conceitual acerca do tema. De forma sucinta, apresentaremos suas implicações e reflexos para a sociologia na escola.

4.5.1 A Reforma do Ensino Médio

Nos últimos anos, vivenciamos intensos debates acerca da organização escolar. Mais de uma vez, projetos propuseram, quase de forma divina, sanar todos os males desse setor: Escola Sem Partido, militarização de colégios estaduais e reforma do ensino médio (LOZANO, 2018). Soluções simplificadas, mas que guardam uma eficiência pouco vista:

O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda [...] além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que lhe é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento (LOZANO 2018, *apud* MANDEVILLE, s.d., p.i.).

Tal concepção, expressa por um dos filósofos mais influentes para os fundadores do liberalismo econômico, ainda ressoa entre nossas elites locais, acha espaço nos seus discursos e nos projetos de lei. Sua função é evidente, manter as desigualdades sociais, se possível aumentá-las, afinal, nos últimos anos “todo mundo estava indo para a Disney, nos Estados Unidos, inclusive empregada doméstica [...] uma festa danada” (VENTURA, 2020).

Desde o golpe orquestrado contra a presidenta Dilma (SANTOS, 2017), uma série de reformas foram dilapidando as conquistas sociais, angariadas com muito custo durante o governo do Partido dos Trabalhadores. A lei que institui o novo ensino médio está orientada nesse quadro maior, Estado mínimo para a garantia de direitos sociais e Estado máximo para o interesse do capital privado (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Para Moura e Lima Filho (2017), tal golpe se orientou por três pilares: interesse do capital internacional sobre as riquezas do Brasil; a representação massiva dos interesses das elites econômicas no Congresso Nacional, que encontrou coesão em um pensamento revanchista, se sentiam alijados dos seus privilégios (algo bem expresso pela fala do atual ministro da economia supracitada); e os erros do governo deposto, que não imprimiu uma reforma estrutural, optando pela conciliação de interesses. A reforma do ensino médio é mais uma prova da vitória desse setor conservador, orientado pela perspectiva neoliberal.

É importante dizer, que a necessidade de reforma na educação foi sendo articulada ao longo dos anos nos discursos políticos da esquerda e da direita. Um exemplo disso, é o projeto de lei que orientou o novo ensino médio, o PL 6.840/2013, que foi resultado de uma movimentação de parte da base do Partido dos Trabalhadores (CORTI, 2019). O projeto apresentado em 2013, no entanto, sofreu diversas críticas e alterações no seu texto, propostas por entidades de representação docente e discente. Segundo Corti (2019), a Lei 13.415/17, que consolidou a reforma do ensino médio, guarda semelhança em dois pontos fundamentais com o projeto apresentado em 2013, “a centralidade das áreas de conhecimento no currículo e a opção por itinerários formativos” (Ibid., p. 10). Para a autora, o governo Temer se utilizou da reforma do ensino médio para fortalecer sua base de apoio, entreter a opinião pública, e passar outras reformas como a PEC 95.

O pecado original não reside no texto iniciado em 2013, mas na visão mercadológica da educação, gestada no Brasil, por organismos internacionais, desde a década de 90 (BRANCO *et al.*, 2018). A versão final da BNCC e o novo ensino médio são a manutenção dessa perspectiva onde os pressupostos da educação passam exclusivamente pela “formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão” (Ibid., p. 59). Os argumentos que orientam a reforma do ensino médio, negligenciam que não é apenas o currículo que faz a boa educação:

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar

a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119)

Efetivamente, temos as seguintes mudanças a partir do novo ensino médio: apenas matemática, língua portuguesa e inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio; o currículo será dividido entre uma base comum e os itinerários formativos: 1- linguagens e suas tecnologias; 2 - matemática e suas tecnologias; 3 - ciências da natureza e suas tecnologias; 4 - ciências humanas e sociais aplicadas; 5 - formação técnica e profissional. Nos cursos de formação profissional serão aceitos professores que não tenham formação específica, mas notório saber. Foi reduzido de 2400 para 1800 horas letivas anuais e se estabeleceu a possibilidade de oferta de itinerários educativos mediados por tecnologia ou à distância. Além disso, estabeleceu mudanças no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Permitindo, em síntese, que esse dinheiro financia indiretamente instituições privadas (CASTILHO, 2017; BRANCO *et al.*, 2018; FERRAZZO, 2021; DA SILVA; SCHEIBE, 2017)

Um dos pontos altos da propaganda sobre a reforma do ensino médio é a possibilidade de escolha dos jovens durante sua formação. Esse argumento é fixado na concepção de que o jovem não se interessa mais pela escola, não acha atraente as disciplinas e a rotina escolar. Nesse sentido, ignora questões da ordem social, como a necessidade do trabalho, que tira muitos estudantes da escola, simplificando os problemas na figura do currículo (FERRETTI, 2018). Os defensores da reforma dizem que o estudante poderá escolher, a partir dos seus interesses, qual itinerário formativo seguir. Entretanto, não se diz que para oferecer os itinerários a escola necessita de investimentos, algo que será indisponível segundo o teto de gastos (PEC 95) (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Outro ponto ignorado pelos defensores da reforma, é o êxito nas avaliações nacionais e internacionais de escolas públicas federais, que possuem investimento adequado: “[...] é contraditório que autoridades públicas e representantes do capital, que utilizam tais indicadores para fazer crítica à educação pública e apologia à privada, omitam dados altamente positivos alcançados por alunos de escolas públicas, a partir dos mesmos indicadores” (Ibid., p. 121).

Além da falsa liberdade de escolha dos estudantes, presente nas falas dos defensores da reforma do ensino médio, outro ponto destacado é a necessidade de uma reforma na educação para modernizar o país. Nesse sentido, argumentam que uma modernização no currículo escolar é ponto essencial para alavancar um progresso do sistema produtivo. Entretanto, conforme Motta e Frigotto (2017), essa “tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em

“capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira” (Ibid., p. 359). Além disso, se contrapõe às políticas econômicas que se orientam pelo reforço de um sistema produtivo orientado pela produção de *commodities* e prestação de serviços, algo que demanda trabalhadores pouco especializados.

Uma forma que o governo encontrou para mascarar a crítica da falta de capacidade estrutural para oferecer os itinerários formativos, mantendo seu discurso e política de austeridade fiscal, foi possibilitar o oferecimento dos itinerários à distância ou mediados por tecnologia (FERRAZZO; GOMES, 2021). Trata-se de uma política para agradar o mercado, terceirizando a responsabilidade da oferta de uma educação de qualidade, responsabilidade do Estado, para o setor privado.

Contrários à reforma, vários estudantes ocuparam mais de 1200 escolas, Institutos Federais e Universidades no Brasil, uma grande mobilização que demonstrava insatisfação com o processo de implementação do novo ensino médio (DA SILVA; SCHEIBE, 2017). Entretanto, a reforma foi aprovada e está em pleno curso nas escolas, novo ensino, velhos retrocessos:

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. [...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados [...] (MOTTA; FRIGOTTO 2017, p. 368)

Em síntese, temos uma reforma imposta de cima para baixo, que recebeu um verniz de participação pública. Que atende ao setor privado, ampliando sua possibilidade de atuação direta ou indiretamente na educação e nas escolas públicas. Uma mudança na configuração dos currículos mascarada de inovação, que no fundo tornará o estudante de escola pública incapaz de concorrer com os estudantes de escolas privadas. Uma manutenção do ideário neoliberal da educação enquanto custo do Estado e não investimento.

4.5.2 A reforma do ensino médio enquanto um desafio à sociologia na escola

Após esse breve debate, podemos retornar as impressões dos professores acerca dos desafios da sociologia. Como adiantamos, dois professores formularam suas respostas apontando para a reforma do ensino médio. No primeiro trecho a ser destacado, o professor diz que se trata de um revés no direito à educação: “A principal delas é a reforma do ensino médio. Um projeto completamente conservador, um projeto que quer rebaixar a consciência da

juventude filha dos trabalhadores” (Entrevista 1). O docente segue sua exposição citando a perda de espaço no currículo das disciplinas historicamente e cientificamente construídas:

Não somente das ciências humanas como a história, geografia, sociologia e filosofia, mas também física, química, biologia. A redução de carga horária para esses campos do saber que são completamente vazios, mas que ocupam espaço dentro da grade (IDEM).

Os dois professores demonstraram insatisfação com as novas disciplinas implementadas no novo currículo. Um docente diz que os conteúdos vistos nessas novas disciplinas poderiam ser tratados nas aulas de sociologia: “no primeiro ano tem projeto de vida, culturas midiáticas e mundo do trabalho que são coisas que se trabalham na sociologia, só que de uma outra forma. Com outros professores que não são da área da sociologia (Entrevista 4). O mesmo professor questiona os objetivos dessas disciplinas:

Então você tira a sociologia que vai fazer você refletir sobre um monte de coisa. E você acaba colocando essas disciplinas que vão só formar pro mercado de trabalho. Porque qual é o intuito do projeto de vida? É você formar, colocar na cabeça da criança que ela tem que escolher uma profissão e trabalhar naquela profissão até o final da vida (IDEM).

No mesmo sentido, o outro professor classifica projeto de vida, segundo sua experiência, como sendo quase uma disciplina de autoajuda oferecida aos estudantes:

Uma disciplina chamada projeto de vida, que nada mais é do que uma autoajuda. De colocar tudo na perspectiva do indivíduo a solução dos problemas dele. É tudo no indivíduo, é quase que uma disciplina de coaching, sabe? Para gurizada ficar já se preparando para não questionar a sociedade, não questionar as relações de trabalho, enfim (Entrevista 1).

Os professores não estão passivos diante dessa reforma, aceitando simplesmente a perda de protagonismo das suas disciplinas no território escolar. Uma evidência disso, encontramos em um dos trechos da fala do professor: “[...] uma outra [disciplina] que é a cultura digital. Nós na escola inclusive estamos tentando dar uma driblada. Inserir dentro dessa disciplina uma série de questões e alguns conteúdos da filosofia da sociologia” (Entrevista 1). Por não terem um planejamento estritamente definido os professores estão ocupando essas disciplinas dando corpo com temáticas que já estavam anteriormente nos currículos.

Adiante, o professor questiona o principal pilar da propaganda sobre o novo ensino médio, a ideia da liberdade de escolha do estudante. Nesse sentido, o professor fala sobre escolher sem ter conhecimento suficiente dos campos de conhecimento: “Então a ideia de que agora o ensino médio melhorou. Tu tens possibilidade de escolher. Eu sempre problematizo isso. Como que tu vai (*sic*) escolher algo que tu não conhece? Só que tem condições de escolher algo quanto tu teve (*sic*) contato com aquilo” (Entrevista 1). Já tínhamos elucidado a falsidade

dessa afirmação sobre a escolha do estudante sob o aspecto da estrutura escolar. A falta de investimento fará com que poucas escolas consigam ofertar itinerários diversificados. Objetivamente, a escolha será das escolas e não dos estudantes.

Outro ponto, já ressaltado no texto, que aparece na fala do mesmo professor, é a manutenção de uma visão mercadológica da educação. Segundo o docente, a tipologia empregada na BNCC, habilidades e competências, reduz o campo da sociologia escolar, tornando relevante apenas aquilo que for aplicável: “[...] tira um pouco da questão mais teórica que a sociologia e a filosofia trazem. Até diz ‘ciências sociais aplicadas’, ou seja, só tem validade se tiver alguma aplicabilidade” (Entrevista 1). Por fim, o docente fala de como o ensino remoto ajudou a acelerar o processo de fragilização da educação, fortalecendo a implementação de uma educação vazia de sentido crítico:

[...] a pandemia foi uma oportunidade para esses setores acelerarem um processo que estava em curso. Do aumento da grade de ensino remoto, do aumento dessas disciplinas que não sabem muito bem o que querem, mas na verdade estão ocupando um espaço de outras que são sólidas. Vão aos poucos tomando o currículo e esvaziando os conhecimentos que seriam fundamentais para uma sociedade mais crítica, mais cidadã, serviço essencial de uma educação para sociedade (Entrevista 1).

Diante do exposto, podemos dizer que a pandemia trouxe a reforma do ensino médio como um desafio evidenciado no cotidiano escolar. Mesmo não sendo um debate novo, parece que apenas a partir da implementação, alguns professores sentiram os malefícios dessa reforma. Podemos perceber que mesmo agora a reforma não aparece em todos os discursos, dois professores ainda colocaram como desafios da sociologia elementos vistos em 2019, quais sejam, tempo, estrutura da escola e formação.

Podemos dizer que os desafios da sociologia, mesmo das ciências humanas, não se encerram no novo ensino médio. Os professores precisam ocupar os espaços nesses novos currículos e justificar a importância das suas disciplinas, de forma conjunta, uma articulação política, em vista da função social da escola (SIMÕES, 2017) Os professores têm noção disso, como o caso dos professores que estão inserindo os debates da sociologia e filosofia nas novas disciplinas, conforme o relato do professor 1. Ou mesmo do professor 4, que relatou estar utilizando os conhecimentos da sociologia nas suas aulas de arte.

Os desafios tendem a se multiplicar nos próximos anos, cada vez mais teremos uma distinção entre as escolas públicas e as privadas. Será mais difícil romper a bolha social e adquirir as mínimas condições de vida. Enquanto os endinheirados terão suas “escolas boutiques”, onde se formam nossos futuros líderes por módicos oito mil reais mensais

(LOZANO, 2017), o resto da população continuará tendo uma educação acrítica e desconectada da realidade. Como diz a citação que abre este subcapítulo, é preciso frear os nossos desejos.

5 A SOCIOLOGIA DEPOIS DA SINDEMIA DE COVID-19

Neste capítulo, retomamos os anteriores com o objetivo de discutir de forma mais sucinta a exposição feita até aqui. Exploramos suas conexões com a literatura produzida durante a emergência do Covid-19. Além disso, abordamos o futuro da sociologia escolar, as possibilidades e necessidades de pesquisas relacionadas ao tema. No Quadro abaixo, temos a comparação entre as categorias formadas nos dois períodos, junto do argumento construído no texto.

Quadro 6 - Comparação entre as categorias nos períodos analisados.

	2019	2022	Argumentação:
Temas	Estado e controle social; movimentos sociais; política; atualidades; cultura; preconceitos e discriminação social; clássicos; desigualdades sociais; ideologia; indivíduo e sociedade; instituições sociais; trabalho; violência; racismo; questões de gênero; uso da internet e das redes sociais	vacina; história da ciência e do pensamento científico; desequilíbrio ambiental; organização econômica; cibercultura e ciberespaço.	Foram adicionados alguns temas novos pelos docentes; A formação parece estar relacionada a essas escolhas dos temas;
Metodologia	contextualização com a realidade do estudante; metodologia do docente; pesquisa como recurso didático ou metodológico; uso de recursos audiovisuais	aulas expositivas síncronas; textos curtos; vídeos do Youtube; pesquisas na internet; documentários; aulas impressas;	Não houve elementos novos, o uso das tecnologias visou apenas substituir recursos indisponíveis.
Resistência	Questões políticas contemporâneas; diversidade sexual; feminismo; movimentos sociais; direitos humanos; identidade de gênero; temas ligados à identidade étnico-racial.	Não identificam	Ainda que os docentes não identifiquem resistências diretas, os temas ligados à diversidade sexual e de gênero, são controversos nas aulas
Contribuição	integrar o sujeito na sociedade; desenvolver empatia e alteridade; aproximar a escola do estudante; problematizar as instituições sociais; desenvolver o espírito crítico; desnaturalizar a realidade;	sensibilizar em relação a vacina; mostrar relações de trabalho com foco no teletrabalho; reflexões sobre a atualidade; consciência de classe; ler a realidade; entender o senso comum e lugar de fala; opinar com propriedade;	Falta entendimento dos docentes sobre a sociologia enquanto alfabetização científica.

	fornece diferentes interpretações sobre a realidade; refletir sobre assuntos já vistos em outras disciplinas; instigar a curiosidade	entendimento das relações humanas e sociais; perceber as desigualdades sociais.	
Desafios	falta de reconhecimento social; tempo de sala de aula; estrutura da escola; carência na formação; precarização do ensino	formação docente; falta de tempo; estrutura da escola; reforma do ensino médio.	A principal mudança foi a entrada da reforma do ensino médio enquanto um elemento que põe em risco a sociologia e a educação pública.

Fonte: O autor, 2022.

O primeiro ponto que devemos retornar é em relação aos conteúdos vistos em sala de aula. Em 2019, os professores e professoras foram perguntados a respeito dos temas que consideravam os mais importantes a serem vistos na educação básica e aqueles que eram melhor trabalhados e de que forma. Em 2022, perguntamos se alguns temas foram melhor trabalhados do que outros e porquê. Se perguntou também se foi adicionado algum tema relacionado a emergência da Covid-19. Existe uma diferença evidente nas perguntas, não incentivamos a explanação dos temas melhor trabalhados em forma de listagem, mas perguntamos o porquê de serem na concepção do docente. Tal atitude se deve ao objetivo de identificar se foram alterados os conteúdos e se houve a necessidade de adicionar algum tema relacionado a pandemia. Nesse sentido, já tínhamos um banco de dados com muitos temas que foram enumerados em 2019, mas não tínhamos, propriamente, o porquê daqueles temas serem melhor trabalhados. Ou mesmo, o porquê de o professor, ou professora, considerar tais temas como os mais importantes, muito embora, alguns professores e professoras tenham respondido de forma espontânea quando falavam de sua metodologia.

Não temos, na literatura analisada neste trabalho, as temáticas que deveriam ser abordadas durante o período de crise na educação básica. Ou mesmo aquelas que seriam essenciais para o entendimento desse processo. Congregamos, entretanto, algumas discussões sobre a necessidade de a escola amparar sua comunidade durante esse período (COUTO *et al.*, 2020). Isto teve lugar, seja nos processos de aprendizagem, na busca de ressignificar o período e o uso das tecnologias - que não possuem um fim bom ou ruim em si mesmas (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021), seja na construção de um diálogo humanizado através da figura do professor, onde não importa tanto o conteúdo, mas a forma como se agenciam as ferramentas digitais (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021).

Nesse sentido, podemos considerar importante que os conteúdos vistos durante esse período se amparem na realidade do estudante, para causar reconhecimento, engajamento e acolhimento (ESPINOSA, 2021). No entanto, não basta simplesmente transferir esses temas

sem fazer uma mediação didática adequada ao contexto. Os professores adicionaram temas novos como vacina, história da ciência e do pensamento científico, desequilíbrio ambiental, cibercultura e ciberespaço. Entretanto, diante do exposto, podemos entender que a metodologia das aulas é mais importante do que os conteúdos em si. Além disso, é importante dizer que o estudante precisa ter condições de vida adequadas para poder aprender, quais sejam, internet, espaço, tempo e suporte familiar (LOPES *et al.*, 2020).

Mapeamos os recursos utilizados pelos professores e verificamos se os métodos mudaram após o ensino remoto emergencial. De forma geral, como argumentamos no capítulo 4, que analisou os dados de 2022, os professores não mudaram seus métodos de ensino. Inclusive um docente buscou simular suas aulas presenciais no ambiente virtual, reconstruindo o controle que foi perdido quando as aulas migraram para as plataformas digitais, situação já analisada pela literatura (BRITO, 2012). Isso se deve, em alguma medida, a dificuldades na formação dos professores da educação básica, que saem da universidade sem dominar o uso da tecnologia aplicada à educação (MODELSKI; *et al.*, 2019; SILVA; *et al.*, 2021). Durante a pandemia, não tiveram incentivos, nem recursos, para complementar sua formação (FARIAS; SILVA, 2021). Tal período representou apenas uma intensificação da precariedade das condições de trabalho da categoria (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

Ainda nos temas, buscamos identificar, na visão dos docentes, a resistência dos alunos às temáticas propostas em sala de aula. Em 2019, foi perguntado diretamente em relação à resistência nas salas de aula. Nove professores e professoras, disseram ter vivenciado isso em suas aulas. Os temas que desencadearam isso foram: questões políticas contemporâneas; diversidade sexual; feminismo; movimentos sociais; direitos humanos; identidade de gênero; temas ligados à identidade étnico-racial. Em 2022, criamos três questões para cercar as respostas dos professores. A primeira perguntou diretamente sobre a existência de resistência na sala de aula. Na segunda perguntamos se o professor notou algo diferente na reação da turma em relação aos temas. Na terceira tentamos identificar se existiu um movimento de autopreservação do docente. Neste ano, os quatro professores afirmaram não ter vivenciado isso. Embora um deles tenha relatado uma situação de constrangimento de um colega e outro o caso de uma turma que demorou para entender a proposta de sua aula. Nesses dois casos, os temas controversos eram diversidade de gênero e sexualidade.

Na literatura produzida sobre a pandemia, identificamos a preocupação dos autores em relação a perda do sentido público da educação. Conseqüentemente, uma mudança no tratamento da diversidade. Argumentam que vivemos em uma sociedade conservadora. Como as aulas migraram para o espaço familiar, restringiu-se o contato com a diversidade (KLINKO;

CARVALHO, 2021). Da mesma forma, podemos considerar que o fato das aulas se passarem nas casas afetaram, em alguma medida, a liberdade dos docentes de maneira geral, ou mesmo causaram constrangimentos. É o caso da família que não gostou que fosse ensinado ao seu filho sobre diversidade, convocando uma reunião presencial na escola com direção e professores. Mesmo que os docentes tenham defendido que isso não ocorreu nas suas aulas, precisamos de mais pesquisas que relacionem a pandemia, isolamento, ERE, com as temáticas da diversidade.

Quando analisamos a contribuição da sociologia escolar aos estudantes antes e depois da crise, achamos algumas semelhanças nas falas dos professores. As categorias iniciais de 2019 eram: integrar o sujeito na sociedade, desenvolver empatia e alteridade, aproximar a escola do estudante, problematizar as instituições sociais, desenvolver o espírito crítico, desnaturalizar a realidade, fornece diferentes interpretações sobre a realidade, refletir sobre assuntos já vistos em outras disciplinas e instigar a curiosidade. Já as categorias iniciais de 2022 foram: sensibilizar em relação a vacina; mostrar relações de trabalho com foco no teletrabalho; reflexões sobre a atualidade; consciência de classe; ler a realidade; entender o senso comum e lugar de fala, opinar com propriedade, entendimento das relações humanas e sociais e perceber as desigualdades sociais.

Tais correspondências podem estar relacionadas à descontinuidade na formação desses profissionais durante o ensino remoto emergencial (FARIAS; SILVA, 2021). Ou mesmo, por déficits de formação acadêmica, afetando a possibilidade de expansão das discussões próprias das ciências sociais (VARGAS, 2010). Isso pode ter levado a uma manutenção das posições pré-ERE.

Temos de inédito nas falas, sensibilizar em relação a vacina, relações de trabalho com foco no teletrabalho e entendimento das relações humanas e sociais. Nesta última categoria consideramos que o professor pensa ser urgente repensar a organização social pós-síndemia. Problematizamos, brevemente, no capítulo anterior, uma certa confusão dos docentes em relação aos objetivos da sociologia escolar. Na análise das falas, pouco encontramos em relação à ideia de uma sociologia voltada à alfabetização científica (MORAES, 2014). É preciso reiterar, que não se trata de uma defesa da educação neutra, lembrando Paulo Freire (1996), a educação é essencialmente política, portanto, nunca será neutra.

No entanto, quando o professor assume uma postura em que se coloca no papel de transmissor, não apenas de conteúdo, mas de um despertar para a realidade, subjuga o estudante ao papel de coadjuvante do aprender (BECKER, 1999). Concordando com Vargas (2010), o desafio do professor e da professora de sociologia é tornar a sociologia escolar um elemento em favor do protagonismo dos estudantes. Essa postura não esteve presente nas falas dos

professores. Seria necessária uma pesquisa mais direcionada a esse fim para ampliar o debate de forma mais expressiva.

A concepção de favorecer o protagonismo, ou mesmo instigar, não é apenas uma postura do docente de sociologia, mas da escola. É difícil que tal atribuição possa ser formada em espaços virtuais. Foi apresentado, no início deste capítulo, na abordagem das temáticas de sociologia, a necessidade de a escola representar um ponto de segurança para os estudantes durante a crise. Mesmo que se possa argumentar que a escola está em crise enquanto instituição (DUBET, 2010), a escola ainda é mais do que um espaço físico, é um espaço simbólico, de acolhimento e de construção do conhecimento (CLEMENTE, 2020). Se considerarmos que ensinar se expressa no entendimento do contexto do outro, seja ele material, cultural ou emocional, não somos capazes de ensinar pelo virtual. Segundo Clemente (2020), não podemos nos conectar com o cotidiano do outro pelas telas. A escola presencial continua sendo condição necessária, mas não suficiente para uma prática educativa de relevância (IDEM).

Sem negar a necessidade da escola presencial, Charczuk (2021) questiona a concepção de que não é possível aprender de forma digital em razão da distância física e emocional. Segundo a autora, o ambiente virtual também é capaz de proporcionar encontros com a carga emocional necessária para se manter o processo educativo. Na sua visão, importa mais a concepção epistemológica que orienta a prática do docente e não o ambiente em que essa prática ocorre. Nesse sentido, concordando com a autora, mesmo que nenhum aluno ligue a câmera, o professor poderá instaurar um vínculo a partir da voz e da escuta (IDEM).

Em relação aos desafios da sociologia na educação básica, temos de atual, nas falas dos professores, uma preocupação com a manutenção da sociologia frente às mudanças provocadas pela reforma do ensino médio. Preocupação que não estava presente nas entrevistas de 2019. Se pode caracterizar que as falas representam até mesmo uma incerteza em relação ao futuro da educação, enquanto projeto de emancipação crítica.

Com a volta das aulas presenciais no pós-ERE, houve um reajuste dos currículos escolares que desde 2016 vinha sendo gestado. A reforma do ensino médio retirou a obrigatoriedade das disciplinas, convencionalmente chamadas, de ciências humanas e ciências da natureza. Implementou-se uma educação dividida em itinerários formativos. Um modelo educacional que, se considerarmos a educação pública, reitera as desigualdades dos indivíduos e das escolas. A reforma educacional, aliada às outras reformas anti sociais que foram efetivadas nos últimos anos, representa a consolidação da visão empresarial da educação. Fere justamente a possibilidade do estudante desenvolver a autonomia intelectual e questionar as construções sociais, porque limita seu contato com o conhecimento (PEREIRA, 2020).

A reforma do ensino médio não representa algo novo na história da educação brasileira. Segundo Cunha (2017), a contenção da demanda por ensino superior, a crise no setor educacional privado, seriam o pano de fundo da implementação dessa reforma. O governo reformulou sua educação básica na tentativa de conter a demanda por ensino superior em diferentes períodos históricos. Durante a ditadura empresarial-militar, por exemplo, criando inicialmente a profissionalização compulsória e posteriormente investindo em cursos de curta duração, ambos oferecendo uma educação precária. Interessa apontar que essa reforma repete o passado, criando estudantes que serão formados para serem inseridos no mercado de trabalho, enquanto outros serão educados para completarem sua formação no ensino superior.

Essa função de filtro do ensino médio foi reeditada pela necessidade de conter a demanda por ensino superior. Segundo o autor, isso se deve a crise do setor de ensino superior privado que, depois de anos de expansão impulsionado pelos programas governamentais, sofreu o impacto do estreitamento dos recursos destinados ao financiamento estudantil. O financiamento estudantil foi drasticamente diminuído. O “[...] número de calouros com bolsas do FIES em 2014 eram 38% do alunado das instituições privadas, proporção que caiu para 19% em 2015” (Ibid., p. 382). Além disso, entre os pagantes a inadimplência em 2016 chegou a 50% dos contratos.

A reforma constitucional que congelou os gastos por 20 anos incidiu na ampliação do FIES. Além de tudo, “o número de vagas para 2017 foi reduzido para um patamar igual à metade de 2015, ou seja, para 150 mil novos alunos. E o teto do valor de mensalidade a financiar foi reduzido para R\$ 5 mil, o que atinge os cursos de Medicina” (Idem.). Posteriormente a Medida Provisória nº 741 transferiu os encargos financeiros gerados pelas bolsas às instituições privadas, diminuindo sua arrecadação, e abrindo precedentes para um futuro onde os financiamentos serão apenas oferecidos pela própria instituição.

Desse contexto de reforma e reconfiguração do ensino médio e superior, segundo Cunha, podem surgir propostas de transferência de universidades públicas para o setor privado. Tal iniciativa já ocorreu no passado, mas foi contida pelos estudantes e professores e abafada pela ampliação do ensino privado. No entanto, algo nesse sentido pode voltar a ser ventilado, como uma forma de devolver ao setor privado o lucro restringido pelas reformas.

A partir do contexto exposto por Cunha, vale a pena lembrar de Anísio Teixeira, com sua ponderação sobre a educação, “[...] nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante” (TEIXEIRA, 1989., P.I.). Para o autor, as escolas serviram para perpetuar a sociedade, mesmo a escola pública na França surge a partir de uma negociação, criou-se “[...] o sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o

sistema de educação de classe” (Ibid., P.I.). O modelo importado ao Brasil não foi diferente, em alguns casos a escola primária comum não se destinava exclusivamente a uma classe, mas “[...] para que se pudesse frequentá-la o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo” (Ibid., P.I.). Dirá então que a escola para todos nunca se concretizou.

Um dos pontos mais criticados na reforma do ensino médio na bibliografia sobre o tema é “[...] a alteração da estrutura curricular permitindo a flexibilização e o alinhamento com o setor privado, que poderá ofertar parte da formação financiada com recursos públicos” (SARAIVA, ET. AL., 2019, p.64). Outro ponto, é que

[...] as escolas não terão obrigação de ofertar todas as possibilidades de formação, o que limita a escolha por parte dos alunos, principalmente daqueles das escolas públicas alijadas pela falta de recursos (Ibid., p. 65).

Ainda, segundo os autores, a lógica que ampara essa reforma é a mesma vista no período FHC, orientada pelo ideário neoliberal da “pedagogia das competências” (Ibid., p. 66). Essa orientação busca “[...] adaptar a população à flexibilidade valorizada pelo mercado de trabalho e às incertezas, o que inclui a resiliência a um sistema socioeconômico marcado pelo desemprego, trabalho autônomo e informal” (Ibid., p. 66).

Diante do exposto podemos encontrar correspondências com Pierre Bourdieu que argumentava que a escola não contribuía para a mobilidade social, mas era um instrumento de “conservação social” (BOURDIEU, 2003, p. 41). A escola cumpre o papel de sanção das desigualdades, na medida em que trata “o dom social como dom natural” (Idem.). Esse dom social é o capital cultural que funciona como uma herança, traçando desde muito cedo trajetórias de fracasso ou sucesso escolar (Ibid., p. 42). É notório que as escolas públicas, em especial as localizadas em pequenas cidades, não serão capazes de prover os cinco ciclos básicos, tanto é verdade que o projeto não prevê que o oferecimento seja obrigatório.

As atitudes frente à escola, e ao futuro que os estudos podem fornecer, são “expressão do sistema de valores implícito ou explícito” derivados da posição social (Ibid., p.46). Segundo o autor, as famílias geralmente possuem aspirações limitadas pelas suas condições sociais, algo que irá refletir nas escolhas de suas crianças, e até mesmo no ensino dos professores (Ibid., p. 47). O indivíduo acaba por regular suas escolhas e, conseqüentemente, seu destino pela “estimativa empírica” analisando outros em seu entorno e encontrando correspondências. Nesse contexto, o indivíduo será ainda mais tolhido pelo sistema educacional desigual. A implementação da reforma

[...] oficializa o modelo de escola dual, à medida que nega aos jovens da escola pública - por meio da flexibilização curricular - o acesso aos conhecimentos necessários para

compreender o mundo e fazer parte da sua transformação (SARAIVA, ET AL., 2019, p. 66).

A responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades, para Bourdieu, é mascarada pela suposta igualdade de acesso à escolarização. Como agente de perpetuação da ordem social, “[...] ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2003, p. 53). Para que isso ocorra basta ignorar as desigualdades existentes entre seus estudantes, tratando todos de forma igual, deixando de lado as diferenças práticas de acesso à cultura exigida na escola. Essa pedagogia visa despertar os dons naturais que alguns possuem, enquanto uma “pedagogia racional e universal” seria organizada a partir da ideia de que poucos possuem contato com a cultura exigida na escola criando meios para sua transmissão (Ibid., p. 53). Diante do exposto, pensando que a escola ainda é reprodutora da desigualdade, a novidade com a reforma é que não será mais necessário argumentar que todos recebem a mesma educação.

Como argumentado anteriormente, os desafios da sociologia escolar não se encerram na reforma do ensino médio. Nos próximos anos será necessário travar uma disputa para recuperar os espaços perdidos no currículo. Disputa que não pode ser solitária, na medida mesmo que a reforma envolve outras áreas do conhecimento. Lembrando Vargas (2010), a busca por reconhecimento deve ser orientada pela ocupação dos espaços existentes e tensionamento por novos espaços, que precisam ser sobretudo coletivos, alinhados a um currículo cooperativo com outros campos do saber.

Segundo Oliveira e Greinert (2020), a sociologia regrediu ao mesmo *status* disciplinar anterior a 2008. Entretanto, nos últimos anos, construiu uma sólida base enquanto campo de saber, tais como entidades de representação, eventos, linhas de pesquisa, etc. Elementos de prestígio social que podem auxiliar na retomada do protagonismo curricular. Temos, portanto, um deslocamento da luta de permanência da sociologia na escola para o âmbito estadual. Isso implica articular essas esferas de representação com a comunidade. Em dez anos de obrigatoriedade a disciplina certamente causou impactos sociais (OLIVEIRA, 2021).

O fato é que a sociologia terá de articular esse capital social conquistado nos últimos anos para, mais do que nunca, provar sua importância social. Não pode deixar de lado a crítica, lembrando a fala de uma das professoras entrevistadas, “Ser professor de sociologia é botar o dedo na ferida da sociedade” (Entrevista L). Precisamos continuar lutando, pois o conhecimento sociológico é peça na engrenagem que define os termos da cidadania neste país.

6 CONCLUSÃO

Neste ponto, devemos retornar nossa hipótese e afirmar sua incoerência a partir desse estudo. Realmente tivemos algumas mudanças na perspectiva dos docentes a respeito da sociologia na escola. Da mesma forma, houve um movimento de transformação dos temas visto em sala de aula, ainda que seja necessário um estudo mais amplo que contemple também a perspectiva dos estudantes. Dois movimentos foram significativos para imprimir esse desajuste: o primeiro foi a sindemia de Covid-19 que, invariavelmente, fez com que surgissem demandas diferentes nas salas de aula; o segundo, a reforma do ensino médio. Conforme foi discutido, as mudanças não foram necessariamente profundas, mas ocorreram em algum grau. São suficientes para não confirmar a hipótese inicial deste estudo.

Este estudo, com o intuito de responder aos objetivos traçados, partiu da análise de um banco de dados produzido em 2019, composto por entrevistas com professores e professoras de sociologia da educação básica. Em seguida, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as produções dos últimos três anos que buscaram discutir sindemia e escola. Posteriormente, entrevistou-se novamente alguns professores de sociologia da educação básica que vivenciaram o período do ensino remoto emergencial. Foi utilizado para a análise das respostas, no primeiro momento, a Análise Textual Discursiva. Em seguida se efetuou uma análise comparativa entre as respostas de 2019 e 2022 com o auxílio da literatura selecionada.

Em relação aos achados, os professores adicionaram novos temas no currículo escolar como vacina, história da ciência e do pensamento científico, desequilíbrio ambiental, cibercultura e ciberespaço. Constatou-se uma certa confusão dos docentes em relação aos objetivos da sociologia escolar. Neste estudo, pouco foi encontrado nas falas a ideia de uma sociologia voltada à alfabetização científica. Tal confusão pode ter vínculo com a formação dos professores, poucos são formados na área de ciências sociais, ou mesmo possuem uma especialização no ensino da sociologia.

Nesse sentido, foi afirmado que o papel da sociologia, ainda que possa favorecer processos de conscientização sobre a realidade social, remete à reflexão sistemática e pragmática sobre um objeto de análise. Na falta dessa atribuição, facilmente, os debates de sala de aula serão confundidos com conversas informais. É justamente esse processo de formalização das discussões sociológicas que implicam na concepção da disciplina enquanto um campo do saber.

A reforma do ensino médio representa o principal desafio da sociologia na escola após o ensino remoto emergencial. Segundo os docentes, a mudança representa um esvaziamento

dos currículos escolares. Limita a possibilidade dos estudantes adquirirem conhecimento, algo que no futuro irá limitar suas possibilidades de escolha e mesmo atuação na sociedade.

Futuros estudos precisam ser feitos, tais como, analisar os usos da tecnologia depois do ensino remoto emergencial. Verificar se os professores a incorporaram nas suas práticas ou retornaram ao período pré-síndemia. Nos nossos achados essa dimensão não ficou evidente. Embora alguns professores tenham assinalado que mudaram a relação com a tecnologia, não falaram como ela está sendo utilizada depois da volta às aulas presenciais.

A resistência a temas polêmicos dentro das salas de aula é um tema de pesquisa que precisa ser mais aprofundado. Como foi verificado neste trabalho, os estudantes tendem a reagir de forma contrária a temas ligados à diversidade, questões políticas e raciais. Em alguma medida, estes são temas que vão de encontro com a visão conservadora presente na sociedade brasileira. Para aprofundar esse debate, deveriam ser testadas algumas características dos professores e professoras, e mesmo dos aluno(a)s, tais como: o gênero do(a) docente interfere na reação dos estudantes, ou mesmo o gênero do(a)s estudantes; se a formação do professor ou professora pode incidir na recepção aos temas; ou mesmo a concepção epistemológica de conhecimento do professor ou professora influencia, entre outros.

Precisa ser estudado o impacto da reforma do ensino médio na sociologia, a partir do ponto de vista dos docentes e dos estudantes. Se tais atores estão achando brechas para incorporar discussões da área nas novas disciplinas. Enfim, são tantos os temas passíveis de pesquisa, quanto os desafios colocados à sociologia na escola básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. BOLSONARO PRESIDENTE: CONSERVADORISMO, EVANGELISMO E A CRISE BRASILEIRA. **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 38, p. 185–213, 2019.
- ALMEIDA, A. C. P. de; SCHEIFER, C. L. Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 1193–1218, 2021.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (RE)ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE COVID-19: NO LIMIAR DO (IM)POSSÍVEL. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 41, 2020.
- ARAÚJO, D. C. G. *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 1, 2022.
- ARAÚJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 754–771, 2020.
- ARRUDA, E. P.; GOMES, S. dos S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 1730–1753, 2021.
- AZEVEDO, C. **Diretora adjunta da OMS alerta na Fiocruz que pandemia não acabou**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/diretora-adjunta-da-oms-alerta-na-fiocruz-que-pandemia-nao-acabou>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- BARRETO, R. G. A ESCOLA ENTRE OS EMBATES NA PANDEMIA. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, 2021.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, F. Aprendizagem - concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 53–73, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2008.v1n1.p53-73>
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.
- BERMÚDEZ, A. C. **Na contramão, Brasil deixa de aumentar verba do ensino fundamental, aponta OCDE**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/na-contramao-brasil-deixa-de-aumentar-verba-do-ensino-fundamental-aponta-ocde/>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- BODART, C. das N. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, [s. l.], p. 139–160, 2021.

BOLSONARO EM 25 FRASES POLÊMICAS - CARTACAPITAL. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018.

BRANDENBURG, C. *et al.* OPINIÃO DE DIRETORES QUANTO A INFLUÊNCIA DA COVID-19 NO ASPECTO SÓCIO-EMOCIONAL-AFETIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR. **HOLOS**, [s. l.], v. 4, n. 0, p. 1–15, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRITO, E. P. P. E. (IN)SUBORDINAÇÕES CURRICULARES: “DESACELEREM O MUNDO QUE EU QUERO DESCER”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, 2021.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Estudos de Educação**, Petrópolis RJ: Vozes, 2003, p. 41 - 64.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p.116-133.

CARNIEL, F.; BUENO, Z. de P. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS SEUS PÚBLICOS. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 39, n. 144, p. 671–685, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018186181>

CARRARO, M. R. S.; OSTEMBERG, E.; SANTOS, P. K. dos. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 11, n. 2, 2020.

CARVALHO, J. S. F. de; BOTO, C. MESTRES IGNORANTES E PROFESSORES EXPLICADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E DE CULTURA DIGITAL. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, 2021.

CARVALHO FILHO, J. L. de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 59–80, 2014.

CASTILHO, D. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESMONTE NA EDUCAÇÃO E INÉRCIA DO ENFRENTAMENTO RETÓRICO. **Geodiálogos** [s. l.], v. 1, 2017.

CASTRO, S. R. A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, [s. l.], v. 6, 2020.

CEPAL - UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. [S. l.]: CEPAL, 2020. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

CETIC (2019). Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf & < https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, 2021. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CHAUI, M. Intelectual engajado: uma figura em extinção? *Em*: ARTEPENSAMENTO. 2006. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/intelectual-engajado-uma-figura-em-extincao/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 46, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfY3ZKpyM9N/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

“CLIMA DE GUERRA”: O QUE DIZEM PROFESSORES ACUSADOS DE DOCTRINAÇÃO E O FIM DO ESCOLA SEM PARTIDO. *Em*: HUMANISTA. 1 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutrinacao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CLEMENTE, A. T.-C. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 145–155, 2020.

COMO O DISCURSO DE BOLSONARO MUDOU AO LONGO DE 27 ANOS NA CÂMARA? **BBC News Brasil**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42231485>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CORREIA, W. F. O que é conservadorismo em educação? // What is conservatism in education?. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 78–90, 2013.

CORTI, A. P. POLÍTICA E SIGNIFICANTES VAZIOS: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 35, 2019.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

CUNHA, L. A. ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 373–384, 2017.

CUPANI, O. A. Nota Sobre A Filosofia e O Espírito Crítico. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 108-112, 1982.

CURY, C. R. J. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 8–16, 2020.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

DE MELO BRUNET, P. D. *et al.* O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA – QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE. **HOLOS**, [s. l.], v. 3, p. 32, 2017.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 736–752, 2020.

DUBET, F. Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 15–25, 2010.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s. l.], v. 23, 2021.

FARIAS, R. C. de; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, [s. l.], n. 32, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografares/1838>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FERRAZZO, G.; GOMES, M. A. de O. A reforma do ensino médio e a legitimação da educação a distância: o nó obscuro da mediação tecnológica. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 26. Junho de 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, 2018.

FRASES DE BOLSONARO, O CANDIDATO QUE DESPREZA AS MINORIAS. Em: ISTOÉ INDEPENDENTE. 24 set. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. O. *et al.* PANDEMIA DA COVID-19 COMO FENÔMENO INTEGRAL E CENTRAL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Holos (Natal, RN)**, [s. l.], v. 2021, n. 1, 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 34, p. 29–41, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 46, 2020.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. de S. DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA. **Revista espaço do currículo**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2021.

HOLANDA, R. R. *et al.* EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS PROCESSOS ESCOLARES DA REDE BÁSICA DE EDUCAÇÃO. **Holos (Natal, RN)**, Natal, v. 37, n. 3, p. 1–15, 2021.

IANNI, O. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 31, n. 85, p. 327–339, 2011.

INSTITUTO BUTANTAN. **Cinco motivos que comprovam que a pandemia de Covid-19 ainda não acabou**. [s. l.], 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/cinco-motivos-que-comprovam-que-a-pandemia-de-covid-19-ainda-nao-acabou->. Acesso em: 30 abr. 2022.

JÚNIOR, S. L. S.; MONTEIRO, K. J.; CALAZANS, S. G. B. Uma cidade, duas escolas: um olhar para as desigualdades sociais em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 38–61, 2021.

KLINKO, J.; CARVALHO, J. S. F. de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? **Estilos da clínica**, [s. l.], v. 26, n. 1, 2021.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LAVINO, A. S.; KOGA, V. T. TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PROFESSORES. **Revista Espaço Crítico**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 306–331, 2021.

LEAL, S.; YUNG, T. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 773–796, 2015.

LOPES, L. M. *et al.* Reflexão: motivação e experiência educacionais dos alunos no período da pandemia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [s. l.], p. 142–155, 2020.

LOPES, R. C.; CAREGNATO, C. E. O estranhamento e a desnaturalização por dentro: da educação autônoma para a educação autêntica. **Movimentação**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 56–74, 2016.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], n. 124, p. 652–664, 2015.

LOZANO, J. R. Entre histéricos, demagogos e financistas. *Em: LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL*. 2018. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/entre-histericos-demagogos-e-financistas/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

LOZANO, J. R. Nova fase da Educação-Mercadoria. *Em: OUTRAS PALAVRAS*. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/escolas-boutique-nova-fase-da-educacao-mercadoria/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

LUCYK, V. P. K.; GRAUPMANN, E. H. A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO DE SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS. **Humanas Sociais & Aplicadas**, [s. l.], v. 7, n. 20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/887672020171145>. Acesso em: 16 abr. 2022.

LUNARDI, N. M. S. S. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, [s. l.], v. 34, p. 262–280, 2021.

MACEDO, E. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 507–524, 2017.

MARTINS, G. de A, THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2ª ed. São Paulo. Atlas. 2009.

MAZIEIRO, G. **Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MESQUITA, S. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 32, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pp/a/MyqFyz5JYrZsnXhVvnLHXns/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 31, n. 85, p. 341–357, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300003>.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 7, n. 15, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 4 abr. 2022.

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 101–128, 2014.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, 2019.

MONTEIRO, S. da S. (RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19. **Revista Augustus**, [s. l.], v. 25, n. 51, p. 237–254, 2020.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 31, n. 85, p. 359–382, 2011.

MORAES, A. C. de. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 17–38, 2014.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. in: MORAES, A. C (org.). **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO: SOCIOLOGIA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 21, 2017.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. **POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)**. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, 2017.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, 2021.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 305–332, 2008.

OLIVEIRA, A. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

OLIVEIRA, A.; GREINERT, D. El futuro de la sociología en la escuela brasileña. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, [s. l.], n. 19, p. 67–78, 2020.

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, [s. l.], v. 34, n. 111, 2021. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4851>. Acesso em: 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. C. R. de *et al.* A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 468–478, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p468>. Acesso em: 7 jan. 2022.

OLIVEIRA, T. F. de. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA NECESSIDADE POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA. **HOLOS**, [s. l.], v. 4, n. 0, p. 1–19, 2021.

PEREIRA, G. dos S. BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio – uma análise comparativa. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], p. 141–162, 2020.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, [s. l.], v. 25, n. 51, p. 219–236, 2020.

PIMENTA, J. S. *et al.* Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 6, 2020.

PLITT, L. “Covid-19 não é pandemia, mas sindemia”: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54493785>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RACHETTI, L. G. F.; SANTANA, G. SOCIOLOGIA E CINEMA: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Cronos**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 32–44, 2016.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R.; MOREIRA, F. A. INVESTIGAÇÃO COMPARADA EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS. [s. l.], v. 2, n. 1, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretária de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/CP, 2009.

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L. da; PASSEGGI, M. da C. Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. **Em Tese**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 17–45, 2015.

SALDAÑA, P. **Sob Bolsonaro, o gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/sob-bolsonaro-gasto-do-mec-com-investimentos-e-o-menor-desde-2015.shtml>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SANTOS, W. G. dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SANTOS, J. P. F.; COLESANTI, M. T. de M. Notas sobre o retorno às aulas na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 122–141, 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–24, 2020.

SARAIVA, M.; CHAGAS, A.; BEATRIZ LUCE, M. AS DISPUTAS EM TORNO DOS PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: BIBLIOGRAFIA EM ANÁLISE. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 20, n. 03, p. 48–68, 2019.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998

SCHUELER, P. **O que é uma pandemia**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA, M. J. da; BRIGATI, J. B.; PAN, L. C. Experiências do tempo vivido: reflexões de jovens estudantes do interior do Brasil sobre a vida na pandemia de Covid-19 e a escola como espaço de sociabilidade. **Última década**, [s. l.], v. 29, n. 57, p. 67–92, 2021.

SILVA, P. de O. B.; OLIVEIRA, B. C. R. D.; PEREIRA, F. H. “Não consigo acompanhar as aulas”: ensino remoto em Minas Gerais. **Revista Thema**, [s. l.], v. 20, p. 315–327, 2021.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 15, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>

SOARES, D. G. A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. **Ciências Sociais Unisinos**, [s. l.], v. 53, n. 2, p. 378–388, 2017.

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>.

TEIXEIRA, L. de M.; FLÔR, M. R. G.; ALVARENGA, D. P. de. O ensino remoto e o conceito de heutagogia na pandemia de 2020 na Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 6, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1579>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PROFESSORES: ELES QUEREM TRANSFORMAR O PAÍS, MAS A GENTE TEM DE DEIXAR. 30 jul. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-profissao-professor-docente/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

TROITINHO, M. da C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 19, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMtYpDDC3bZXTR/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VARELA, R.; DELLA SANTA, R. Pandæmonium educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”. **Revista Em Pauta**, [s. l.], v. 19, n. 48, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/60306> > Acesso em: 18 mar. 2022.

VARGAS, F. E. B. O ensino da Sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. **Universidade Federal de Pelotas**, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

VEIGA-NETO, A. Mais uma lição: sindemia covidica e educação. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 4, 2020.

VENTURA, M. **Guedes diz que dólar alto é bom: ‘empregada doméstica estava indo para Disney, uma festa danada’**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/guedes-diz-que-dolar-alto-bom-empregada-domestica-estava-indo-para-disney-uma-festa-danada-24245365>. Acesso em: 24 abr. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, 2020.

YASHINISHI, B. J. O uso de filmes em aulas de Sociologia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, [s. l.], v. 0, n. 25, 2020.

ZANOTTO, L.; SOMMERHALDER, A.; PENTINI, A. A. **A REORGANIZAÇÃO DO CONVÍVIO FAMILIAR COM CRIANÇAS EM PANDEMIA PELA COVID-19 NO BRASIL.** [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2776>. Acesso em: 26 fev. 2022.

APÊNDICE A — INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS, PROFESSORES E PROFESSORAS DO BANCO DE DADOS DE 2019

Quadro X - Lista das escolas selecionadas (Organizada de forma aleatória, diferente da ordem que aparece no texto):

Nome da escola em que o professor leciona sociologia
Colégio Estadual Cândido José de Godói
Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio
Colégio Estadual Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior
Colégio Estadual Júlio de Castilho
Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank
Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Lucena
Escola Estadual de Ensino Médio Infante Dom Henrique
Escola Estadual de Ensino Médio La Salle
Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima
Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião
Escola Estadual de Ensino Normal 1º de Maio
Escola Estadual Indígena Karai Arandu
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Emílio Meyer
Escola Técnica Estadual Parobé

Fonte: O autor, 2022.

1- Tabelas sobre as características das escolas selecionadas do banco de entrevista de 2019.

Município em que se localiza a escola

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Porto Alegre	9	64,3	64,3	64,3
Viamão	2	14,3	14,3	78,6
São Leopoldo	1	7,1	7,1	85,7
Campo Bom	1	7,1	7,1	92,9
Cachoeirinha	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Dependência administrativa

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Pública Estadual	13	92,9	92,9	92,9
Pública Municipal	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Modalidade da escola

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Ensino Fundamental	2	14,3	14,3	14,3
Ensino Médio	10	71,4	71,4	85,7
Ensino Médio Técnico	1	7,1	7,1	92,9
Ensino Fundamental e Médio	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

2- Tabelas sobre o perfil dos professores selecionados do banco de entrevista de 2019.

Idade recodificada em faixa etária:

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
25 a 30 anos	1	7,1	7,1	7,1
31 a 35 anos	4	28,6	28,6	35,7
36 a 40 anos	2	14,3	14,3	50,0
41 a 45 anos	1	7,1	7,1	57,1
46 a 50 anos	1	7,1	7,1	64,3
56 a 60 anos	3	21,4	21,4	85,7
61 anos ou mais	2	14,3	14,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Sexo do entrevistado(a)

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Acumulado
Masculino	5	35,7	35,7	35,7
Feminino	9	64,3	64,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Formação do entrevistado(a)

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Licenciatura em Ciências Sociais	5	35,7	35,7	35,7
Licenciatura em História	3	21,4	21,4	57,1
Licenciatura em Geografia	3	21,4	21,4	78,6
Licenciatura em Filosofia	3	21,4	21,4	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Fez pós-graduação?

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Não	6	42,9	42,9	42,9
Sim	8	57,1	57,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Qual Pós-graduação possui?

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Não se aplica	6	42,9	42,9	42,9
Mestrado em Ensino de História	1	7,1	7,1	50,0
Especialização no Ensino de Geografia e História	1	7,1	7,1	57,1
História Africana e Afro-brasileira	2	14,3	14,3	71,4
Implementação de Projetos Sociais	1	7,1	7,1	78,6
Teoria do conhecimento	1	7,1	7,1	85,7
Psicopedagogia	1	7,1	7,1	92,9
Especialização em História Indígena	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS DE 2022

Perfil do(a) entrevistado(a):

Escola:

Idade:

Sexo:

Formação:

Pós-graduação:

Tempo de docência:

Tempo na escola:

Perguntas abertas:

Em relação aos temas e a metodologia:

1- Durante a pandemia, houve temas que você considera que foram mais bem trabalhados do que outros? Porque?

2- Você acrescentou algum tema relacionado ao contexto de crise causado pelo covid-19?

() sim: qual? () não: por quê?

3- Você identificou resistência dos alunos em relação a algum tema?

4- Notou algo diferente na forma como eles reagiram a algum tema, comparado com antes da pandemia?

5- Você chegou a retirar algum tema do planejamento por receio de tratá-lo, por pensar ser polêmico demais, ou inadequado ao contexto?

6- Como você executou suas aulas durante a pandemia? Quais foram os recursos (didáticos e/ou metodológicos) utilizados e de que forma você os escolheu?

Em relação à sociologia

7- Na sua opinião, o que a sociologia aportou aos estudantes que você considera que foi importante neste período de crise?

8- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que o ensino da Sociologia no ensino médio enfrenta na atualidade?

9- Quero que tente resumir em poucas palavras, o que mudou na sua prática docente com a sociologia depois da pandemia?

APÊNDICE C: PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.

O consentimento do(a) entrevistado(a) será firmado mediante a leitura deste documento. Após a leitura, o(a) entrevistado(a), deverá demonstrar o interesse na participação da pesquisa. A fala será gravada e arquivada para fins de comprovação.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA ANTES, DURANTE E DEPOIS DA SINDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS”. A pesquisa faz parte do processo de conclusão de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do aluno Rafael Teixeira de Abreu, sendo orientada pelo professor Dr. Alexandre Silva Virginio.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender se a sindemia da Covid-19 operou transformações no ensino da sociologia no ensino médio. O estudo parte do entendimento do docente acerca dos conteúdos vistos em sala de aula e do papel da sociologia na educação básica.

Sua participação é totalmente voluntária e você tem o direito de escolher não participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. A entrevista será gravada e o áudio/transcrição ficará de posse do pesquisador. Nenhum dado que permita sua identificação será divulgado.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador, podendo tirar dúvidas sobre o estudo a qualquer momento.

Eu,.....
..., portador(a) do documento, após a conversa com o pesquisador, que fez a leitura deste documento, desejo participar da presente pesquisa.

Assinatura do pesquisador
Data ____/____/____

ANEXO A — ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2019

HUM 04022 Sociologia no Ensino Médio: Teoria e Prática

ROTEIRO PARA COLETA DE DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO ACERCA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA

Instruções gerais: As questões são abertas. É sugerido que estimule a reflexão do entrevistado. Nunca interferir nas reflexões com posicionamentos, evitar discordar ou concordar com o entrevistado sobre aspectos das respostas. Sugere-se que a entrevista não tenha mais do que 20 minutos. A transcrição da entrevista deverá ser postada em fórum específico do ambiente moodle.

Perfil do entrevistado:

Escola: _____

Dependência administrativa: () pública estadual () pública municipal () privada
() Outro: _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Graduado em: () Licenciatura Ciências Sociais () Bacharelado Ciências Sociais
() Outro: _____

Pós-graduação: () Não. () Sim, Qual(is)? _____

Perguntas abertas:

1. Você conhece e/ou adota na sua prática pedagógica as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM2006) e/ou Estaduais (Lições do Rio Grande, 2009) definidas para a Sociologia no Ensino Médio? Comentar em caso afirmativo ou negativo.
2. Qual você entende ser a especificidade da Sociologia em relação às demais disciplinas das humanidades?
3. Os estudantes gostam da disciplina de Sociologia? Comente.
4. Quais os temas de Sociologia que você considera os mais importantes a serem aplicados na educação básica?
5. Quais os temas que acabam sendo melhor trabalhados pelos alunos nas aulas de Sociologia? De que forma esses temas são trabalhados (teorias e conceitos, pesquisa)?
6. Você já percebeu resistência em relação a algum tema proposto nas aulas de sociologia? Quais temas? Por que houve resistência?
7. Quais recursos didáticos você aplica nas aulas de Sociologia? Você considera a prática de pesquisa importante e a desenvolve?
8. Você utiliza livro didático? Acha importante, por quê? De que forma usa o Livro?

9. Em poucas palavras, o que você entende por “pensamento crítico”?
10. Reflita brevemente sobre a contribuição da Sociologia para a formação do estudante da educação básica.
11. Quais as maiores dificuldades que você entende atualmente para o ensino da Sociologia no ensino médio?