



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

NIEDSON DO NASCIMENTO AMARAL

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ
(GRESAP)**

**SUMÉ - PB
2023**

NIEDSON DO NASCIMENTO AMARAL

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.

**SUMÉ - PB
2023**



A485d Amaral, Niedson do Nascimento.

Desafios e possibilidades no ensino de Sociologia em tempos da pandemia da COVID-19 nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP). / Niedson do Nascimento Amaral. - 2023.

98 f.

Orientador: Professor Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia. 2. Pandemia de COVID-19. 3. Educação em tempos de pandemia. 4. Escolas Técnicas Estaduais - Pernambuco. 5. Desafios de ensino - Sociologia. 6. Gerência Regional de Educação do Alto Sertão do Pajeú - PE. I. Oliveira, Fabiano Custódio de. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

NIEDSON DO NASCIMENTO AMARAL

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professor Dr^a. Maria da Conceição Gomes de Miranda.
Examinadora I – UFPB/PROFSOCIO**

**Prof. Dr^a. Denise Xavier Torres.
Examinadora II – UAEDUC/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 24 de outubro de 2023.

SUMÉ - PB

Aos professores que enfrentaram o período mais desafiador da educação nos últimos 100 anos, a pandemia da covid-19, em especial aqueles das escolas públicas, que diante de todos os desafios e incertezas deram o seu melhor para que a Educação continuasse fazendo a diferença na vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Como não poderia ser diferente o meu agradecimento primeiro é ao nosso Pai Eterno, obrigado a Deus na figura do seu Filho Jesus Cristo e na presença do Divino Espírito Santo, por me dar forças para superar todos os desafios no período desse mestrado, desde o início durante a pandemia até a sua conclusão, sem ti nada seria possível!

Aos meus pais João e Rosa, ela *in memoriam*, pelos ensinamentos desde a minha infância até os dias de hoje e por tudo que fizeram por mim. E a minha mãe, mesmo não estando aqui fisicamente, pelo cuidado e presença diária nos meus pensamentos e no meu coração. Aos meus irmãos por acreditarem em mim, Alex, Valéria e Nilson e Welby (os dois últimos *in memoriam*), em especial a Fernanda por suas orações.

A família constituída por mim, minha esposa Kátia pela companhia, apoio e solidez da casa para que eu pudesse me dedicar aos estudos, a minha filha Bárbara pela paciência com meus muitos momentos de stress devido a jornada intensa e seguidos de cobranças, e a minha netinha Anna Karina, quatro anos, mesmo sem ter consciência, por diversos momentos foi a válvula de escape para arejar a mente e renovar as energias, por elas a minha dedicação e para elas o meu amor e muito obrigado!

Ao meu orientador, Fabiano Custódio, que aceitou a tarefa de assumir uma orientação no meu do caminho, de um estudante com muitas dificuldades, com pouca disponibilidade de tempo e que foi acometido por diversos desafios pessoais durante o processo, mas ele conduziu, orientou, puxou a orelha e deu suporte e apoio em todos os momentos, tornando assim a conclusão desse trabalho uma realidade, gratidão sempre.

Os meus colegas de trabalho da ETE Professora Célia Siqueira, todos eles muito importantes nessa jornada, mas é preciso destacar aqueles que trabalham direto comigo Márcio, Damião, Duda, Ricardo, Nílberte, Lúcia, Sandra Araújo, Sandra Lima, Isabele, Jocimar, Luciana Araújo e mais recentemente Andrea, que suportaram a minha ladainha: preciso estudar, preciso focar, preciso produzir... e contribuíram para que isso acontecesse, a vocês obrigado.

Os familiares, os amigos da Educação e amigos fora dela que me incentivaram e torceram por mim são muitos, não há como citar todos, eu agradeço a cada um

deles. No entanto, preciso entre os amigos fazer um destaque, em nome dele estendo os agradecimentos aos demais, é ao amigo/irmão Luciano Torres, que me disponibilizou todas as condições para que dentro da área profissional eu pudesse crescer e me dedicar também a esse sonho, obrigado amigo.

É necessário agradecer aos professores do PROFSOCIO UFCG, CDSA-Sumé, pelo profissionalismo, carinho e dedicação as minhas dúvidas, inseguranças e dificuldades, todas supridas por vocês entusiasmo e sempre uma palavra de incentivo para superar os desafios, aprendi muito com cada aula, com cada metodologia e com cada personalidade, parabéns e obrigado.

E por último, mas não menos importante, aos colegas de turma, das aulas virtuais, das horas de tela, dos trabalhos produzidos na madrugada, das incertezas, das lamentações no grupo, do incentivo, da reunião presencial com todos que nunca aconteceu, da gratidão e do respeito, muito obrigado por terem participado e contribuído com essa conquista.

RESUMO

No contexto de pandemia da Covid-19 os professores de Sociologia das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco tiveram primeiramente, de forma emergencial, que se adaptarem para manter o atendimento pedagógico no ensino EAD e posteriormente se reinventarem para adequar suas práxis ao Ensino Remoto, evoluindo para o Ensino Híbrido com uma proposta mais clara e detalhada de Educação no contexto da pandemia. Esse contexto trouxe desafios inimagináveis para o sistema educacional do Brasil e do mundo que certamente deixará contribuições positivas ou negativas para a Educação. Com base nisso, essa pesquisa teve por objetivo construir um diagnóstico do ensino de Sociologia realizado nas Escolas Técnicas Estaduais (ETES), da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP) durante o contexto da Pandemia da Covid-19, no período de 2020/2021, identificando os desafios enfrentados e as possibilidades de melhorias no ensino da disciplina a partir das experiências vividas pelos docentes. Para execução dessa pesquisa, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, através da pesquisa com utilização de questionário *on line*. O mesmo foi aplicado através do *google forms*. Ao final identificamos que existiram muitos desafios impostos aos professores no período da pandemia da COVID-19, entre eles se destacaram a falta de suporte material e de conhecimento para as aulas remotas e a dificuldade de adequação das aulas ao formato, entre outros. Mas também foi possível identificar alguns avanços como o investimento em material de suporte tecnológico para os professores e a ampliação do olhar dos professores para o uso das tecnologias na sala de aula. Concluiu-se ainda que mesmo com todo suporte tecnológico a disposição quem realmente fez a diferença foi a pré-disposição dos docentes em manter o contato dos estudantes com a escola e com isso minimizou, dentro das possibilidades, o prejuízo no processo de ensino aprendizagem, o trabalho do professor faz a diferença.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Pandemia da COVID-19; Escolas Técnicas de Pernambuco; Desafios. Possibilidades; Atividades e estratégias pedagógicas.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING OF SOCIOLOGY IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC IN STATE TECHNICAL SCHOOLS (ETES), OF THE REGIONAL EDUCATION MANAGEMENT OF THE SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)

ABSTRACT

In the context of the Covid-19 pandemic, Sociology teachers at the State Technical Schools of Pernambuco had to first, on an emergency basis, adapt to maintain pedagogical service in distance learning and subsequently reinvent themselves to adapt their practices to Remote Teaching, evolving to Hybrid Learning with a clearer and more detailed proposal for Education in the context of the pandemic. This context brought unimaginable challenges to the educational system in Brazil and the world, which will certainly leave positive or negative contributions to Education. Based on this, this research aimed to build a diagnosis of Sociology teaching carried out in the State Technical Schools (ETES), of the Sertão do Alto Pajeú Regional Education Management (GRESAP) during the context of the Covid-19 Pandemic, in the period 2020/2021, identifying the challenges faced and the possibilities for improvements in teaching the subject based on the experiences lived by teachers. To carry out this research, we used the assumptions of qualitative research, through research using an online questionnaire. The research was carried out using Google Forms. In the end, we identified that there were many challenges imposed on teachers during the COVID-19 pandemic period, including the lack of material support and knowledge for remote classes and the difficulty in adapting classes to the format, among others. But it was also possible to identify some advances such as investment in technological support material for teachers and the expansion of teachers' perspective on the use of technology in the classroom. It was also concluded that even with all the technological support available, what really made the difference was the willingness of teachers to maintain student contact with the school and thus minimize, within the possibilities, the damage to the teaching-learning process, the The teacher's work makes a difference.

Keywords: Teaching Sociology; COVID-19 pandemic; Technical Schools of Pernambuco; Challenges. Possibilities; Pedagogical activities and strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração de estudantes na sala para o GVGO.....	23
Figura 2 - Esquema de técnica do GVGO.....	23
Figura 3 - Série histórica do IDEPE.....	36
Figura 4 - Universalização da educação integral em Pernambuco.....	36
Figura 5 - Curso do Rio Pajeú pelos 17 municípios do vale.....	38
Figura 6 - Mapa de São José do Egito - PE.....	39
Figura 7 - Mapa de Carnaíba - PE.....	40
Figura 9 - Mapa de Serra Talhada - PE.....	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Universo de Docentes Pesquisados.....	71
Gráfico 2 - Situação funcional dos docentes pesquisados.....	72

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Fachada da ETE Professora Célia Siqueira.	38
Foto 2 - Fachada da ETE Professora Célia Siqueira.	39
Foto 3 - Fachada da ETE Paulo Freire.	40
Foto 4 - Fachada da ETE Clóvis Nogueira.	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação dos docentes pesquisados.....	71
Quadro 2 - Principais desafios para continuar as aulas.....	73
Quadro 3 - Suporte ou treinamento para aulas remotas com Sociologia.....	74
Quadro 4 - Preparação para aulas on-line de Sociologia.	75
Quadro 5 - Desafios do trabalho remoto com Sociologia.....	76
Quadro 6 - Estratégias e atividades inviabilizadas ou ineficazes.	77
Quadro 7 - Estratégias ou atividades criadas ou adaptadas para o ensino remoto de Sociologia.....	78
Quadro 8 - Estratégias e/ou atividades mantidas no presencial.....	80
Quadro 9 - Contribuições da pandemia para o ensino de Sociologia.....	81
Quadro 10 - Consequências do Processo.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

ABA – Associação Brasileira de Antropologia;

ABNT – Associação brasileira de Normas Técnicas;

AI-5 – Ato Institucional nº 5, o mais duro da ditadura militar;

ANAPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais;

ASECS – Associação brasileira de Ensino das Ciências Sociais;

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem;

BARSA – Combinação entre os sobrenomes do casal Dorita Barrett (Bar) e seu marido, o então diplomata brasileiro, Alfredo de Almeida Sá (Sa), que deu origem ao nome da enciclopédia;

BNCC – Base Nacional Curricular Comum;

CBE – Conselho Brasileiro de Educação;

CDSA – Centro de Desenvolvimento do Semi Árido;

CEALE – Centro de Alfabetização e Leitura;

CF – Constituição Federal;

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho nacional de Secretários de Educação;

COVID-19 – Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados;

DCNs – Diretrizes curriculares Nacionais;

EAD – Educação A Distância;

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio;

EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros;

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio;

ETE – Escola Técnica Estadual;

FAFOPAI – Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira;

FASP – Faculdade do Sertão do Pajeú;

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GO – Grupo de Observação;

GRESAP – Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú;

GT – Grupo de Trabalho;

GV – Grupo de Verbalização;

IDEB – Índice da Educação Básica;

IDEPE – Índice da Educação Básica de Pernambuco;

KM – Quilômetros;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC – Ministério da Educação e Cultura;

MP – Medida Provisória;

NEM – Novo Ensino Médio;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio;

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura;

OJ – Observatório da Juventude;

OMS – Organização Mundial da Saúde;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;

PGM – Programa Ganhe o Mundo;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PROFSOCIO Mestrado Profissional em Sociologia;

PROGEPE – Programa de Gestão Escolar de Pernambuco;

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;

SARS-COV2 Sigla do Inglês que significa corona vírus 2, da síndrome respiratória aguda grave;

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco

SIEPE – Sistema de Elaboração de Projetos Educacionais.

STF – Supremo Tribunal Federal;

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UFPR – Universidade Federal do Paraná;

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MEU ENCONTRO COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA	17
2	OBJETIVOS.....	28
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1	A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	30
3.2	A PESQUISA QUALITATIVA.....	33
3.3	AS ETAPAS DA PESQUISA.....	34
3.3.1	A Revisão Bibliográfica.....	34
3.3.2	O Ambiente da Pesquisa.....	35
3.3.3	Os sujeitos da pesquisa.....	42
3.3.4	O questionário como técnica de coleta de dados.....	42
3.4	A ANÁLISE DE DADOS.....	43
4	REFERENCIAL TEÓRICO - O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	44
4.1	UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	44
4.2	A BNCC E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO...	52
4.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	59
4.4	PANDEMIA DA COVID-19 E ENSINO REMOTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	62
5	O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP): POSSIBILIDADE E DESAFIOS.....	70
5.1	AS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)	70
5.2	O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	71
5.3	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP).....	74
5.4	OS IMPACTOS POSITIVOS OU NEGATIVOS DO ENSINO REMOTO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.....	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE.....	97

1 INTRODUÇÃO: MEU ENCONTRO COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Meu nome é Niedson do Nascimento Amaral, professor da rede estadual de Educação de Pernambuco, ensino médio estudantes de primeiros, segundos e terceiros anos, com experiência em sala de aula nas disciplinas de língua portuguesa, inglês, filosofia e sociologia e hoje estou lotado na Escola técnica Estadual professora Célia Siqueira na cidade de São José do Egito. Também sou professor efetivo na rede municipal de Ingazeira-PE, no primeiro vínculo trabalhando com Ensino Médio e o segundo é voltado à educação básica do 6º ao 9º ano, anos finais do ensino fundamental. Aqui apresentarei a minha trajetória e o que me motivou a construção desse trabalho.

Sou natural do município de Afogados da Ingazeira-PE, onde nasci, mas toda a minha vida foi no município de Ingazeira, conhecida como A cidade Mãe do Pajeú, que é a minha verdadeira terra natal. Tenho 44 anos, sou o caçula entre os homens, somos 05 no total, filho de um montador industrial, João Fernando Amaral, e uma funcionária pública, Rosa Ribeiro do Nascimento Amaral.

Comecei a minha vida estudantil muito cedo, aos 05 anos de idade, para aquela época, e vivi muitas experiências diferentes, divertidas e também marcantes pelo cenário educacional, as práticas e o contexto social em que se passou a trajetória na educação básica. Eu estudei inicialmente em uma “escolinha” que até hoje não sei direito se ela era formal ou não, mas o que sei de verdade é que ela tinha estrutura e práticas muito peculiares, mesmo para aquela época, início da década de 1980. Funcionava em uma casa, no centro da pequena cidade, pequena até os dias de hoje, em cada quarto uma sala, eram três, a nossa era a sala da Tia Côca. Ao que me lembro e a julgar pela diferença de tamanho e conhecimento demonstrada pelos colegas nas atividades eu acredito que era uma turma multisseriada, ou ao menos tínhamos colegas de sala que estavam fora da faixa etária dos demais.

A escola para mim sempre foi um espaço especial, meu ambiente preferido, mesmo que naquela época eu vivi e presenciei várias práticas hoje abolidas e condenadas, mas que eram comuns e nos traziam sentimentos como medo, vergonha e em alguns momentos alegria e a sensação de “poder e superioridade” como nas tarefas com a palmatória, as constantes ameaças do quarto escuro, do castigo do milho entre outras, muito embora houvesse ali uma intenção muito forte de que nós aprendêssemos o que seria a base da nossa formação, ler e escrever. Eu sempre

gostei muito de estudar e me cobrava para não ser reprovado, o que nunca aconteceu, tanto pelo meu próprio ego como, e mais fortemente, pelas cobranças e ameaças de castigo e surras da minha mãe, caso eu não fosse bem nas matérias.

Entre os meus irmãos homens, somos três irmãos e duas irmãs, eu fui o que mais se dedicou a estudar e isso gerou uma expectativa e uma cobrança com relação ao meu sucesso educacional. Eu fiz de tudo para corresponder, mesmo não tendo nem de longe as ferramentas e possibilidades que os estudantes têm hoje e estando submetido a métodos e didáticas que focavam, na maioria das disciplinas no “decoreba”, muito por conta da formação dos professores à época, eu estudei com livros já utilizados, eu pesquisava em fontes precárias como jornais e revistas que chegavam à escola, isso já nos anos finais do Ensino Fundamental, e foi nessa época que tive o grande prazer e a honra de manusear por diversas, inúmeras vezes o livro mais fantástico, sofisticado e totalmente a frente do seu tempo que era a coletânea BARSA. Ali eu podia viajar o mundo inteiro em um livro com textura, ilustração e informações postas de forma e com qualidade inesquecível e invejável até para os dias de hoje. E para fazer comparação com hoje em dia, a BARSA já trazia naquela época uma espécie de hiperlink dentro dos seus textos como têm hoje as publicações e textos na *web*.

Apesar de algumas dessas estratégias trazerem lembranças não muito boas e de marcarem negativamente, na maioria das vezes, esse período de formação foi muito importante e fundamental para minha vida estudantil e acadêmica, pois a partir dali e em toda minha formação na educação básica eu sempre fui instigado a ler, pesquisar e produzir as atividades propostas, mesmo diante da escassez de fontes e possibilidades para isso, então era recorrer aos livros, jornais e revistas e dessa forma foi possível desenvolver o gosto e as habilidades de leitura e escrita.

Eu cursei o primeiro ano do Ensino Médio (EM) no Cabo de Santo Agostinho-PE, na escola Epitácio Pessoa, da rede estadual, pois na minha região as possibilidades ofertadas eram o Magistério e Contabilidade e nenhum dos dois me atraía. Lá vivi experiências muito importantes e marcantes, o que realmente me marcou e hoje eu acredito que me inspirou foi à vivência com um professor de Língua Portuguesa, Sebastião Eliseu, uma figura carismática, dinâmico, nos cobrava bastante, mas ao mesmo tempo nos instigava ao questionamento a busca da compreensão, do entendimento, da funcionalidade das regras da língua e não apenas de decorar as mesmas e suas exceções e aquilo me abriu a mente para aquela

postura de investigador e indagador em todas as outras disciplinas. Voltei ao Pajeú e concluí o Ensino Médio (EM) na cidade de Afogados da Ingazeira, no antigo Colégio Normal Estadual, hoje a EREM Ione Góes.

Após concluir o Ensino Médio (EM), em seguida entrei na antiga FAFOPAI, Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira, hoje a FASP, Faculdade do Sertão do Pajeú, no curso de Letras, pois via nele a possibilidade de no futuro cursar Direito ingressando como portador de diploma e dispensar algumas cadeiras, no entanto a minha experiência na docência, que se iniciou simultaneamente com o ingresso na faculdade era desafiadora, por trabalhar com diversas disciplinas, menos as da minha graduação, e ao mesmo tempo apaixonante, pois foi ali que comecei a me dedicar e buscar cada vez mais me qualificar para os desafios impostos desenvolvendo habilidades diversas para suprir as demandas que surgiam a cada bimestre, a cada ano letivo, com as disciplinas que me eram “entregues” em virtude de ter passado por todos os níveis possíveis na carreira docente, fui estagiário, fui formulário amarelo¹, fui contrato emergencial², fui contrato de seleção e professor efetivo das redes Municipal em Ingazeira-PE e da rede Estadual de Pernambuco, nesta fase trabalhando com o fundamental I e II, com o Ensino Médio (EM) e com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que enriqueceu o meu conhecimento a minha visão sobre Educação, os desafios e as suas possibilidades.

Enquanto eu adquiria os conhecimentos teóricos na Faculdade tinha a oportunidade de aplica-los e ter feedback do que era eficiente e do que poderia ou deveria ser adaptado as realidades das modalidades que eu lecionava, ao meu público e ao contexto social que eles estavam inseridos, o que interferia diretamente na minha prática que teria que ser moldada, em muitos momentos duas três vezes durante o dia, de acordo com o horário, as disciplinas e as turmas que eu trabalhava. Por exemplo, se eu tivesse aulas de língua portuguesa nas turmas de 8ª Série, hoje 9º ano, e na sequência aulas de língua portuguesa em das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que algumas funcionavam no mesmo horário, eram duas

¹ Quando um professor efetivo assinava aulas extras para que sejam repassadas a um substituto, que ainda não concluiu a Faculdade e por isso não podia assinar o contrato. O valor dessas aulas extras era depositado na conta do professor efetivo, por ter vínculo com a instituição, e o mesmo repassava o valor para quem estava na regência. Essa prática não é mais permitida.

² Quando existe uma lacuna de professor em uma determinada instituição e, por não haver um professor concursado ou contratado para preencher essa lacuna, a gestão da escola solicita que um professor, indicado por ela, assumas as aulas emergencialmente.

realidades totalmente distintas que exigiam de mim posturas, estratégias e ferramentas muito diferentes e que eu só teria o espaço de tempo do toque de um sinal para flutuar entre esses dois universos, às vezes fazia esse movimento duas até três vezes em um mesmo turno de aulas.

Durante a graduação tive o prazer de conhecer o trabalho e aprender com a prática de muitos professores entre eles posso citar alguns que marcaram pelas suas metodologias de ensino, alguns poucos negativamente, e também pelas disciplinas que lecionavam. Na disciplina principal da graduação, Língua Portuguesa, tive a valorosa oportunidade de estudar os oito períodos com a professora Socorro Dias, tinha um perfil duro, disciplinador, por vezes até mais que os professores do EM, mas era uma grande conhecedora e defensora daquilo era o foco central da sua prática, a gramática. As normas, as regras, os empregos e as exceções eram cobrados a finco, assim como a pronúncia, a oratória e a organização, mesmo a contragosto dos estudantes que entendiam não necessitar desenvolver ou apresentar aquelas habilidades, o que não interferia em nada a sua prática período a período.

Foi também muito importante à experiência de conhecer a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), uma disciplina que na sua incursão como obrigatória no ensino superior, em 1969, pelo Regime Militar tinha muito mais a intencionalidade de controle dos movimentos estudantis do que se tornar espaço para escuta e debates da realidade nacional, mas na condução do professor João Mariano as temáticas “esquecidas” pelo currículo e os debates acerca da sociedade, isso em 1995, fluíam e nos prendiam a eles, ali me interessei por conhecer os porquês de muitas situações e os efeitos práticos delas em minha vida, no meu meio, qual o meu papel naquele contexto. Então comecei a questionar muitas coisas que antes não me chamavam a atenção e nem eu dava a menor importância, dessa forma despertou em mim o interesse pelas questões macros do país, me abriu a mente para outros horizontes, me fez começar a entender e gostar de política, de buscar elementos e argumentos para questionar ou fundamentar as minhas afirmações ou ainda buscar subsídios para refutar afirmações e colocações dos colegas e até mesmo do professor. Eram discussões muito importantes e em alguns momentos bem acaloradas que ajudaram a desenvolver ainda mais o meu senso crítico para as questões sociais do Brasil e eram muito bem conduzidas pelo professor.

Após concluir a graduação foram dez anos até a primeira especialização, em Língua Portuguesa, e simultaneamente a esse período continuei lecionando, e

coincidentalmente esse período que passei para fazer a primeira especialização foi justamente o mesmo período que não houve concurso público para professor na nossa região. Nesse meio tempo, já casado e apaixonado pela minha esposa e pela educação, pai de Bárbara, minha única filha, a razão e motivação para quase tudo que faço, ingressar na faculdade de direito não era mais uma prioridade e sim me efetivar na educação, o que aconteceu em 2007, tanto na rede municipal de Ingazeira, quanto na rede estadual de Pernambuco. Prestei concurso público para três cidades da região e fui aprovado em todos, assumi primeiro em Ingazeira-PE, rede estadual na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Aristaque José de Vêras, depois fui convocado para o município de Solidão-PE, distante 50km onde fui trabalhar em uma escola do campo, fundamental II, experiência muito enriquecedora, mas de pouco tempo, cerca de seis meses aproximadamente, pois fui convocado para a rede municipal de Ingazeira-PE e assim fiquei com os dois vínculos na mesma cidade.

A partir daí foram muitas experiências vividas, além da sala de aula, agora trabalhando com disciplinas da minha área de formação nos dois vínculos, foi nessa época que com muito trabalho fomos finalistas da Olimpíada da Língua Portuguesa, com o texto da estudante Lizete e encaminhamos o primeiro intercambista pelo PGM, Programa Ganhe o Mundo, do município, também estudante orientado por mim, Pedro Carvalho. Em 2009 recebi o convite de trabalhar como coordenador pedagógico na rede municipal do município de Ingazeira, de fazer o PROGEPE, Programa de Formação de Gestores de Pernambuco, na rede estadual de Pernambuco, exigência para fazer seleção para Gestor Escolar.

Nesse período a Escola Aristaque José de Vêras passou a ser integral de 35hs e eu era o único professor efetivo e que tinha sido aprovado para fazer parte do programa de Educação Integral, foi um período que novos conhecimentos com um proposta inovadora e desafiadora sendo implantada na rede estadual de Pernambuco e também de um desgaste físico e mental altíssimo, pois eu lecionava todas as disciplinas da minha área de conhecimento e ainda acumulava outras pela ausência de outro professor, uma jornada absurda e exaustiva. Cheguei a lecionar nas turmas que estavam entrando na escola as disciplinas de Português, Inglês, Sociologia, Filosofia e Artes, encerrando o turno da manhã às 11:30 e iniciando o turno da tarde às 12:00, quase sempre com as últimas aulas da manhã e tendo também a primeira da tarde, tomava banho e comia em 30 minutos, dentro da própria escola.

Foi justamente nesse período que tive o meu primeiro contato com a Sociologia. É importante destacar que não estudei a disciplina na graduação e por isso para mim foi um grande desafio conhecer uma disciplina já com o compromisso de lecioná-la. Um segundo desafio naquele momento, foi além da minha falta de conhecimento sobre a disciplina, a inexistência de um profissional que tivesse algum conhecimento ou experiência nessa área e que pudesse me orientar ou eu me referenciar por ele (a), não existia ninguém graduado ou especialista para ser formador de Sociologia e nem professores nas escolas da Gerência Regional de Educação do Alto Sertão do Pajeú, em Afogados da Ingazeira-PE (GRESAP). Isso me angustiava e ao mesmo tempo me dava uma certa “autonomia” para o fazer da sala de aula na Sociologia, pois se não havia uma referência para seguir, não haveria “cobrança” por não seguir ou não me adaptar a ela.

E foi exatamente essa suposta autonomia que me apresentou um outro desafio e provavelmente o maior nessa fase de conhecimento e preparação para a sala de aula, a falta de material e fontes para a pesquisa. Tenho que lembrar que não tínhamos a internet a mão, e a Sociologia vislumbrava estar entre as disciplinas de preferência do currículo, mas não ocupava esse espaço (mesmo cenário de hoje com a reforma do Ensino Médio), então a nossa pesquisa se resumia ao livro didático, raro na época, e a revista Movimento, que trazia um periódico com temas da sociedade e os relacionava a Sociologia e Filosofia, ressalte-se que a revista normalmente tinha entre 03 e 05 páginas e apenas uma era com essa temática, mas durante muito tempo foi a principal fonte de pesquisa e de suporte da disciplina.

Além da sobrecarga com tantas disciplinas e as adaptações a um horário semi-integral eu tinha esse grande desafio de trabalhar uma nova disciplina sem suporte humano e sem material. A saída encontrada foi pesquisar e estudar muito e constantemente para entender a proposta de trabalho da disciplina, o seu campo de conhecimento e desenvolver métodos e estratégias, a grande maioria adaptados das outras disciplinas, mas trazidos para a Sociologia de acordo com os conteúdos e as temáticas propostas, levando em consideração a carga horária da disciplina, o tempo pedagógico, o tempo cronológico e a necessidade de envolver toda a turma nas discussões.

Algumas estratégias que considero muito importantes para a fluidez da disciplina em sala de aula foram desenvolvidas, adaptadas e aplicadas exclusivamente nas aulas de Sociologia, como o Grupo de Verbalização e Grupo de

Observação (GV/GO), (onde eu dividia a turma em grupos de no máximo 04 estudantes, trabalhávamos uma temática em uma aula e na próxima aula sorteávamos um grupo para expor o tema, em um círculo central na sala [estilo roda viva], esse é o GV, e os demais membros dos outros grupos formavam um grupo maior em torno deles e apenas ouviam em um primeiro momento, esse é o GO. Ao final o grupo de observação fazia suas colocações, seus contrapontos e tiravam suas dúvidas com os colegas e com o professor). Como mostram as Figuras 1 e 2 abaixo:

Figura 1 - Ilustração de estudantes na sala para o GVGO.



Fonte: Collaço, s.d.

Figura 2 - Esquema de técnica do GVGO.



Esquema da técnica de verbalização e observação

Fonte: Collaço, s.d.

Nesse caso fiz adaptações em relação a proposta original dessa dinâmica ativa do GV/GO que:

Consiste em dividir os alunos em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de verbalização, a função de discutir um tema e ao segundo, chamado de observação, a análise crítica da dinâmica de trabalho seguida pelo primeiro grupo. Os alunos são colocados nos grupos por simples sorteio, sendo conveniente limitar o tamanho de cada grupo a um máximo de 15 aluno. Para facilitar a observação recomenda-se uma disposição concêntrica dos dois grupos, sendo o círculo interno o de verbalização. Terminada a primeira parte da sessão, o que poderá durar: até uma hora (incluindo discussão e análise da dinâmica), os grupos invertem suas funções. A equipe que na primeira parte se encontrava em verbalização, ocupa agora a posição de observação, e vice-versa. Desta maneira realizam-se dois objetivos: Observação análise de um tema importante e treinamento dos alunos em dinâmica de grupo. (Collaço, s.d.).

Além dessa estratégia também trabalhei com seminários, debates regrados e júris simulados de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa. Confesso que naquele momento o meu conhecimento sobre os clássicos da Sociologia, suas linhas de pensamento sobre a sociedade e suas contribuições para o desenvolvimento do raciocínio sociológico sobre os problemas do seu meio para os estudantes do EM, não era algo que eu tivesse domínio e propriedade para me aprofundar, por isso, eu acredito que, fazendo uma análise hoje e uma autoavaliação do meu trabalho com a Sociologia, naquela época, eu poderia classificar que foram 03 anos que trabalhei com uma metodologia de focar mais na compreensão do significado dos conceitos trazidos pelos clássicos, nas turmas de primeiros anos, mas sem um aprofundamento nas teorias, pelos motivos já apresentados acima, o que foi melhorado nas turmas de segundos e terceiros anos, já com o suporte do livro didático, para pincelar sobre a origem da Sociologia, e assim finalizar um ciclo de trabalho com a disciplina.

Em 2013, fiz seleção para ingressar em Gestão de Educação Integral do Estado de Pernambuco, fui aprovado com a segunda maior nota da Regional, e assumi em 2015 a gestão da ETE Professora Célia Siqueira em São José do Egito-PE, na qual permaneço. Para a manutenção na função de gestão somos submetidos a uma nova versão do Programa de qualificação em Gestão Escolar de Pernambuco (PROGEPE), bianualmente e análises dos resultados da escola nas avaliações externas. Em 2018 fiz minha segunda especialização, agora em Coordenação e Gestão Escolar além de inúmeros cursos de qualificação e mais três edições do PROGEPE.

O início da minha experiência em gestão escolar foi muito desafiadora e por vários motivos, entre eles o formato da escola que eu não tinha tanto conhecimento

sobre o funcionamento das Escola Técnicas (ETEs), de Pernambuco, pela forma como recebi a escola, cheia de dívidas e sem nenhum recurso em caixa e pelo clima do grupo na escola, pois as relações interpessoais estavam muito abaladas, uma vez que a gestora foi destituída da função por denúncias de assédio moral contra funcionários, professores e estudantes, o que culminou em ação na justiça comum e a recusa dos estudantes em fazer as avaliações externas como forma de protesto contra ela. Foram dias muito difíceis, muitas lições da função e deste cenário, mas a primeira missão foi recuperar a autoestima de todos e criar uma identidade para a escola, a partir daí traçamos juntos metas e desafios para cada ano e com esforço e dedicação, além de um trabalho conjunto, temos conseguido alcançar todos.

No contexto atual, os desafios de uma gestão escolar em uma instituição com três modalidades de ensino que são as seguintes: A primeira é o Integral/Integrado (o estudante cursa simultaneamente o ensino médio e um curso técnico de Administração ou de Meio Ambiente, em 03 anos), a segunda é o subsequente (o estudante que já concluiu o ensino médio, faz um curso técnico presencialmente todas as noites, mas estuda apenas a base técnica), e a terceira modalidade que é a Educação a Distância (EAD), (onde o estudante pode escolher entre oito possibilidades de curso para realizar de forma semipresencial, pois tem que comparecer a escola uma vez por semana, sendo acompanhado pelo tutor), perfazendo com essas três modalidades de ensino um total de aproximadamente 1.200 estudantes, com 65 funcionários e 04 empresas terceirizadas dentro da escola, o que torna os desafios imensos e constantes. E para ampliar ainda mais a complexidade desse trabalho acrescentamos um período com mais de dois anos de Pandemia da COVID-19.

No contexto de pandemia da Covid-19 os professores das escolas tiveram primeiramente, de forma emergencial, que se adaptarem para manter o atendimento pedagógico no ensino EAD e posteriormente se reinventarem para adequar suas práxis ao Ensino Remoto, evoluindo para o Ensino Híbrido com uma proposta mais clara e detalhada de Educação no contexto da pandemia. Com isso os professores e os estudantes tiveram que aprender a adequar situações de sala de aula que sempre foram realizadas essencialmente de forma presencial para o formato remoto e buscando manter o máximo de aproveitamento possível sem se negar a compreender que o motivo que os forçou aquela situação está ali presente interferindo diretamente, e às vezes drasticamente, na vida de todos.

O cenário da pandemia da COVID-19 obrigou as escolas a tomarem medidas urgentes, e em muitos casos sem nenhum suporte externo das instâncias superiores, para suprir a necessidade de manutenção das aulas com a decretação de lockdown para garantir o distanciamento social como forma de prevenção a expansão do vírus. Para isso, no mundo inteiro a tecnologia foi a saída mais recorrida pelas escolas, inclusive no Brasil.

Dessa forma involuntariamente e inconscientemente as escolas e os professores que achavam estar implantando uma teoria totalmente nova ao adotar o ensino remoto no momento pandêmico, na verdade estavam acelerando um processo que está previsto na BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) onde ela orienta que “[...] os estudantes devem desenvolver aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica [...]”. Desse modo, é ressaltado, na quinta competência geral, que é preciso: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

No entanto, a forma como foi inserido o ensino remoto, que é uma estratégia emergencial de ensino prevista pela LDB no artigo 32, parágrafo 4º “o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, para todos os níveis de ensino desde o superior, passando pelo médio e chegando a educação infantil, abruptamente fez emergir ainda mais muitos dos desafios da Educação Pública Brasileira, entre eles o acesso igual a ferramentas e oportunidades de construção do conhecimento. Mas naquele momento foi a alternativa encontrada, como afirma (Fernandes; Sonia, 2021, p. 4). Ao destacarem que “(...) podemos dizer que a pandemia acelerou o uso de tecnologias, visto que novas metodologias de ensino se tornaram indispensáveis”.

Assim como as demais disciplinas os professores de Sociologia sofreram com os mesmos desafios de escassez de instrumentos tecnológicos, como computadores e câmeras, falta de conhecimentos de muitos professores para o trabalho com as ferramentas digitais, além da necessidade de adaptar as aulas e o currículo para as aulas síncronas ou assíncronas, quando muitas vezes os estudantes não tinham acesso à internet, nem a um celular, e ainda havia outro grupo que se negava a assistir as aulas alegando não adaptação e um último grupo que se viu obrigado a se afastar

da escola para trabalhar diante da necessidade de complementar a renda da família corroída ou interrompida devido à crise econômica que se agravou com a Pandemia.

Atividades como debates regrados, juris simulados e discussões livres são estratégias pedagógicas muito utilizadas nas aulas de Sociologia sempre vinculadas a conteúdos que falam de problemas e contextos sociais e por isso levantamos as seguintes questões: Como a pandemia da Covid-19 afetou o ensino de Sociologia nas ETEs da GRESAP? Quais foram as estratégias e atividades que os professores da disciplina desenvolveram no contexto da pandemia da Covid-19? O ensino remoto trouxe atividades inovadoras para o ensino de Sociologia através das tecnologias?

A que se considerar, ainda, que a pandemia apresentou desafios inimagináveis para a Educação e com eles novos conceitos na práxis dos educadores, e na visão e valorização da escola, dos professores e do ensino público e isto possivelmente também interferiu na formação, concepção e compreensão de mundo dos estudantes, que poderão ser evidenciados ou não, com essa pesquisa e em caso afirmativo certamente será uma grande contribuição para se pensar novas e aprimoradas práticas pedagógicas voltadas a minimizar os impactos negativos e potencializar as possibilidades surgidas na pandemia no ensino de Sociologia.

2 OBJETIVOS

Diante do exposto, essa pesquisa teve por objetivo geral:

- Construir um diagnóstico do ensino de Sociologia realizado nas Escolas Técnicas Estaduais (ETES), da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP), durante o contexto da Pandemia da Covid-19, no período de 2020/2021, identificando os desafios enfrentados e as possibilidades de melhorias no ensino da disciplina a partir das experiências vividas pelos docentes.

Como também, os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica referente aos seguintes temas: Ensino de Sociologia; BNCC e ensino de Sociologia; Prática pedagógica no ensino de Sociologia; Pandemia da Covid-19 e ensino remoto nas aulas de Sociologia.

- Caracterizar o funcionamento das ETES da GRESAP, suas estruturas de ensino e como está inserido o ensino de Sociologia nessas unidades de ensino;

- Catalogar e analisar os relatos das experiências dos professores de Sociologia, das ETES, da GRESAP, sobre os desafios impostos pela pandemia no ensino durante o ciclo educacional 2020/2021 implementado pelo estado de Pernambuco;

- Explicitar as metodologias, os recursos didáticos e as atividades desenvolvidas pelos professores de Sociologia no âmbito escolar no contexto do ensino remoto;

- Inferir sobre os impactos, positivos ou negativos, do ensino remoto nas ETES, da GRESAP, e se houveram implicações na prática pedagógica dos professores de Sociologia.

Ressaltamos que este estudo investigativo está inserido na linha de pesquisa, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares, que tem por objetivo investigações de metodologias, práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem voltados para a produção do conhecimento na disciplina de Sociologia, nas escolas de Ensino Médio.

Essa pesquisa trará importantes contribuições para que possamos compreender os desafios pedagógicos, físicos e emocionais enfrentados pelos professores de Sociologia da GRESAP durante o período de aulas remotas na pandemia da COVID-19. E ainda quais as habilidades, estratégias e potencialidades foram desenvolvidas nesse período para dinamizar as aulas e atender a necessidade de aprendizagem dos estudantes nesse recorte de tempo.

Ela poderá nos apresentar ainda se dentre essas ferramentas e metodologias desenvolvidas e aplicadas no período pandêmico há alguma ou algumas que possam se perpetuarem entre as práticas pedagógicas do ensino de Sociologia no Ensino Médio devido aos seus resultados positivos. Por fim, ela trará números e resultados que podem fundamentar os trabalhos estudiosos da Educação, especialmente das Ciências Sociais, com foco na Sociologia, na construção do conhecimento dos desafios do período de aulas remotas e assim poderem orientar a prática dos Professores em sala de aula e os governos e secretarias de Educação no planejamento de ações voltadas a essa temática.

Além das potencialidades já apresentadas, essa pesquisa tem um valor etnográfico que certamente contribuirá para que no futuro, em situações semelhantes de rupturas e crises de saúde ou sociais que influenciem a dinâmica de sala de aula, os estudiosos e os educadores tenham uma fonte de pesquisa e respaldo para a tomada de decisões assertivas com as informações nela evidenciadas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos para dar formato à pesquisa, concomitantemente, o campo de atuação do pesquisador e sujeitos envolvidos. Convém salientar que esta pesquisa tem como principal nuance refletir sobre os desafios e possibilidades no ensino de sociologia em tempos de pandemia da covid-19 nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP). Dessa forma, a presente seção divide-se em: importância da pesquisa no ensino de Sociologia; tipo de pesquisa; pesquisa qualitativa; técnicas de pesquisa; questionário; análise de dados e sujeitos da pesquisa

3.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O conhecimento científico, diferentemente do senso comum, para ser consolidado exige do pesquisador além do esforço e a necessidade da observação do fenômeno a ser estudado, seja um questionamento ou um problema, como é o caso das seguintes questões: Como a pandemia da Covid-19 afetou o ensino de Sociologia nas ETEs da GRESAP, Sertão do Pajeú? Quais foram as estratégias e atividades que os professores da disciplina desenvolveram no contexto da pandemia da COVID-19? O ensino remoto trouxe atividades inovadoras para o ensino de Sociologia através das tecnologias? e além disso a constatação ou não das expectativas geradas no início da pesquisa. Sendo assim existem critérios e métodos que devem ser seguidos no intuito de construir dados concretos que possam respaldar as respostas encontradas. Como destaca Gamboa (2007, p.46), apud, Nascimento (2020, p.52):

[...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...] (Gamboa, 2007, p.46).

A partir dessa visão entendemos que na pesquisa científica não há espaço para questionamentos ou deduções com base no senso comum, pois é a partir dos resultados coletados e analisados com critérios e métodos traçados, bem elaborados

e cumpridos de maneira eficiente e eficaz que a pesquisa tem sua importância e contribuições reconhecidas e a sua relevância será verdadeiramente respaldada.

A pesquisa pode ser um ato comum do dia a dia e com o objetivo de fazer uma comparação ou ter uma informação sobre um produto por exemplo, a partir do senso comum e dessa forma estamos utilizando a palavra em um sentido mais amplo e genérico. No entanto, quando falamos da pesquisa escrita elaborada de com o objetivo de desenvolver o conhecimento científico aí estamos falando de algo mais específico e, portanto, é necessário que caminhos sejam seguidos para a construção de forma científica desse conhecimento. E com relação à pesquisa científica “a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa” (Richardson 2009, p. 15).

É importante destacar que a pesquisa é uma ferramenta fundamental para compreendermos o mundo ao nosso redor, para questionar e explicar. Por se tratar de um processo de construção de conhecimento científico a investigação científica tem métodos próprios e pelo rigor na aplicação deles é que pesquisar ao longo dos séculos tornou-se um dos modos mais legítimos de produzir conhecimento.

Investigar é de fundamental importância, considerando a necessidade de que pesquisar algo nasce a partir do surgimento de problemas e da curiosidade de muitos pesquisadores. Podendo-se assim, definir a pesquisa como uma atividade voltada para a solução de problemas e para suprir a necessidade de conhecer do homem, empregando processos científicos (Gil, 2008). Assim a pesquisa científica visa conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. A pesquisa científica nos ajuda a entender o mundo que nos rodeia e, tem como intuito ajudar as pessoas a entenderem como as coisas funcionam e o porquê determinadas coisas parecem ou se comportam de certa forma: “Como ferramenta para adquirir conhecimentos, a pesquisa pode ter os seguintes objetivos: resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes” (Richardson, 2009, p. 16. Apud Barbosa, 2021).

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Por tanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamentos e ações. Portanto na concepção de Gil, (2008):

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (Gil, A. C, 2008, p. 45).

No que diz respeito a Educação a pesquisa é muito valiosa, pois contribui para a consolidação dos conhecimentos na solução de problemas que impliquem a melhoria ou redirecionamento de práticas ou políticas públicas para o sistema educacional, desde o planejamento das ações burocráticas e institucionalizadas como leis, projetos e programas, até o planejamento direcionado ao estudante, pelo professor, na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula. “A pesquisa e a educação caminham juntas de mãos dadas, sem que haja uma separação e de forma conjunta a aprendizagem vai se fortalecendo” (Carvalho, 2018, p. 37).

No Brasil, antecedentes da pesquisa voltada para a compreensão da educação podem ser encontrados ainda no século XIX, principalmente nas teses que eram submetidas às faculdades de Medicina que, por vezes, tinham como objeto temas relacionados a processos educativos, segundo a Revista Brasileira de Educação Básica.

Segundo Arruda (1994), a consolidação da Sociologia acadêmica, em São Paulo, acontece através da publicação dos primeiros dos sociólogos criados na universidade, com destaque especial aos trabalhos de Florestan Fernandes:

Os primeiros trabalhos produzidos pelos sociólogos, formados pela USP, revelam a presença de uma abertura em leque das preocupações temáticas, indicando a tentativa de construir objetos próprios de investigação e de assentar as formas de tratamento. Nesse sentido, são ilustrativas as teses de mestrado e doutorado de Florestan Fernandes, a respeito dos índios Tupinambás. (Arruda, 1994. p.317).

Desde então a Sociologia tem se aprofundado na pesquisa de vários temas que reflitam problemas, desafios, inquietudes e estranhamento, sejam questões tradicionalmente presentes nas temáticas ou ainda aquelas que surgem como um fato novo na sociedade, é o caso da pandemia da COVID-19.

Nós acreditamos que é muito importante para os sociólogos, para a academia, para o poder público e principalmente para os professores entenderem como o

período pandêmico interferiu negativamente ou positivamente, quais os desafios que foram enfrentados e se foram superados pelos professores com o advento das aulas remotas, e ainda quais as possibilidades, métodos e estratégias criados e aplicados que podem ser mantidos na prática docente do ensino de Sociologia.

É na busca de elucidar essas e outras questões que elaboramos a temática da nossa pesquisa voltada ao ensino de Sociologia durante a pandemia na busca de construir um material escrito, uma dissertação, para ser utilizada como fonte de informações para os profissionais da Educação, especialmente da Sociologia possam a partir dela construir uma prática pedagógica mais direcionada ao público estudantil que temos hoje, a partir das experiências dos colegas. Além disso, esse documento poderá servir como base para políticas públicas educacionais que possam suprir as lacunas deixadas, pela pandemia, na construção do conhecimento dos estudantes nesse período e nos anos vindouros.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA

As pesquisas podem ser aplicadas para diversas finalidades no processo de construção do conhecimento científico, segundo Arruda (1994), o perfil atual da pesquisa, a multiplicidade das linhas de interesse, deriva do contingenciamento inelutável do movimento da história. Se essa história não transcorreu de modo harmonioso, dilaceramentos e rupturas a marcaram.

Para elucidar e compreender os movimentos da sociedade ao longo da humanidade e os fatos sociais que a marcam a pesquisa assume características e intencionalidades de acordo com a metodologia aplicada, e esta é o caminho pelo qual o pensamento e a prática devem percorrer ao analisarem a realidade (Minayo; Delandes; Gomes, 2012).

Pesquisar é a principal via para a construção do conhecimento e a base propulsora do desenvolvimento humano, científico, tecnológico e cultural. Sendo assim, pesquisar exige problematização, investigação, sistematização, método e organização. Na perspectiva da abordagem a pesquisa pode ser segmentada em: qualitativa, quantitativa e quali quantitativa.

A abordagem qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma

organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamento nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (Goldenberg, 1997).

Para a realização deste estudo, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa porque utilizamos dados da realidade que não podem ser meramente quantificados, tais como: valores, comportamentos, atitudes, percepções, perspectivas e sentimentos, entre outros, que além da subjetividade evidenciam também óticas diferentes de um mesmo contexto.

3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

3.3.1 A Revisão Bibliográfica

Na nossa pesquisa realizaremos uma revisão bibliográfica, através de uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2009, p.50) “é desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente pelos livros e artigos científicos”. Portanto esse tipo de pesquisa permite ao estudioso desenvolver uma base teórica de conhecimentos que facilitará na construção do trabalho, tendo em vista que as discussões já realizadas sobre determinado tema, e possibilita que o leitor solidifique a aprendizagem.

Dessa forma entendemos como das definições de pesquisa bibliográficas o exposto por Farias (2019):

“A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisual: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas (Marconi e Lakatos, 2009. Apud Farias, 2019, P. 51).

Segundo Barbosa (2021) a intensão da pesquisa bibliográfica é coletar informes baseados nas temáticas propostas por determinado estudo. Dado isso, todas as coletas feitas em instrumentos bibliográficos terão como objetivo uma investigação significativa. Nesta perspectiva, pode-se desvendar e encontrar as informações em meio aos procedimentos na busca de fontes seguras e confiáveis para a construção do trabalho.

Desta forma, a nossa pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: Ensino de Sociologia, BNCC e ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio; Prática Pedagógica no Ensino de Sociologia e Pandemia da COVID-19; Ensino remoto nas aulas de Sociologia e Caminhos metodológicos da Pesquisa.

3.3.2 O Ambiente da Pesquisa

As escolas a serem pesquisadas são as três ETES (Escolas Técnicas Estaduais) da GRESAP (Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú), em Afogados da Ingazeira, no sertão Pernambuco.

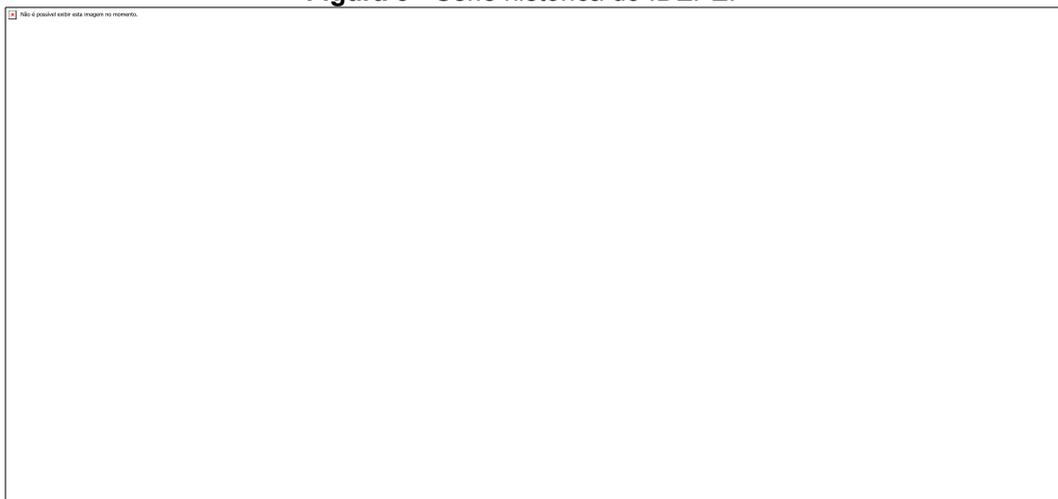
A GRESAP fica localizada no Alto Sertão do Pajeú, é composta por 42 escolas, sendo 13 escolas do ensino fundamental anos finais, 02 escolas Municipais de educação integrada, 29 escolas do ensino médio regular, 14 escolas do ensino médio integral de 35 horas, 11 escolas do ensino médio integral de 45 horas, as escolas de nível médio oferecem o ensino regular e em algumas delas também é ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível fundamental, médio e Campo, além de programas educacionais como o Travessia. Existem ainda na Gerência de Educação de Afogados da Ingazeira 03 Escolas Técnicas Estaduais de 45 horas, com um total de 1.077 estudantes matriculados, ofertando os cursos técnicos de nível médio, na modalidade Integral/Integrado, EAD e Subsequente. E é justamente sobre essa última categoria de escolas, as Técnicas, nos cursos técnicos na modalidade integral/integrado, que iremos direcionar a nossa pesquisa.

Nas 42 escolas que compõem a GRESAP estão matriculados 5.029 estudantes de ensino médio e 28 professores que trabalham nesse nível de aprendizagem e destes nenhum é da área de Sociologia e 22 professores ministram a disciplina sem formação na área de sociologia ou das ciências sociais.

Nas três ETEs são oito professores que ministram a disciplina entre eles seis são efetivos, dois são contratos temporários, nenhum é da área específica de Sociologia e os oito são de outras áreas. (Dados extraídos do SIEPE, Sistema Educacional de Pernambuco, pela Gerência regional de Educação, em 06 de julho de 2021, sujeito a alterações devido período de posse de novos contratos).

Nos últimos 10 anos, como mostra a Figura 3. Essas escolas tem sido destaque entre as gerências da secretaria de Educação do estado com o alcance de todas as metas pedagógicas projetadas, sejam elas internas ou nas avaliações externas. A GRESAP está sempre entre os dois melhores desempenhos em vários aspectos sempre a gente das gerências da região metropolitana e se consolidando como uma grande propulsora dos resultados educacionais do estado de Pernambuco que conseqüentemente no mesmo período se consolidou como a melhor Educação pública do Brasil e hoje tem a maior rede de escolas integrais do país além do menor índice de disparidade entre a escola pública e a escola privada, segundo a última avaliação do SAEB em 2021.

Figura 3 - Série histórica do IDEPE.



Fonte: CAED/UFJF, 2020

Figura 4 - Universalização da educação integral em Pernambuco.

Fonte: Pernambuco, 2022.

Funcionam na Gerência de Educação de Afogados da Ingazeira-PE, 03 Escolas Técnicas Estaduais de 45 horas, com jornada integral para os estudantes e estão localizadas em três cidades diferentes dessa regional que são a ETE Clóvis Nogueira em Serra Talhada, a ETE Paulo Freire em Carnaíba e a ETE professora Célia Siqueira em São José do Egito. Nelas estão matriculados mais de 2.500 estudantes, ofertando mais de 50 cursos técnicos de nível médio, para estudantes que irão cursar o ensino médio e para aqueles que já concluíram seja de forma presencial ou à distância.

Nas ETEs de Pernambuco os estudantes ingressam através de uma prova de seleção com 10 questões de português e 10 questões de matemática que são realizadas de forma on line com a presença do candidato na escola, com exceção do subsequente que as provas podem ser realizadas em casa caso o candidato prefira.

Os cursos ofertados são nas modalidade Integral/Integrado (quando estudante cursa o ensino médio e um curso profissionalizante simultaneamente no período de três anos), na modalidade EAD (quando o estudante a partir do 2º ano do ensino médio ou já egresso do mesmo faz seleção para um dos oito cursos ofertados e estuda pelo AVA e tem que comparecer uma vez por semana na escola para realizar atividades presenciais com a supervisão de um tutor), o Subsequente (quando o estudante que já concluiu o ensino médio pretende fazer um curso técnico de forma presencial, com as aulas diárias no turno noturno apenas das disciplinas da base técnica. O público aqui é formado na sua maioria por pessoas que já estão no mercado de trabalho e buscam qualificação profissional. O estudante das ETEs pode ainda ser classificados como concomitantes (são os estudantes que estão cursando o ensino

médio, a partir do 2º ano, de qualquer escola da rede de educação de Pernambuco ou não, e se matricula na EAD, nesse caso ele terá duas matrículas).

A estrutura física dessas escolas normalmente segue um padrão estrutural na planta, mas algumas delas apresentam divergências desse padrão, pois ou foram transformadas em Escolas Técnicas ou a época da construção passaram por adaptações no tamanho ou em algumas características estruturais em virtude de o terreno não comportar completamente sua estrutura nas dimensões originais.

Na localização geográfica do sertão do Pajeú, (Figura 4) rio que dá nome ao vale, há uma subdivisão que se caracteriza pela localização das cidades de acordo com o fluxo do rio, nesse caso as cidades que ficam próximas a nascente do rio estão no Alto Pajeú, (partindo da cidade de Brejinho na nascente e a principal é São José do Egito), mais abaixo as do Médio Pajeú, (a principal Afogados da Ingazeira), e na sequência o Baixo Pajeú, (a principal é Serra Talhada). A partir dessa visão geográfica as ETEs foram construídas e implantadas contemplando cada uma dessas microrregiões.

Figura 5 - Curso do Rio Pajeú pelos 17 municípios do vale.



Fonte: Foto retirada dos arquivos físicos do SORPE.

A ETE Professora Célia Siqueira (Foto 1), fica localizada em São José do Egito (Figura 6), no alto Pajeú, conhecida como a Terra dos Poetas pela sua tradição na área da poesia.

Foto 1 - Fachada da ETE Professora Célia Siqueira.



Fonte: Autor.

Figura 6 - Mapa de São José do Egito - PE.



Fonte: Cualbondi, 2020.

A ETE (Foto 1) teve seu prédio inaugurado em 2012, portanto há 10 anos e segue totalmente os padrões estruturais com 12 salas de aula, laboratórios específicos (física, química, biologia, matemática, línguas e EAD), laboratórios especiais (espaços que são aproveitados de acordo com cada escola) auditório, biblioteca, secretaria, setor administrativo com salas das coordenações, sala da gestão, sala dos professores (com sala de informática incorporada), refeitório e quadra poli esportiva, além de amplo espaço descoberto. Os cursos de Administração e Meio Ambiente são ofertados no Integral/integrado.

Foto 2 - Fachada da ETE Professora Célia Siqueira.



Fonte: Autor.

A ETE Paulo Freire (Foto 3) está situada em Carnaíba (Figura 7), no médio Pajeú, conhecida pela terra do Poeta Zé Dantas, grande parceiro musical de Luiz Gonzaga. Também teve seu prédio inaugurado em 2012 e conta com a mesma estrutura da ETE Professora Célia Siqueira, a única ressalva é que alguns ambientes como os laboratórios especiais, pátio interno e área descoberta tiveram suas dimensões reduzidas devido ao tamanho do terreno para sua construção. Na modalidade Integral/integrado a escola oferece os cursos de redes/computadores e Administração.

Foto 3 - Fachada da ETE Paulo Freire.



Fonte: Rodrigues, 2013.

Figura 7 - Mapa de Carnaíba - PE.

Fonte: Cualbondi, 2020.

A ETE Clóvis Nogueira (Figura 8) é localizada em Serra Talhada (Figura 9), no baixo Pajeú e a cidade é conhecida como a terra de Lampião, o cangaceiro mais conhecido do país, que nasceu e viveu por aquela região. Essa tem características muito diferentes, pois foi uma escola transformada, era uma Escola Agrícola, em 2010 passou a ser Escola Técnica, mesmo com sérias carências estruturais como falta de laboratórios, refeitório, quadra poli esportiva, e muitos desafios de infraestrutura. Ela tem ainda hoje muitas características de escola agrícola, apesar de estar praticamente no centro da cidade, muito devido ao seu grande território que já motivo de alguns problemas sérios, inclusive de invasões. No integrado a escola oferece os cursos de Logística e Edificações.

Foto 4 - Fachada da ETE Clóvis Nogueira.

Fonte: Silva, 2023.

Figura 8 - Mapa de Serra Talhada - PE.

Fonte: Cualbondi, 2020.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa

A nossa pesquisa teve como sujeitos os professores de Sociologia das três ETEs (ETE Professora Célia Siqueira em São José do Egito; ETE Professor Paulo Freire em Carnaíba e ETE Clóvis Nogueira Alves em Serra Talhada, todas no sertão de Pernambuco) que compõem a Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú que lecionaram a disciplina durante o período da pandemia da COVID-19.

3.3.4 O questionário como técnica de coleta de dados

A realização de pesquisas é feita através de técnicas específicas para cada tipo, elas são os procedimentos operacionais que mediam essa prática. As técnicas são utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundamentadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos aderidos e com os paradigmas epistemológicos adotados.

Segundo Severino (2007) as técnicas de pesquisa são as seguintes: documentação, entrevista, entrevistas não diretivas, entrevistas estruturadas, história de vida, observação e questionário.

Destacamos que, a escolha da técnica faz-se diante da natureza da pesquisa, em defluência de cada instrumento possibilita coleta-obtenção de informações de acordo com determinados padrões, fato decisivo no momento de selecionar o tipo de recurso técnico a ser desenvolvimento no decurso do estudo. Desta forma, escolhemos o questionário como técnica de coleta de dados na nossa pesquisa.

É adequado definir o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de

obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2008).

Na pesquisa em destaque, aplicou-se um questionário com 22 questões contendo perguntas mistas objetivas e subjetivas com os professores de Sociologia das três ETEs da GRESAP que trabalharam com a referida disciplina durante a pandemia da COVID-19 durante todo o período ou parcialmente. O referido instrumento foi aplicado de forma on line através da ferramenta do google forms.

O mesmo teve como foco suscitar os principais desafios, possibilidades, ensinamentos e vivências, advindos da sua experiência docente nesse contexto e dessa forma ele averiguou o conhecimento dos docentes acerca do temário proposto.

3.4 A ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados e expostos através de quadros e interpretados por meio de análises descritivas. Seguindo essa perspectiva, Marconi e Lakatos (2009), acentuam que “trata-se de uma abordagem que busca uma aproximação entre a análise qualitativa e quantitativa, na qual os dados coletados poderão ser apresentados em forma de quadros e discutidos através da descrição”.

4 REFERENCIAL TEÓRICO - O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da COVID-19 modificou a dinâmica de funcionamento da vida das pessoas no mundo inteiro, por consequência das organizações, empresas e instituições. Com a escola não foi diferente, a suspensão das aulas presenciais trouxe demandas e desafios para além do que jamais se imaginou que fosse possível de enfrentar, e isso se aplica para todas as escolas do planeta, todos os professores e consequentemente todas as disciplinas, por conseguinte a sociologia. Dessa forma, aqui nós faremos uma contextualização da disciplina, desde os seus primórdios, as suas especificidades e como se deram as aulas durante a pandemia.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Sociologia no Brasil desenvolveu-se tardiamente, foi institucionalizada em 1920, em relação ao seu processo de nascimento na Europa, muito pela relação sua correlação com o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. A princípio se constitui como disciplina por aqui devido à contribuição de vários pensadores, sobretudo professores advindos da Europa e Estados Unidos que por aqui vieram, seja para ministrar cursos ou mesmo para lecionar. Portanto, aqueles que tinham acesso ao mundo literário na época, tiveram acesso a esse ambiente de discussão. No entanto, apesar do reconhecimento não houve imediata produção e reelaboração ou organização pioneira no Brasil, tendo a sociologia brasileira uma relação umbilical com a obra de Augusto Comte e outros pensadores pioneiros e contemporâneos dele sobre a sociologia (Florêncio, 2011).

A presença da Sociologia no ensino médio é cogitada, cobrada, implantada, extinta e reimplantada desde o século XIX, no entanto isso nunca foi garantia de consolidação da sua importância social e nem acadêmica, muito pelo contrário, esse movimento de inconstância, nesse nível de ensino, apenas dificultou a sua consolidação, o que só aconteceu de fato em momentos alternados e específicos, principalmente quando do ambiente sócio econômico e o governo no poder foram favoráveis à sua permanência (Florêncio, 2011).

A intermitência no ensino de Sociologia na educação de nível médio, apesar de sua constituição como disciplina científica e da institucionalização de suas atividades

de ensino e pesquisa datarem da década de 1920, tirou dela a possibilidade de ser melhor compreendida e explorada na educação básica e na academia. Muito ou pouco das conquistas da Sociologia nesse período deve-se aos estudiosos, professores e pensadores que sempre acreditaram na importância dessa disciplina no ensino médio, devido todo o contexto histórico e social vivido pelo Brasil esses anos.

Jinkings (2004), ao analisar o processo de institucionalização da Sociologia e de sua constituição enquanto disciplina acadêmica identifica sua vinculação às condições sociais, culturais e das políticas vigentes, especialmente no que diz respeito ao ensino dessa disciplina no nível médio. A incorporação da Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos de nível médio ocorrem em momentos de intensa mudança em todas as esferas da vida social e de tentativas de construção de um processo democrático no país. Entretanto, seu distanciamento das escolas ocorreu nos períodos marcados pelos regimes autoritários e ditatoriais, tais como, Estado Novo e o regime militar pós-64.

De acordo com Florêncio (2011), a primeira tentativa de introdução da Sociologia no currículo do ensino médio teve início juntamente com a chegada do positivismo em nosso país, com o ideário político de Benjamin Constant, Ministro da Educação do Governo Floriano Peixoto, em 1891. Colocava-se em execução pela primeira vez no Brasil um esquema educacional completo, elaborando um ensino secundário (atualmente ensino médio) segundo as séries hierárquicas das ciências abstratas de Augusto Comte, que apresentava um cunho enciclopédico.

A Sociologia foi introduzida como disciplina obrigatória nos cursos superiores, secundário e militar. Com o seu falecimento durante a implantação da reforma educacional por ele proposta tal empreendimento não foi realizado. E dessa maneira, que segundo Florêncio (2011) o ensino da Sociologia foi desobrigado, sem ao menos ser ofertado. Tais decisões foram tomadas mediante o decreto de nº 3890, de 1º de janeiro de 1901, também conhecida como Reforma Epiácio Pessoa.

Ao final do século XIX, a educação era privilégio de uma pequena parcela da sociedade, onde a elite preocupava-se em enviar seus filhos para o estrangeiro, com o objetivo de ali concluírem seus estudos. Dessa forma incluiu-se a educação em um projeto de construção da “Nação Brasileira”, e nela a Sociologia participaria do processo de conhecimento da realidade do país. É importante destacar que neste período a educação ainda sofria forte influência da Igreja Católica, ou seja, não pertencia ao Estado a administração desta. Assim:

No caso do ensino secundário, a proposta era de um curso de formação de adolescentes e não de preparação para o ensino superior. Nesse sentido, o decreto nº98, de 8 de novembro de 1890, estabeleciam medidas que objetivavam: [...] III. Organizar o curso tendo como eixo curricular as disciplinas científicas, de tal forma que os estudos se iniciariam com Aritmética no 1º ano e seriam concluídos com Sociologia e Moral no 7º ano (Santos, 2004, p. 133).

Assim, entende-se que neste momento a Sociologia é inserida no ensino médio brasileiro, pela primeira vez, ao final do século XIX, mas com objetivos diferentes daqueles construídos pela disciplina durante sua trajetória. Segundo Jinkings (2007) o motivo da inserção da Sociologia na educação no período do final do século XIX no Brasil, se dá como uma forma de contribuir para:

O desmonte das ideias que davam sustentação à ordem patrimonialista e escravocrata, que a Sociologia chegou aos cursos voltados à formação de educadores do ensino básico, no final do século XIX, sob a influência das ideias positivistas de Auguste Comte. Naquele contexto, os estudos sociológicos associaram a Sociologia à moral e buscaram formar uma nova mentalidade, mais voltada para as “ciências positivas” (Jinkings, 2007, p.117).

Em 1925, com a reforma Rocha Vaz, foi introduzido o ensino da Sociologia no nível médio do Brasil, nos cursos de magistério. A sociologia incorpora-se ao sistema de ensino como disciplina obrigatória da 6ª série ginasial, ofertada para aqueles que possuíam interesse em obter um diploma de “Bacharel em Ciências e Letras” e passando a ser ensinada a partir de 1928 (Meucci,2000). Como também:

Após a proclamação da república houve várias tentativas no sentido de se introduzir Sociologia no currículo do curso secundário, o que somente se efetivaria em fins do decênio de 1920, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influência de Carlos delgado de Carvalho, na Escola Normal do Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e influência de Antônio Carneiro Leão e, pouco mais tarde, em São Paulo, por Fernando de Azevedo (Nogueira apud Mazza, 2006, p. 97).

Pode-se inferir a partir daí que foi por intermédio dos currículos escolares do ensino médio, da escola normal e dos professores que a Sociologia, no Brasil chegou ao estatuto universitário.

Podemos considerar a década de 1930, como o período mais promissor para a Sociologia. Pois, em 1931, a Reforma Francisco Campos reforçou a inserção da Sociologia no sistema de ensino, ao garantir a presença da disciplina nos cursos secundários, no curso normal (visto que existia uma grande preocupação com relação

a formação de professores) e na grade curricular dos cursos preparatórios para o acesso ao ensino superior. Esta proposta curricular teve como objetivo condicionar o aluno a compreender e decodificar os princípios que regulam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação de uma organização social republicana (Tomazini; Guimarães, 2004).

De acordo com Jinkings (2004), o impulso dado a introdução das Ciências Sociais nos currículos de ensino médio durante as décadas de 1920 e 1930, tiveram como fatores principais as mudanças políticas, sociais e culturais que influenciou sensíveis alterações estruturais no Brasil. É o momento em que surge a Escola Nova, movimento pela renovação pedagógica, base de inspiração para muitas reformas educacionais. “A “Escola Nova”, que representava diferentes concepções educacionais e pedagógicas, unificou-se em torno de grandes temas como a defesa da escola pública leiga, a formação do “cidadão” para dirigir ou participar de uma organização política e administrativa mais complexa; a educação como fator de mudança [...]” (Jinkings, 2004, p. 16). Tais acontecimentos contribuíram, sobretudo, para que os sociólogos brasileiros estivessem envolvidos não só com os debates acerca do retorno dessa disciplina para o nível médio, mas também com os cargos administrativos e docentes impulsionando o retorno da Sociologia a esse nível de ensino (Mota, 2005).

Segundo Florêncio (2011), nesse contexto de discussões e debates sobre as questões que compunham e constituíam o tecido social brasileiro que vieram as reformas educacionais, e a Sociologia apresenta-se como a ferramenta necessária para a compreensão dos fenômenos sociais. De acordo com Florestan Fernandes (1980) foi,

No setor da Inteligência propriamente dita que os educadores que procuraram enfrentar as necessidades da situação nova e propor reformas que ajustassem o ensino brasileiro à ordem social democrática. Graças a essas reformas o sistema educacional brasileiro começou a atender à diferenciação que se está processando na procura da educação escolarizada. Devido a sua importância teórica e prática para os educadores, a Sociologia encontrou nestas reformas um reconhecimento de sua utilidade na formação intelectual do professor. Por isso, desde 1925 ela tem sido introduzida, alternadamente nos currículos de escolas de nível médio e de nível superior. Com isso, a Sociologia ganhou um lugar definido e estável dentro do sistema sociocultural brasileiro (Fernandes, 1980, p. 38).

Dessa forma, de 1925 a 1942, a Sociologia consolida-se no campo educacional

e social através da sua valorização pela classe média. Apresenta-se de forma consolidada em nosso campo social e educacional. Seu prestígio ultrapassa os muros acadêmicos e atinge o cotidiano das classes médias.

Mas seu período consolidação teve fim em 1942, na vigência da 2ª fase da era Vargas, com a Reforma Capanema, que por iniciativa do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi instituída pela então denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma nova organização estrutural para a educação média, que perdurou por aproximadamente 30 anos. O ensino médio (até então denominado de ensino secundário) foi dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial [...] (Santos, 2004, Apud, Florêncio, 2011).

Portanto, segundo Mota (2005, p. 29), “com a intenção de desatrelar o ensino secundário do ensino universitário, a reforma Capanema extinguiu os cursos complementares que preparavam para as carreiras superiores”. Desse modo, o ensino da Sociologia perdeu completamente sua obrigatoriedade, pois até então era compreendida como preparatória para determinados cursos superiores, tais como o de direito, medicina e engenharia, e a partir de agora estava presente apenas nas escolas normais.

De acordo com Mota (2005) o objetivo da reforma Capanema era utilizar-se de instrumentos que despertassem o patriotismo o espírito cívico, a obediência as leis, e nesse contexto questionar problemas e questionar a realidade social brasileira perdia espaço para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao trabalho.

Nesse contexto a Sociologia, portanto, deixa de ser instrumento importante para a compreensão dos fenômenos sociais e contribuir com os avanços da sociedade e passa vista pelo Estado novo como instrumento de subversão, pois as pautas como greve, movimento social, o papel da mulher na sociedade, sociedade de classes, entre outras foram associadas ao socialismo e por isso deveriam ser silenciadas. (...) “Infelizmente, essa reforma, longe de corresponder às exigências do instante em que vivíamos, foi, na evolução da educação brasileira, um retrocesso” (...) (Nunes, 1999, p.101). Assim,

Foi a partir da década de 1950, portanto, que o debate acerca do ensino da Sociologia na educação de nível médio, ganhou maior visibilidade. O I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo em 1954, onde neste evento, Florestan Fernandes em sua comunicação intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, analisou as possibilidades da introdução da sociologia no ensino médio, tomando como ponto de partida

uma reflexão que relaciona o sistema educacional brasileiro às condições socioculturais nas quais encontrava-se inserido. Tal questão de se discutir se a sociologia deveria ou não ser lecionada no nível médio foi colocado como uma das maiores responsabilidades com a qual o cientista social deveria defrontar-se (Florêncio, 2021, p.24).

Assim entendemos que a conquista da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio seria fundamental para a consolidação de um conhecimento mais específico e científico sobre a educação brasileira, mesmo diante dos desafios que surgiriam para a sua reintrodução no ensino secundário.

Foi durante o governo Kubitschek, com o apoio de órgãos como a UNESCO e a OEA, entre outros que a educação ganhou visibilidade. Desta forma:

(...) a educação passou a ombrear-se com temas que eram então privilegiados – urbanização, industrialização, mudança, desenvolvimento. Empregando os recursos teóricos-metodológicos das disciplinas respectivas, sociólogos e antropólogos financiados em grande parte pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, realizaram várias pesquisas sobre escolas, alunos, professores. Neste período de marcado interesse por educação, que se prolongou até os primeiros anos da década de sessenta, os estudos eram bastante diversificados quanto à temática e abordagem (Gouveia apud Mazza, 2006, p. 106).

Assim, durante os anos 1950 e parte inicial dos 1960, com a expansão das Faculdades de Filosofia e Letras a Sociologia permaneceu nos cursos normais e superiores já citados e das Ciências Sociais.

Florêncio (2011), destaca que em 1962, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério de Educação publicaramos novos currículos do ensino médio, nos quais a Sociologia não foi mencionada em nenhuma das partes, obrigatórias, complementares e optativas. Houve ainda, em 1961 a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pouco modificou a estrutura educacional do país. Com início da segunda fase da Era Vargas, o ensino da Sociologia esteve presente apenas nos cursos normais, nos quais permaneceria até o golpe militar de 1964, com as mesmas características gerais.

Com o golpe militar de 1964 passou a vigorar uma nova política no Brasil. Conseqüentemente, a Sociologia e a Filosofia foram retiradas do ensino médio, pois a ditadura militar se encarregou de excluir todo e qualquer resquício dessas disciplinas neste nível de ensino. Professores e universitários da disciplina foram presos, cassados e/ou aposentados a partir de 1969, como decorrência do Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais duro do regime que cassou direitos e modificou a ordem

institucional do país. Não havia no país mais espaço para debates, a sociologia não fazia mais parte do projeto educacional da ditadura militar. Assim, com o decreto-lei nº 5.692/71, o primário e o ginásio se fundem em um único campo, passando a ser denominado de 1º grau e 2º grau tornando-se profissionalizante. Neste contexto histórico, a Sociologia deixa de ser obrigatória, passando a figurar num rol de 104 disciplinas de caráter optativo (Florêncio, 2011).

Para nós tanto o Estado Novo (1942) como a Ditadura Militar (1964) contribuíram para a exclusão da Sociologia do ensino secundário no Brasil. O primeiro, Estado Novo, com o início do afastamento da disciplina dos currículos escolares e o segundo, a Ditadura Militar, com o impedimento do seu retorno a partir de um regime que proibiu as discussões sobre esse tema, conforme Adriano Giglio, destaca:

O que se pode atribuir à ditadura militar de 1964 é uma outra espécie de culpa quanto ao tema da sociologia no ensino secundário, pois, se não foi esse segundo regime autoritário que excluiu dos currículos escolares, foi ele o responsável pela fenda que impediu o desenvolvimento dos debates, reflexões e mesmo experiências em torno da inclusão dessa área do conhecimento como disciplina (Giglio Adriano, 1999, p.04. Apud Rêses, 2004).

Em 1982 o governo de João Figueiredo, o último da era militar, encaminhou um novo projeto de lei, no qual propunha alterar os termos da Lei 5692/71. O novo projeto pôs fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante nas escolas secundárias. A Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982 estabelecia “que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia ensejar uma habilitação profissional, desde que fosse do interesse do estabelecimento de ensino (Santos, 2004, p. 150). Tais mudanças abriram novas possibilidades para a introdução de disciplinas optativas.

De acordo com Florêncio, (2011), com forte apelo de estudantes e cientistas sociais a Sociologia foi reintroduzida em algumas escolas, em alguns estados, mas com isso surgiram desafios novos para a sua reestruturação como a carência de professores especialista na área, material didático, vagas no serviço público, uma estrutura adequada a sua efetivação.

Na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, mas o capítulo voltado a regulamentação da Educação não foi regulamentado e a partir dessa carência surge um movimento de parlamentares para redigir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996 como a Lei nº 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. (Coan,2006. Apud. Florêncio, 2011).

A aprovação foi feita pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, endossaram essa decisão as discussões do Fórum Nacional da educação, do qual faziam parte, grandes e expressivas entidades do setor educacional do país. Na câmara o projeto deixava clara a obrigatoriedade, mas no seu texto final no senado, tendo como relator, tal como a história registra foi o senador Darcy Ribeiro – sociólogo e antropólogo – que determina alterar completamente o projeto original, desfigurando-o em seus inúmeros aspectos, e no caso da Sociologia e a Filosofia, o artigo 36 dá as mesmas um caráter de não obrigatoriedade, sugestivo gerando duplicidade de interpretação, Por isso, Lejeune Mato Grosso (2004) destaca que “para nós cientistas sociais a determinação do artigo torna-se compreensível, porém para os demais se abre um leque de interpretações, pois está previsto no artigo 36, § 1º, inciso III da Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ao final do Ensino Médio os educandos devem demonstrar *“domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”*

Dessa forma não havia segurança jurídica para um retorno real e definitivo da Sociologia como disciplina as grades do ensino médio. No entanto, com a alinhamento da organização do currículo da educação básica da nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por áreas de conhecimento, habilidades e competências, “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias”, “Ciências Humanas e suas tecnologias”. A Sociologia é reintroduzida ao ensino médio em 1999, mas dentro da área das “Ciências Humanas e suas tecnologias”, pois as diretrizes estabeleciam como obrigatórias as áreas e não as disciplinas (Florêncio, 2011).

Entre 1997 a 2001, uma nova proposta de inclusão obrigatória da Sociologia tramitou na comissão de Educação e na de Constituição e Justiça, sendo aprovada em todas estas instâncias e encaminhada a Câmara dos Deputados e para o Senado Federal, onde o projeto de Lei foi aprovado em 18 de setembro de 2001. Entretanto, no último dia do prazo regimental para a aprovação ou veto, o então sociólogo e presidente da República Fernando Henrique Cardoso o vetou em 8 de outubro do mesmo ano (Florêncio, 2011).

A reintrodução da disciplina ocorre com a homologação do Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de julho de 2006 torna obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro

em todas as escolas públicas e privadas. As mesmas teriam que no prazo de um ano, a contar da data da homologação se adequar à medida. (Jinkings, 2007).

De acordo com Jinkings (2007) todo esse debate em torno da obrigatoriedade do ensino da Sociologia no campo escolar tem feito surgir novos materiais didáticos voltados para o seu ensino e a formação de professores. Ao mesmo tempo, “foram defendidas dissertações de mestrado abordando o temado ensino de Sociologia ou Ciências Sociais, enquanto congressos nacionais de Sociologia ou dilemas relativos ao ensino da disciplina e às experiências dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais foram objeto de diversos trabalhos [...]” (Jinkings, 2007, p. 124).

Em 08 de maio de 2008, finalmente a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no nível médio torna-se lei federal, aprovada pelo Senado e sancionada em 2 de junho do mesmo ano, pelo presidente em exercício naquele momento, José de Alencar. Estava, portanto, estabelecida a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia no nível médio, para todo o território brasileiro nas escolas públicas e privadas. O Parecer (CNE/CBE¹⁵ N° 22, de 08 de outubro de 2008), do Conselho Nacional de Educação normatizou a introdução de forma gradativa das duas disciplinas a partir de 2009, contemplando inclusive a modalidade de ensino profissionalizante, que no caso conta com a duração de quatro anos, respectivamente, até 2011 e 2012 (Florêncio, 2011).

Reconhecemos que a inclusão da Sociologia e da Filosofia no ensino médio é tão necessária quanto a sua legitimação por parte da sociedade. Sua docência vem para contribuir, de forma peculiar e de modo específico junto com as demais disciplinas à construção de uma sociedade mais reflexiva, compreensiva e investigativa, capaz de problematizar a realidade, pois, acredita-se, na possibilidade de seus conceitos e métodos contribuir aos educandos de alguma forma na construção de um olhar mais crítico perante a sociedade, na percepção das desigualdades, das contradições e da realidade em sua volta (Bragança, 2001).

4.2 A BNCC E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A partir de 2017 com a promulgação da nova reforma do ensino médio inicia-se mais o período mais recente de diminuição da presença da Sociologia nesse nível escola, correlacionada a uma política neoliberal emergente em muitas partes do mundo, com vistas a um projeto socioeconômico que abre espaço para a inserção das

empresas no meio educacional com vistas para o mercado de trabalho e reduzindo assim os espaços para os debates, guardadas suas proporções, um cenário semelhante ao período do Estado Novo (1942) e a Ditadura Militar (1964), onde um proíbe e o outro silencia o ensino de Sociologia no ensino médio, mitigando-o.

Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do Individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção do capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas do conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação como obrigatórias Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionados que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta de um mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes (Ferrete, 2018, p. 33).

Em 2018 houve grande inquietação por parte dos profissionais da educação, com notícias e definições que afetaram todo o sistema educacional brasileiro. Durante esse ano, muito se debateu sobre a Base Nacional Comum Curricular, que já começou a ser implementada nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017), em 2017, a parte da BNCC referente a essa etapa de ensino teve que passar por uma reestruturação, o que adiou a sua homologação até o dia 14 de dezembro de 2018.

Essas mudanças desagradaram e podem ter consequências danosas a formação crítico social dos estudantes brasileiros, bem como prejuízos para os professores dessas áreas, uma vez que a diminuição gradativa da presença da Sociologia e da Filosofia, em virtude de fazerem parte da grande área das Ciências Sociais Aplicadas poderá acarretar além da disponibilidade de professores e perda de emprego pela carência de aulas, também um desinteresse pelos temas e materiais relacionados as mesmas afetando, por exemplo, a produção de livros didáticos específicos e as estruturas dos cursos superiores.

Por isso, desde então, entidades representativas têm se mobilizado contra a reforma do Ensino Médio e a BNCC. O Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (ASECS), a Comissão de Educação Ciências e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), manifestaram conjuntamente, em nota pública, no dia 17 de Julho de 2018, contra a exclusão das disciplinas das áreas de Ciências Humanas,

em especial da Sociologia, do currículo escolar o que acarreta na privação de conteúdos fundamentais das Ciências Sociais na formação dos/das estudantes (Ferreira e Santana, p 1).

O fato dessa ter partido através de medida provisória, depois se tornou lei com votação e aprovação em ritmo acelerado, demonstra a dificuldade do governo em dialogar com a sociedade e falta de interesse de trazer para as discussões todos os envolvidos e interessados no tema como os profissionais da educação, professores e estudantes. Como salientado pelo Observatório da Juventude (OJ) da UFMG:

Todas as experiências de Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente, com professoras/es e comunidades escolares. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo (OJ, 2017, p. 2. Apud Ferreira e Santana, p. 3).

Sendo assim fica claro que a reforma não teve um propósito de aprimorar uma política educacional, mas de atender a uma proposta de um governo submetido aos interesses de um mercado que atenta para a expansão de uma política neoliberal. Assim,

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados (Payere e Pollet, 2010 apud Silva, Ilzeize; Neto, Henrique e Vicente Daniel, 2015, p. 2).

E por essa razão a sua construção deve ser partilhada com a sociedade e não imposta como algo que atende ao interesse de poucos grupos que serão privilegiados. Mesmo sabendo dos interesses e pensamentos diversos, em país em construção da democracia e tão complexo como o Brasil as vozes precisam ser ouvidas, como afirmam os autores acima citados, na mesma obra e mesma página:

E é aí que reside o grande desafio do planejamento democrático: como coordenar tantos interesses diversos e fragmentados? Não há saída, senão incorporar todas as forças e saber que todas estarão presentes no processo sempre conflitivo, eivado das tensões das disputas pelos sentidos das políticas e dos currículos formais e os praticados espontaneamente nos espaços de ensino (Payere e Pollet, 2010 apud Silva, Ilzeize; Neto, Henrique e Vicente Daniel, 2015, p. 6).

A partir da CF, Constituição federal, de 1988 foram criadas diversas ferramentas de incentivos a participação popular na gestão educacional do Brasil, infelizmente a BNCC não incorporou-as na íntegra, como canais de comunicação com a comunidade escolar a possibilidade de participação nos projetos pedagógicos e de fiscalização das ações do cotidiano nas escolas, além da divisão das responsabilidades dos entes da federação com relação ao seu papel e responsabilidade no processo educacional, a União cabe o zelo pelo Ensino Superior, ao município a administração da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, ao estado a administração das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses são alguns avanços que devem ser levados em consideração, dentre outros, na construção de um sistema de ensino no brasileiro, mas ainda existem entraves burocráticos e estruturais que impedem um avanço mais amplo e efetivo (Silva *et al.*, 2015).

Sem dúvida, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1997 e 1998 (BRASIL, 1997a, 1998a, 1998b, 1998c), para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi uma iniciativa fundamental, pois elas orientaram os entes federados a organizarem seus currículos em diálogo com direcionamentos comuns, em nível nacional. Concomitantemente, e ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, à implantação das Diretrizes foram escritos e amplamente divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, para todas as etapas da Educação Básica e contemplando todos os componentes curriculares dispostos pela LDBEN de 1996. Para o Ensino Fundamental, além dos componentes curriculares, foram escritos PCNs para temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. (Silva *et al.*, 2015).

Houveram muitas críticas principalmente ao Ensino Médio e o Profissionalizante por permitir a concomitância sem ser de forma integrada ou ainda subsequente, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, iniciaram as revisões dos documentos existentes e a construção/ das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), que foram concluídas em 2006, para todas as áreas e seus componentes curriculares. Esse material teve maior circulação entre as associações científicas e universidades do que nas secretarias estaduais de educação, possivelmente pela composição do grupo de elaboradores e revisores dos antigos PCNEM, composto apenas por pessoas ligadas as sociedades científicas, sem envolvimento do CONSED e UNDIME (Silva *et al.*, 2015).

De acordo com Silva, Vicente e Alves Neto (2015), nesse período, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), (1998 a 2006), foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e sua regulamentação pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, e em, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, regulamentando disposição constitucional.

Mesmo com as contestações dos entes federados, estados e municípios, e posterior ratificação da lei pelo STF, surgia então um movimento de nacionalização da Educação, juntamente com ele a necessidade de regulamentação dessa proposta e seus desafios. Entendemos que os PCN seriam o embrião de uma base nacional, no entanto, estando subordinado as “Diretrizes Nacionais” não tem o status de lei e não se consolida nesse sentido. A partir daí surgiram propostas curriculares nos estados inspiradas nos PCN (BRASIL, 1997a, 1999a) e nas DCN (BRASIL, 1998a). Nesse momento a participação do CONSED e UNDIME foi muito importante nessas elaborações e consolidações das propostas pedagógicas, identificando demandas e direcionando-as ao governo federal, como a criação de uma legislação nacional

As disputas em torno dos PCN e das DCN de 1997 e 1998 tiveram como desfecho a reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (BRASIL, 2010b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e diretrizes para temas específicos (BRASIL, 2013).

Em 2011, formou-se um grupo no MEC denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabilizada no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”. No início do novo mandato de governo de Dilma Rousseff e a chegada do novo ministro Cid Gomes, um defensor da criação de uma Base Nacional Comum,

montou sua equipe com pessoas de pensamento semelhantes que convergissem para a criação de uma BNCC. Mesmo com a chegada do novo ministro, abril de 2015, Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia da Universidade de São Paulo, a equipe foi mantida e deu início à elaboração da BNCC, amparado pela CF de 1988, LDBEN de 1996 e pela aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014, que reafirma a necessidade da criação da BNCC na Meta 7:

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014a, grifos meus. Apud Silva, Ilzeize; Neto, Henrique e Vicente Daniel, 2015, p. 7).

De acordo com Silva *et al.* (2015), o MEC instituiu a equipe de 14 assessores e de 116 especialistas com a missão de elaborar uma proposta de BNCC (BRASIL, 2015a, 2015b), conforme descrita na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e Médio. Assim, o documento de 2014, que havia evitado, de todas as formas, criar “objetivos” para cada ano das etapas da Educação Básica, serviu de inspiração no que se refere à discussão dos “direitos de aprendizagem”, mas junto a eles foram readmitidos os “objetivos de aprendizagem”. E em 2015 concluiu a proposta de 2014, identificada como “versão preliminar” e nomeando a atual de “consulta pública”. Assim,

As duas propostas, de 2014 e de 2015, são resultados desse emaranhado de sentidos desenvolvidos nos últimos 27 anos de democracia e não estão marcadas por uma única força política, como afirmam alguns estudiosos (Macedo, 2014, apud Silva, Ilzeize; Neto, Henrique e Vicente Daniel, 2015, p. 7).

No documento de 2014, temos 74 agentes que finalizaram o texto. No documento de 2015, 132 agentes. Mesma composição nos dois documentos, UNDIME, CONSED, Universidades, Escolas. O documento de 2014 ficou amparado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que nos anos finais de elaboração fez o papel de administrar a infraestrutura necessária para os trabalhos, destacadamente o Observatório do Ensino Médio. O documento de 2015 ficou amparado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG). Do grupo de 2014 permaneceram alguns agentes em 2015. Podemos apontar que:

(...) a maioria dos agentes elaboradores do documento de 2014 atuam no Ensino Superior, predominando a presença das Instituições de Ensino Superior como agências orientadoras do processo. No processo de elaboração de 2015 há um equilíbrio quantitativo no número dos que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, havendo uma predominância das Secretarias de Educação (SEDUCs) como agências que enviaram seus profissionais. No que se refere à formação na graduação e na pós-graduação, consideramos significativo que a maioria dos membros da equipe de 2014 concluiu suas graduações nas décadas de 1980 e 1990 e os membros de 2015 concluíram nas décadas de 1990 e 2000. Há um membro da equipe de 2015 que concluiu sua graduação em 2013. A formação na pós-graduação indicou maior qualificação vertical com doutorado e mestrado na equipe de 2014 e de especialização e mestrado na equipe de 2015 (Silva, Illeize; Neto, Henrique e Vicente Daniel, 2015, p. 8).

Há que se destacar ainda que nas composições dos dois grupos havia uma carência de maior representatividade de instituições que compunham a educação a nível de Brasil, uma vez que essas composições foram mais centralizadas nas a Instituições de nível superior do sul e sudeste.

A proposta de 2014, recebeu críticas principalmente das escolas e secretarias de Educação na orientação mais direta da elaboração dos currículos e dessa forma dando uma certa “autonomia” para esses produzirem suas, mesmo gerando disparidade entre elas. No caso da BNCC de 2015 “Há maior rejeição nos meios acadêmicos e de pesquisa e maior aceitação nas escolas” (Silva; Vicente; Alves Neto, 2015), muito provavelmente pela maior participação de professores da Educação Básica com relação a de 2014.

Entre 2015 e 2016, mantendo a tendência de múltiplos agentes envolvidos nessa construção, entraram nessas discussões e elaborações com maior participação da sociedade civil e com a presença da sociedade civil, foram também incorporadas discussões mais amplas sobre temáticas relacionadas, no entanto, “as reflexões que relacionam a Sociologia e a BNCC tendem a ressaltar que a elaboração desse documento sofreu um golpe no processo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016” (Burgos 2017, apud Silva, 2020). Por consequência disso “os artigos da área de Sociologia conseguiram problematizar mais o processo do propriamente o conteúdo dos componentes curriculares e a situação da Sociologia nesse documento (Michetti, 2020; Silva *et al.*, 2015. Apud Silva, 2020).

Ao final desse breve percurso sobre os desafios enfrentados na construção da BNCC e a sua correlação nesses períodos com o ensino de Sociologia no Ensino médio e diante da implantação do Novo Ensino Médio, com as turmas de 1º ano, agora em 2021, vislumbrando um cenário semelhante há outros momentos da construção de um Sistema Nacional de Ensino, incerto e de retrocesso, onde a Sociologia mais uma vez está sendo suprimida e incorporada a uma área do conhecimento e perdendo o seu *status* de disciplina nos resta a observância e constante questionamento dessa construção dentro dos espaços e momentos já existentes para esse debate ou mesmo o esforço para criá-los na perspectiva de correção desse cenário, e ainda dentro da sala de aula fazer valer a *livre cátedra* (liberdade de ensino) no que diz a Constituição Federal no seu artigo 206, que trata dos princípios gerais segundo os quais o processo educacional deve ser desenvolvido, especialmente no seus incisos II e III:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]. (CF, 1988).

Analisando e selecionando os conteúdos e temáticas dentro da Sociologia que devem ser tratados em sala de aula para que se cumpra o papel educacional e social da disciplina.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Quando falamos nas conquistas educacionais no Brasil, na escola pública em especial, ao longo do século XX, podem e devem ser valorizadas, no entanto muitos desafios permanecem e outros surgiram ao longo desse processo entre eles a exclusão, a reprovação, a evasão e o analfabetismo. Mas existem também aqueles desafios relacionados ao campo da política educacional, entre eles encontra-se a produção e apropriação das propostas curriculares e do próprio conteúdo da LDB 9394/96. Os novos direitos sociais estão determinados tanto na Constituição Brasileira de 1988, quanto na LDB, por consequência dessas mudanças e adequações surgem os desafios para aos professores que ao se defrontarem com as novidades e diversidades em sala de aula, advindos das mudanças no sistema educacional por reflexo de mudanças e momentos sociais, se deparam com a necessidade de

adequações da sua prática pedagógica a essas variáveis do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma:

O mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. O cotidiano é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades (Souza, 2004, p. 2).

Por isso, entendemos que a prática pedagógica é uma ação do contexto da escola, mas está sujeita as interferências da sociedade que compõe a mesma, uma vez que a instituição escolar absolve e reflete os movimentos, momentos e sentimentos da sociedade, seja movida pela intencionalidade ou pela reprodução. Heller (1989) destaca que “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade” (p.18, apud Souza, 2004, p. 2). Dessa forma a atividade docente sofre influências fatos sociais que não podem ser negadas ou ignoradas pelo professor, observar e interpelar a influência ou intervenção desses elementos na sala de aula é indispensável a elaboração e aplicação da sua prática pedagógica.

No ensino de sociologia essas inquietações e movimentos da sociedade fazem parte do planejar do pensar o dia a dia da sala de aula tomando como base o estranhamento dos mesmos e não apenas o relato histórico estático e descontextualizado, Souza (2004) na mesma obra citada acima, afirma que:

[...] “a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central (Souza, 2004, p. 2).

Com base nessa afirmação entendemos que o professor de Sociologia deve pautar a sua prática pedagógica numa perspectiva de movimento com relação cíclica, que busca analisar o contexto, a historicidade do momento social, remontando-o aos fatores de interferência, suas consequências e intencionalidades agora e em outros momentos da sociedade, despertando no estudante o espírito questionador, pesquisador e assim auxiliando-o na construção das suas percepções e construções de mundo, bem como o seu lugar e papel no meio social.

No entanto, desenvolver nos jovens e adolescentes a capacidade de compreender o que é a Sociologia, qual o seu papel enquanto disciplina que contextualiza os fatos e as mudanças da sociedade com o contexto atual, desenvolver o pensamento e a análise do cotidiano com uma visão sociológica não é tarefa fácil e não há receita pronta para essa finalidade. Tendo consciência da necessidade de desenvolvimento desses conhecimentos nos estudantes e dos desafios para tanto enfrentados pelos professores da disciplina nesse sentido, ficam as seguintes questões que contribuem na sua prática pedagógica: Quais seriam os métodos, as estratégias ou as ferramentas mais eficientes e/ou mais adequadas para darem suporte ao docente nessa tarefa? Como afirmamos antes não há fórmula mágica, no entanto existem caminhos que podem ser trilhados para dar solidez e segurança ao planejarmos a nossa prática pedagógica em sala de aula e um deles é nos apropriarmos e bebermos sempre na fonte, nascente da disciplina que são os clássicos, como destaca Silva (2009):

Os pressupostos teóricos e metodológicos para o Ensino de Sociologia devem ser buscados no acúmulo de elaborações da ciência, ou seja, nesses cento e cinquenta anos (mais ou menos) de construção da sociologia, o volume de pesquisas e teorias produzidas criou lógicas e formas de pensar os fenômenos sociais que nos informam sobre os modos de pensar sociologicamente. Vários temas foram trabalhados por grandes pensadores, que se tornaram clássicos e que são recorrentes nas pesquisas contemporâneas. É aí que devemos buscar nossos pressupostos de ensino (Silva, 2009. p. 19).

Essa busca nessas fontes apresenta ao professor de Sociologia um caminho respaldado e revisitado por muitos para que ele possa fundamentar os métodos a serem aplicados, desenvolvidos e até criados para as demandas pedagógicas e sociais da disciplina respeitando as características específicas do seu público, nesse caso os jovens e adolescentes estudantes do Ensino Médio.

Silva (2009) sobre isso afirma que:

O ofício de professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo de sua vida. A base do ofício é o saber. São os saberes elaborados historicamente sobre a arte, e nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor (Silva, 2009. p. 19).

É importante ressaltar também que existem fatores outros que interferem significativamente na construção e aplicação da prática pedagógica e na metodologia de ensino, vejamos:

[...] a consolidação das Metodologias de Ensino de Sociologia depende por um lado, de fatores ligados à constituição do campo escolar, ou seja, de como o sistema de ensino está organizado e estruturado em termos de condições de trabalho pedagógico e da concepção de escola e de currículo e, por outro lado, de fatores ligados à constituição do campo das ciências sociais que informam os conteúdos a serem selecionados no campo escolar (Silva, 2009. p. 15).

São elementos de grande interferência no fazer pedagógico, mas que devem ser respeitados resguardando o conhecimento do professor sobre a finalidade da disciplina, bem como para que sua essência não seja comprometida e assim haja o engessamento da sua prática em sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor intercalar na sua prática pedagógica as demandas próprias da sociologia, “conteúdos estruturantes” Silva, (2009) e as demandas da sociedade de interesse e que podem impactar na vida e no desenvolvimento pessoal e crítico-social dos jovens e adolescentes estudantes do ensino médio.

O desafio é desenvolver uma prática pedagógica, relacionada aos fundamentos da Sociologia, buscando despertar e orientar metodologicamente o olhar e o raciocínio sociológico no estudante com relação aos fatos contemporâneos e as necessidades dos jovens em exercitar o estranhamento e a problematização dos acontecimentos do cotidiano.

4.4 PANDEMIA DA COVID-19 E ENSINO REMOTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Durante toda a existência humana diversas pandemias foram enfrentadas em formas e momentos históricos diferentes da que nos acometeu em dezembro de 2019, e todas elas deixaram sequelas e ensinamentos, impactando de várias formas a existência humana. O vírus que responsável pela atual pandemia faz parte de um grupo já existente, como podemos observar que o:

[...] Coronavírus, na verdade, é uma família de vírus. Há várias espécies, que causam doenças leves ou que já causaram outras epidemias preocupantes no passado! [...] Eles recebem o nome “corona”, porque possuem partes em sua superfície externa que dão um visual parecido com uma coroa. Corona

em latim significa coroa. Essa parte é chamada de “Spike Protein”, ou “Proteína Espeto”, é ela que o vírus usa para infectar nossas células. Além do coronavírus da atual pandemia, tem outros tipos de coronavírus que causam doenças na gente e em outros animais (...) o HCoV-OC43 é um dos vírus que causa o resfriado comum, esse que quase todo mundo pega todo ano;

um outro coronavírus, o baleia-beluga-coronavírus SW1, foi responsável pela morte de várias baleias. Curiosamente, ele não ataca o pulmão, mas o fígado (Minas Gerais, 2020).

No entanto, o SARS-COV-2, que nos acometeu em dezembro de 2019 tem características diferente e específicas:

O novo coronavírus é uma espécie de vírus, chamado cientificamente de SARS-CoV-2. Essa palavra complicada é uma sigla em inglês para “coronavírus-2 causador de síndrome respiratória aguda grave”. A SARS é a forma mais grave da COVID-19 e de outras doenças respiratórias, ela é conhecida no Brasil como SRAG. O novo coronavírus foi inicialmente identificado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Os médicos locais começaram a perceber que algumas pessoas estavam com uma “gripe estranha”, pois evoluíam para casos de pneumonia bem grave (Minas Gerais, 2020).

Essa “gripe estranha” nos mostrou rapidamente o seu potencial e a sua gravidade quando acometida pelos seres humanos:

O SARS-CoV-2 é o novo *beta coronavirus* identificado no final de dezembro de 2019 e é o agente etiológico da doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19). O alvo primordial do SARS-CoV-2 é o trato respiratório, e sua presença no local causa inflamações que pode ocasionar sinais clínicos típicos como febre, tosse seca, fadiga e dispneia. Entre 10 a 20% dos pacientes desenvolvem uma forma grave, necessitando de internação hospitalar ou tratamento em unidades de terapia intensiva (UTI) (Bourgonje *et al.*, 2020. Apud Silva *et al.*, 2021).

A categorização da doença como uma pandemia mudou o panorama mundial, pois a globalização tão sonhada e buscada desde sempre e tida como fundamental para o desenvolvimento da economia do planeta foi sem dúvidas a principal responsável por impulsionar a velocidade da contaminação no planeta.

Além das consequências existenciais, com a perda de mais de 655.000 vidas, apenas no Brasil até hoje (22/05/2022), dos problemas econômicos, advindos do fechamento do comércio e das fronteiras, dos problemas sociais causados pelo isolamento, ou a tentativa de isolamento pelas classes menos favorecidas, dos problemas socioemocionais que explodiram entre todas as classes sociais e faixas etárias desde o início da pandemia nós buscamos um olhar mais clínico e minucioso

sobre como tudo isso, esse momento de ruptura social influenciou e está influenciando na Educação. No que se refere à Educação:

(...) a crise causada pela COVID-19, em 2020, levou ao encerramento das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

Sem dúvidas o mundo vive um momento sem precedentes na história da humanidade e da Educação, pois mesmo já tendo passado por outras pandemias o contexto social, econômico e tecnológico dessa era totalmente diferente se comparado, por exemplo, com a gripe espanhola, (1918 e 1919), embora algumas das medidas de prevenção fossem exatamente as mesmas nos dois momentos, no entanto os efeitos na atualidade foram em escala imensamente maior no caso de agora como com base nos dados da OCDE:

A disrupção da atividade escolar aconteceu à escala global, afetando 190 países e cerca de 1.7 mil milhões de alunos, concretizando-se no encerramento total ou parcial das escolas (BANCO MUNDIAL, 2020; OCDE, 2020).

Isso trouxe para as famílias, para os estudantes, para os professores, em fim para a Educação como um todo a necessidade urgente e desesperada de adequações emergenciais para manutenção das atividades escolares no intuito de minimizar os prejuízos pedagógicos com a paralisação das aulas, sociais com o isolamento e também por ventura dele os socioemocionais que poderiam surgir e acometer os estudantes.

[...] e trazendo novos desafios ao nível do uso sistemático do ensino a distância e da valorização das aprendizagens num espaço de tempo bastante curto (OEI, 2020; Reimers; Schleicher, 2020a, 2020b).

Esse pode ser considerado o maior desafio da educação nos últimos tempos, principalmente se levarmos em consideração que estamos falando da implantação e utilização de um sistema e de ferramentas que ainda não eram utilizados pelas escolas, em especial as públicas, se quer de forma modesta. Na imensa maioria das escolas nem se utilizavam muitas dessas ferramentas e estratégias para o ensino remoto, e que passaram a fazer parte do dia a dia de professores, do dia para a noite,

estudantes e das instituições de ensino acelerando esse processo em um cenário de caos sanitário, mas na busca da manutenção de um compromisso fundamental da escola que é manter o vínculo com os estudantes, visando minimizar um prejuízo geracional previsto pela OMS “ Diretor-geral da OMS afirmou, no último dia 17 de julho, que a pandemia pode tirar quase 10 milhões de crianças da escola para sempre.

Todavia, o “novo normal” em educação – traduzido pelo uso das tecnologias digitais como bússola da aprendizagem (OCDE, 2019) e como orientação para o domínio de competências digitais (OEI, 2020) – não começa com a pandemia, sendo apenas por ela acelerado, face à premissa de manter nas escolas com atividades escolares para que os alunos não fossem alvo de um abandono institucional.

A internalização de um “novo normal” nunca é fácil, em momento algum da nossa vida, especialmente quando vem como imposição, emergencial e indiscutível, esse foi o cenário em março de 2020 (Silva *et al.*, 2021)

As estratégias utilizadas para a adequação da mudança repentina do presencial para o remoto foram as mais diversas e muitas inimagináveis possíveis em todo o planeta.

Ao nível global, e mais particularmente na Ibero-América, os governos atuaram no sentido de criar infraestruturas para o funcionamento do ensino a distância – plataformas digitais, rádio, televisão, serviço postal –, de garantir as aprendizagens essenciais a todos os alunos e de envolver os professores e os pais/encarregados de educação, destacando que o papel dos professores é fundamental para o sucesso dos alunos (Rondin, 2020; Reimers; Schleicher, 2020a, 2020b).

Os professores, na sua grande maioria, assumiram um papel protagonista na busca de ferramentas e estratégias para adequar, compreender e se apropriarem do ensino remoto, ao ponto de naquele momento inicial, março de 2020 no Brasil, se lançarem a testarem ferramentas e aplicativos, a imensa maioria não tinha habilidades ou conhecimentos dos mesmos, para se aprimorarem diante do novo desafio apresentado. Muitos chegaram a produzir verdadeiras “gambiarras” em suas casas, quartos ou até mesmo salas que passaram a ser utilizadas como salas de aulas com perfil, mesmo que rústico, de estúdio, onde as aulas remotas são dadas para os estudantes remotamente e para os familiares e vizinhos presencialmente.

Da mesma forma que a pandemia atingiu e causou mudanças repentinas na vida dos professores e profissionais da educação isso também ocorreu nas casas dos

estudantes e encontrou tanto cenários diversos para fazer as adequações que seria impossível mensurar e enumerar todas as dificuldades e realidades apresentadas e enfrentadas pelas famílias durante esse período, em especial em um país como o Brasil de dimensões e realidades tão distintas do ponto de vista econômico, das oportunidades e do acesso a Educação entre as redes pública e privada. Nesse contexto:

A Pandemia expôs os graves problemas e ineficiências de nossos sistemas de ensino: desigualdade e preocupante distância do mundo digital, penalizando os mais desfavorecidos; professores com pouca ou nenhuma habilidade e competência digital; currículos enciclopédicos praticamente inviáveis e com pouca relevância ... subvalorização de outros espaços educacionais não formais, tanto virtuais quanto presenciais, etc. (Blanco, 2020, p. 21).

Os desafios enfrentados pelos atores que compõem a escola são diversos e complexos, pois não é apenas da adequação de um ambiente para ficar à frente de um computador ou celular, seja para dar a aula ou para assisti-la, que está se falando, é algo muito mais profundo e complexo, capacitar professores, adequar ambientes escolares e residências, internalizar o compromisso de estudar “sozinho” e em casa nos estudantes, fazer adequações nos currículos e metodologias, e tudo isso sob os olhares desconfiados do mundo com relação a eficácia e eficiência do ensino remoto, na tentativa de salvar, ou melhor, minimizar os possíveis prejuízos pedagógicos do ano letivo de 2020 no primeiro momento.

De um modo mais preocupante, de acordo com o alerta do Secretário-Geral das Nações Unidas, ONU (2020), a pandemia aprofundou as disparidades educacionais que já existiam, reduzindo as oportunidades de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos mais vulneráveis, nomeadamente os que vivem em zonas pobres ou rurais, meninas, refugiados, pessoas com deficiência e pessoas deslocadas à força. As perdas de aprendizagem também ameaçam estender-se para além desta geração e apagar décadas de progresso, sobretudo ao nível da inclusão e da igualdade.

E é dentro desse cenário que assim como as demais disciplinas a Sociologia também teve que enfrentar as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, bem como os desafios específicos da própria disciplina que já tem no seu histórico existencial uma alternância entre estar inserida no ensino médio e estar fora dos

currículos do ensino médio, entre ser importante para a formação do ser social e ser considerada irrelevante. Os conteúdos e as temáticas trabalhados nas aulas de Sociologia necessitam de debates, de interações, de discussões, portanto, carecem de relações interpessoais entre os professores e estudantes, entre os próprios estudantes, o que potencializa a dificuldade de manter muitas estratégias do ensino presencial para o ensino remoto, devido as diferenças e características dessas duas modalidades de ensino, pois as tecnologias que eram ferramentas apenas de apoio nas aulas presenciais tornaram-se as ferramentas principais nas aulas *on line*. É importante salientar que no primeiro momento tanto nas falas como intencionalidade de aplicação o ensino remoto foi muito confundido com a Educação a Distância (EAD), mas na verdade não são a mesma coisa.

De acordo com Hodges (2020), apud Rondin; Pedro e Duarte (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância, pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

Conforme Martins (2020, p. 251), apud Rondin; Pedro e Duarte (2020), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Portanto, faz-se oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica.

Adequar a prática pedagógica diante de um cenário tão desafiador já seria uma grande conquista, além da deficiência no domínio ou acesso as tecnologias some-se a isso os problemas estruturais das escolas, a falta de acesso à internet e a aparelhos que suportassem as aulas por parte dos alunos e a falta de suporte para os

professores, tanto do ponto de vista das qualificações através de formações como suporte financeiro para a compra de equipamentos como computadores, câmeras, microfones etc., bem como o acesso à internet de qualidade.

Voltando ao caso da Sociologia que necessita de uma interação próxima entre os envolvidos as soluções administrativas e tecnológicas não são suficientes para manter essa interação de forma satisfatória, na verdade o distanciamento negligencia toda a vivacidade de uma sala de aula, a qual pressupõe encontros, cheiros, gestos, olhares, vozes, dissensos, consensos e toda uma trama inapreensível pela tecnologia.

As interações entre os indivíduos, em especial professores e estudantes, na escola têm papel fundamental na construção das emoções, das experiências e na aquisição de conhecimentos, além dos científicos, para moldar e contribuir positivamente para os dois.

Com a realidade da interação através da tecnologia perdesse a oportunidade de viver intensa e positivamente essa experiência, muitas vezes os professores eram levados a desenvolver estratégias das mais diversas possíveis para buscar a confirmação da real participação dos estudantes, que vão desde chamadas nominais até apresentações de trabalhos, com câmera ligada, para terem a certeza da presença dos estudantes.

A aventura de falar e de se ouvir sem ter a convicção de que há um receptor, seja pela não interação ou pela ausência de “caras e bocas”, tão comuns no ambiente escolar, traz para ambos, professores e estudantes, a sensação de ausência ou falta de algo.

A mudança da modalidade de ensino do presencial para o remoto, de forma urgente e com pouco ou nenhum preparo para tal, o distanciamento exigido e as consequências dele como a perda da interação, da convivência entre todos os atores do processo educativo forçaram os professores a reverem suas práticas, suas metodologias de ensino priorizar conteúdos e temáticas para atender o contexto do momento.

Em alguns estados essa adequação curricular foi feita através da secretaria estadual de Educação, como no caso de Pernambuco, que produziu e lançou um documento chamado de Caderno de Reestruturação Curricular para auxiliar os professores nos seus planejamentos. Mesmo com todas as estratégias e adequações das aulas em sala e dos planejamentos da prática pedagógica nós sabemos que houveram mudanças significativas no trabalho do professor, especialmente de

Sociologia, diante das condições e interferências a pouco citadas, no entanto quais foram no auge da pandemia e seus impactos e possibilidades são os grandes questionamentos que motivam essa pesquisa e que esperamos responder ao final dessa pesquisa.

5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP): POSSIBILIDADE E DESAFIOS

5.1 AS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)

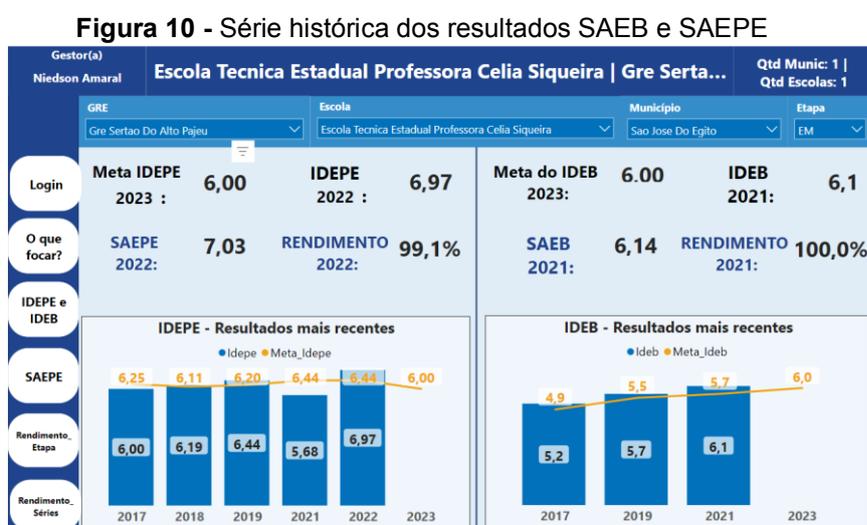
As ETES de Pernambuco são hoje uma mola propulsora dos resultados obtidos pelo estado nas avaliações externas, em larga escala a nível nacional, alcançando o segundo melhor índice no IDEB do ensino médio em 2022, segundo CAED.

Em 2007, o estado era apenas a 23º colocado a nível nacional no ensino médio e foi a partir da gestão do então governador Eduardo Campos que teve a visão de fortalecer a educação do estado através das escolas integrais, com olhar específico para o ensino profissionalizante que o protagonismo das escolas técnicas estaduais teve início. Naquela época apenas o Ginásio Pernambucano despontava com essa modalidade de ensino, logicamente muito diferente dos moldes atuais, hoje são mais de 50 ETES espalhadas por todo o estado segundo o Regimento próprio das ETES de Pernambuco.

Essas escolas foram pensadas para atender além do ensino médio simultaneamente o ensino técnico, por isso, elas integram o formato denominado de integral/integrado com nove aulas diárias, em dois turnos (manhã e tarde), compostas por disciplinas da base técnica e disciplinas da Formação Geral Básica (FGB).

E para isso essas escolas funcionam voltadas a filosofia da Educação Integral e Interdimensional pensada e implantada na rede pelo Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, onde o estudante é trabalhado na sua inteireza visando desenvolver habilidades múltiplas que possam ajudá-lo a construir o futuro onde quer que ele escolha estar. Essa proposta tem como base os quatro pilares da educação da UNESCO que são Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser que são trabalhados com os estudantes já na sua entrada na escola, associadas a eles são desenvolvidas potencialidades dos discentes a partir de ferramentas e estratégias denominadas de alavancas do sucesso, entre elas destaca-se o protagonismo juvenil com a ação protagonista de acolhida e a monitoria, ações realizadas exclusivamente pelos discentes.

Na GRESAP estão localizadas três dessas ETEs que seguem especificamente o mesmo formato, modalidades e premissas, a Professora Célia Siqueira em São José do Egito, com os cursos de Administração, Meio Ambiente e Edificações; a de Carnaíba com os cursos de Administração, Redes e Enfermagem e a de Serra Talhada com os cursos de Logística, Edificações e Enfermagem. Essas ETEs além de cumprirem o papel de referência regional para a proposta a elas pensadas são referências nos resultados das avaliações externas a nível regional, estadual e nacional, destacando que na proficiência do SAEB 2022, segundo o CAED a ETE Professora Célia Siqueira atingiu a nota 6,97 ficando em Primeiro Lugar entre as ETEs de Pernambuco e entre as 10 do Brasil.



Em virtude desses resultados é que se pode afirmar que as Escolas Técnicas da GRESAP despontam entre os melhores resultados do ensino médio de Pernambuco, tanto em proficiência quanto em empregabilidade.

5.2 O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

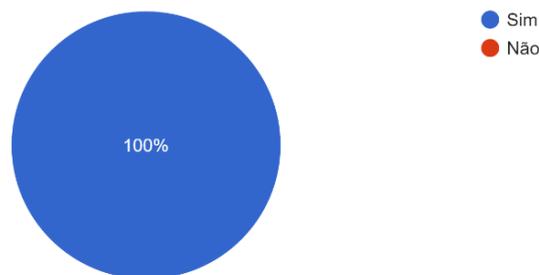
O universo da pesquisa é composto pelos professores de sociologia das 03 Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, situadas na Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú que lecionaram a disciplina durante o período da pandemia da COVID-19 (Gráfico 1). A amostra é constituída por 03 (três) homens e

02 (duas) mulheres, totalizando 05 professores, com faixa etária que variam entre 30 e 62 anos de idade.

Gráfico 1 - Universo de Docentes Pesquisados.

Trabalhou com a disciplina de sociologia durante a pandemia em uma escola técnica da GRE de Afogados da Ingazeira?

5 respostas



Fonte: Autor.

Ao fazer uma análise inicial das respostas aos questionamentos percebeu-se que um dos pesquisados não respondeu as questões propostas como se tivesse participado ativamente do período pandêmico, pois a princípio entende-se, com base nas suas respostas, que o mesmo não se considera apto a respondê-las por ter atuado no período pandêmico de ensino híbrido e não 100% remoto.

Em relação a formação inicial, destes 01 não especificou a graduação, 03 são graduados em História e apenas 01 é formado em Ciências Sociais, sendo que os cursos foram concluídos no período que compreende de 1993 e 2018. Com relação à Pós-Graduação 01 não tem, 01 tem doutorado em Ciências sociais (sociologia), 01 é especialista em Sociologia, 01 especialista em história e 01 especialista em Socioeconomia do Brasil como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 – Formação dos docentes pesquisados.

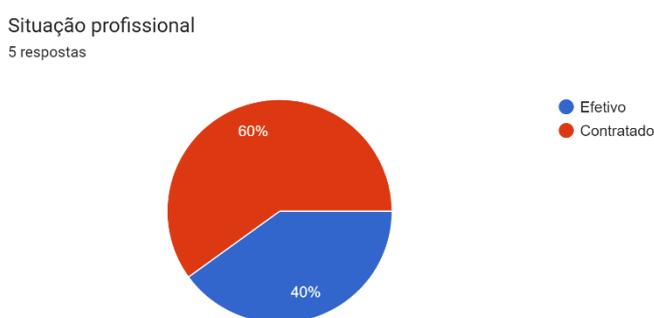
PROFESSOR (A)	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
1	Ciências Sociais	Sociologia
2	História	Formação socioeconômica do Brasil
3	História	Dr. Ciências Sociais (sociologia)
4	Nível superior	Não possui

5	História	Metodologia do ensino de história
---	----------	-----------------------------------

Fonte: Autor.

Quando o assunto é situação funcional na Educação 03 (60%) são efetivos e 02 (40%) contratados, gráfico 1 abaixo, sendo que 02 têm mais de 20 anos de sala de aula, 02 com 05 anos ou mais e 01 com menos de 05 anos no período da pesquisa.

Gráfico 2 - Situação funcional dos docentes pesquisados.



Fonte: Autor.

O tempo de trabalho com a Sociologia varia entre 01 ano e 06 meses a 26 anos. Neste universo pesquisado 04 trabalham com Sociologia e outras disciplinas como Filosofia, História, Geografia e Estudo Orientado³, enquanto que 01 não ensina mais Sociologia e nenhum tem exclusividade na disciplina, dois pontos em comum é que todos trabalham em 01 escola, 100% têm apenas um vínculo, e que todos trabalharam com Sociologia no período da pandemia da Covid -19, mesmo que atualmente 01 não trabalha mais com a disciplina.

³ Estudo Orientado é uma disciplina pensada para auxiliar os estudantes na realização dos trabalhos escolares dentro do horário de aulas. Nesses horários, acompanhados de um professor que teve formação na disciplina, eles desenvolvem atividades para auxiliar na realização dos trabalhos das outras disciplinas, bem como técnicas para aprimorar a forma de estudar.

5.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES), DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ (GRESAP)

A pandemia da COVID-19 impôs inúmeras transformações em toda a sociedade, pois, além de ser muito contagiosa e letal, existia o fato de ser um vírus pouco conhecido naquele momento. Por causa da pandemia, toda a população precisou se manter em distanciamento social por mais de um ano para evitar o contágio desse vírus (Dutra *et al.*, 2020), acarretando, então, uma readaptação no modo de vida social e nas instituições de ensino para que o processo educacional se tornasse possível nesse período.

O ensino remoto emergencial, que ocorreu devido à pandemia da COVID-19, foi autorizado pelo Ministério da Educação, pois, conforme o §4º presente na Seção III do Ensino Fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a alternativa das escolas foi à implantação do ensino através da utilização e intensificação da educação 4.0 com o uso das diferentes tecnologias educacionais. Mas as diversas realidades nas condições de ensino nas instituições escolares do país, em especial na educação básica, somadas às múltiplas realidades das famílias brasileiras, dificultaram tal processo em muitas escolas, sobretudo nas públicas.

Além dessa desigualdade evidenciada entre as escolas brasileiras, houve ainda o desafio das adaptações à nova realidade, como o uso das novas tecnologias educacionais, a confecção de materiais didáticos que pudessem ser utilizados no modelo remoto e novos formatos de estruturas das aulas síncronas, assíncronas e híbridas.

Nesse contexto os professores foram questionados sobre os principais desafios para continuarem ministrando as aulas de Sociologia a partir de março de 2020, o momento da suspensão das aulas presenciais.

Quadro 2 - Principais desafios para continuar as aulas.

Educador(a)	Principais desafios para continuar as aulas?
01	Ainda não estava atuando
02	Adaptar-se as tecnologias e desenvolver habilidades para minimizar os prejuízos pedagógicos.
03	Lidar com a tecnologia exigida e adquirir os suportes necessários (microfone, fone de ouvido, tripé, lâmpada, etc...)
04	O maior desafio foi conseguir manter os estudantes assíduos às aulas remotas, por diversos fatores; tais como falta de aparelho dos discentes, manuseio com as ferramentas, questões emocionais e familiares que se tornaram mais frequente no período pandêmico, uma vez que passavam mais tempo com os familiares.
05	Tratando especificamente da escola (Regular de Ensino Médio) em que eu lecionava no momento citado, posso afirmar que o medo que me assolava dizia respeito ao acesso aos recursos tecnológicos (Celular, computador, internet, etc.) por parte dos estudantes, visto que esse seria o melhor meio de chegar a eles em suas residências, mas posteriormente foi possível constatar que essa e era uma preocupação que tinha fundamento, pois, de fato nossos estudantes em sua maioria não disponibilizavam desses meios. Em seguida surgiu a preocupação também sobre o domínio que me era inerente naquele momento quanto a esses mesmos recursos, afinal seria necessário dominar gravação, edição de vídeos, entre outros. Não esquecendo, é claro, do medo sobre o que seria de cada um de nós.

Fonte: Autor.

Observamos que no **Quadro 1** fica claro que a preocupação em se adaptar as novas tecnologias e as ferramentas que seriam necessárias ao ensino remoto era o grande dilema daquele momento, para o público pesquisado.

Diante desse contexto, inúmeros desafios se apresentaram aos docentes que tiveram que organizar o espaço físico da casa para as aulas, realização de reuniões, treinamentos e cursos para o uso das tecnologias digitais (Nascimento, Souza, Milhomem e Macedo, 2020). Foram lembradas em percentual mínimo, a dificuldade em manter a assiduidade dos estudantes, relações familiares devido ao confinamento e o medo com relação às incertezas sobre o próprio futuro.

Ao perguntar sobre terem participado de treinamento ou se tiveram um suporte da Gerência Regional ou da Secretaria de Educação para as aulas on line percebe-se, com base nas respostas do **Quadro 2**, que essa assistência não aconteceu de imediato, levando-os a repensar suas práticas pedagógicas, que neste momento passou do presencial para a forma remota, algo totalmente novo dentro da realidade da educação básica da rede estadual do Brasil em geral e que quando aconteceu não foi de forma integrada nem tão pouco sincronizada.

Quadro 3 - Suporte ou treinamento para aulas remotas com Sociologia.

Educador(a)	Suporte ou treinamento para aulas remotas com Sociologia.
01	Ainda não estava atuando
02	Tivemos uma parte de apoio pela regional, mas através dos próprios professores da escola, conseguimos desenvolver ferramentas e caminhos para atender nossas atividades e atender aos nossos estudantes.
03	Nenhum!
04	Sim. Tivemos acesso a plataformas EDUCAPE, Google Meet, Google Sala de Aula, Google forma e outros. Foram ofertados cursos pela Gerência e pelo próprio estado. Não foi instantâneo, mas por ser um período atípico entende-se que foi feito o melhor em relação à situação.
05	Não, o processo de aprendizagem para lidar com esses recursos surgiu a partir de tutorias e cursos particulares.

Fonte: Autor.

Fica evidente ainda que mesmo com essa deficiência organizacional na implementação quando e onde aconteceu foi importante, no entanto as respostas trazem um dado que merece destaque, 40% dos que responderam afirmam que não houve nenhum suporte por parte da Gerência ou Secretaria de Educação do estado, os 40% que afirmam ter tido acesso a esses treinamentos transparecem que o mesmo foi de forma parcial.

A preparação pessoal dos docentes para aquele momento também foi inquirida no questionamento, pois se entende ser importante compreender como isso se deu diante de um contexto de pandemia, levando em consideração as especificidades do trabalho na educação dentro do contexto pandêmico. Considerando que “a maioria dos docentes não possuem tanta habilidade com as tecnologias e, para isso, precisarão estar dispostos a se adaptar ao uso das TDICs, como fica evidenciado no quadro 3 essa preparação.

Quadro 4 - Preparação para aulas *on-line* de Sociologia.

Educador(a)	Preparação para aulas on line de Sociologia.
01	Não atuei nos momentos do ensino remoto
02	Através de alguns momentos oferecidos pela RE, e pelos colegas com mais habilidades na área das tecnologias na própria escola.
03	Lancei mão da experiência possuída e, gradativa e progressivamente, fui me adequando à realidade imposta pela pandemia
04	Participei de cursos on-line, ofertados pela GRE e pela Secretaria do Estado. Busquei conhecimento através de vídeos aulas e plataformas.

05	A partir de estudos com cursos e tutoriais para edição de vídeos, produção de materiais didáticos e compra de alguns recursos tecnológicos para melhorar a qualidade dos materiais disponibilizados, além da expansão dos momentos de estudo para formação continuada.
-----------	--

Fonte: Autor

Com base nas respostas do Quadro 3 compreende-se que a predisposição e a ação proativa dos professores foram determinantes para que se prepararem para as aulas *on-line*, uma vez que 03 pessoas dos que responderam expuseram suas buscas por cursos, vídeo aulas, interação com colegas e adequação da situação com base na sua experiência profissional para a qualificação individual, segundo Mometti (2022), fez-se necessário que houvesse mudanças nas práticas pedagógicas e, principalmente, inclusão do mundo digital ao planejamento das aulas e aos conteúdos abordados diante da pandemia da COVID-19.

As respostas do quadro 03 demonstram uma correlação e coerência com as do quadro 2, quando 40% afirmam que participaram de formação oferecida pela regional, mesmo número que no quadro 2 diz que elas aconteceram, no entanto mesmo esses apresentam outras formas conjuntas para complementação e ampliação dos conhecimentos necessários a manutenção das aulas de sociologia naquele momento.

Com base em um dos objetivos específicos da pesquisa, perguntamos aos participantes da pesquisa quais os desafios enfrentados para trabalhar com o ensino de Sociologia, durante o período remoto, tendo em vista que é uma disciplina que necessita da interação, dos debates e questionamentos e a participação dos estudantes é fundamental, no entanto como se sabe estava comprometida pelo contexto e os desafios como o acesso à internet.

Quadro 5 - Desafios do trabalho remoto com Sociologia.

Educador(a)	Desafios do trabalho remoto com Sociologia
01	Não foi possível participar, meu contrato teve início quando já estava no ensino presencial de revezamento
02	Pensamos em desenvolver atividades mais diretas aos conteúdos, e inferir o que realmente levasse o aluno à ter interesse de interagir durante as aulas.
03	Exatamente a questão da interação e, somado a isso, o desinteresse de grande parte dos estudantes.
04	Manter a participação efetiva dos estudantes nas aulas e nos debates dos temas trabalhados, tendo em vista que foi um período de muitas mudanças repentinas, tanto na forma de trabalhar com troca de conhecimentos quanto de forma psicológica, já que o emocional ficara abalado, uma vez que vivenciávamos algo anormal.

05	Para o desenvolvimento do ensino remoto em várias espaços escolares foram definidas aulas síncronas e assíncronas, dessa forma, nas aulas que aconteciam pelo google meet tentava-se desenvolver os debates necessárias para vivência do componente curricular, mas nesse ponto encontrávamos a grande barreira, pois poucos eram os alunos que conseguiam participar desses momentos e assim para aqueles que não tinham o recurso da internet ou do aparelho eletrônico eram disponibilizados apostilas e atividades com foco na construção do conhecimento sociológico.
-----------	--

Fonte: Autor.

O universo das respostas colhidas coloca em destaque que a interação professor-aluno foi o maior desafio para o trabalho com a disciplina de Sociologia de forma remota, para Freire (1997) é um processo importante para o desenvolvimento da aprendizagem, citada por 60% dos pesquisados, a falta de interação causada seja por dificuldade de acesso de alguns estudantes a plataformas por falta de internet ou do aparelho celular.

De acordo com Cunha *et al.* (2020), algumas famílias não possuem aparatos suficientes para a conexão, ao mesmo tempo, de todos que precisam, sendo a prioridade dos que trabalham; outros estudantes dependem de vizinhos para conseguirem acesso à internet e diversas outras situações que impediram a presença e a participação dos alunos durante o ensino remoto., seja por questões emocionais que o momento apresentava, isso criava um bloqueio à participação nas aulas e conseqüentemente o desinteresse por elas.

A pouca convivência com outros jovens provavelmente foi um dos fatores que influenciou na socialização, o que também refletiu na interação do docente com o aluno, visto que essa fase da vida é fundamental para que os indivíduos consigam estabelecer relações (Oliveira, 2021).

5.4 OS IMPACTOS POSITIVOS OU NEGATIVOS DO ENSINO REMOTO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.

Com o intuito de que os entrevistados fossem mais específicos com relação à ineficiência ou inviabilidade de aplicação de algumas atividades e estratégias do ensino de Sociologia no formato remoto durante a pandemia da COVID-19, os professores foram inquiridos a apresentar as estratégias ou atividades do ensino presencial que ficaram inviabilizadas ou não foram eficientes nesse formato, levando em consideração as características específicas da disciplina. Assim sendo,

Mascarenhas e Bonow (2013) ressalta que a Sociologia enquanto disciplina escolar busca contribuir para a melhor compreensão das relações na sociedade visando a melhoria da vida daqueles sujeitos que fazem parte da mesma, sendo essencial nas práticas educativas.

Quadro 6 - Estratégias e atividades inviabilizadas ou ineficazes.

Educador(a)	Estratégias e atividades inviabilizadas ou ineficazes
01	Não possuo atuação no período
02	A dificuldade maior observada nas aulas online, se tratou da participação do aluno nas aulas, pois em muitos casos não tínhamos como ter segurança da presença do aluno no durante as discussões e explicações.
03	O tete a tete... As anotações feitas de ideias e ou textos/autores que, sempre no transcórre das aulas, vem à mente;
04	A troca de aprendizagens de forma coletiva, através de experiências sociais, pesquisa em campo é um exemplo delas, já que foi um período de isolamento total.
05	As dinâmicas que promoviam as interações sociais não foram possíveis de manter como no formato presencial e até mesmo os debates, tão caros a construção da imaginação sociológica se tornaram escassos, pois muitos estudantes se sentiam inibidos de realiza-los pela tela do computador ou do celular.

Fonte: Autor.

Entende-se aqui, com base nas respostas, que a natureza e a proposta de trabalho da disciplina, voltada a debates e questionamentos com apresentação de pontos de vista e argumentações, foi prejudicada nesse período devido às condições como as aulas se davam e a impossibilidade de que isso pudesse acontecer de forma efetiva e eficiente.

Corroborando com esta reflexão, Zorzi e Kieling (2013) salientam que o ensino de Sociologia deve promover reflexões críticas, incentivando os educandos a desenvolverem os seus sentidos participativos, de mobilização e com uma atuação ativa na sociedade, compartilhando e buscando soluções para os problemas sociais que os circundam em tempos de relações líquidas.

Ao perguntar quais as estratégias e/ou atividades foram criadas ou adaptadas para o ensino remoto e se mostraram eficientes no ensino de sociologia, 40%, dos que responderam, apontaram que as atividades adaptadas à ferramenta do Google Forms se mostraram eficientes e foram as que mais contribuíram com as aulas de

Sociologia durante o período da pandemia da COVID-19. Outros 20% afirmaram que o uso de slides com atividades anexas aos mesmos foi eficiente, e outros 20% que a revisão imediata a exposição do conteúdo, exposta no grupo dos estudantes, em formato de exercício foi a estratégia que demonstrou maior eficiência. Foram mencionadas ainda secundariamente outras como as metodologias ativas, gamificação, e o uso das plataformas digitais, nesses casos não foram expostos mais detalhes sobre suas utilizações na prática como podemos ver no Quadro 6.

Quadro 7 - Estratégias ou atividades criadas ou adaptadas para o ensino remoto de Sociologia.

Educador(a)	Estratégias ou atividades criadas ou adaptadas para o ensino remoto de Sociologia
01	Não possuo atuação no período das aulas remotas
02	Em sua grande maioria, o uso de Slides e atividades anexas deu muito certo, tanto que transferi para as aulas presenciais com alguns ajustes.
03	Eficiência mesmo é falacioso dizer ter existido. Salvo algumas exceções, os estudantes se mantinham apáticos...Procurei utilizar uma espécie de revisão imediata do conteúdo trabalhado, que era feita com exercícios postados no grupo de estudantes e definido prazo para entrega...Mesmo assim, não foi obtido o êxito desejado.
04	A utilização do Google Forms, e o acesso à plataformas digitais.
05	Foi constatado que as atividades em formatos de formulários como o google forms contribuíram bastante para a produção dos estudantes assim com as metodologias ativas também contribuíram, pois a partir delas foi possível promover uma expansão do conhecimento entre as aulas síncronas e assíncronas, e dentre as metodologias ativas, os meios de gamificação promoveram um impulso na construção da aprendizagem.

Fonte: Autor.

Devemos destacar que nas respostas a esta questão não houve contundência em afirmar a eficácia de nenhuma das ferramentas ou estratégias utilizadas, houve ainda um questionamento se o termo seria adequado dadas as condições e desafios da aplicação pedagógica e seus resultados. Sendo assim, a desigualdade socioeconômica, que ficou ainda mais evidente durante a pandemia, foi um grande dificultador da implantação de um ensino remoto de qualidade, tornando a educação escolar mais distante da realidade de muitos alunos, principalmente pela ausência de recursos e ausência de autonomia dos docentes durante esse período (Oliveira *et al.*, 2021).

Para atingir o objetivo da pesquisa era importante saber se das estratégias e/ou atividades realizadas na pandemia para as aulas de sociologia alguma foi mantida nas

aulas presenciais pós pandemia, qual foi ela e porque foi mantida, 20% respondeu que os slides devido a estrutura logística e tecnológica da instituição permitiu a manutenção dessa ferramenta com adaptações para o ensino presencial, ressalta-se que a maioria dos participantes da pesquisa têm entre 30 e 62 anos, ou seja, não fazem parte da geração dos nativos digitais (Palfrey; Gasser, 2011). O que talvez implique maior uso de materiais como vídeos e slides, que são mais “antigos” e, portanto, mais conhecidos e acessíveis para os professores.

Outros 20% afirmaram que se fosse possível manteria a utilização das plataformas digitais como o google sala de aula, pelos resultados satisfatórios. As metodologias ativas foram apontadas por 20% dos pesquisados como estratégias a serem mantidas, especialmente pela resposta em atividades baseadas em problemas com gamificação como mostra o gráfico 7.

Quadro 8 - Estratégias e/ou atividades mantidas no presencial.

Educador(a)	Estratégias e/ou atividades mantidas no presencial.
01	Apenas possuo a prática presencial
02	Sim, Slides. Temos uma logística tecnológica excelente em nossa escola, isso possibilitou continuar fazendo uso do material e adaptar ajustes para trabalhar os conteúdos.
03	Nenhuma. Como disse antes, aula remota foi uma interrupção brusca de um processo educativo...Assim, no retorno às aulas presenciais busquei retomar o que sempre fiz: exposição de conteúdos dialogados, estímulo à interação, etc.
04	Trabalhei com Sociologia apenas no período pandêmico, mas manteria o uso das plataformas digitais e o Google sala de aula com certeza.
05	Sim, as metodologias ativas foram aquelas que se mantiveram, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas e a gamificação para momentos de ludificação do conhecimento. Tudo isso com o objetivo de localizar o estudante no centro da construção do conhecimento científico.

Fonte: Autor.

Considerando o uso das metodologias ativas aliadas ao ensino de Sociologia, Torres e Gonçalves (2019, 2019, p. 03) apontam que a gamificação no ensino de Sociologia podem tornar os jovens mais conscientes do seu papel como cidadão e “proporcionar uma educação que extrapole os limites da mera transferência de conhecimento, e alcance um viés libertador, que desperte a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a incerteza”.

Por último, outros 20% afirmaram categoricamente que nenhuma das atividades ou estratégias utilizadas na pandemia foi mantida nas aulas presenciais, considerando que o período pandêmico foi uma interrupção abrupta do processo educativo e que na volta as antigas estratégias, exposição de conteúdos dialogados e o estímulo a interação, foram retomados.

Ao analisar as respostas, do quadro 07, podemos inferir que as diferentes estratégias e/ou ferramentas utilizadas, seja qual for o formato, têm sua relevância, mas a sua eficiência está ligada diretamente a condução do professor. Nesse sentido para Faria *et al.* (2020), a aprendizagem não está relacionada com o formato das tarefas, nem online nem com papel e caneta, mas está relacionada com discussões sobre os conceitos da disciplina e com o suporte que o professor oferece por meio de *feedbacks* aos alunos sobre suas atividades. Perguntamos ainda, no quadro 08, se a pandemia deixou alguma contribuição efetivamente para a melhoria da sua prática docente na disciplina de sociologia.

Quadro 9 - Contribuições da pandemia para o ensino de Sociologia.

Educador(a)	Contribuições da Pandemia para o ensino de Sociologia.
01	Não participei do processo durante as suspensão das aulas presenciais
02	Com certeza.
03	Nenhuma.
04	Sim, pois torna-se mais evidente a necessidade da busca por conhecimento e contemplação profissional. E contribuiu para que possamos analisar de forma perspicaz o comportamento humano dentro e fora da sala de aula.
05	Sim, a partir dela passei a buscar uma formação continuada que contribuisse para o desenvolvimento das minhas estratégias didáticas, e sobretudo senti que passei a dar mais autonomia aos meus estudantes para a construção do conhecimento em sala de aula.

Fonte: Autor.

As afirmações apresentadas demonstraram que boa parte dos professores concordam que houve sim contribuições e entre elas estão a necessidade de buscar ampliar os conhecimentos profissionais, busca constante por formação continuada para desenvolver as estratégias didáticas, dar maior autonomia aos estudantes na construção do conhecimento em sala de aula, atentar para uma análise perspicaz do comportamento humano dentro e fora da sala de aula, foram as contribuições deixadas a prática docente.

Nesse sentido, Mometti (2022) ressalta que a utilização das tecnologias dentro das salas de aula trouxe para a educação desdobramentos no que se refere à

formação docente. Entendendo que algumas práticas relacionadas ao ensino remoto podem permanecer presentes nos sistemas educacionais, faz-se necessário que os sistemas de ensino públicos ou privados auxiliem os professores em formações continuadas para que estejam preparados para a realidade de uso das tecnologias, em suas aulas, assim como essa formação precisa estar presente nos diversos cursos de licenciaturas (Lemes; Santos, 2021).

Em contraponto 20% diz que nenhuma contribuição foi deixada para a sua prática docente. O uso das diferentes ferramentas pedagógicas deve ser processual, abarcando não só a apresentação dos conteúdos curriculares, como também as diversas formas de avaliação, uma vez que o principal objetivo do ato de avaliar deve ser a busca pela melhoria contínua da aprendizagem e não deve se limitar ao âmbito da sala de aula, atendendo aos aspectos burocráticos sem a preocupação do que fazer com os resultados que serão obtidos (Grizendi *et al.*, 2008).

Por último foi pedido para que fosse feita uma análise sociológica do ensino de sociologia antes, durante e agora, no Pós-pandemia, e que os docentes indicassem quais as consequências desse processo. Em linhas gerais foram citados desafios do período da pandemia da COVID-19, como a falta de conhecimento dos professores acerca das tecnologias para uso pedagógico, a não participação ou a participação deficitária dos estudantes nas aulas remotas, o aumento da evasão escolar, e o evidenciamento das diferenças nas camadas sociais que compõem nosso país. Os pontos citados aqui convergem com o que dizem os principais estudos nacionais e internacionais que sugerem quatro efeitos majoritários nas redes públicas de ensino: (I) perda de aprendizado; (II) aumento das desigualdades de aprendizado; (III) aumento do abandono escolar; e (IV) impactos negativos no bem-estar e na saúde mental.

Foram lembrados também alguns pontos positivos como a entrega de computadores para os professores, valorização salarial no período e formações direcionadas. Quando se reportaram as consequências desse período alguns pontos correlacionados com os primeiros foram os destacados, como a necessidade de continuidade da valorização dos professores, formações e qualificações específicas na área das tecnologias digitais.

Podemos inferir daí que há uma avaliação positiva com relação as potencialidades múltiplas do uso pedagógico das tecnologias da comunicação evidenciadas durante a pandemia da COVID-19, no entanto existe também a carência

de qualificação para o aprofundamento e melhor uso dessas ferramentas pelos professores no período pós pandemia.

Quadro 10 - Consequências do Processo.

Educador(a)	Consequências do processo
01	O que é relatado pelos estudantes, que passaram por este processo, é a diminuição do uso do celular com a volta do presencial, uso este que era o único meio de ter contato com a disciplina no momento da pandemia. Contudo vale ressaltar que parte dos estudantes apenas ligavam as chamadas via celular a efetivamente não participavam ou assistiam ao professor ministrar suas aulas, o que consequentemente teve perda pedagógica no que se refere à aprendizagem. É comum entre a grande maioria dos estudantes se ouvir que "não se aprendeu nada durante o ensino remoto"
02	Tivemos que nos superar e reinventar com novas formas de ações pedagógicas, mas com toda certeza, fomos responsáveis com o nosso papel de educadores na tentativa de minimizar os prejuízos aos conhecimentos.
03	Acredito que no todo se percebe quão despreparado estão os professores, tecnologicamente falando, para vivenciar realidade como a vivenciada no processo pandêmico. No hoje, percebe-se uma apatia maior relacionada ao campo de conhecimento das Ciências Sociais e, principalmente como "novo Ensino Médio", percebe-se o quão incompreensível é para grande parte do alunado a percepção do prejuízo que lhe chega, exatamente porque aos conhecimentos sociológico e antropológico há descaso, seja governamental, seja professoral.
04	Podemos citar alguns progressos como a utilização da tecnologia, o investimento e atenção dada aos profissionais educacionais, através da entrega de Tablets, Investimento nas escolas públicas e valorização monetária, porém não podemos deixar de lembrar que essa rede de apoio deve se fortalecer, e a oferta de cursos e capacitação profissional deve ser mantida. Percebe-se uma necessidade maior na questão do apoio emocional tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.
05	A pandemia deixou alguns ensinamentos, dentre eles destaco a constatação de que a maior tecnologia em sala de aula ainda é o professor. Mesmo com o desenvolvimento crescente de aparatos tecnológicos ele conduz e media saberes e realiza constantemente a atividade social mais fundamental às interações humanas. Nesse patamar estão também os professores de sociologia que desenvolvem constantemente essas inquietações científicas e sociais. Mas ela também deixou uma marca de defasagem de conhecimentos, evasão escolar, aumento dos distúrbios mentais e intensificação das desigualdades sociais, pois esses problemas citados não atingiram de forma igualitária todas as camadas, marcando a estratificação social presente no Brasil. E sobre as consequências, tenho em mente que ainda será preciso estudos a longo prazo para entender esses impactos naqueles que tiveram de lidar com as perdas físicas, espirituais e intelectuais.

Fonte: Autor.

Dentre os pontos apresentados como consequências dois chamam a atenção, o primeiro é um destaque feito, por 20%, com relação aos prejuízos causados ao

desenvolvimento do senso crítico dos estudantes pela não valorização dos estudantes com relação a área das Ciências Sociais, campo no qual a sociologia está inserida, a qual tem sido desprezada, pelos governos passados recentemente no país, especialmente com a implementação do “novo ensino médio”.

Para Silva e Silva (2020) a educação desenvolvida em tempos de pandemia é segregadora, ineficiente, de baixa qualidade, acrítica, e evidencia o aprofundamento das diferenças educacionais e sociais no país. Com base nisso infere-se que o período pandêmico, apesar de relativamente breve, historicamente falando, ele trouxe contribuições negativas para a área das Ciências Sociais, em estudo aqui o ensino de Sociologia, no que diz respeito a não compreensão dos estudantes da sua importância como ciência consolidada para a análise mais profunda de diversas variáveis do momento em que se estava vivendo e das suas consequências futuras.

Inferimos ainda que um dos fatores que contribuíram para esse comportamento, além dos já elencados, foi a característica específica da disciplina que tem como pilar as discussões, a argumentação, o contraditório e a construção conceitual dos fatos e movimentos sociais.

O segundo ponto de destaque foi lembrado por 40% dos pesquisados é o surgimento e intensificação dos distúrbios mentais tanto em estudantes quanto em professores e ressaltaram a necessidade de maior apoio nessa área agora no período pós pandemia. Além disso, a pandemia influenciou no aumento dos níveis de ansiedade e estresse, inclusive de indivíduos considerados saudáveis, além de acentuar os sintomas daqueles que possuem transtornos psiquiátricos pré-existentes (Shigemura *et al.*, 2020).

Dessa conjuntura emergem novas configurações e transformações nas relações sociais de forma digital e virtualizada, principalmente no contexto educacional, cabe salientarmos também que este cenário revelou as drásticas mudanças sociais e os desafios contemporâneos existentes, com o aprofundamento das gritantes desigualdades sociais do Brasil e no mundo, explicitadas no período pandêmico, de falta de acesso, de exclusão social.

Se de um lado revelou-se as potencialidades das tecnologias digitais como formas de comunicação, informação e instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem e de outro, suas contradições, suas limitações, seus desafios de acesso e inclusão em uma sociedade marcada por diferenças gigantescas entre as suas camadas, não apenas economicamente, mas no acesso a direitos básicos

que interferem diretamente na construção de conceitos e prioridades que interferem diretamente na composição e desenvolvimento da sociedade.

Devido à sua magnitude e singularidade, a pandemia é vista como “um acontecimento crítico global que marca uma inflexão histórica” (Bringel; Pleyers, 2020, p.11). Neste sentido, entendemos que mesmo sendo evidente a percepção de mudanças no cenário educacional no Brasil e no mundo durante a pandemia carecemos de aprofundar os estudos e as observações sobre suas consequências, tendo em vista o curto espaço de tempo entre a decretação da pandemia, março de 2020, período da pesquisa e o momento atual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou realizar um diagnóstico do ensino de Sociologia efetivado nas Escolas Técnicas Estaduais (ETES), da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP) durante o contexto da Pandemia da COVID-19 no período de 2020/2021 e a partir dos dados levantados, contribuir para a melhoria e inovação na prática pedagógica dos docentes a partir de um mapeamento de estratégias e ferramentas desenvolvidas e utilizadas pelos professores de Sociologia que atuam no ensino médio. Como também, explicitou os desafios do ensino de Sociologia no período pandêmico, as possibilidades criadas ou não dessa experiência, sem desconsiderar possíveis detecções de consequências pós pandemia nessa área, com em pesquisa aplicada a docentes que ministraram aulas da disciplina durante a pandemia.

Dentro das suas possibilidades a pesquisa nos evidencia que os impactos percebidos pelos docentes em um primeiro momento da suspensão das aulas formam mais voltados as dúvidas e incertezas com relação a necessidade da manutenção das aulas e o desconhecimento ou falta de habilidade com as ferramentas que seriam utilizadas dali por diante em caráter emergencial e, portanto, sem uma adequação prévia. Todavia, a pesquisa nos mostra também que a pré-disposição dos professores diante de todas as adversidades, insegurança profissional e até sobre o risco de morte, em manter os estudantes em conexão com a escola e minimizar os prejuízos ao processo de ensino aprendizagem foi um fator determinante para que as sequelas não fossem ainda maiores.

Cabe destacar que muitas ações institucionais foram realizadas pelo governo do estado de Pernambuco através da secretaria de Educação e da GRESAP, no entanto, mostraram-se pouco eficientes por ter acontecido tardiamente ou por não atenderem mais profundamente as carências do momento.

Dentro desse contexto evidencia-se a ineficiência de algumas estratégias e atividades primordiais e indispensáveis as aulas de Sociologia como os debates e os questionamentos no período, seja pela dificuldade de acesso dos estudantes as aulas remotas, por falta de internet ou de equipamentos, seja pela peculiaridade da disciplina da interação entre os grupos para a construção de conhecimentos que foi totalmente comprometida pelo afastamento social.

A experiência não evidencia ganhos efetivos, no entanto, despertou olhares novos com relação a aplicação efetiva das novas tecnologias na Educação com o intuito de qualificar as aulas, nesse caso mais especificamente de Sociologia, através de ferramentas que possam potencializar as estratégias de ensino, e para isso os investimentos na qualificação dos professores em formações nessa área é fator primordial.

Em linhas gerais constata-se que o ensino de Sociologia, como das demais disciplinas, foi muito comprometido por diversos fatores impostos pela pandemia e ainda por características específicas da disciplina apesar do compromisso dos educadores com a manutenção das atividades. Entretanto um leque de aprendizagens e possibilidades foi aberto para serem implementadas na busca constante de melhorias na consolidação da Educação pública de qualidade, entre elas destacamos o investimento e a valorização da ferramenta mais importante desse processo, o professor!

Para além de tudo isso, esforço envolvido na realização de pesquisas como esta, se justifica em face da necessidade de produção de referencial teórico e conhecimento científico relativos à área de estudo (campo da educação, área do ensino de Sociologia) em especial neste momento singular da história.

Consideramos ainda, que há muito o que se aprender sobre este tema, por exemplo, quais foram os diversos efeitos da pandemia de COVID-19 na realidade e modo de vida de alunos, professores, pais e gestores. Convém destacar que em se falando da disciplina de Sociologia em si, esta ganhou mais do que nunca, uma área de estudo incipiente, que necessita ser estudada e refletida, em busca de contribuir com respostas a questionamentos como: Quais os efeitos do Vírus na organização social? Nas relações de poder? Na organização política e na ação do Estado? Enfim, estas e outras questões poderão ser respondidas ou ao menos melhor compreendidas a partir da atuação teórica e empírica dos cientistas sociais.

Dito isto, refletir sobre os desafios e possibilidades do ensino de Sociologia, nesse período, e para além disso inferir nas consequências possíveis e já concretas é algo muito mais amplo e complexo do que a proposta desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. A importância da pesquisa para a formação e o desenvolvimento acadêmico. **Informação & Informação**, Londrina, v.1, nº 1, p.18-21, 1996.

ARRUDA, M. A. N. A trajetória da Pesquisa na Sociologia. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 315-324, 1994.

BARBOSA, A. O. **A produção do cordel “os movimentos sociais no campo brasileiro” como recurso didático no ensino de Sociologia para as escolas do campo do cariri paraibano**. 2021. 97f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2021.

BLANCO, M. J. Inércia ou transformação: como será a educação em 2030?. In: ROLDÁN, O. G. (Coord.). *La Educación del Mañana: ¿Inercia o Transformación?* Conselho Assessor da OEI, p. 17-24, 2020.

BOURGONJE, A. R.; ABDULLE, A. E.; TIMENS, W.; HILLEBRANDS, J.; NAVIS, G. J.; GORDIJN, S. J.; BOLLING, M. C.; DIJKSTRA, G.; VOORS, A. A.; OSTERHAUS, A. D.M.E.; VAN DER VOORT, P. H. J.; MULDER, D. J.; VAN GOOR, H. Angiotensin-converting enzyme 2 (ACE2), SARS-CoV-2 and the pathophysiology of coronavirus disease 2019 (COVID-19). **The Journal of Pathology**, v. 251, 228-248, 2020.

BRAGANÇA, S. D. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Mais de Cem Anos de Luta. **Revista Espaço Acadêmico**, [s/l], Ano 1, nº 6, 2001.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_2a_versao.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_3a_versao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008**, de 8 de outubro de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2008. 2 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf> Acesso em: 06 jun. 2021.

BRINGEL, B.; PLEYERS, G. **Introducción**: La pandemia y sus ecos globales. In: BRINGEL, B.; PLEYERS, G. Alerta global: políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2020, p. 9-32.

SILVA, I. L. F. **BNCC, O Ensino de Sociologia e a**. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1ed. Maceió: Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 51-55.

BURGOS, M. T. B. **O Processo de Construção da proposta da sociologia para a Base Nacional Curricular Comum**. In: SILVA, I. L. F.; GONCALVES, D. N. (Org.). A Sociologia na Educação Básica. 1ed. São Paulo: ANNA BLUME, 2017, v. 1, p. 107-128.

CARVALHO, G. S. **A produção e experimentação de recursos didáticos contextualizados para as escolas do campo: o caso do álbum seriado das tecnologias sociais**. 2018. 82f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2018.

CASTRO, E. A.; COELHO, V.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: Desafio da contemporaneidade?. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

COAN, M. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. 2006. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COLLAÇO, G. **GVGO Grupo de verbalização Grupo de Observação**. UFRGS, [s.d.]. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/MetodologiasAtivas/gvgo_grupo_de_verbaliza_o_grupo_de_observao.html?nav=false>. Acesso em: 18, maio de 2022.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P.; GUTMANN, M. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUALBONDI. **São José do Egito**. 2020. Disponível em <<https://cualbondi.org/br/a/r303688/sao-jose-do-egito/>> acesso em 18 de maio de 2022.

CUALBONDI. **Carnaíba**. 2020. Disponível em <<https://cualbondi.org/br/a/r303734/carnaiba/>> acesso em 18 de maio de 2022.

CUALBONDI. **Serra Talhada**. 2020. Disponível em <<https://cualbondi.org/br/a/r303592/serra-talhada/>> acesso em 18 de maio de 2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, p. 27-37, 2020.

DUTRA, A. F. F. O.; DIAS, A. D. C.; ARAÚJO, D. G. S.; SILVA, E. M.; SILVA, I. M. F.; GOMES, L. M. F. A importância da alimentação saudável e estado nutricional adequado frente a pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 66464-66473, 2020.

FARIA, A. F.; VAZ, A. M. Tarefas para Aulas Invertidas: relato de experiência docente com deveres de casa on-line em curso de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, p. 730-750, 2020.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1980.

FERNANDES, S. A. S.. Sociologia e ensino remoto: uma análise de narrativas estudantis sobre o isolamento social em uma escola pública do interior paulista. In: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2021, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 7, p. 01-19.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, v. 21, p. 41-53, 2018.

FLORÊNCIO, M. A. L. **O ensino da Sociologia no nível médio e as contradições de sua obrigatoriedade**. 2011. 96. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2008.
GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRIZENDI, C. M.; SILVA, J. A. O.; FERREIRA, V. C. P. A contribuição da avaliação continuada para melhoria do desempenho discente: relato de experiência. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 6, set. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 3. Ed. RJ: Paz e Terra, 1989.

JINKINGS, N. **A disciplina de Sociologia no Ensino Médio**. Trabalho apresentado ao departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências Sociais da educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, em curso de professor adjunto em março de 2004;

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: Particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, vol. 12, nº 1, p. 113-130, 2007.

LEMES, I. L.; SANTOS, R. P. A educação 4.0: Um estudo de caso acerca da formação de professores para enfrentamento dos desafios do século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, p. 82-100, 2021.

LIMA, R. C. Sociologia Pública e o Ensino de Sociologia: reflexões sobre o contexto pós-reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira do Ensino Médio**. v. 3, p. 143-155, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Revista EmRede - Revista de educação à distância**, v. 7, p. 242-256, 2020.

MASCARENHAS, A. G.; BONOW, D. . **A educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx**. In: SANTOS, R. C. G. (Org.). Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD - Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores. 1ed.Rio Grande: Editora da FURG, 2013, v. 14, p. 7-165.

MAZZA, D. A história da Sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. In: TURA, M. L. R. (Org.). Sociologia para Educadores. 4.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 97-126.

MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e recursos**. 2000. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia, Ciências e Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.35, n.102, p. 1-19, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. O que é coronavírus? Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/35-o-que-e-coronavirus>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOMETTI, C. Novos tempos exigem novas posturas: o saber mediatizado docente na Educação 4.0. **Periferia**, v.14, n.3, p. 290-308, 2022.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.29. p. 88-107, 2005.

NASCIMENTO, A. F. **O jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na Educação de jovens e adultos**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

NASCIMENTO, L. R.; SOUZA, J. M.; MILHOMEM, M. S. F. S.; MACEDO, M. D. L. L. Psicologia e educação na promoção de bem-estar psicossocial em tempos de pandemia: Relato de uma prática de extensão universitária. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v.3, n.2, p. 47-69, 2020.

NUNES, M. T. **Ensino Secundário e Sociologia Brasileira**. ED. UFS, Universidade Federal de Sergipe. 1999.

OEI, Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Programa/Orçamento 2021-2022**. Madrid: Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020.

OJ, Observatório da Juventude. **Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016**. Elaborado por professores da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, dezembro de 2016. Disponível em: <<https://blogdopensar.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/texto-para-discussc3a3o-mp-ensino-mc3a9dio-dez-2016.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

OLIVEIRA, M. B.; SILVA, L. C. T; CANAZARO, J. V; CARVALHIDO, M. L. L; SOUZA, R. R. C. D; NETO, J. B; RANGEL, D. R; PELEGRINI, J. F. M. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.918-932, 2021.

OLIVEIRA, R. Estudantes reforçam pedido de apoio emocional e a escola precisa colocar o autocuidado em pauta. **Porvir – Inovações em Educação**, 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/estudantes-reforcam-pedido-de-apoio-emocional-e-a-escola-precisa-colocar-o-autocuidado-em-pauta/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ONU: mundo vive maior interrupção da educação da história. **Deutsche Welle**, 2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/pandemia-causou-maior-interrup%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-diz-onu/a-54429634>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PACHECO, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J.; Maia, I. B. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.86, n.1, p.187-204, 2021.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERNAMBUCO, **Regimento das Escolas Técnicas Estaduais**, ed. 1, Governo do Estado de Pernambuco, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Portal da Educação**, 2021. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. **Secretaria de Educação e Esportes**, 2024. Disponível em: <<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/NegarPermissao.do?educador=1&funcionalidade=24>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PINHEIRO, J. Q.; GUNTHER, H. **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa Ambiente**. Casa do Psicólogo: Itatiba, 2008.

RÊSES, E. S. **E com a palavra: os alunos estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio**. 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCHA, J. R.; NEVES, M. J.; PINHEIRO, M. R. R; FEITOSA, M. Á. L.; CASANOVAS, R. C.; LIMA, D. M. Alterações psicológicas durante a pandemia por COVID-19 e sua relação com bruxismo e DTM. *Research, Society and Development*, v.10, p.e48710615887, 2021.

RODRIGUES, C. Inscrições Abertas para a escola "ETE Professor Paulo Freire". *Iguaracy News*, 2013. Disponível em: <<http://www.iguaracynews.com.br/2013/11/inscricoes-abertas-para-escola-ete.html>>. Acesso em: 19 maio 2021.

ROLDÁN, O. G. Como será a educação em 2030? Reflexões sobre o ensino superior na América Latina e no Caribe. In: ROLDÁN, O. G. (Coord.). *La Educación del Mañana: ¿Inercia o Transformación?* Conselho Assessor da OEI, p. 37-54, 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, v.10, p.41-57, 2020.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio**. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate - experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.1-386.

SARANDY, F. M. S. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio**. In: CARVALHO, L. M. G. X. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate - experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2004, v. 1, p.113-130.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGEMURA, J.; URSANO, R. J.; MORGANSTEINS, J. C.; KUROSAWA, M.; BENEDEK, D. M. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. **Psychiatry and clinical neurosciences**, v. 74, n. 4, p. 281, 2020.

SILVA, E. T. C.; SILVA, A. F.; LOURENÇO, A. H. A.; CARVALHO JÚNIOR, A. D.; PEREIRA, N. E. G.; BEZERRA, P. L.; COSTA, S. R. R. A relação dos sintomas de bruxismo e disfunção temporomandibular e a ansiedade ocasionada pela pandemia da COVID-19: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, p. e6110212609, 2021.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n.3, p.1604-1628, 2021.

SILVA, I. L. F. **Metodologias do Ensino e Sociologia na Educação Básica: aproximações com os Fundamentos Pedagógicos**. In: SILVA, I. L. F.; LIMA, A. M. S.; NUNES, N.; LIMA, A. J. C. (Org.). *Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia*. 1ed. Londrina: SETI-PR, 2009, v. 1, p. 15-35.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v.13, p.262-283, 2020.

SILVA, I. L. F.; VICENTE, D. V.; ALVES NETO, H. F. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v.51, p.330-342, 2015.

SILVA, M. M. P. da. **II Fase de Capacitação do Curso de Agentes Multiplicadores em Educação Ambiental**: In Caderno de curso realizado no município de Caraúbas-PB. 2004.

SILVA, M. Escola Técnica de ST abre inscrições para 2024. Farol de Notícias, 2023. Disponível em: < <https://faroldenoticias.com.br/escola-tecnica-de-serra-talhada-abre-inscricoes-para-2024/>>. Acesso em: 19 maio 2022.

Título do artigo. In: NOME COMPLETO DO EVENTO, número do evento em algarismo arábico., ano, cidade do evento. Tipo de obra (Anais, proceedings etc) [...] cidade de publicação: editora, ano

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola., 2005, Lajeado. **Anais...** Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

TOMAZINI, D. A.; GUIMARÃES, E. F. **Sociologia no Ensino Médio: Historicidade e perspectivas da Sociedade. Relatório de Pesquisa.** In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). Sociologia e Ensino em Debate - experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 197-218;

TORRES, A. C. S.; GONCALVES, D. N. Metodologias ativas no ensino de sociologia: por uma aprendizagem significativa. In: VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2019. v. 1.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ZORZI, A.; KIELING, F. S. **Metodologia do ensino em Ciências Sociais.** Curitiba: **Intersaberes**, 2013.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DO CURSO DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

- 1º) Nome: _____
- 2º) Formação acadêmica: _____ Ano de conclusão: _____
- 3º) Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____
- 4º) Situação profissional: () Efetivo () Contratado
- 5º) A quanto tempo leciona: _____
- 6º) Componente (s) curricular que leciona: _____
- 7º) Trabalha em quantas escolas: _____

1. Quanto tempo trabalha com sociologia no ensino médio?
2. Trabalhou com a disciplina de sociologia durante a pandemia em uma escola técnica da GRE de Afogados da Ingazeira?
3. Continua trabalhando com a disciplina?
4. No momento da suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, qual era o principal ou os principais desafios para continuar ministrando as aulas de sociologia?
5. Teve algum suporte ou treinamento para as aulas on line por parte da escola, regional ou secretaria de educação? Se sim qual ou quais?
6. Como foi a sua preparação para as aulas on line?
7. Durante o período das aulas remotas quais os desafios enfrentados para trabalhar com sociologia, tendo em vista que é uma disciplina que necessita da interação, dos debates e questionamentos?
8. Quais estratégias ou atividades do presencial ficaram inviabilizadas ou não foram eficientes no remoto?

9. Quais as estratégias e/ou atividades foram criadas ou adaptadas para o ensino remoto e se mostraram eficientes no ensino de sociologia?

10. Das estratégias e/ou atividades realizadas na pandemia para as aulas de sociologia alguma foi mantida na sua prática no presencial? Qual? Por quê?

11. A pandemia deixou alguma contribuição efetivamente para a melhoria da sua prática docente na disciplina de sociologia?

12. Fazendo uma análise sociológica do ensino de sociologia antes, durante e agora no pós pandemia o quais as consequências desse processo?