

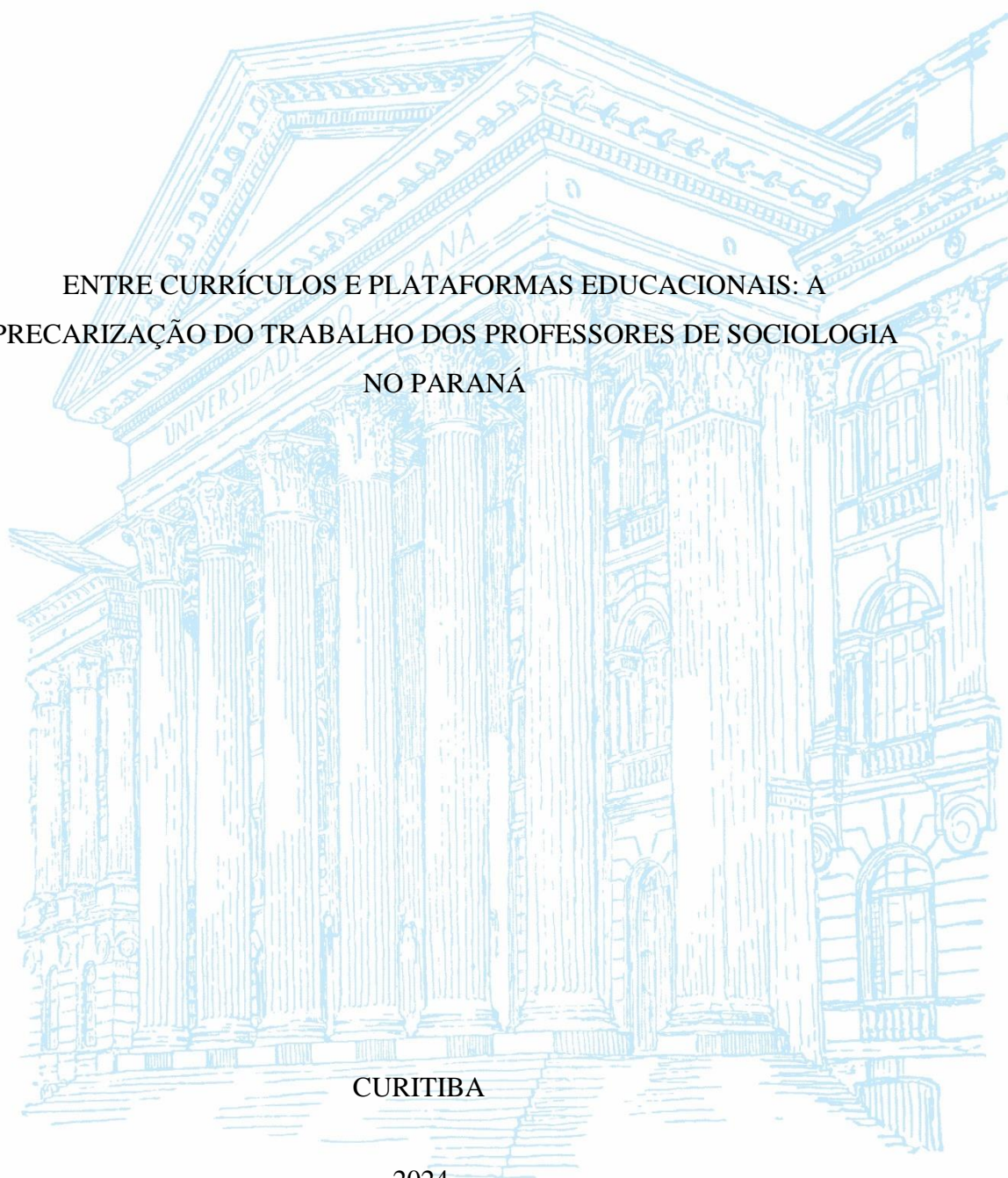
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILLIAN OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE CURRÍCULOS E PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
NO PARANÁ

CURITIBA

2024



WILLIAN OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE CURRÍCULOS E PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
NO PARANÁ

Dissertação apresentada a banca do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landolfi Maia

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Willian Oliveira da

Entre currículos e plataformas educacionais : a precarização do trabalho dos professores de sociologia no Paraná. / Willian Oliveira da Silva. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Landolfi Maia.

1. Sociologia (Educação básica) – Estudo e ensino.
2. Professores – Ambiente de trabalho. 3. Currículos. I. Maia, Fernanda Landolfi, 1982-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional.
III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

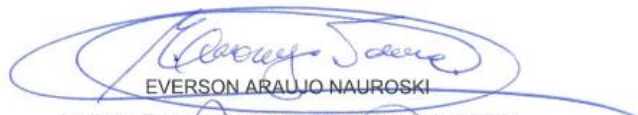
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **WILLIAN OLIVEIRA DA SILVA** intitulada: **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná.**, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA LANDOLFI MAIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

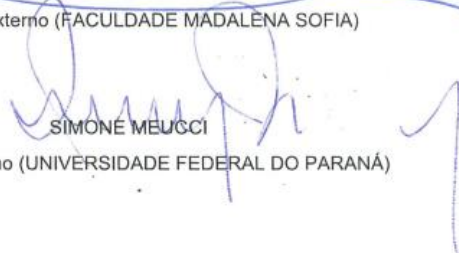
Curitiba, 02 de Maio de 2024.


FERNANDA LANDOLFI MAIA

Presidente da Banca Examinadora


EVERSON ARAUJO NAUROSKI

Avaliador Externo (FACULDADE MADALÉNA SOFIA)


SIMONE MEUCCI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Às professoras e professores de Sociologia do Paraná.

AGRADECIMENTO

Este trabalho só foi possível graças à dedicação, ao carinho, à atenção e ao grande incentivo que tive da minha orientadora Prof.^a Dr.^a Fernanda Landolfi Maia. Serei eternamente grato por cada palavra que acalentou meu desespero nos momentos mais difíceis desse processo de escrita, por ter acreditado no meu potencial e não ter permitido que eu esmorecesse. Meus mais sinceros agradecimentos.

Como não poderia deixar de ser, agradeço à minha família, ao meu pai Paulo, meu irmão Alisson e minha cunhada Andriele por todo carinho e apoio, mas principalmente a minha mãe Vilmari, que acredita e me incentiva desde 1990, quem me presenteou com meu primeiro livro, que insistiu para que eu estudasse mesmo diante de todas as adversidades de uma família pertencente a classe trabalhadora, que compreendeu todas as minhas ausências, mesmo em situações de saúde nos últimos dois anos. A vocês dedico todo meu amor.

Ao meu companheiro de vida, Ronaldo, por estar comigo em cada segundo, por aguentar minhas crises em casa e os longos áudios enquanto estava embarcado e que acompanha todas minhas inquietações e reflexões constantes sobre meu ofício. Certamente sem ele teria sido mais difícil.

As minhas amigas de longa data Talita Cristine Rugeri, Gabriela Bandeira e Bianca Rocha, por terem me incentivado a me inscrever no processo seletivo do ProfSocio e por serem inspiração de força e generosidade desde a graduação. Obviamente não poderia esquecer da minha grande parceira Tatiana Azevedo por ser tanto na minha vida e a grande amiga desde a adolescência Juliana Castro.

Aos meus fiéis companheiros e parceiros felinos Zé, Tofu e Pequeno por me acompanharem a todo o tempo, por terem me dado amor e afeto enquanto escrevia.

Aos meus colegas amados da turma de 2022 do PROFSOCIO/UFPR por estarem presentes neste processo, pelos compartilhamentos das reflexões, angústias e alegrias, muito obrigado.

Além destas pessoas que compartilham as alegrias e tristezas da vida, agradeço imensamente a todas e todos os professores do PROFSOCIO que fazem este programa de mestrado ser o que é, em especial aos professores da UFPR que ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas: Prof.^a Dr.^o Marisete Teresinha Hoffmann Horochovski, por todo afeto e receptividade, a Prof.^a Dr.^a Maria Narcisa

Silva Bega, por compartilhar todo seu conhecimento com calma para quem estava iniciando o curso cheios de inseguranças, a Prof.^a Dr^a Simone Meucci, por além de compor a banca de qualificação e ter contribuído imensamente com a escrita desse trabalho ser uma inspiração como intelectual e professora, ao Prof. Dr^o Luiz Belmiro Teixeira por ter propiciado debates tão necessários, a Prof.^a Dr^a Valéria Floriano Machado, pelas ótimas tardes e pelos debates tão ricos no setor de Educação da UFPR e ao Prof. Dr^o Leonardo Carbonieri Campoy por nos fazer esquecer do cansaço que é ser professor da escola básica ao mesmo tempo que somos pós-graduandos, oferecendo aulas tão magníficas. Obviamente não poderia esquecer da técnica assistente administrativa Luciane Fernandes por todo auxílio e receptividade.

Agradeço também aos diretores do Colégio Estadual Professor Júlio Szymanski, Professor Claudino Francisco Gehlen e Professor André Gotfrid pela paciência em sempre ajustar meus horários de aula para que eu pudesse cursar os créditos. Agradeço também às minhas amigas e colegas de trabalho, a professora de Língua Espanhola Kátia Lopes por alegrar o tão sofrido cotidiano escolar e as amigas que compartilham cotidianamente as dores e as delícias em ensinar Sociologia Adriane dos Santos Tavella Ferrari e Rafaela Barbosa Arruda de Oliveira.

Do mesmo modo agradeço a todas as professoras e todos os professores de Sociologia que contribuíram com essa pesquisa, seja respondendo o questionário ou participando das entrevistas em profundidade e como não poderia deixar de ser, as minhas alunas e alunos pela paciência em lidar com o cansaço do professor.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por apoiar com auxílio financeiro esta pesquisa.

Muito obrigado.

EPÍGRAFE

“Eu digo frequentemente que a Sociologia é um esporte de combate, um meio de defesa pessoal. Basicamente, você pode usá-la para se defender, sem ter o direito de utilizá-la para ataques covardes”

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação de mestrado tem por finalidade analisar as condições de trabalho dos professores de Sociologia do estado do Paraná, com enfoque na aplicabilidade dos currículos e legislações pertinentes à educação básica. Parte-se da seguinte questão: Como a implementação da BNCC e do NEM intensificaram o processo de precarização do trabalho dos professores de Sociologia a partir da realidade do estado do Paraná? Ainda, o objetivo geral trata de: Compreender a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo escolar e seus impactos na atuação docente e os objetivos específicos pretendem: 1) Apontar as legislações pertinentes ao campo educacional da Sociologia no Brasil e no Paraná, 2) Compreender como se constitui a estrutura da rede básica de ensino e a carreira dos professores das disciplinas de Sociologia no Paraná, 3) Levantar as condições materiais de trabalho de professores de Sociologia. Em relação ao desenvolvimento metodológico trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, com método misto, qualitativa e quantitativa, para tratamento dos dados, utilizando instrumentos como questionário e entrevista em profundidade. Entre os primeiros achados identificou-se que as reformas curriculares em conjunto com a introdução das plataformas educacionais no Paraná contribuíram para precarizar e flexibilizar o trabalho dos professores de Sociologia deste estado.

Palavras-chave: condições de trabalho docente; currículo; plataformização do ensino.

ABSTRACT

This master's thesis research aims to analyze the working conditions of Sociology teachers in the state of Paraná, focusing on the applicability of curricula and legislation relevant to basic education. It starts with the following question: How did the implementation of the BNCC and the NEM intensify the process of precarious work of Sociology teachers based on the reality of the state of Paraná? Furthermore, the general objective deals with: Understanding the trajectory of the Sociology discipline in the school curriculum and its impacts on teaching activities and the specific objectives aim to: 1) Point out the legislation pertinent to the educational field of Sociology in Brazil and Paraná, 2) Understand how the structure of the basic education network and the career of teachers of Sociology subjects are constituted in Paraná, 3) Survey the material working conditions of Sociology teachers. In relation to methodological development, this is an applied and exploratory research, with a mixed method, qualitative and quantitative, for data processing, using instruments such as questionnaires and in-depth interviews. Among the first findings, it was identified that curricular reforms together with the introduction of educational platforms in Paraná contributed to making the work of Sociology teachers in this state more precarious and more flexible.

Keywords: teaching working conditions; curriculum; platformization of teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Códigos dos entrevistados.....	25
QUADRO 2 -	Eixos e dimensões de análise.....	26
QUADRO 3 -	Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio e a Sociologia.....	30
QUADRO 4 -	Cronologia da institucionalização da sociologia no Brasil e os modelos curriculares que se aproximam.....	31
QUADRO 5 -	Comparação entre os conteúdos estruturantes das DCEs/2008 e os objetos de conhecimento do currículo FGB.....	72
QUADRO 6 -	Empresas-plataformas e suas funcionalidades.....	86
QUADRO 7 -	Comparação dos direitos dos docentes QPM e PSS.....	110
QUADRO 8 -	Relação entre componentes curriculares e o número de professores que os lecionam.....	126
QUADRO 9 -	Média de horas semanais trabalhadas fora da escola.....	129
QUADRO 10 -	Percepções sobre mobiliário e equipamentos para o desenvolvimento de atividades externas a sala de aula.....	141
QUADRO 11 -	Percepção docente sobre os slides disponibilizados no RCO.....	144
QUADRO 12 -	Percepções docentes sobre as pressões do sistema educacional...	151

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Tempo de trabalho na educação básica.....	124
GRÁFICO 2 -	Número de turmas em 2023.....	127
GRÁFICO 3 -	Carga-horária semanal.....	128
GRÁFICO 4 -	Relação entre número de escolas que trabalha, tipo de vínculo empregatício e número de disciplinas.....	131
GRÁFICO 5 -	Infraestrutura oferecida pelas escolas em que trabalham.....	139
GRÁFICO 6 -	Adaptação das aulas frente a BNCC e o NEM.....	145
GRÁFICO 7 -	Percepção dos professores frente ao curso “Formadores em Ação”...	147
GRÁFICO 8 -	As tomadas de decisão em sua escola consideram a opinião e o conhecimento dos professores?.....	149

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Distribuição da carga-horária entre FGB e IF no Paraná.....	67
FIGURA 2 -	Quadro organizador do currículo do NEM no Paraná.....	71
FIGURA 3 -	Mapa mundi das empresas de plataforma.....	87
FIGURA 4 -	Princípios norteadores do Banco Mundial para EDTECH.....	96
FIGURA 5 -	Organograma SEED/PR.....	106
FIGURA 6 -	Mapa estratégico SEED/PR.....	114
FIGURA 7 -	Principais aplicativos e plataformas educacionais da SEED/PR.....	115
FIGURA 8 -	Layout do menu planejamento do RCO.....	118
FIGURA 9 -	Impactos dos princípios de EDTECH do Banco Mundial e a plataformização do ensino.....	153

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 -	Percurso casa-escolas professora Elza.....	133
MAPA 2 -	Percurso casa-escolas professora Rita.....	134
MAPA 3 -	Percurso casa-escolas professora Gal.....	135
MAPA 4 -	Percurso casa-escolas professora Ivone.....	136
MAPA 5 -	Percurso casa-escolas professora Elis.....	137

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

ALEP	Assembleia Legislativa do estado do Paraná
APP	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.E	Colégio Estadual
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação
CELEPAR	Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CF	Constituição Federal
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEB	Departamento de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor individual
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCB	Partido Comunista Brasileiro

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSDB	Partido da Nacional Democracia Brasileiro
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCO	Registro de Classe Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	IMPRESSÕES PRELIMINARES DO CAMPO E DO LUGAR DE FALA.....	19
1.2	O OBJETO DE ESTUDO.....	22
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	23
2	A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO PARANÁ	28
2.1	A FASE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO (1890-1941).....	32
2.2	O PERÍODO DA EXCLUSÃO (1942-1981).....	41
2.3	O PERÍODO DA REINTRODUÇÃO GRADATIVA (1982-2007).....	45
2.4	A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO PARANÁ.....	62
2.5	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	75
3	A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O AVANÇO DA PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO.....	77
3.1	AS AGENDAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO.....	78
3.1.1	Da plataformização do trabalho a plataformização do ensino.....	85
3.2	O TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DO PARANÁ (ESTRUTURA DA REDE, REFORMAS CURRICULARES, PANDEMIA E A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO).....	101
3.2.1	O cenário pós-pandemia e a intensificação e rotinização das plataformas educacionais no Paraná.....	113
3.3	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	121
4	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES:	

	OLHARES PARA O CAMPO.....	123
4.1	CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO (CARGA-HORÁRIA, NÚMERO DE TURMAS, NÚMERO DE ESCOLAS, VÍNCULO EMPREGATÍCIO, DISTÂNCIA ENTRE RESIDÊNCIA DOCENTE-ESCOLAS).....	125
4.2	APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS PRESSÕES DO SISTEMA DE ENSINO.....	142
4.3	ROTINIZAÇÃO DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS.....	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	169
	APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	177
	APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE.....	179

1 INTRODUÇÃO

1.1 IMPRESSÕES PRELIMINARES DO CAMPO E DO LUGAR DE FALA

Iniciei minha carreira docente em fevereiro de 2013 como professor contratado pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado), mas penso que minha trajetória como docente começa antes por meio de duas experiências marcantes em minha memória: a primeira foi como educador social em 2011. Neste trabalho eu era contratado por meio de uma ONG para trabalhar com adolescentes em situação de vulnerabilidade social no projeto do governo federal “Projovem”, ao longo de um ano trabalhei em diversos CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) das periferias de Curitiba.

A segunda experiência foi ser bolsista do PIBID em 2012, o programa ainda estava no início e o grupo de bolsistas do qual eu participava atuava no C.E Marechal Cândido Rondon em Curitiba. Foi por meio dessas duas experiências que escolhi a docência para minha vida e tive noção da importância, dos limites e das possibilidades desta escolha. Em 2013, já graduado, assumi aulas no C.E Helena Wysocki e no C.E Professora Agalvira Bittencourt, ambos em Araucária, permaneci nestas duas escolas até o final de 2014. Em 2013 passei no concurso do estado do Paraná, porém a posse foi somente em 2015. Fiquei lotado no C.E Leôncio Correia em Curitiba, onde permaneci por dois anos letivos. Em 2017 fiquei lotado no C. E Ernani Vidal também em Curitiba.

Ao final de 2017 pedi remoção e fui morar no litoral do estado, em Matinhos, estabelecendo meu padrão no C.E Gabriel de Lara. Com a diminuição da carga horária de Sociologia para uma aula semanal e a consequente redução de aulas disponíveis precisei trabalhar além de Matinhos, passando por Guaratuba e Paranaguá. Em 2022 voltei a morar em Araucária, estou lotado no C.E Professor Júlio Szymanski, colégio no qual me formei no Ensino Médio, em 2007, onde certamente foi plantada a “semente da docência” na minha vida. Ao longo dessa trajetória vivenciei experiências muito distintas, possibilitando conhecer realidades diversas, juventudes múltiplas, diferentes organizações escolares, problemas e alegrias diversas para a docência. Já estive numa escola imensa num bairro de

classe média de uma capital, nas escolas das periferias da região metropolitana, em escolas situadas entre a montanha, a praia e o porto. Já me deslocuei a pé, de ônibus, de Uber, de bicicleta, já atravessei ferry-Boat na última travessia do dia, já dependi da solidariedade que existe entre docentes na oferta de carona. Já almocei no ônibus ligeirinho, já chorei voltando para casa, de tristeza ou de alegria.

Ao longo desta trajetória testemunhei de que modo as mudanças políticas de um país atravessam e perpassam o trabalho nas escolas, um trabalho genuinamente público. Estes atravessamentos recaem no cotidiano escolar, na relação entre professores e alunos, no trabalho docente, na organização escolar, pedagógica, curricular e metodológica. Desde a efervescência das chamadas jornadas de junho de 2013 que tomaram conta dos debates nas aulas de Sociologia, passando pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2015, num contexto em que emergiram discursos e posturas conservadoras afetando em cheio o cotidiano das escolas, diante principalmente do vigilante movimento Escola Sem Partido, criminalizando posições críticas da realidade ali vivida. Não bastasse, professores foram bombardeados pelas forças repressivas do Estado, sob as ordens de Beto Richa, mediante o direito irrefutável de greve frente ao assalto em seus planos de carreira e aposentadoria.

Diante da proposta autoritária de uma reforma do Ensino Médio, testemunhei um levante de adolescentes e jovens, numa postura ousada e consciente, num movimento ímpar de ocupação das escolas públicas, tendo o estado do Paraná como seu epicentro. Pude presenciar e viver o infortúnio de ter a presidência, Jair Bolsonaro, um sujeito abertamente inimigo dos professores e do serviço público, do pensamento crítico e da diversidade, da democracia e da inclusão, deixando a sombra o Ministério da Educação diante das amplas mudanças que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) promoveram e mais ainda diante da pior crise sanitária dos últimos 100 anos, a pandemia de Covid 19, que alterou drasticamente em poucas semanas a organização escolar, nos forçando a aprender novas formas de ensinar e aprofundando as mudanças já iniciadas.

Vivemos tempos em que as mudanças educacionais vêm ocorrendo rapidamente e muitas vezes não paramos para refletir sobre nossa prática e suas alterações no processo. O uso intenso de plataformas digitais educacionais chegou com força no período pandêmico e permaneceu, levando a uma nova rotinização do

ensino. A percepção que tenho ao longo dos anos, observando a minha própria prática e a de colegas e os espaços de discussão sobre o ensino de Sociologia é que a presença desta disciplina nas escolas dinamiza o espaço escolar, muito além da sala de aula. A Sociologia, seus conceitos e conteúdos sempre estiveram presentes nos projetos interdisciplinares, nas equipes multidisciplinares, nos eventos extraclasse, nos cartazes colados nas paredes etc. As metodologias centradas nos estudantes são práticas corriqueiras, por meio de seminários, gincanas, debates, entre tantas outras, que são resultado de pesquisas e práticas exitosas que se acumularam desde a obrigatoriedade em 2008. Nos últimos anos e diante das mudanças mencionadas acima, a Sociologia e demais ciências humanas (principalmente Filosofia e Arte) vêm sofrendo ataques e desvalorização. Atualmente, a Secretaria de educação do Paraná adota uma postura altamente gerencialista, trazendo não só o discurso, mas as determinações e formas de organização do mundo empresarial para a organização escolar, afetando diretamente o ensino de Sociologia. É como se houvesse um roteiro muito bem definido e encadeado que precisa ser cumprido à risca, sem margem de manobra para os professores ensinarem de acordo com as especificidades da disciplina.

Hoje vivo duas realidades distintas, trabalho com o ensino técnico integrado ao ensino médio noturno e com o ensino médio regular pela manhã, permitindo realizar um comparativo. A noite, minhas turmas seguem o currículo antigo, tendo duas aulas semanais de Sociologia ao longo de quatro anos de curso, é possível construir uma base mais sólida da disciplina, além de permitir maiores possibilidades metodológicas e avaliativa, para além disso, a própria relação com a turma e com os estudantes são mais exitosas, ocorre uma interação maior entre professor e aluno, é como se houvesse uma organicidade no processo educativo. Pela manhã, com as turmas que possuo apenas uma aula semanal a organicidade é substituída por atos e falas mecânicas, não me vejo diante de estudantes ou jovens, mas de números que devem ser avaliados em massa, não sei seus nomes e muito menos suas expectativas, do mesmo modo a grande maioria deles também não sabe meu nome e não raro nem mesmo a disciplina com a qual trabalho. Essas turmas ainda pertencem ao currículo do ensino médio antigo, com apenas uma aula semanal, não é raro que esta única aula da semana caia em dias de feriado, conselhos de classe, formação continuada, entre outras datas que não ocorrem aula em sala. Em 2023, a

implementação do NEM chegou à segunda série, oferecendo duas aulas semanais de Sociologia, apesar dessa ampliação da carga semanal, foram perdidas as aulas na primeira e na terceira série.

Este trabalho pretendia inicialmente ser um instrumento para reflexão e proposições sobre os limites e possibilidades do uso de metodologias ativas para o ensino de Sociologia diante das mudanças promovidas pela BNCC e pelo NEM. No entanto, as mudanças mencionadas estão acontecendo concomitante ao processo de construção desta pesquisa, ao mesmo tempo que novos cenários políticos emergem. Com isso se apresenta uma realidade árida para as condições de trabalho dos professores de Sociologia do estado do Paraná, me direcionando para a análise das condições de trabalho destes profissionais. Além da minha própria experiência, o questionário aplicado a 37 professores do estado nos evidencia que qualquer proposta curricular e metodológica passa pela condição de trabalho destes profissionais para sua execução. Portanto, o trabalho que se segue se reorganiza a partir do incômodo em visualizar o desmonte que a Sociologia vem sofrendo depois de um período fértil de elaborações e reflexões sobre seus sentidos, suas práticas e seus conteúdos e principalmente diante das condições de trabalho que os professores de Sociologia estão submetidos.

1.2 O OBJETO DE ESTUDO

A presença da Sociologia nos currículos da educação básica, em sua trajetória, foi marcada por interrupções e incertezas de continuidade e permanência. Nesse cenário observa-se que a instrumentalização legal para a efetivação do campo educacional da Sociologia, por sua fluidez e inconstância, impactou diretamente no trabalho de seus principais agentes: os professores.

Essa dissertação propõe levantar a composição cronológica das legislações que constituíram o campo educacional da Sociologia, suas principais nuances e transformações que a supracitada área de ensino sofreu nos últimos anos, sobretudo em função das reformas mais recentes. A saber, a Lei nº. 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (em 2018) que promoveram mudanças significativas nos currículos escolares e consequentemente na organização escolar em todo o país. Ao mesmo tempo

aprofundaram processos já iniciados anteriormente de precarização do trabalho docente. Em 2018 a disciplina de Sociologia completou dez anos de obrigatoriedade nos currículos escolares, por meio da Lei nº. 11.684/2008, porém este ano que mereceria comemorações marca também sua desobrigatoriedade, representando um retrocesso na presença da disciplina nas escolas básicas.

Neste contexto, buscamos responder à seguinte pergunta no decorrer desta pesquisa: Como a implementação da BNCC e do NEM e o uso de plataformas educacionais intensificaram o processo de precarização do trabalho dos professores de Sociologia do estado do Paraná? Ainda, o objetivo geral trata de: Compreender a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo escolar e seus impactos na atuação docente e os objetivos específicos pretendem: 1) Levantar as legislações pertinentes ao campo educacional da Sociologia no Brasil e no Paraná, 2) Compreender como se constitui a estrutura da rede básica de ensino e a carreira dos professores das disciplinas de Sociologia no Paraná, 3) Investigar as condições materiais de trabalho de professores de Sociologia, 4) Compreender a rotinização dos usos das plataformas educacionais na organização do trabalho docente.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A escolha do caminho epistemológico foi fundamental no escopo dessa pesquisa. Em relação ao desenvolvimento metodológico trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, com o intuito de analisar as condições materiais de trabalho de docentes do estado do Paraná da educação básica na rede pública de ensino, especificamente professores de Sociologia e a efetividade do currículo no cotidiano escolar. Inicialmente foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica por meio das legislações e documentos curriculares brasileiros que instituem o ensino de Sociologia na educação básica bem como por meio de teorias que refletem sobre o currículo e o processo de precarização do trabalho docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, pois ao mesmo tempo que buscamos entender de que modo o trabalho do docente de Sociologia foi sendo organizado, entendido e reorganizado, buscamos levantar dados que demonstrem de que modo a partir da implementação da BNCC e do NEM associados a governos neoliberais no Brasil e no Paraná e frente a inserção de plataformas educacionais nos

processos de aprendizagem, ampliam o processo de precarização e flexibilização do trabalho dos professores de Sociologia.

Portanto, para compreender como estão sendo as condições de trabalho dos professores de Sociologia do estado do Paraná após a implementação da BNCC e ao longo da implementação do NEM e a plataformização do ensino, foi aplicado um questionário, com 32 questões fechadas e 05 questões abertas, totalizando 37 questões. As questões fechadas se dividem entre questões de múltipla escolha, questões com caixa de seleção e questões com a escala Likert. O questionário foi elaborado por meio da *Google Forms* e divide-se em 05 blocos de perguntas, sendo eles: Perfil e dados pessoais, Condições de trabalho docente diante das recentes mudanças educacionais, a BNCC e o Novo Ensino Médio, Metodologias Ativas para o ensino de Sociologia e o ensino de Sociologia na pandemia de Covid-19. O questionário foi aplicado para professores de Sociologia, a partir de uma amostra aleatória, não probabilística e intencional, por acessibilidade em seguida, foram realizadas entrevistas em profundidade, com sete professoras voluntárias dentre o universo de respondentes do questionário aplicado.

O questionário foi direcionado para professores que estão com aulas de Sociologia no ano de 2023 nas escolas estaduais do Paraná, independente da região do estado. Num primeiro momento foi enviado um link do questionário para o grupo de *WhatsApp* “ProfSocio 2022” no dia 04 de abril de 2023, como um teste para encontrar a média de tempo de resposta para informar os próximos respondentes, além disso foi solicitado que os integrantes desse grupo enviassem *feedbacks* sobre a elaboração do questionário. Foram obtidas seis respostas iniciais e os *feedbacks* referiram-se em sua totalidade quanto a erros de pontuação. Realizados os devidos ajustes, o questionário foi divulgado nas redes sociais pessoais do autor (Instagram e Facebook) nas quais mantém contato com diversos professores de Sociologia, e em outros dois grupos de *WhatsApp* específicos compostos por docentes.

O questionário, cujo roteiro está disponível no apêndice “A”, ficou aberto até o dia 27 de maio de 2023. Ao longo desse período foram recebidas 41 respostas, destas, 04 foram excluídas pois não atendiam aos critérios de perfil, dentre eles 02 não eram professores de Sociologia (nem formados na área), 01 trabalhava apenas em escola particular e 01 era professor do ensino médio da rede federal, no total foram consideradas

37 respostas válidas. Ao referenciá-las ao longo da pesquisa, serão tratadas como “Respondente + número da resposta (exemplo: Respondente 01)”. Ressalta-se que dois respondentes não trabalham com a disciplina em 2023, porém a inclusão das respostas deles justifica-se por possuírem formação na área e já terem trabalhado anos anteriores com a Sociologia, atualmente uma das respondentes trabalha como pedagoga e o outro está apenas como professor da unidade curricular de Empreendedorismo.

Outro instrumento de pesquisa para levantamento de dados do campo empírico foi a entrevista em profundidade, com o intuito de aprofundar algumas temáticas que se destacam na resposta do questionário aplicado e como sugestão na ocasião da banca de qualificação. Dentre o universo de respondentes do questionário, entramos em contato para agendamento de entrevistas com dez deles, no entanto apenas sete retornaram e realizaram as entrevistas. O roteiro da entrevista, disponível no Apêndice “C”, é constituído de quatro blocos de perguntas, sendo eles: Dados do entrevistado, formação e carreira docente, organização do trabalho, condições objetivas de trabalho e a plataformização.

Por meio das respostas, seja do questionário, seja das entrevistas foi possível levantar, além das condições materiais de trabalho, a distância entre a casa dos professores e as escolas nas quais trabalham e sobre como o deslocamento cotidiano afeta a organização do trabalho e sua qualidade de vida, para explorar e ilustrar essa informação optou-se pela criação de mapas, desenvolvidos pelo *software* QGIS e os trajetos utilizados foram obtidos no *Google Maps*, considerando o trajeto mais rápido para cada destino. Para a constituição dos mapas supracitados, foram utilizadas as respostas e vivências descritas das professoras que participaram da entrevista em profundidade, considerando aquelas que trabalham em mais escolas e que o deslocamento seja um fator de precarização.

Para análise dos dados das entrevistas e preservação do anonimato dos participantes optou-se pela criação de codinomes para estes professores voluntários da pesquisa, utilizando como referência o número da entrevista, o sexo, a idade e o vínculo empregatício, conforme apresentados no Quadro “1” abaixo:

QUADRO 1- CÓDIGOS DOS ENTREVISTADOS

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	SEXO, IDADE, CARREIRA (PSS ou QPM)
Beth	Mulher, 50 anos, professora QPM
Cássia	Mulher, 42 anos, professora QPM
Ivone	Mulher, 32 anos, professora PSS
Elis	Mulher, 32 anos, professora PSS
Elza	Mulher, 26 anos, professora PSS
Gal	Mulher, 34 anos, professora PSS
Rita	Mulher, 31 anos, professora PSS

FONTE: O autor (2024)

Embora as condições materiais de trabalho dos professores e a efetivação do currículo na rotina escolar associada a plataforma do ensino seja o objeto de estudo desta dissertação, procurou-se estabelecer eixos de análise, a partir da teoria de análise de conteúdo de Bardin (2011) com o intuito de discutir outros elementos que, conjuntamente com o elemento central, descortinam a realidade dos docentes, conforme Quadro “2”:

QUADRO 2 – EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

EIXOS E DIMENSÕES	TIPO DE ANÁLISE
Condições materiais de trabalho	Analisar as reais condições materiais de trabalho dos professores (infraestrutura, equipamentos, softwares e plataformas digitais e internet)
Aplicabilidade do currículo no cotidiano escolar	Levantar quais as dificuldades docentes sobre a prática de ensino de Sociologia na realidade atual.
Percepções docentes acerca das pressões do sistema educacional	Identificar a opinião dos professores com relação às práticas da SEED e gestão escolar

Rotinização das plataformas educacionais	Levantar as plataformas educacionais utilizadas pelos professores na organização do seu trabalho e o entendimento dos entrevistados sobre as mesmas.
--	--

FONTE: O autor (2023)

Vale ressaltar que os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente a partir de estatística descritiva básica e análise de conteúdo para as questões abertas do questionário e conteúdo de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo realizada nesta pesquisa parte da abordagem proposta por Bardin (2011), contendo as etapas de:

- (1) seleção do material a ser analisado, (2) pré-análise, (3) exploração do material e (4) tratamento dos dados e inferências, como pode-se observar no Capítulo 3.

2. A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO PARANÁ

“Ao tomar como objeto um mundo social no qual se está preso, somos obrigados a encontrar, numa forma que se pode dizer dramatizada, um certo número de problemas epistemológicos fundamentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito e principalmente à dificuldade particular da ruptura com a experiência autóctone e com a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura. Conhece-se o obstáculo ao conhecimento científico que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam a dificuldade de instaurar esta relação de proximidade rompida e restaurada que, à custa de um longo trabalho sobre o objeto mas também sobre o sujeito da pesquisa, permite integrar tudo o que só se pode conhecer se se está lá: tudo o que não se pode ou não se quer conhecer porque não se está lá.” (Bourdieu, Homo Academicus, 1996, p. 21)

Numa breve reconstrução da trajetória da Sociologia na educação básica buscamos identificar elementos que indiquem continuidades e discontinuidades referentes a organização do ensino da disciplina, os conteúdos previstos ou o entendimento sobre eles. Ao mesmo tempo relacionaremos sua presença ou ausência nos currículos com os contextos políticos e econômicos de cada período analisado para compreender de modo mais amplo sua trajetória, os avanços e retrocessos quanto a sua consolidação e sua reorganização no contexto atual, marcado principalmente pelo avanço de políticas neoliberais na educação, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), com foco no estado do Paraná.

O currículo não é um documento neutro. Silva (2007) defende que “Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade” (Silva, 2007, p. 408). Portanto, ao lançar olhar sobre a trajetória da Sociologia nos currículos do Ensino Médio considera-se que sua permanência está condicionada a disputas, a relações, a concepções de escola, educação e sociedade.

o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em

suas dimensões burocráticas e legais, dependem dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. (Silva, 2007, p.405)

De acordo com Fraga (2020), estudos realizados no Brasil sobre a presença da Sociologia no ensino médio identificaram quatro grandes períodos que podem ser observados através da análise das reformas educacionais e das mudanças na legislação¹. Esses períodos são: a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007) e o retorno obrigatório (2008-2017) (Fraga, 2020, p.39). Desde 2018, um quinto período está em formação com a publicação da BNCC e a implementação do NEM.

Para observar os processos de inclusão e exclusão da Sociologia por meio das legislações de cada período será considerado os tipos de currículo identificados por Silva(2007), a saber: o currículo clássico científico, o currículo regionalizado tecnicista, o currículo regionalizado competências e o currículo científico. O tratamento dado para a Sociologia em cada um destes currículos se altera, sendo que eles próprios estão condicionados às diversas concepções de escola e sociedade predominantes em cada época, é importante salientar que estes currículos por vezes se mesclam, como será demonstrado ao longo do texto.

Quanto às concepções de escola, ensino médio e Sociologia, Silva (2007) elaborou seguinte quadro que permite ter uma visão comparativa do todo:

¹ Segundo FREITAS (2020) “A trajetória histórica da Sociologia como disciplina da educação básica no Brasil pode ser reconstruída de muitas maneiras: pelo levantamento dos professores que a lecionaram ao longo do tempo (Cigales, 2014; Soares, 2014, 2015), pelas instituições que a inseriram em seu currículo e pelos programas que formularam (Guelfi, 2001; Perez, 2002; Soares, 2009; Cigales, 2014; Meucci, 2015), pelos livros produzidos e manuais didáticos adotados nas aulas (Meucci, 2000, 2007; Guelfi, 2001; Perez, 2002; Sarandy, 2004; Perucchi, 2009; Cigales, 2014; Daros e Pereira, 2015; Maçaira, 2017; Souza, 2017), pelos conteúdos e questões das avaliações internas e das provas de ingresso ao ensino superior (Meucci, 2000; Cigales, 2014; Fraga e Matioli, 2015; Bodart e Marchiori, 2015; Souza, 2017), pelos grupos sociais favoráveis ou contrários à presença dela nesse nível de ensino e por suas preocupações, ideias, posições, formas de organização e intervenção (Pacheco Filho, 1994; Giglio, 1999; Carvalho, 2004; Moraes, 2011; Handfas; França; Souza, 2012; Meucci, 2015; Gesteira, 2016; Oliveira e Oliveira, 2017; Jinkings, 2017; Mendonça, 2017) e pelas reformas educacionais via mudanças na legislação (Machado, 1987; Pacheco Filho, 1994; Machado, 1996; Guelfi, 2001; Perez, 2002; Santos, 2002, 2004; Carvalho, 2004; Rêses, 2004; Perucchi, 2009; Silva, 2010; Moraes, 2011; Oliveira, 2013; Cigales, 2014; Souza, 2017; Oliveira e Oliveira, 2017; Jinkings, 2017; Mendonça, 2017).

QUADRO 3 – MODELOS CURRICULARES, TIPOS DE ESCOLAS, DE ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA

Modelos Tipos	Currículo Clássico- científico	Currículo regionalizado Tecnista	Currículo regionalizado Competências	Currículo Científico
Escola	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionalização obrigatória	Neoliberal, Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal republicana ou Escola unitária (socialista)
Ensino médio	Livresco Elitista Dual	Tecnista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediatos	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediatos Empregabilidade Adaptabilidade	Formação integrada Valoriza as disciplinas, as ciências Transcende o imediatos
Sociologia	Curso normal; Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço É transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	Temas transversais Conteúdos variados Em outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

FONTE: Adaptado Silva (2007)

Nesse sentido, o Quadro 4 apresenta uma linha do tempo com legislações e diretrizes importantes relacionadas ao ensino da Sociologia no Brasil ao longo da história, ao mesmo tempo é indicado a que tipo de modelo curricular tais legislações se aproximam.

QUADRO 4 – CRONOLOGIA DAS INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO BRASILE OS MODELOS CURRICULARES QUE SE APROXIMAM

Período	Documento/Ano	Modelo Curricular indicado	Situação da Sociologia
Institucionalização (1890-1941)	Pareceres de Rui Barbosa - 1882/83	Currículo científico clássico-	Indicada, porém o documento não foi aprovado.
	Reforma Benjamin Constant	Currículo científico clássico-	Obrigatória
	Reforma Epitácio Pessoa	Currículo científico clássico-	Excluída do currículo
	Reforma Rocha Vaz	Currículo científico clássico-	Obrigatória
	Reforma Francisco Campos	Currículo científico clássico-	Obrigatória
Exclusão (1942-1981)	Reforma Capanema	Currículo científico clássico-	Excluída do currículo

Período	Documento/ano	Modelo Curricular indicado	Situação da Sociologia
Exclusão (1942-1981 – Continuação)	LDB/1961	Currículo regionalizado-tecnicista	Sugerida mas não é obrigatória
Reinserção Gradativa (1982-2007)	LDB/1996	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Sugerida mas não é obrigatória
	DCNEM/1998	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Sugerida mas não é obrigatória
	PCNs/2000	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Sugerida, mas não é obrigatória
	PCN+/2002	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Sugerida mas não é obrigatória
	OCNs/2006	Currículo Científico	Tratamento disciplinar, porém no contexto de publicação do documento, a Sociologia não era obrigatória
Retorno obrigatório (2008-2017)	Lei 11.684/2008	Currículo Científico	Torna obrigatória
	DCE/PR/2008	Currículo Científico	Obrigatória em todas as séries do ensino médio paranaense com duas aulas semanais
	DCNEM/2012 (Atualização)	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Obrigatória
Redução (2018-)	BNCC/2018	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Deixa de ser Disciplina e recomenda-se “estudos e práticas”
	Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio)	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Deixa de ser Disciplina e recomenda-se “estudos e práticas”
	DCNEM/2018 (Atualização)	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Deixa de ser Disciplina e recomenda-se “estudos e práticas”

Período	Documento/ano	Modelo curricular indicado	Situação da Sociologia
	Instrução Normativa 11/2020 - PR	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Mantém a obrigatoriedade porém reduz o número de aulas semanais.
	Referencial Curricular para o Ensino Médio paranaense/2021	Currículo regionalizado por competências mesclado com currículo científico	Mantém a obrigatoriedade apenas na Formação Geral Básica, com carga horária de duas aulas semanais somente na segunda série do ensino médio.

FONTE: O autor (2023).

Nas linhas que seguiremos refletiremos sobre as principais reformas educacionais e as mudanças na legislação bem como sobre os modelos curriculares adotados em cada período no tocante ao ensino da Sociologia no Brasil.

2.1 A FASE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO (1890-1941)

Neste período a tendência era a existência dos tipos clássico-científico, que segundo Silva (2007) era

Calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista (Silva, 2007, p. 411).

Este modelo curricular foi comum no Brasil até pelo menos a década de 1970, e é diante deste modelo curricular que ocorrem as primeiras tentativas de inserção da Sociologia como uma disciplina escolar. Dois momentos são relevantes para compreender a inserção da Sociologia: o primeiro ocorre em 1882/1883 por meio dos “Pareceres”² escritos por Ruy Barbosa,

² Os pareceres foram produzidos por Rui Barbosa a partir da apreciação do decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da corte e o ensino superior do Império. (Machado; Mormul. 2013, p. 277)

Embora existisse a intenção de se criar a disciplina desde o século XIX, pelas mãos de Rui Barbosa, sua história é marcada por muitas idas e vindas, e ainda por interpretações equivocadas sobre o que são os conteúdos ministráveis peloreferido domínio do saber. (Assis, Guimarães e Neto, 2012, p. 21).

Estes pareceres que indicam o ensino de Sociologia, de acordo com Moraes (2011) não foram lidos ou aprovados pois, mesmo mencionando a escola secundária, destinava-se mais “aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo”. (Moraes, p. 361, 2011).

O segundo momento é a reforma de 1891, proposta por Benjamin Constant, então Ministro da Instrução. Neste caso, a proposta não ultrapassou os limites do então Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro, visto que a legislação atingiu apenas as Instituições Federais num contexto de ampla autonomia dos estados, assim, coube apenas ao Colégio Pedro II tal normativa. Segundo Moraes (2011), no máximo “servia de modelo, mas não se podia impor nada aos estabelecimentos públicos e privados fora do controle central” (Moraes, p. 361, 2011). Desta forma, como os pareceres de Rui Barbosa, esta proposta também não foi exitosa, devido aos “desentendimentos entre o autor e o marechal- presidente, morrendo o ministro pouco depois de se iniciar o governo constitucional do qual nem fez parte” (Moraes, p. 361, 2011). De qualquer modo, ao menos no Distrito Federal da época houve alguns avanços na institucionalização da disciplina, visto que esteve presente no “conteúdo do curso da Escola Normal e do secundário passou-se a ter a disciplina “Sociologia e Moral””³ (Rodrigues, 2018, p. 120)

É importante considerar a estrutura social e política da época para pensar em garantir o ensino e a consolidação da Sociologia como disciplina escolar. É evidente que a garantia do acesso a educação nunca foi uma preocupação dos governantes brasileiros, muito menos nesta época, marcada por uma estrutura política e social arcaica, conforme assevera Cigales e Arraída (2013):

³ “Segundo Machado (1987), a Reforma proposta por Benjamin Constant previa que a Educação Básica duraria sete anos e no segundo semestre do sétimo ano constava a disciplina ‘Sociologia e Moral’. Nas Escolas Normais haveria duas disciplinas distintas ‘Sociologia’ e ‘Moral’, ambas no último ano de curso e, junto à Escola Politécnica e no da Escola de Minas (engenharia) de Ouro Preto existiria a disciplina ‘Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática’. Todavia, a Sociologia não se faria presente nas Faculdades de Direito e de Medicina.” (OLIVEIRA, 2013, p. 180)

A história da educação no Brasil como um todo é algo particular. A educação neste País, desde seus primórdios teve pouca preocupação de seus governantes. Raras são as vezes em que foi levada a sério como uma política que devesse ser verdadeiramente estruturada de forma a criar uma nação forte intelectual e socialmente. Além disso, vários fatores contribuíram para esse agravamento: a tardia criação de um aparelho burocrático estatal, a morosa abolição da escravatura, a lenta industrialização, a grande desigualdade social, o coronelismo etc. (Cigales e Arraia, 2013, p. 90).

Diante deste cenário, o ensino de Sociologia pouco teria a ver com cidadania ou como pensamento crítico. Eram propostas que tornavam o ensino da disciplina algo elitista, reservado a pequena minoria que teriam acesso a este conhecimento, conforme relata Guelfi (2001, p. 120, apud Oliveira, p. 180, 2013):

Nessas injunções, a Sociologia foi elitizada, porque apenas um grupo ‘seleto’ teve acesso a esse conhecimento no ensino secundário, no qual a disciplina foi incluída. Mas incluída na última série do ginásio (1925-31) e nos cursos complementares (1931-42). Em outras palavras, só tiveram acesso ao estudo da Sociologia aqueles que pretendiam ingressar nos cursos superiores de Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia, Arquitetura e Direito (Guelfi, 2001, p. 120).

Além de considerar o caráter intermitente da presença da Sociologia, Oliveira (2013) reconhece que é importante considerar outro aspecto relevante quanto a sua trajetória: “o fato de ser uma tradição cujas raízes encontram-se na realidade escolar, antecedendo a existência de cursos voltados para a formação específica de cientistas sociais” (Oliveira, 2013, p. 180). Neste ponto é possível pensar sobre quais eram os conteúdos e finalidades para o ensino de Sociologia na educação básica. Apesar da reforma educacional Benjamin Constant de 1891 marcar a introdução da Sociologia nos currículos escolares, Machado (1987 apud Oliveira 2013, p.180) indica “falta de clareza quanto à finalidade da introdução desta disciplina na educação básica (...). Essa situação aponta o próprio limite que poderia alcançar uma possível reforma conduzida por Benjamin Constant (...)”. (Machado, 1987, p.)

O ensino de Sociologia, portanto ganha um caráter positivista, conforme nos mostra Rodrigues (2018):

O ingresso da Sociologia no Brasil tratou-se ainda de uma recepção das ideias europeias (...) também foi marcante no final do século XIX a influência positivista inspirada na obra de Auguste Comte, apesar das interpretações correntes nessas terras não serem das mais fiéis a tal obra (Rodrigues, 2018, p.11-12).

Neste sentido, o ensino de Sociologia neste período está muito mais relacionado em buscar uma unidade moral do país do que na construção de valores de cidadania e pensamento crítico. Quanto a este aspecto, Oliveira (2013) nos alerta sobre a possibilidade da Sociologia em termos teóricos, possuírem um caráter conservador e não apenas crítico, indicando o:

caráter contraditório presente no processo de introdução do Ensino de Sociologia, que diverge das explicações *post factum*, elaboradas por pesquisadores que tendem a interpretar as ausências e presenças da Sociologia no currículo escolar como um fenômeno atrelado ao caráter ideológico da disciplina, eminentemente crítica, deixando de lado o caráter conservador que a mesma pode assumir em termos teóricos. (Oliveira, 2013, P. 181).

Vale destacar que estas reformas no início da primeira república, “busca a conciliação do humanismo com o enciclopedismo, agora de inspiração positivista. O que continua a ser o objetivo central é a formação da elite, incluindo as ciências modernas em prol da erudição e reforçando o caráter propedêutico” (Zotti, 2005, p.03)

Apesar das contradições expostas e do baixo alcance que a disciplina propiciou, sua permanência nas escolas foi curta. Em 1901, a Sociologia foi excluída dos currículos mediante a Reforma Epitácio Pessoa⁴. De qualquer modo, foi um pontapé inicial para os debates e posterior luta para a inserção e obrigatoriedade da Sociologia nos currículos escolares brasileiros.

É somente em 1925 que a Sociologia voltou a constar nos currículos escolares, por meio da Reforma Rocha Vaz, num primeiro momento aparecendo nos programas de ensino de Colégio Pedro II, conforme analisou Meucci (2015):

Um marco notável de sua institucionalização nas escolas é o ano de

⁴ “A Reforma Epitácio Pessoa, sem êxito, também buscou a uniformização do ensino secundário estabelecendo os requisitos para a equiparação de todas as escolas do Brasil ao Ginásio Nacional, buscando consolidar sua função de modelo. As principais tentativas de avanços que a reforma propunha – implantação do regime seriado e manutenção/efetivação dos exames de madureza, em substituição aos exames parcelados de preparatórios – não logram êxito. Na prática, a seriação não é implantada, os preparatórios são prorrogados e o exame de admissão, em qualquer série leva o ensino ao caos”. (Zatti, 2005, p.04)

1925, quando foi introduzida no programa de ensino do Colégio Pedro II. Com efeito, a partir da Reforma João Luiz Alves – também conhecida como Lei Rocha Vaz (Brasil, 1925, Decreto Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925) – a Sociologia passou a figurar como disciplina regular do currículo do ensino secundário, prescrito para todas as instituições nacionais que desejassem certificação de equiparação ao Colégio Pedro II, situado no então Distrito Federal, cidade do Rio. (Meucci, p. 252, 2015).

O contexto brasileiro também começava a ganhar novos contornos, os acontecimentos sociais, políticos, culturais e artísticos da década de 1920 vem reclamar uma nova forma de organização social do país, eventos como a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a semana de arte moderna de 1922, os primeiros sinais de industrialização entre outros foram fundamentais para se repensar diversos elementos que compõem este país, o que de acordo com Carvalho (2001) colocaram “em questão a natureza da sociedade brasileira, suas raízes e sua relação com o mundo europeu” (2001, p. 92). Por outro lado, é relevante enfatizar que essa reforma se deu durante o mandato do ex-presidente Artur Bernardes, que, de acordo com Moraes (2011), foi o governo mais autoritário da época conhecida como República Velha. Rodrigues (2018) destaca que o presidente em questão “realizou um grande esforço para manter o controle ideológico sobre as escolas.” (2018, p. 14).

A Reforma Rocha Vaz foi, de acordo com Meucci (2015), “uma manifestação titubeante de uma dupla aspiração” e, se por um lado tinha o desejo de centralizar a organização do ensino, que até então era marcado pela ampla autonomia dos estados, por outro tinha a “vontade de rotinizar alguns dos conhecimentos que favorecessem a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social” (Meucci, 2015, p. 253). Neste sentido, ao que concerne a presença da Sociologia no ensino secundário, a autora diz que “foi depositária da tarefa de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade.” (Meucci, 2015, p. 252). Novamente a Sociologia ganha contornos conservadores que justifiquem sua presença nas escolas.

Importante destacar que neste período, as aulas de Sociologia eram ministradas por advogados, médicos e engenheiros, inclusive atuando na criação dos primeiros manuais didáticos (Rodrigues, 2018). Certamente, esta observação está relacionada

ao fato de não existirem ainda cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil, que viriam a ocorrer somente na década de 1930.

É válido mencionar a importância que teve o professor catedrático do Colégio Pedro II, Delgado de Carvalho⁵ para a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar. Delgado de Carvalho foi responsável pela elaboração de manuais didáticos entre outras obras, sendo relevante para a difusão do conhecimento sociológico naquele período. De acordo com Soares (2015), ele foi o responsável pela elaboração dos Programas de Sociologia referente aos anos letivos de 1926 a 1929 do referido Colégio. Os conteúdos previstos para trabalhar em aula eram:

divide-se em duas partes: a primeira intitula-se “Sociologia Theorica” e a segunda, “Fontes Históricas da Sociologia”. A primeira parte, por sua vez, é subdividida em nove tópicos a seguir: “Definição e Limites; Métodos da Sociologia; Sophismas e erros; Constituição da família; Formação das Sociedades; O Estado; Misticismo das coletividades; Trabalho, propriedade e riqueza e Sistemas sociológicos”. Já a segunda parte, consta de onze tópicos sendo: “Formação e Evolução da Civilização Mediterrânea; Caracteres da Civilização Grega; A Civilização Romana; O Advento do Cristianismo; A Idade Média e o Regime Feudal; Causas da Renascença; O Século XVIII e o Encyclopedismo; Revolução Econômica do Século XIX, A Crise de 1914; Canalização da Civilização Mediterrânea na América Latina e Originalidade da Formação Brasileira” (Soares, 2015, p. 80).

Para Soares (2015) este programa “apresenta os objetos de estudo da Sociologia a partir da história das Civilizações”, para este autor, “era uma forma de contextualização, para que os alunos compreendessem como surgiram instituições como a família, a educação, as organizações políticas (...)” Além disso, este programa “não contemplava questões sociais da atualidade daquela época”. (Soares, 2015, p. 80-81). Em 1929 outro programa de ensino é aprovado, mais simples do

⁵ Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884, Paris – 1980, Rio de Janeiro) foi o primeiro catedrático de Sociologia do Colégio Pedro II. “Suas notas de aula deram origem ao fascículo “Sociologia: Summarios do Curso do Sexto Anno” (1930), que foi ampliado e publicado no ano seguinte como manual escolar. Esse tornou-se rapidamente referência para outros manuais e apoio didático para muitos professores de Sociologia. Ao estabelecer diálogo entre o conhecimento científico e a metodologia de ensino, trouxe contribuições para pensarmos o ensino de Sociologia escolar, sobretudo que seja prático e voltado à realidade dos estudantes. Em “Princípios de Sociologia” (1935), Fernando de Azevedo destacou o papel pioneiro de Delgado de Carvalho no ensino de Sociologia no Brasil.” (BODART, bionotas da Sociedade Brasileira de Sociologia, disponível em: <https://sbsociologia.com.br/project/delgado-de-carvalho>, acessado em 21/07/2023)

que o anterior, subdividido em cinco tópicos: “As teorias sociológicas, as sociedades humanas, a psicologia social, as Instituições e problemas sociais contemporâneos” (Soares, 2015), neste programa diferentemente do anterior há uma preocupação maior em analisar e refletir sobre os problemas sociais que acometiam aquela época:

A proposta apresentada por Delgado de Carvalho nesse programa parece ser a de analisar os problemas daquela época e que ainda são contemporâneos, como miséria, alcoolismo, desemprego, crime, saúde pública, migrações urbanas e o que seriam os indivíduos “anormais”, “retardados” e “defeituosos” na perspectiva sociológica. (Soares, 2015, p. 81).

A partir do resgate deste programa, escrito por Delgado de Carvalho, que talvez possa ser entendido como um dos primeiros professores de Sociologia da história brasileira, mesmo a Sociologia como ciência ainda nem ter se formado no país, já apresenta elementos e conteúdos que me parecem ser uma gênese daquilo que é trabalhado nas escolas nos tempos atuais.

Em 1931 ocorre a Reforma Francisco Campos como resultado de um processo intenso de mudanças na sociedade brasileira:

A década de 1930 começa com Getúlio Vargas na presidência do país. Logo no começo do governo provisório foi feito um grande esforço para racionalizar a administração pública. Foram empreendidos esforços para modernizar o ensino (o que deu uma amplitude como ainda não havia sido vista ao discurso educacional), de forma que se correspondesse com as novas formas especializadas de conhecimento. Associava-se, então, educação e modernidade. O governo liderado por Vargas enfrentou uma série de dificuldades econômicas, mas também políticas, destacadamente as promovidas pelas forças que haviam sido derrotadas no processo que o conduziu à presidência do país (a chamada Revolução Constitucionalista, de 1932, em São Paulo é um bom exemplo de momento crítico), o que acentuava a necessidade de empenho na luta pela legitimidade do seu governo e convergiu no golpe que inaugurou o período conhecido por Estado Novo (Rodrigues, 2018, p. 15-16).

Por meio desta Reforma, houve uma ampla regulação estatal na esfera educacional, delineando uma reforma abrangente para o ensino secundário e superior. Outro fato a se destacar é que o decreto igualou todos os colégios secundários oficiais ao prestigiado Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Além disso,

este decreto também estabeleceu “procedimentos administrativos e didático pedagógicos homogêneos para todos os ginásios do território nacional” (Meucci, 2015, p. 253)

Tais mudanças trazem novas perspectivas e concepções sobre a educação e a sua importância para o desenvolvimento e modernização do país, conforme demonstrou Carvalho (2001):

A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos (...) (Carvalho, 2001, p. 92).

O próprio campo educacional começou a mudar ao longo da década de 1930. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros, escrito por 26 autores, entre eles Florestan Fernandes, Costa Pinto, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros. Neste manifesto, de acordo com Sarandy (2007) “democracia, ciência e educação não se dissociaram de um projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiros e no qual a Sociologia (o ensino desta) ocupariam lugar privilegiado” (Sarandy, 2007, p. 68). Neste sentido, de acordo com o autor citado, o discurso educacional em vigor entre as décadas de 1930 e 1950 “considerou a ciência como o caminho coerente de compreensão da realidade nacional e a educação, a principal arena de intervenção nas arenas sociais” (p. 69).

É possível notar um avanço significativo neste período em diversos sentidos, seja pelo “crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser ‘um luxo aristocrático’ – como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias” (Dallabrida, 2009, p. 188, apud Rodrigues, 2018, p.16), mais especificamente com relação ao ensino da Sociologia, temos um período que se ampliou a publicação de manuais didáticos da disciplina, o que de acordo com Meucci (2001) foi fundamental para a institucionalização da Sociologia, sendo que “os autores pioneiros dos manuais entendiam que a Sociologia era uma disciplina que permitia o registro da

nacionalidade” (Rodrigues, 2018, p. 18). Além disso, nesta década são abertos os primeiros cursos de Ciências Sociais, tendo como vanguarda a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), fundada em 1933, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) em 1934 e em 1935 na Universidade do Distrito Federal. É importante mencionar que a criação destes cursos não tinha como objetivo formar professores para ensinar Sociologia no ensino secundário, tendo cada qual destinos diferentes, com isso gerando um distanciamento entre a formação acadêmica e científica e a Sociologia escolar, conforme mostrou Moraes (2011):

Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia). Mas talvez a razão ainda mais forte para essa separação é dada pelas características básicas dos cursos superiores: formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores (Fétizon, 1984; Antunha, 1984; Moraes, 2003a) (Moraes, 2011, p.363).

Porém, para além dos avanços conquistados referentes a institucionalização da Sociologia, seja na criação de cursos de graduação nas principais Universidades do país ou então na sua presença no ensino secundário, é notável o interesse das elites brasileiras em seu ensino. De acordo com Meucci (2015) a Sociologia neste período é obrigatória apenas para os candidatos ao ensino superior, pois era “um conhecimento julgado necessário para aquela parcela privilegiada da elite que faria ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social” (Meucci, 2015, p. 254).

Infelizmente o período de permanência da Sociologia nas escolas secundárias foi encerrado por meio da Reforma Capanema de 1942. Essa reforma estava submetida ao ideário nacionalista expressa em Getúlio Vargas e pelo projeto político e econômico do chamado Estado Novo. (Krawczyk, 2011). Moraes (2011) indica que o decreto nº. 4.244/1942 não deixa claro sua orientação político-ideológica, entretanto pode ser o aspecto ideológico um dos motivos para a exclusão da disciplina, conforme entende Meucci (2015) ao considerar que a Sociologia escolar “teve grande êxito relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal, o esgotamento desses fundamentos logo nos

primeiros anos da década de 1940 fez com que ela desaparecesse da escola.” (p.254).

No entanto, outra hipótese pode ser levantada para justificar esta exclusão, segundo Moraes (2011) é a de que a retirada da Sociologia na Reforma Capanema está menos relacionada a aspectos ideológicos e mais à “indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação”. (Moraes, 2011, p.365). Observa-se também que neste processo de retirada e redução da Sociologia escolar ocorre concomitante uma ampliação das Ciências Sociais como campo acadêmico legítimo, neste sentido a Sociologia “foi representada como uma das mais fundamentais contribuições aos processos de racionalização do pensamento, visceralmente comprometida com uma agenda de modernização e democratização” (Meucci, 2015, p. 255).

2.2 O PERÍODO DA EXCLUSÃO (1942-1981)

Infelizmente o período de permanência da Sociologia nas escolas secundárias foi encerrado por meio da Reforma Capanema de 1942. Essa reforma estava submetida ao ideário nacionalista expressa em Getúlio Vargas e pelo projeto político e econômico do chamado Estado Novo. (Krawczyk, 2011). Moraes (2011) indica que o decreto nº. 4.244/1942 não deixa claro sua orientação político-ideológica, entretanto pode ser o aspecto ideológico um dos motivos para a exclusão da disciplina, conforme entende Meucci (2015) ao considerar que a Sociologia escolar “teve grande êxito relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal, o esgotamento desses fundamentos logo nos primeiros anos da década de 1940 fez com que ela desaparecesse da escola.” (p.254).

No entanto, outra hipótese pode ser levantada para justificar esta exclusão, segundo Moraes (2011) é a de que a retirada da Sociologia na Reforma Capanema está menos relacionada a aspectos ideológicos e mais à “indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação”. (Moraes, 2011, p.365). Observa-se também que

neste processo de retirada e redução da Sociologia escolar ocorre concomitante uma ampliação das Ciências Sociais como campo acadêmico legítimo, neste sentido a Sociologia “foi representada como uma das mais fundamentais contribuições aos processos de racionalização do pensamento, visceralmente comprometida com uma agenda de modernização e democratização” (Meucci, 2015, p. 255).

No curto período democrático que tivemos antes do golpe de 1964, a Sociologia praticamente some dos currículos escolares. Em 1961 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1961), instituindo uma reforma educacional, a Sociologia não é incluída entre as disciplinas obrigatórias constando apenas como uma disciplina optativa dentre várias outras. De acordo com Rugeri (2022), “a Sociologia retorna ao Colegial, como foi chamado na Reforma Capanema, e se torna disciplina opcional (portanto não faz parte da estrutura curricular), não sofrendo grandes alterações” (Rugeri, 2022, p. 51).

Com o golpe de 1964 espera-se que a Sociologia tenha sido excluída legalmente e definitivamente dos currículos, porém não foi necessariamente o que aconteceu, ela manteve-se optativa porém

ficou cada vez mais difícil de ser ofertada por ter sido associada ao socialismo/comunismo e também pela perda de criticidade na abordagem dos fatos políticos e/ou sociais pela introdução de Organização Social e Política Brasileira como disciplina obrigatória (Krawczyk, 2011, p. 322).

As disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), foram incluídas nos currículos, de certo modo como “substitutas” a Sociologia, para Fraga (2020), estas disciplinas:

Apesar de abordarem conteúdos historicamente vinculados a ela, como instituições sociais, a vida social e os costumes, a cultura, o Estado, direitos e deveres, OSPB e EMC ficaram centradas no patriotismo e no nacionalismo e em uma visão muito tecnicista da realidade sociocultural brasileira (Fraga, 2020, p. 42).

Para Perucchi (apud Fraga, 2020, p. 42) ao analisar os manuais didáticos utilizados em sala em OSPB no período da ditadura cívico-militar, conceitos tidos como sociológicos como sociedade, trabalho, Estado, entre outros apareciam

“esvaziados de qualquer dimensão crítica, apresentando um Brasil harmônico e destituído de contradições e conflitos sociais, a partir, em geral, de explicações superficiais a respeito das questões sociais e de bases teóricas positivista” (Fraga, 2020, p.42). É somente em Oliveira e Oliveira (2017) que presumem a possibilidade de a Sociologia aparecer nas aulas:

a possibilidade de uma presença mais direta dos conhecimentos de Sociologia em OSPB e EMC durante a ditadura civil-militar, não nos livros didáticos, mas provavelmente no ensino, já que, inclusive, muitos dos professores que lecionavam essas disciplinas eram egressos de licenciaturas em Ciências Sociais. Esses docentes poderiam, portanto, abordar, nas práticas concretas e cotidianas de sala de aula, de forma crítica e com base na perspectiva sociológica, a realidade sociocultural brasileira e os temas previstos no currículo dessas duas disciplinas obrigatórias (Fraga, 2020, p.42).

Além disso, vale ressaltar que opostamente ao quase desaparecimento das Sociologia nos currículos secundários, nas Universidades ocorre um aumento da produção sociológica, conforme demonstrado por Sarandy (2007) ao afirmar que o processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil ocorre e se amplia a partir de 1960 “via criação dos programas de pós-graduação por meio dos quais se pode falar propriamente em linhagens e práticas de pesquisa” (Sarandy, 2007, p. 73). Porém o caráter que assumem as ciências sociais neste período ganha contornos muito específicos:

uma nova condição para a prática científica já estava dada com a implantação da pós-graduação, de padrões mais rígidos de pesquisa empírica, com a renovação dos quadros por novas gerações de cientistas acadêmicos e pelo relativo distanciamento das ciências sociais em relação à vida pública. O que se pode dizer a respeito desse período de institucionalização das ciências sociais é que sua profissionalização e especialização extremas lhe impuseram uma condição de elevado insulamento, conforme a noção de “insulamento burocrático”, nos termos de Edson Nunes (1999) (Sarandy, 2007, p. 74).

Neste sentido, o insulamento⁶⁶ ocorrido neste momento pode ser considerado

⁶⁶ O insulamento universitário das ciências sociais, portanto, é resultado de um duplo processo: a implementação de políticas profissionalizantes, conforme o projeto modernizante do regime militar, que inclui uma reforma universitária em vista da industrialização do país, e o redirecionamento da comunidade dos cientistas sociais para a academia, que aliás teve seu início já na década de 1940, após a Reforma Capanema (de 1942), que logrou enfraquecer os debates acerca da modernização da sociedade brasileira por meio da educação (Sarandy, 2007, p.75)

um dos motivos pela invisibilidade da Sociologia nos currículos do ensino secundário deste período e não a uma “suposta natureza da ciência” (Sarandy, 2020, p. 74) como alguns defendem.

É importante lembrar que a partir da década de 1970 novas concepções de escola e de ensino começaram a emergir, principalmente por meio da reforma dos ensinos primário e secundário de 1971 (Lei nº. 5.692/71). Inaugura-se neste momento o currículo do tipo Tecnicista. De acordo com Saviani (1983) “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1983, p. 23). No enquadramento dado por Silva (2007), este tipo de currículo forma identidades pedagógicas baseadas nas regiões de conhecimento aplicadas, neste sentido

O currículo do 1.º e 2.º grau regionaliza os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. (Silva, 2007, p. 412).

O sentido dado para regionalização do conhecimento refere-se ao agrupamento de áreas do saber em função de sua aplicabilidade, conforme demonstrou Silva (2007), esta regionalização pode ser interessante na organização do ensino superior, onde presume-se que os estudantes já possuem uma base quanto a conceitos essenciais das ciências de referência, no entanto ao preconizar esta organização nos ensinos primário e secundário corre-se o risco de “comprometer a formação dos conceitos fundamentais para a aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais” (Silva, 2007, p. 412)

É somente na década de 1980, juntamente com o processo de redemocratização do país que professores, sociólogos e pesquisadores organizadamente retomam a luta em defesa do ensino da Sociologia no ensino médio.

Em síntese, desde o final do século XIXe ao longo do século XX a Sociologia como disciplina escolar foi marcada por rupturas, tanto relacionada a sua presença como em relação com os contextos sociais e políticos no qual ela foi objeto de disputa. O que é notável é o fato de sua institucionalização nos currículos escolares ocorrer antes mesmo dos espaços acadêmicos. Ainda é importante destacar o caráter conservador que a disciplina adquiriu em diversos momentos da sua trajetória, rompendo com a imagem construída nas últimas décadas de uma disciplina questionadora, crítica e até mesmo subversiva. Fatos estes que contribuíram significativamente pela ausência de uma tradição sociológica nos currículos escolares, ou seja, não foi possível neste primeiro momento pensar em formação docente, materiais didáticos, metodologias apropriadas etc.

2.3 O PERÍODO DA REINTRODUÇÃO GRADATIVA (1982-2007)

Por pelo menos 40 anos a Sociologia não constou como uma disciplina institucionalizada e obrigatória nos currículos das escolas secundárias brasileiras. A Década de 1980 marca, portanto, o retorno gradual da presença da Sociologia nos currículos da escola secundária. Este retorno está associado com o processo de abertura política e da redemocratização do país, conforme evidenciou Moraes (2011):

Aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/82 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (Moraes, 2003a) (Moraes, 2011, p. 367).

É necessário considerar a efervescência política que o país viveu naquele momento. O processo de redemocratização, entrelaçado à constituinte de 1987 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, reconhecida como a constituição cidadã, são marcos tanto para a garantia do direito à educação como na luta para a obrigatoriedade da Sociologia.

A Constituição de 1988 é o marco da aspiração de refundação do Estado brasileiro sobre bases democráticas após uma década muito difícil de hiperinflação econômica e de inoperância política na passagem lenta e

negociada para o novo regime. Uma sociedade que, no apagar das luzes do regime militar, após 20 anos de ditadura, se deparava com as consequências da concentração urbana e da propriedade fundiária, gerada por uma modalidade de modernização que desprezava a igualdade e a distribuição de recursos (seja por meio da renda, do crédito ou qualquer sorte de serviço público universalizado) (Meucci, 2015, p. 255).

A partir destas constatações de Meucci (2015), fica evidente os desafios aos quais a sociedade brasileira estava defronte para fazer valer o que consta na Constituição Federal de 1988. Destaca-se ainda que neste contexto o direito à organização política torna-se constitucional, levando à retomada e criação de sindicatos, movimentos sociais, coletivos, enfim, organizações que pressionam por mudanças sociais. Considerando então essa nova realidade e a Lei nº. 7.044/1982 mencionada acima alguns passos começam a ser dados, principalmente nas legislações e orientações curriculares estaduais, ao passo que “entre 1984 e 2007 a disciplina já havia retornado a todos os estados do país – incluso o Distrito Federal – por meio de iniciativas estaduais.” (Azevedo, 2019, p. 348)

A década de 1990 chega trazendo novas mudanças sociais e políticas. Ao mesmo tempo surgem novos discursos de modernização do Estado, desta vez sob a roupagem do Neoliberalismo, afetando diretamente a elaboração das políticas educacionais, tendo a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº. 9394/96) um avanço neste sentido. É importante destacar que neste contexto de reforma do Estado brasileiro, que ocorre principalmente ao longo do mandato de Fernando Henrique Cardoso, centrado principalmente na figura do então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser Pereira, entra em cena com certo protagonismo um novo ator social: o Mercado. Neste sentido, Burgos e Belato (2019) indicam o Gerencialismo como um referencial conceitual e político que dava sentido às reformas do Estado implantadas naquele momento. Diante desta nova realidade imposta diversos setores da sociedade brasileira começam a ser alterados, o que não foi diferente com o campo educacional:

O gerencialismo entra no Brasil como uma doutrina que associa a modernização do Estado à introdução de um padrão de gestão orientado por critérios de eficiência e eficácia tomados de empréstimo do mercado. Por aí, também, é que ele será facilmente associado por seus críticos ao neoliberalismo. De fato, a reforma administrativa do Estado então proposta é percebida como parte de uma reforma mais ampla, que também inclui mudanças na legislação trabalhista, na presença do

Judiciário nas relações de trabalho, além de várias medidas voltadas para a desregulamentação/flexibilização da economia (Burgos;Belato, 2019, p. 923).

É neste contexto de reformas estatais que a Educação brasileira começa a ganhar novos contornos, tendo como marco a aprovação da LDB de 1996, é interessante observar que ao mesmo tempo que ela busca garantir direitos de cidadania e ampliar a universalização do ensino, também apresenta elementos que evidenciam a elaboração de currículos próximos a uma educação neoliberal.

A LDB/96 inaugurou um novo modelo de currículo no Brasil, o que de acordo com Silva (2007) seria o Currículo das Competências baseadas em regiões dos conhecimentos. Esse modelo traz a concepção de “currículo baseado no desenvolvimento das competências e que retoma a ideia de currículos regionalizados, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados à realidade imediata.” (Silva, 2007, p. 415). Os impactos causados por esse modelo curricular relacionam-se ao “individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência.” (Silva, 2007, p.416)

No entanto, referente a Sociologia, a LDB/96 afirma em seu artigo 36 que ao final do ensino médio o educando demonstra “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (Brasil, 1996). Entretanto, “a Filosofia e a Sociologia continuaram figurando de maneira secundária, podendo ser incluídas de modo optativo” (Pereira, p. 144, 2020). Esta LDB confere uma nova perspectiva para o ensino médio, anunciando-o como parte da educação básica e em conjunto com o CF/1988 torna-o direito de todo cidadão brasileiro. O modelo curricular baseado nas competências, portanto, não torna a Sociologia uma disciplina obrigatória, podendo ser trabalhada de modo transdisciplinar.

Em 1997 o deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT) apresentou um projeto de lei que tornava o ensino de Filosofia e Sociologia obrigatórios, tal projeto foi aprovado na Câmara dos deputados em 2000 e no Senado em 2001, porém foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 1998 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Oliveira (2014) evidencia que os impactos destas diretrizes para a Sociologia foi “a compreensão de que a referida disciplina deveria ser lecionada de

forma ‘interdisciplinar’, desconsiderando aí as particularidades teóricas e metodológicas presentes na construção do saber sociológico” (2014, p. 643). As DCNEM/98 possuem força de lei e organizam os currículos de todo o país, assim, adotam a pedagogia das competências em oposição ao currículo disciplinar.

A política educacional brasileira foi orientada pela desregulamentação, com matriz originária do Banco Mundial. Apropria-se do conceito das “competências” dando-lhe uma concepção pragmática de conhecimento de modo que atendesse aos interesses da política neoliberal (Casão e Quinteiro, 2007, p. 229).

No que tange ao ensino de Sociologia, por não ser entendida como uma disciplina obrigatória, Carvalho (2004, apud Casão e Quinteiro 2007) destaca que:

Entre esse novo palavreado veio a tal transversalidade, forma que seriam criadas então áreas de saber e não matérias, disciplinas. É a chegando ao ensino. Negam-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. Para eles, ter conhecimento de Sociologia não significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos. Bastaria, digamos, um professor de matemática discutir com seus alunos um artigo de jornal que trate do desemprego em São Paulo, por exemplo, quando entrar na matéria dos percentuais. Ele já estaria “lecionando Sociologia” aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimento etc. (Carvalho 2004, apud Casão e Quinteiro, 2007, p.229).

Curioso observar que este novo palavreado se fundamenta em teorias e pensadores considerados progressistas, o que torna “difícil questioná-las sem que se seja visto como conservador e elitista” (Young, 2011, p. 396), ainda mais se considerarmos as desigualdades sociais e educacionais brasileiras e a necessidade crescente de reformulação curricular de modo a superar perspectivas curriculares tidas como tradicionais e/ou ultrapassadas. Diante destes novos objetivos de aprendizagem – centradas em habilidades e competências, Young (2011) entende que:

A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. (Young, 2011, p. 396).

Estamos diante daquilo que Laval (2019) chamou de escola neoliberal, um

projeto que no Brasil começou a se desenhar com a LDB/96 e se aprofundou com a BNCC e como NEM. Ao redimensionar os processos de ensino aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades, espera-se formar um sujeito que se adeque a “nova razão do mundo”, “um sistema normativo que influencia todas as esferas da vida humana, produz novas regras, novas relações de sociabilidade e gera um universo de competição generalizada, em que assalariados entram em luta comercial uns com os outros” (Pereira, 2020, p. 151). Laval indica que:

A escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa ‘a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla’ para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as demandas sociais. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida por um ‘centro organizador’ diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intragovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados”, correspondentes à competência exigidas pelo universo econômico. (Laval, 2019, p. 24).

Este cenário de inserção das competências e das habilidades no currículo da educação básica, representando desse modo a intenção de tornar a escola um espaço da sociabilidade neoliberal, acaba motivando tensões e disputas em torno dos documentos orientadores nacionalmente para o ensino, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) como expressões destas divergências, principalmente ao que concerne ao ensino de Sociologia.

Os PCNs são um conjunto de diretrizes elaboradas a nível nacional e centralizada pelo Ministério da Educação (MEC), publicadas em 1999 e visam orientar a elaboração dos currículos educacionais de todo país. Os parâmetros seguem a organização das DCNEM

/98 e são organizados por meio da pedagogia das competências. No contexto de publicação das PCNs a Sociologia ainda não era uma disciplina obrigatória, porém o mesmo a trata como disciplina formalizada: “ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares (...)”, ou seja, esta afirmação não condiz com a trajetória da disciplina na educação básica, visto que a

pelo menos meio século ela não foi entendida como uma disciplina obrigatória, nem mesmo é tratada como tal nas DCNEM de 1998 que indicam apenas a importância dos estudantes terem domínio dos seus conhecimentos, podendo ocorrer de modo interdisciplinar.

Os PCNs incorporam “como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” (BRASIL,2000, p. 15) tais premissas referem-se a: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. De acordo com o texto “a partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no ensino médio” (Brasil, 2000, p. 16) Este trecho explicita o quanto a vista do processo de ensino e aprendizagem deve ser o desenvolvimento de habilidades e competências e não mais no domínio dos conteúdos das disciplinas para realizar sua leitura de mundo. Os PCNs relembram em seu texto o entendimento da LDB/96 e das DCNEM/98 sobre o currículo organizado por disciplinas:

ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (Brasil, 2000, p. 17).

Logo em seguida a essa passagem ela nos lembra o artigo 36 da LDB sobre o ensino de Sociologia para o exercício da cidadania, ou seja, por não se tratar de uma disciplina ainda obrigatória seu ensino pode ser realizado de modo interdisciplinar ou transdisciplinar, o que de acordo com Casão e Quinteiro (2007):

Essa prerrogativa abre brecha para se pensar que o mesmo poderia ser feito com a Sociologia, que está possa ser diluída em História e Geografia, desde que o aluno apreenda as competências de decodificar o jargão da área, o “sociologuês”, assim como o “economês” e o “legalês”. (Casão e Quinteiro, 2007, p. 231).

As PCNs são organizadas por meio de três áreas, sendo elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias e

Ciências Humanas e suas tecnologias. A não obrigatoriedade de disciplinas específicas como a Sociologia fica mais explícita ainda diante da justificativa apresentada pela organização do currículo em áreas:

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos. (Brasil, 2000, p18).

De qualquer modo e diante da não obrigatoriedade da disciplina, os PCNs apresentam em seu corpo, dentro do texto que orienta o ensino da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, orientações para “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política.” Todo o texto é dividido em dois tópicos. O primeiro intitulado “Por que ensinar ciências sociais” ocupa pouco mais de duas páginas e busca justificar o ensino dessas ciências. Indica como objetivo “mais geral” “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas de Sociologia, Antropologia e Política” (Brasil, 2000, p. 36). Objetivo geral e genérico, pois para atingi-lo seria necessária uma carga horária significativa nos currículos, além, obviamente da obrigatoriedade. Como principais argumentos trazem a necessidade em se utilizar dos instrumentais teóricos das ciências sociais para se compreender a mudança social ao promover “reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX” (Brasil, 2000, p.36). Ainda, de acordo com o texto, “pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno” (p. 37). Argumento legitimado pela vasta produção acerca do ensino de Sociologia, porém podemos problematizar a continuação e a “finalidade” encontrada para o uso deste conhecimento, sendo:

Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (Brasil, 2000, p. 37).

A forma como o texto traz esta afirmação, entende-se que os estudantes de ensino médio brasileiros já dispõem de uma cidadania plena ou então que ao ter acesso a estes conhecimentos fossem suficientes para tal, desconsiderando toda desigualdade social e conseqüentemente educacional persistentes no Brasil. Ao sugerir que os estudantes possam promover mudanças estruturais ocorre um descompasso com a realidade escolar, Kuenzer (2002, apud Casão e Quinteiro 2007) denominou “como uma das características da pedagogia de competência: com objetos extraescolares e irrealizáveis na prática” (p. 232).

Por mais que se fale em mudança social diversas vezes ao longo do texto, neste primeiro tópico os argumentos utilizados na defesa do ensino das ciências sociais levam a uma naturalização das mudanças impostas pelo neoliberalismo, pela inserção de tecnologias no campo produtivo, da existência de novos atores sociais como o terceiro setor, levando a entender que estas compreensões servem para que o aluno se adapte a essas novas realidades sem questioná-las como sendo uma realidade dada.

O segundo tópico se chama “O que e como ensinar Ciências Sociais”. Espera-se encontrar sugestões de conteúdos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que orientem a prática docente, porém não é necessariamente o que encontramos. Resume-se a um amontoado de conceitos das ciências sociais que se interligam justificando a compreensão das sociedades contemporâneas e as mudanças sociais e a importância em serem refletidos em sala de aula.

Ao fim dos PCNs para o ensino de Sociologia, Antropologia e Política são elencadas quais são as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. São agrupadas em três partes, sendo elas: Representação e comunicação, Investigação e compreensão, contextualização sociocultural. Novamente, para se atender a essas habilidades e competências seria necessária além da obrigatoriedade da disciplina nas três séries do ensino médio, alta carga-horária, visto que não poderiam ser realizadas de modo diluído em outras disciplinas, sem contar que não atendem a todos os conceitos e conteúdos elencados no tópico anterior.

Em 2002 são publicadas os PCN+, trazendo atualizações quanto ao seu conteúdo. Nesta nova versão:

A noção de competência foi aprofundada, limitando as possibilidades de

organização dos cursos de acordo com o estilo de trabalho de cada professor. Esse documento trazia eixos temáticos (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade e política e sociedade), com temas, subtemas e seus objetivos. (Pereira, 2020, p. 146).

Outro documento que orienta o currículo do ensino médio em todo território nacional são as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), publicadas em 2006. Diferentemente dos PCNs, são publicados em outro contexto do país, durante o fim do primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT). As OCNs trazem uma justificativa muito mais ampla e consistente, se comparada aos PCNs, para legitimar o ensino de Sociologia, não recorrendo ao já batido “formar para a cidadania”:

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê - “formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. (Brasil, p. 105).

Neste trecho das OCNs fica evidente um respeito maior pelas especificidades das próprias Ciências Sociais, mais especificamente da Sociologia, não colocando o desenvolvimento de competências e habilidades como norte principal para o ensino. Apesar de na apresentação das OCNs constar um tópico indicando o “planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques” (Brasil, 2006, p. 07), ele ainda que indiretamente defende a tradição sociológica, conforme evidencia Casão e Quinteiro (2007):

Ao contrário dos PCN, as OCN já começam defendendo a especificidade e a identidade da Sociologia com base no panorama histórico da constituição da disciplina nos currículos do Ensino Médio. Mostram-se as intermitências na constituição de uma tradição da disciplina no país, ora entrando, ora ficando fora dos currículos. Assim, o currículo é pensado sociologicamente nas suas vinculações com os movimentos de

lutas nos diferentes campos que compõem a sociedade. Este viés, eminentemente político, contrasta-se com a visão a-histórica dos PCN que não problematizam a ausência da disciplina no currículo (Casão e Quinteiro, 2007, p. 233).

Esta defesa da Sociologia e suas especificidades é fruto do trabalho dos agentes que contribuíram para a elaboração das OCNs. Em entrevista concedida a Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN) publicada em 2007, pouco tempo depois da publicação das OCNs, Nelson Dacio Tomazi, um dos membros da comissão que elaborou este documento afirma que foi feita uma análise crítica dos PCN e PCN+ antes da escrita das OCNs e como resultado construíram um documento que “pudesse ser um guia aberto onde o professor de sociologia do ensino médio pudesse ler e se encontrar como sujeito de seu trabalho e que não enquadrasse numa estrutura pré-formatada” (Tomazi, 2007, p.592)

De fato, ao ler as OCNs é possível perceber o aprofundamento e amadurecimento das reflexões e justificativas existentes com relação ao ensino de Sociologia no ensino médio se comparado aos PCNs. O texto é dividido em três grandes tópicos, sendo eles: a introdução, onde é apresentado um contexto geral sobre a trajetória da Sociologia na educação básica no Brasil, sobre o papel da Sociologia nos processos de desnaturalização e estranhamento do mundo, traz indagações sobre a transposição de conceitos e teorias para a realidade da etapa do ensino médio e da escola básica indicando a necessidade de “haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens.” (Brasil, 2006, p. 108) diante de práticas recorrentes onde o conteúdo acadêmico é simplesmente transposto para os estudantes de ensino médio, ao final da introdução são apresentadas possibilidades e reflexões da relação entre a Sociologia e as demais disciplinas escolares.

O segundo tópico foi intitulado “A Sociologia no Ensino Médio” onde evidencia-se a falta de unanimidade sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas escolas, sendo resultado da falta da tradição da disciplina dos currículos escolares, diferentemente do que ocorre com outras disciplinas. Em comparação com os PCNs que trazem um amontoado de conceitos das ciências sociais, por vezes descontextualizados dos demais, como sugestão para o ensino, as OCNs não fazem da mesma forma. São apresentados pressupostos metodológicos como

alternativa à falta de consensos sobre o que deve ser ensinado. O que é recorrente tanto nos PCNs como nos livros didáticos e até mesmo na prática dos professores, são três tipos de recortes: os conceitos, os temas e as teorias. A proposta de acordo com o texto é:

que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (Silva, 1986). Ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. (Brasil, 2006, p. 117).

Além destes recortes, as OCNs orientam para a utilização de pesquisa sociológica como complementação aos recortes realizados no processo de ensino aprendizagem, o texto oficial apresenta uma série de orientações e ressalvas para a realização de pesquisasociológica junto aos estudantes de ensino médio, no sentido de “introduzir o aluno na arte da pesquisa e tornar o ensino não apenas teórico e nas salas de aulas, mas levar o aluno a pesquisar a própria realidade em que vive, por exemplo.” (Tomazi, 2007, p. 592) Antes das reflexões conclusivas, este tópico anuncia mais um subitem, intitulado “Prática de ensino e recursos didáticos”. Este é um dos pontos que mais diferem dos PCNs, visto que apresentam uma série de metodologias, práticas e recursos didáticos que podem orientar o trabalho docente, enquanto no documento anterior pouco foi discutido e exemplificado. Tomazi (2007) considera que “nas OCNs há uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no ensino médio, deixando para o professor decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira.” (Tomazi, 2007, p. 592). É interessante observar a preocupação que os autores tiveram em permitir maior liberdade na elaboração e no trato da disciplina pelos professores das escolas.

As reflexões conclusivas das OCNs indicam e reforçam a intenção de contribuir para a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica, primando pela liberdade dos professores na elaboração e execução de suas aulas, se colocando como uma orientação não engessada do trabalho do professor de Sociologia da educação básica.

As OCNs e os PCNs foram elaborados e publicados em diferentes contextos políticose econômicos no Brasil, porém, Casão e Quinteiro (2007) nos alertam que ambos foram escritos “sob a vigência da LDB/96 – de orientação Neoliberal (...)” (p. 234), no entanto, enquanto os PCNs reforçam a “flexibilização” quanto a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio, as OCNs “deixam claro a matriz curricular da Sociologia” (Brasil, 2006, p. 234). Esta posição fica ainda mais evidente no seguinte trecho escrito por Moraes (2010) em artigo publicado no caderno dos NUPPs:

a nossa proposta não era flexibilizante porque nunca jamais houve uma proposta de ensino de sociologia consagrada nacionalmente, senão dezenas ou centenas, no mínimo, e infinitas, no máximo, presentes no cotidiano escolar, quando construídas por professores, nas propostas dos oficiais, elaboradas em cada gestão, ou nos próprios livros didáticos, cargo de cada autor e a cada edição (Moraes, 2010, p. 04).

As OCNs marcam então o resgate de mais um modelo de currículo que é posto em disputa, resultado de discussões de diversos setores da sociedade no contexto da redemocratização onde visavam superar os modelos curriculares provenientes da ditadura militar, porém, de acordo com Silva (2007) foram atropelados pela LDB/96. Estamos diante de propostas para um currículo Científico, conforme elaborou Silva (2007)

resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. Estou denominando decurrículos científicos, sem o adjetivo clássico, porque não ocorre, nesse contexto histórico, movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latinas e gregas, enfim, o formato dos currículos que predominaram até os anos de 1960. (Silva, 2007, p. 414).

É pertinente mencionar que “nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante” (Silva, 2007, p. 414), pois é posto como um campo em disputa, nesse sentido as OCNs destacam-se como um suspiro e um instrumento de resistência na luta pela reintrodução e consolidação da Sociologia nos currículos de ensino médio como disciplina diante do avanço do ideário neoliberal na elaboração das políticas educacionaise curriculares no Brasil.

Em 2006 o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer “determinando o tratamento disciplinar e obrigatório para Sociologia e Filosofia nas escolas em, no máximo, dois anos” (Meucci, p.256, 2015). Em 2008, por meio da lei nº. 11.684/2008 a Sociologia e a Filosofia passaram a ser disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, tendocomo principal referencial curricular os PCN + e as OCNs.

Diferentemente do primeiro período de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar (entre 1925 e 1941), agora ela insere-se em um contexto político, social e econômico novo na história do Brasil, funda-se em outras bases conceituais e teóricas. Desde o início do movimento para sua reinserção na década de 1980 e com o êxito em sua inclusão curricular em alguns estados do país, a Sociologia foi ganhando espaço lentamente, alguns materiais didáticos são produzidos, ocorre sua inclusão em vestibulares de algumas universidades, são realizados concursos públicos paraprofessores da área em alguns estados ao mesmo tempo houve uma ampliação significativa dos cursos de Ciências Sociais seja de graduação ou pós-graduação.

Em 2012 foram publicadas as Novas DCNEM, trazendo novos contornos para as discussões existentes até então. Sobre o debate da interdisciplinaridade, Oliveira (2014) mostra que “é interessante ressaltar que estas novas diretrizes apesar de se posicionarem de forma favorável à existência de conhecimentos disciplinares, elas criticam duramente a fragmentação do conhecimento” (Oliveira, 2014, p. 646). Esta crítica que as novas DCNEM fazem sobre a fragmentação do conhecimento podem ser minimizadas com outras experiências e metodologias que vêm sendo desenvolvidas ao longo da história que rompem com a centralidade das disciplinas. De acordo com Oliveira (2014)

O documento propõe como uma possibilidade para este dilema uma metodologia mista, na qual o currículo do Ensino Médio se organizaria a partir de disciplinas, que seria recorte para aprofundar os conceitos, com atividades integradoras e imersão, que possibilitariam a imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares. (Oliveira, 2014, p. 646).

As propostas apresentadas pelas novas DCNEM/2012 reverberaram anos depois, que foram materializadas principalmente pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e com a reforma do ensino médio em 2017.

A partir de 2015 inicia-se o processo de impeachment da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (PT) colocando o país num momento muito conturbado que pôs em risco os avanços conquistados nas últimas décadas nos mais diversos setores do país, afetando em cheio a educação e mais especificamente a Sociologia. Tal processo se constituiu como um golpe jurídico e parlamentar. Com a destituição da presidenta, sobe ao poder o então vice-presidente Michel Temer (MDB) representando uma derrocada para o Estado Democrático de Direito. A partir desse momento diversas mudanças começam a ser realizadas, como a mudança no processo de elaboração da BNCC e a aprovação da Medida Provisória nº.746/2016 convertida posteriormente na Lei nº. 13.415/2017 que institui o NEM. Estas modificações não são isoladas, ocorre um avanço significativo das políticas neoliberais, destacando-se a aprovação da PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 241/2016, também chamada de PEC do teto dos gastos, a qual instituiu um novo regime fiscal, controlando ao longo de vinte anos o aumento dos gastos com políticas sociais como a educação básica, inviabilizando as metas propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. É primordial mencionar que apesar do texto da MP n.º 746/16 ter sido aprovado com algumas alterações e convertido na Lei n.º 13.415/17, precisou enfrentar a resistência dos estudantes secundaristas, que de modo organizado e surpreendente, promoveu um grande movimento de ocupação das escolas de Ensino Médio em diversos estados do país, com destaque para o estado do Paraná, que contou com aproximadamente 850 escolas ocupadas em todo o estado.

Com a Lei do NEM aprovada as principais mudanças foram: o aumento da carga horária da formação básica comum de 800 para 1800 horas/aulas anuais, a retomada da nomenclatura utilizada nas DCNEM e PCNs da década de 1990 “e suas tecnologias” como organização das áreas que integram o currículo do Ensino Médio (Silva, 2018, p. 4). Filosofia, Sociologia, artes e Educação Física passam a ser obrigatórias por meio de “estudos e práticas”, deixando em aberto qual o tratamento essas disciplinas teriam em cada estado, o convênio com Universidades que oferecem Educação a Distância (EAD) e a formação de Itinerários Formativos, compondo a parte diversificada, entre outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada neste contexto. A BNCC pode ser entendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2018). De acordo com Silva (2020), o objetivo de uma base comum “seria o de ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e anos dos sistemas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio” (p. 51). A proposta de elaboração de uma base nacional comum não é recente, visto que tal sugestão é encontrada na LDB/96.

O processo de feitura da BNCC não foi realizado de modo harmônico. De acordo com Silva (2020) sua elaboração compreendeu três tempos diferentes: 2013/2014, 2015/2016 e 2017/2018. De acordo com a autora, entre 2013 e 2014 “o debate estava mais restrito ao Ministério da Educação (MEC) e às Universidades”. No segundo tempo (2015 e 2016) “ampliou-se o debate que alcançou a sociedade civil, aumentando o número de envolvidos no executivo e na equipe de elaboração” (Neto, Silva, p. 263, 2020). Neste momento são incorporados a BNCC documentos mais antigos:

como as matrizes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, associados às chamadas pedagogias das competências e, como contraponto a estas, o discurso dos direitos à aprendizagem (Neto; Silva, p.53, 2020).

O terceiro momento da elaboração da BNCC, caracterizado por Silva (2020) como a fase da finalização, compreende os anos de 2017 e 2018 representando uma ruptura com as propostas anteriores, visto que ocorreram em outro contexto do país. Segundo a autora

Os princípios de seleção e de ordenamento das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. (Silva, 2020, p. 273).

Importante salientar que a lei n.º 13.415/17 que institui o novo ensino médio é aprovada no mesmo período de elaboração desta terceira versão ao mesmo tempo que altera as DCNEM com as atualizações de 2018.

Diante disto, ocorre uma retomada e aprofundamento daquilo que foi debatido no item anterior. Enquanto as OCNs “seguraram as pontas” e orientaram para o tratamento disciplinar do currículo durante alguns anos, configurando um currículo científico, a BNCC, em conjunto com a lei do novo ensino médio e as atualizações das DCNEM em 2018 alargam as orientações referentes ao currículo centrado em habilidades e competências, desconsiderando as especificidades das disciplinas, mais especificamente da Sociologia, marcada pela descontinuidade curricular e ainda não consolidada no ensino médio, mesmo diante dos esforços tanto da militância escolar dos professores em defesa da sua obrigatoriedade como do desenvolvimento do subcampo acadêmico do ensino de Sociologia que na última década se ampliou significativamente. Segundo Silva (2007):

O documento da BNCC de 2018, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 do novo ensino médio, aponta como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do ensino médio as disciplinas Língua Portuguesa (na área de Linguagens e suas tecnologias) e matemática (na área de Matemática e suas tecnologias). Os demais componentes foram agrupados em áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tomando como princípio organizador das áreas uma lista de competências e habilidades para cada área, que depois é redistribuída entre os componentes curriculares. Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências. (Silva, 2007, p. 54).

Essa nova realidade que se apresenta remonta e alarga as concepções curriculares que se constituíram ao final dos anos 1990. Diante da classificação dada por Silva (2007), neste novo contexto temos uma mescla entre um currículo regionalizado por competências e um currículo científico, divididos entre a parte de formação geral básica e os Itinerários Formativos (I.F), ou seja, ao mesmo tempo que no currículo da formação geral básica temos um currículo científico, mantendo a divisão por disciplinas, os Itinerários Formativos recaem fortemente no desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente levando em consideração a introdução do componente curricular Projeto de Vida, que conforme será discutido no próximo item, propõem-se uma psicologização no processo de ensino-aprendizagem com “procedimentos de motivação em detrimento dos processos de ensino” (Silva, 2007, p. 416). Menciono o componente Projeto de vida

por ser mais evidente em toda sua estrutura, porém o currículo por competências atravessa o currículo científico, pois apesar de manter os conteúdos específicos das disciplinas, a orientação quanto às metodologias de ensino aprendizagem que devem ser utilizadas pelos professores reforçam o desenvolvimento das habilidades pretendidas.

Diante do exposto, no que se refere ao ensino de Sociologia, Bodart (2020) identifica ao menos três preocupações recorrentes entre os docentes:

a) se a Sociologia continuará no currículo escolar; b) de que forma ficará a distribuição da carga horária entre as disciplinas nos novos currículos estaduais, o que está relacionado à preocupação com uma possível redução da jornada de trabalho, de salário e demissão de professores(as) contratados(as) por designação temporária; e; c) como lecionar a disciplina a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 (BRASIL, 2018) e em fase de elaboração e/ou implementação nos estados brasileiros. (Bodart, 2020, p. 132).

A implementação da BNCC iniciou em 2021 e do Novo Ensino Médio em 2022. Está sendo gradual e os estados possuem autonomia para definir seus currículos, sendo assessorados e coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação e por fundações privadas.

Em síntese, o conjunto composto pela BNCC (e todo seu processo de feitura envolvendo os agentes em disputa), a lei n.º 13.415/2017 e a atualização das DCNEM de 2018 representam um grande retrocesso para o ensino de Sociologia no ensino médio pois dentre os diversos problemas que podemos identificar, elas retomam e aprofundam o currículo centrado em habilidades e competências, reduz o espaço da Sociologia como veremos no próximo item e abrem brecha para seus conceitos e teorias sejam diluídos em outros componentes curriculares ou itinerários formativos. Além disso, marcam a ampliação da participação de agentes do mercado tanto na elaboração das políticas curriculares como na atuação dentro das próprias escolas.

2.4 A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO PARANÁ

No estado do Paraná a presença da Sociologia também é marcada pela intermitência. Desde os anos 1980 ela consta em alguns momentos como não obrigatória cabendo a cada escola decidir sua inserção, em outros foi entendida como interdisciplinar, tendo seu conteúdo diluído em outras disciplinas. Sua obrigatoriedade se tornou realidade com a lei federal n.º 11.684/08, fazendo com que o governo do estado, naquele momento ocupado pelo governador Roberto Requião (2006/2010)⁷ organize e institua o ensino de Sociologia em todas as escolas paranaenses. Importante destacar que neste primeiro momento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais – Sociologia (DCE), a disciplina ocupava o tempo de duas aulas semanais das turmas:

A escola é livre para determinar a série em que a disciplina será ofertada, mas na instrução normativa n. 015/2006 – SUED/SEED é defendido o princípio de equidade entre as disciplinas, de modo a garantir um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que são ofertadas. (Paraná, 2008, p. 53).

Em 2008 foram publicadas as DCEs para a disciplina de Sociologia, neste documento está toda a organização curricular constituindo-se como as diretrizes para o ensino de Sociologia no estado. Logo no primeiro item do sumário ela já anuncia uma posição de forma contundente: “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar” (Paraná, 2008, p.13), aqui são realizadas críticas a outras duas formas de organização curricular: o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo que segundo as DCEs “trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade” (Paraná, 2008, p. 17). Além deste é apresentado o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelos alunos, encontrando respaldo principalmente nas teorias da escola nova e na “implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.” (Paraná, 2008, p.18), esta

⁷ O ex-governador Roberto Requião esteve à frente do poder executivo do estado do Paraná ao longo de três mandatos, sendo o primeiro entre os anos de 1991 e 1994, o segundo entre os anos de 2003 e 2006 e o último entre 2007 e 2010.

organização curricular é criticada por apresentar:

uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas (Paraná, 2008, p. 18).

A forma entendida como mais adequada para aquele contexto histórico no estado do Paraná foi aquela que entende o currículo como configurador de prática, vinculado às teorias críticas:

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. (Paraná, 2008, p. 19)

Logo no início do texto fica evidente maior proximidade com as OCNs distanciando-se razoavelmente dos PCNs. Uma das hipóteses possíveis para a contundência deste posicionamento pode estar relacionada aos agentes que contribuíram com a sua elaboração, sendo entre os técnico-pedagógicos da disciplina de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação (SEED) com contribuições dos próprios professores da rede e com leitura crítica de especialistas da área, sendo as professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva (vinculada a Universidade Estadual de Londrina - UEL) e Maria Tarcisa Bega (vinculada a Universidade Federal do Paraná - UFPR).

As DCEs é um documento extenso, possui cento e doze (112) páginas e muito bem argumentado teoricamente em suas posições, preocupando-se em discutir quem são os sujeitos da educação básica paranaense, apresentando quatro grandes itens. O primeiro deles “Dimensão histórica da disciplina de Sociologia” traça um panorama histórico desde o aparecimento da Sociologia discutindo-a como disciplina científica e curricular, sua trajetória no Brasil e na escola básica, até seu desenvolvimento nas escolas paranaenses tomando como recorte a década de 1980. O segundo item refere-se a sua fundamentação teórica, onde são discutidos e

apresentados o pensamento dos autores clássicos (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber), os grandes campos teórico- metodológicos e a Sociologia crítica como “um recurso científico a serviço do ensino” (Paraná, 2008, p.67).

É no terceiro item que as DCEs se diferem das OCNs, pois estabelecem conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula. Entretanto não aparecem com a intenção de engessar ou retirar a autonomia do professor na escolha e seleção daquilo que ensinará aos seus alunos. São chamados de conteúdos estruturantes:

Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a Sociologia e a explicação científica. (Paraná, 2008, p. 72).

Portanto, os conteúdos estruturantes estabelecidos pelas DCEs são: O processo de socialização e as Instituições sociais; Cultura e indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direito, cidadania e movimentos sociais. Cabe ressaltar que ao final do documento existe um anexo com conteúdos básicos que devem ser trabalhados pelos professores. Este anexo foi sistematizado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) da secretaria de educação e de acordo com o texto são resultado das discussões realizadas com os próprios professores do estado do Paraná. Destaca-se que estes conteúdos básicos “devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos (...)” (Paraná, 2008, p. 106)

É possível que este anexo tornando obrigatório seguir o quadro de conteúdos básicos torna-se contraditória em relação tanto com as OCNs comentadas acima como com o próprio texto das DCEs ao optar por um currículo que fundamenta o ensino da Sociologia a partir dos conteúdos estruturantes, principalmente no momento que afirma que “os conteúdos estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos” (Paraná, 2008, p. 73).

Os conteúdos estruturantes não aparecem como uma lista, mas logo em seguida vem os conteúdos básicos que se apresentam como tal, mesmo que estejam relacionados com os conteúdos estruturantes. Além disso, o anexo afirma que “o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.” (Paraná, 2008, p. 106). O quadro também indica que tipo de abordagem teórica-metodológica os conteúdos devem receber e as expectativas de aprendizagem. Diante disso, e associado ao número de aulas semanais por turma, as condições de trabalho docentes, as estruturas das escolas fazem com que a margem de manobra e autonomia do docente na seleção e construção dos seus planos de aula tornam-se muito limitadas. Um dos motivos que possam estar relacionados a esta contradição possa ser o fato de naquele momento existirem poucos professores com formação específica em Sociologia, sendo recorrente a disciplina de Sociologia ser ministrada por professores formados em outras áreas como Filosofia, História ou Pedagogos.

Quanto às sugestões de encaminhamentos metodológicos, as DCEs seguem o tom dado pelas OCNs. Além de uma argumentação da importância do tratamento rigoroso com que os conceitos e teorias sociológicos devem ser trabalhados com estudantes do ensino médio, são tecidas perguntas e respostas quanto a possíveis dificuldades e posturas inadequadas que o professor possa ter em suas escolhas metodológicas, estas perguntas e respostas não são uma espécie de “manual de boa conduta”, mas levam a reflexões sobre a prática do docente de Sociologia. Além disso, são indicados recursos didáticos possíveis para o ensino da disciplina nesta etapa de ensino, como a pesquisa de campo, o uso de filmes, análise de textos sociológicos, entre outros.

Para encerrar, as DCEs apresentam uma novidade frente aos PCNs e as OCNs, que são orientações quanto à avaliação do estudante. As DCEs indicam que a avaliação deve pautar-se “numa concepção formativa e continuada, onde os objetivos da disciplina estejam afinados com os critérios de avaliação propostos pelo professor em sala de aula.” (Paraná, 2008, p. 98). Refletem sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos e encerram indicando que “as contribuições sobre a disciplina requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos.” (Paraná, 2008, p. 99), reafirmando a necessidade de

tratamento rigoroso que os conceitos e teorias sociológicas devem receber. Diante disto, as DCEs representam um avanço significativo na consolidação da Sociologia como disciplina escolar, refletem em certa medida as reflexões que foram sendo construídas e elaboradas por pesquisadores, professores das universidades e professores das escolas sobre as especificidades do ensino da disciplina.

Apesar de todos estes avanços, diante das mudanças que ocorreram na sociedade brasileira desde 2016 mencionadas no item anterior, o ensino médio também começa a ser reestruturado. Antes de analisar os documentos que orientam a implementação do NEM no Paraná é importante considerar que o estado do Paraná já vinha sofrendo com a ampliação de políticas neoliberais há alguns anos, sob os dois governos do ex-governador Beto Richa (2010/2014 e 2015/2018), com auge no massacre do Centro Cívico, em Curitiba, contra professores do estado em 2015 que “tentavam impedir a votação do projeto de lei que alterou o fundo previdenciário para cobertura de insuficiências financeiras da gestão de Beto Richa – atingindo-os com balas de borrachas, sprays de pimenta e bombas de gás lacrimogêneo” (Guimarães, 2021, p. 33).

Com o mandato do atual governador Ratinho Junior, as políticas neoliberais são aprofundadas, no campo educacional de modo muito expressivo, visto que o secretário estadual de educação ao longo do primeiro mandato foi o empresário Renato Feder⁸, responsável pela implementação do novo ensino médio no estado e por promover uma mudança na organização de ensino do estado, é importante ressaltar que Feder é um defensor ferrenho do livre mercado, como é possível constatar em seu livro publicado em 2011 intitulado “Carregando o elefante: como livrar-se do peso que impede os brasileiros de decolar”, onde busca soluções simplistas para problemas complexos da sociedade brasileira, sua defesa é tamanha que o livro é dedicado “ao dinheiro, enquanto embaixador da produção, do valor e da troca justa” (Feder, 2014, pg. 05). Não obstante, ainda afirma que “alunos de escolas públicas estudam com professores semianalfabetos”. Tê-lo como secretário de Educação do estado remete às reflexões de Pereira (2020) ao afirmar que:

⁸ Atualmente Renato Feder é secretário de Educação do governo do estado de São Paulo.

a lógica empresarial comanda as agendas do Estado, que age a favor do direito privado em detrimento do direito público. Para o indivíduo tornar-se empreendedor de si, o Estado deve servir de exemplo, pois este também é tido como uma empresa no neoliberalismo e deve estar sujeito às regras de concorrência (Pereira, 2020, p. 87).

Além de todas as mudanças que vinham ocorrendo, cabe lembrar que em 2021 iniciou a implantação de cento e oitenta e seis (186) colégios cívico-militares no estado, inserindo outras disciplinas como cidadania e civismo. As ações do governo estadual representaram também um ataque às ciências humanas, pois por meio da Instrução Normativa nº. 11/2020 reduziu a carga horária das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia para apenas uma aula semanal “impactando negativamente nas condições de trabalho docente, pois, nessas condições, para fechar uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais o docente que antes tinha 15 turmas necessita lecionar em 30 turmas.” (Guimarães, 2021, p. 38). Esta redução ocorreu ao mesmo tempo em que é inserido o componente curricular de educação financeira.

O NEM começou a ser implementado no Paraná em 2022, e a distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos, definidas pela Deliberação nº. 04/2021 - CEE/PR é organizada em dois sentidos. Na 1ª série do Ensino Médio o estudante deverá cursar 800 horas de FGB e 200 horas dos IF, na 2ª série são 600 horas destinadas a FGB e a ampliação para 400 horas dos IF e na terceira série, ano em que boa parte dos estudantes prestam vestibular e realizam o ENEM, a parte destinada para a FGB é de apenas 400 horas, ao mesmo tempo os IF contarão com 600 horas aulas por ano. A redução de espaço da FGB e a ampliação dos IF ocorre de modo gradual, sendo que as mudanças começaram a ocorrer em 2022 com a implementação nas primeiras séries, em 2023 nas segundas e em 2024 iniciam para as terceiras séries. Estas informações estão sintetizadas na figura abaixo:

FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA ENTRE FGB E IF NO PARANÁ

Carga Horária

	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Formação Geral Básica (FGB)	800h	600h	400h
Itinerários formativos (IF)	200h	400h	600h
	2022	2023	2024

Deliberação n.º 04/2021 – CEE/PR



FONTE: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)

Em 2021, foi publicado o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, homologado por meio da Resolução n.º. 3.416/2021 - GS/SEED. Este referencial é estruturado em três seções: o texto introdutório, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. De acordo com o Novo Ensino Médio paranaense, a Sociologia deve ser inserida somente na segunda série com duas aulas semanais além do itinerário formativo destinado ao aprofundamento da disciplina que será introduzido em 2024 quando o NEM é implementado nas terceiras séries. Além disso, a matriz curricular do ensino médio integrado a cursos técnicos também foi alterada, não possuindo mais a quarta série. Estas reduções impactam diretamente no tempo disponível para se desenvolver a disciplina com os estudantes e nas condições de trabalho destes profissionais.

No item Formação Geral Básica – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao final do texto introdutório são apresentadas as tabelas que organizam o currículo. Sendo dividida em três campos: as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento subdivididos por todos os componentes curriculares dessa área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia, de acordo com as DCNEM /2018:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempla seis competências específicas, que se desdobram em habilidades, com o objetivo de assegurar a formação integral dos estudantes, expressa por valores, bem como aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2018).

A forma como o desenvolvimento das referidas competências vem sendo organizados no Paraná tendem a engessar cada vez mais o trabalho docente, pois devem ser trabalhados em conjunto com os demais componentes curriculares desta grande área ao mesmo tempo resultando numa interdisciplinaridade. Ao organizar o currículo deste modo perde-se de vista as especificidades e o tempo de desenvolvimento de metodologias específicas para cada disciplina, impedindo um aprofundamento maior em seus diversos conteúdos. Além disso, a interdisciplinaridade almejada está presente apenas nos tempos de trabalho de cada conteúdo, não havendo proximidade e interação entre os docentes dos diversos componentes curriculares para a elaboração de estratégias interdisciplinares.

O referencial curricular de Sociologia é dividido em seis unidades temáticas. Para cada unidade temática são distribuídas as habilidades que devem ser desenvolvidas e para cada habilidade os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados (grandes temas das ciências sociais), além disso para cada objeto de conhecimentos há uma lista de sugestões de conteúdos. Observa-se que os objetos de conhecimento e as sugestões de conteúdo são iguais ou muito próximas as orientações das DCEs/2008, demonstrando que mesmo diante de tantos retrocessos houve uma continuidade ao menos neste aspecto.

De acordo com os encaminhamentos metodológicos “O objetivo pedagógico do presente documento curricular é o alcance das habilidades da área pelos estudantes de maneira integrada.” (Paraná, 2021, p. 693). Sendo assim, todo o encaminhamento metodológico gira em torno da garantia do desenvolvimento das habilidades e competências. Para tal, sugere-se a “prática” da imaginação sociológica proposta por Charles Wright-Mills, a formulação de perguntas e indagações sociológicas, a escuta ativa, “à utilização de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem, estando estas formas de comunicação especificadas na sexta habilidade da primeira competência da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC” (Paraná, 2021, p. 696), além destes sugere-se alguns encaminhamentos didáticos como “Textos sociológicos, didáticos, jornalísticos, legislações, literários, entre outros, podem ser abordados no componente, realizando-se, inclusive, diálogos interdisciplinares. (Paraná, 2021, p.697), além de recursos audiovisuais e tecnologias digitais.

Apesar do objetivo principal de todo este documento ser o desenvolvimento de habilidades e competências, muito mais do que a apreensão e compreensão do conhecimento científico e social e historicamente construído, ao menos metodologicamente percebe-se um avanço para o ensino de Sociologia se comparado a documentos anteriores, reconhecendo a diversidade de encaminhamentos metodológicos e didáticos que podem ser realizados nesta disciplina, reconhecendo que

O professor de Sociologia, como um intérprete das demandas dos diferentes sujeitos frente à estrutura social e às instituições, pode ocupar um papel de grande contribuição na etapa do Ensino Médio, pois suas práticas são inerentes aos desafios sociais contemporâneos. (Paraná, 2021, p. 697).

Como demonstrado até aqui, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, representa mais uma vez o aprofundamento da política neoliberal na educação. Apesar de reconhecermos que há alguns avanços no tratamento metodológico e na organização dos conteúdos da Sociologia é necessário dimensionar o tamanho das perdas, como a redução drástica de carga horária principalmente e de que modo isso afeta as condições de trabalho dos professores de Sociologia do estado.

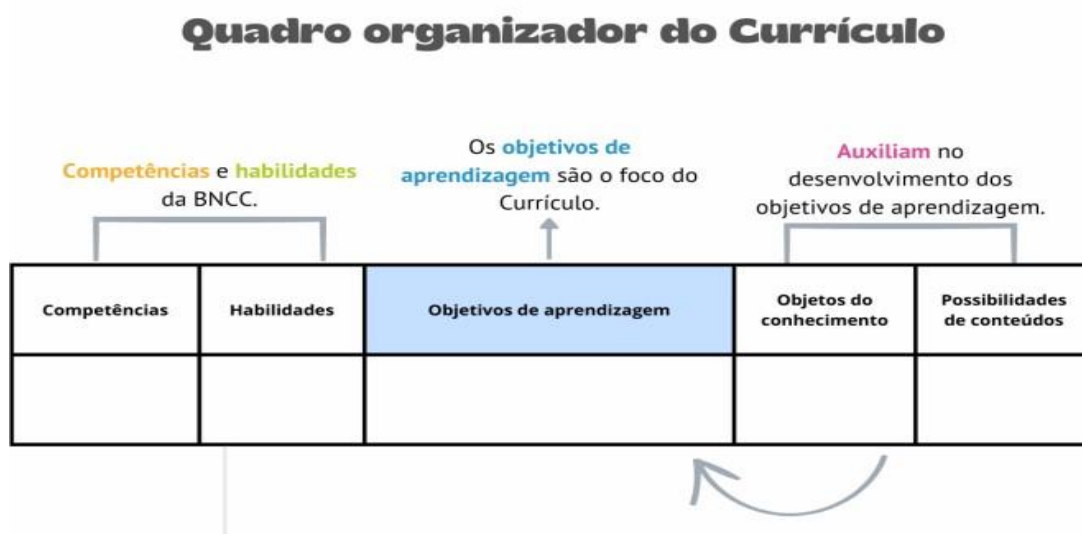
Uma das possíveis hipóteses deste avanço do tratamento dado à organização da Sociologia neste documento, que em diversos aspectos representam uma continuidade das DCEs e das OCNs, pode estar relacionado a ampliação da presença da Sociologia em diversos espaços desde a sua obrigatoriedade em 2008. Neste tempo foram criados diversos cursos de Licenciatura em Sociologia e Ciências Sociais em diversas Universidades do país, a ampliação significativa dos concursos, o aumento da publicação de livros didáticos, o desenvolvimento de um subcampo acadêmico de ensino de Sociologia que possibilitou além do aumento da produção acadêmica tendo o ensino de Sociologia na educação básica como objeto de pesquisa, acarretou a promoção de eventos estaduais e nacionais para a reflexão, como é o caso do Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica, o ENESEB que em 2023 teve sua oitava edição.

Além disso a Sociologia esteve inserida nos programas federais de iniciação

a docência como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, o PIBID e a Residência Pedagógica em Sociologia, por fim foi aberto o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, que atua em rede com 12 Universidades públicas associadas (com previsão para aumento em 2023), tendo como público os professores que atuam com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Certamente que toda essa ampliação dos espaços ocupados pela Sociologia refletiu sobre a elaboração destes documentos, afinal com os dez anos de sua obrigatoriedade foi possível “dar um gás” em sua elaboração.

Em 2022 foi publicado o Currículo da Formação Geral Básica. Este documento está organizado por meio das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “Em cada Área, os componentes curriculares constituem em seu conjunto os saberes que, de forma articulada, mobilizam as habilidades.” (Paraná, 2022, p. 09). O documento também reforça o comprometimento que deve ser dado ao desenvolvimento de habilidades e competências, entendendo que os conteúdos são apenas meios para atingir os objetivos de aprendizagem.

Por tomar o Referencial Curricular para o Ensino Médio como referência para a elaboração deste currículo, não há reflexões sobre cada componente curricular, servindo mais para organizar o trabalho pedagógico, sendo assim são apresentadas tabelas para cada área do conhecimento onde relacionam as Competências e Habilidades da BNCC como os Objetivos de Aprendizagem (que são o principal foco do currículo) com os Objetos de Conhecimento e as possibilidades de conteúdos, entendidos como auxiliares para os objetivos de aprendizagem. As tabelas estão divididas ao longo do documento por trimestres, sendo três trimestres para cada série do Ensino Médio. Esta organização pode ser compreendida melhor por meio na Figura 2:

FIGURA 2: QUADRO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO DO NEM NO PARANÁ

FONTE: Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR (2021)

Em certa medida os Objetos de conhecimento assemelham-se com os conteúdos estruturantes e as possibilidades de conteúdos com os conteúdos básicos previstos nas DCEs de 2008. Para comparar as continuidades e discontinuidades entre os conteúdos estruturantes das DCEs com os objetos de conhecimento deste currículo, elaboramos o seguinte quadro:

QUADRO 5: COMPARAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DAS DCEs/2008 EDOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CURRÍCULO DA FGB/2022

Conteúdos estruturantes DCEs - 2008	Objetos de Conhecimento - Currículo da FGB – 2022
O surgimento da Sociologia e as teorias sociológicas clássicas ⁹	As Ciências Sociais - A Sociologia como ciência
O processo de socialização e as Instituições Sociais	Capitalismo e Modernidade - o surgimento da Sociologia
Cultura e Indústria Cultural	Teoria Sociológica clássica
Trabalho, produção e classes sociais	Desenvolvimento antropológico do conceito de Cultura
Poder, Política e Ideologia	Cultura e diversidade cultural
Direitos, cidadania e Movimentos Sociais	Processo de Socialização e Instituições sociais

⁹ As DCEs não os colocam como conteúdos estruturantes, porém sugere-se que seja iniciado com eles.

X	Transformações no mundo do trabalho
X	Estratificação social, o trabalho e as desigualdades sociais
X	Transformações no mundo do trabalho contemporâneo
X	Reestruturação produtiva
X	O poder e suas formas de exercício
X	Governo, Estado e Política
X	Indústria Cultural e Ideologia
X	Diversidade e Direitos Humanos
X	Relações étnico raciais no Brasil
X	Teorias Sociológicas Contemporâneas
X	Desigualdade de gênero e étnico-raciais.

FONTE: O autor (2023)

O que chama atenção neste comparativo é que muitos conteúdos que eram entendidos como conteúdos básicos nas DCEs e que eram inerentes aos conteúdos estruturantes, a partir de agora passam a ser objetos de conhecimento, como é o caso da estratificação social e a reestruturação produtiva que faziam parte do conteúdo estruturante Trabalho, produção e classes sociais. Os objetos de aprendizagem são organizados por trimestres, porém parece não haver uma distribuição lógica entre tais objetos de conhecimento que dê sentido aos conteúdos em conjunto, como é o exemplo dos objetos referente ao segundo trimestre que passa pelos Movimentos Sociais, pelo processo de socialização, pelo mundo do trabalho, e pelo Estado. Uma das possibilidades é que essa (des)organização esteja relacionada à distribuição das Competências e Habilidades nos trimestres, em que para desenvolvê-las agrupam-se conteúdos “afins” entre os outros componentes curriculares desta área do conhecimento.

É de suma importância mencionar que enquanto os conteúdos estruturantes das DCEs eram trabalhados com os estudantes por meio de duas aulas semanais nas três séries, agora a Sociologia figura apenas na segunda série desta etapa, ou seja, se antes faltava tempo para ensinar todos os conteúdos de forma satisfatória, hoje corre-se o risco de apenas mencioná-los.

O texto do Currículo da FGB deixa claro que “os conteúdos apresentados são possibilidades e, como tal, não se constituem em uma lista que deve ser seguida em seu conjunto na prática” (Paraná, 2022, p. 09), porém, desde 2022 o Registro de Classes Online (RCO) onde é feito o controle de frequência notas e conteúdos trabalhados passou por uma atualização, sendo chamado de RCO+.

Além dos campos para os registros mencionados, temos mais um item, o planejamento. Neste sistema online são disponibilizados materiais como slides e vídeo aulas com os conteúdos sugeridos no Referencial Curricular, para cada aula existe uma apresentação de slides (excessivamente extensa) que nunca é possível trabalhar o material todo. Além deste material precisamos levar em consideração a Prova Paraná¹⁰, prova de larga escala estadual que visa elaborar um diagnóstico do ensino no estado que é realizada ao final de cada trimestre.

Mais recentemente, com a institucionalização da plataformização do sistema de ensino - temática que será abordada no próximo capítulo, chegou a primeira plataforma digital educacional que deve ser utilizada pelos professores, o Quizzis, é entendida como um instrumento para recomposição da aprendizagem, ao final de cada aula dada deve ser postado uma atividade para ser realizada em casa (normalmente são duas questões de múltipla escolha) referente aos conteúdos das aulas previstas no RCO, há um encadeamento onde: o conteúdo da Prova Paraná está associado aos slides presentes no RCO+, que por sua vez estão relacionados aos Quizzis que devem ser postados no ambiente virtual, anulando, deste modo, qualquer possibilidade de autonomia do professor na seleção de conteúdos, materiais e instrumentos avaliativos (destaca-se que os NREs orientam para a atribuição de nota para as atividades realizadas e para a Prova Paraná). A efetivação deste referencial curricular por meio da Prova Paraná e dos materiais prontos do RCO+ é tamanha que muitas escolas não exigem mais o plano de trabalho docente.

¹⁰ De acordo com a SEED, a Prova Paraná “é uma ferramenta avaliativa, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), utilizada para instrumentalizar professor, equipe gestora das instituições de ensino, secretário municipal de educação e sua equipe elaboraram, a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem.” e tem por objetivo “Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, bem como, as habilidades já apropriadas por eles durante o processo de ensino e aprendizagem.”(SEED/PR, 2024)

2.5 À GUIZA DE CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Em síntese, ao comparar os documentos nacionais e estaduais que orientam o ensino de Sociologia no ensino médio em dois períodos muito distintos do Brasil, percebe-se que enquanto o primeiro foi marcado pelo governo Lula no Brasil e Roberto Requião no Paraná com tendências mais progressistas, o segundo foi marcado por dois governos federais: Michel Temer e Jair Bolsonaro, ambos situados a direita política e próximos ao mercado financeiro, enquanto no estado do Paraná era governado por Ratinho Junior, com a mesma inclinação política. Estes contextos ajudam a delinear a forma como são tratadas e elaboradas as políticas educacionais e seus currículos e conseqüentemente definem a inserção da Sociologia nos currículos brasileiros. Em artigo comparando a inserção da Sociologia em dois períodos distintos (entre 1925 a 1942 e 2008 a 2015), Meucci (2015) afirma que “nos dois períodos, em diferentes sentidos, a introdução da Sociologia na escola esteve relacionada a uma consciência acerca da necessidade de reconstrução institucional, respondendo a demandas históricas de constituição de novos agentes sociais.” (p. 251), ao que pudemos perceber o mesmo pode ser entendido a partir de 2018, talvez não como uma reconstrução, mas como um retrocesso do que já havia sido construído, porém no mesmo sentido, de rearranjar as Instituições na busca por imprimir uma racionalidade neoliberal muito mais intensa.

Fica evidente na análise sobre a reintrodução da Sociologia desde a década de 1990 o esforço de agentes que lutam pelo ensino de Sociologia e ao mesmo tempo elaboram orientações curriculares para sua reintrodução como disciplina, mas também num esforço para minimizar os efeitos nocivos proveniente das DCNEM e das PCNs ao tratar o ensino por meio das habilidades e competências retirando as especificidades dos conteúdos disciplinares dando brecha para a diluição da Sociologia em interdisciplinaridades e transversalidades. Tal defesa fica muito evidente em todo o texto tanto das OCNs como das DCEs do Paraná.

Por outro lado e no contexto do pós golpe de 2016, a BNCC e o NEM vem para soterrar esses esforços e com mais força ainda no estado do Paraná por meio do Referencial Curricular para o Ensino Médio do estado. Os currículos centrados em habilidades e competências se aprofundam e se alargam, mesmo mantendo a Sociologia como componente curricular na área de Ciências Humanas e sociais

aplicadas e trazendo em seu texto elementos que demonstram amadurecimento e reflexão sobre seus encaminhamentos metodológicos e conhecimentos sociológicos básicos a serem trabalhados, reduz-se seu espaço em sala de aula, tornando inviável o seu desenvolvimento de forma satisfatória.

Os efeitos dessa reestruturação e redução dos espaços que a Sociologia ocupou no passado recente, além de afetar o acesso dos estudantes aos conhecimentos das Ciências Sociais, influencia também as condições de trabalho dos professores que lecionam esta disciplina. Portanto, o objeto de estudo da presente dissertação é justamente o trabalho dos professores do ensino de Sociologia no Paraná que estão submetidos às regulamentações, legislações e diretrizes refletidas e debatidas ao longo deste capítulo. Além desse contexto, acrescenta-se os usos de plataformas educacionais que expressivamente impactam a organização do trabalho dos professores, assim, na sequência, apresentaremos como se estrutura a rede básica de ensino no Paraná, como se constitui a carreira dos professores que atuam no ensino de Sociologia e principalmente, como se caracteriza a organização do trabalho docente a partir das determinações dos órgãos regulatórios presentes no Estado e obrigatoriedade de usos de plataformas educacionais na prática docente.

3. A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O AVANÇO DA PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO

*No Paraná, o professor não gasta
mais tempo preparando aula! Reunimos
pedagogos, fizemos uma ferramenta e temos a
preparação da aula
por grupo de trabalho. O professor tem hoje, no
celular todas as aulas preparadas
por segmento.
É mais facilidade para a vida do professor!*

*Carlos Massa "Ratinho" Junior, rede social X/Twitter em
21/12/2023*

A citação que inicia este capítulo foi feita pelo governador do estado do Paraná no final do último dia letivo de 2023. Ela sintetiza em partes, o entendimento do ocupante do cargo mais importante no estado, sobre o que é e como se organiza o trabalho docente no contexto em que vivemos. Poucos instantes depois da postagem, após ser inundada por críticas de professores e representantes da APP sindicato a postagem foi deletada. Não é preciso ser professor para entender que a preparação das aulas é parte constituinte do trabalho docente e envolve diversas variáveis, como a relação com os estudantes, a turma, as especificidades da comunidade escolar, as mudanças geracionais e tecnológicas, entre tantas outras, logo, ter aulas prontas, elaboradas por terceiros em gabinetes da SEED, como é o caso dos docentes no Paraná como veremos adiante, não facilita em nada a vida dos professores, muito pelo contrário. Esta postagem ocorreu exatamente num contexto em que existe uma verdadeira ode à tecnologia inserida no contexto escolar, a imposição de aplicativos, plataformas e sites, atreladas a isso, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, temos as mudanças curriculares provenientes da BNCC e do NEM que reconfiguram o trabalho docente.

A forma como a Sociologia é tratada nos currículos escolares, ora como disciplina, ora como componente curricular muito mais preocupada com o desenvolvimento de competências e habilidades do que com a mobilização dos conceitos e conteúdos sociológicos propriamente ditos, recaem diretamente no trabalho do professor desta área do saber, ou seja, as mudanças curriculares de caráter mercadológico condicionam a um novo entendimento do que é o trabalho

docente, ampliando a precarização deste trabalhador.

Conforme analisado nas páginas anteriores, o currículo organizado por meio da pedagogia das competências é fruto do avanço das políticas neoliberais desde os anos 1990, se acentuando com a BNCC e o NEM. No entanto, sua influência na elaboração dos currículos é apenas uma de suas diversas facetas na elaboração de políticas educacionais. Neste sentido, este capítulo versará sobre como essas políticas recentes afetam a organização do trabalho docente e as condições materiais para a efetivação de suas atividades. Tendo como referência o Paraná que ao longo da última década deixou evidente os esforços para promover uma reestruturação do ensino e das condições de trabalho dos professores deste estado, em específico os professores de Sociologia (tanto do quadro permanente, quanto os temporários), que já afetados quanto a sua permanência nos currículos, considerando a trajetória de intermitências da disciplina, ainda precisam saber lidar com situações inéditas no fazer docente diante de cenários desfavoráveis.

Ainda, buscamos compreender quais os possíveis impactos sobre o trabalho docente oriundos de outro fenômeno que avança velozmente sob as escolas chamado de plataformização do ensino e, em que medida políticas educacionais que favorecem esse cenário são estimuladas por agências internacionais.

3.1 AS AGENDAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

O trabalho docente ganha novos contornos e lhes é imposto demandas inéditas de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. De acordo com Oliveira (2004), diante das reformas da década de 1960, o trabalho docente também já havia passado por mudanças significativas, naquele tempo assistia-se no Brasil “(...) à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista (...)” (2004, p. 1129). Tais pretensões foram impressas tanto nos currículos tecnicistas predominantes no Brasil até a década de 1980 quanto no modelo de organização da escola, ainda mais se considerarmos o contexto da ditadura militar no Brasil: uma escola disciplinar, que busca formar corpos dóceis para o trabalho

industrial e inculcar os valores de ordem, civismo e nacionalismo.

A década de 1990 foi marcada pelo avanço das políticas educacionais de caráter neoliberal, impondo novas legislações e currículos marcando o avanço do setor privado sob o setor público. Segundo Silva (p. 72, 2022) a década de 1990 traçou um marco no processo de comercialização da educação

disseminam-se orientações para as políticas públicas dos países periféricos no campo educacional, produzidas pelos Organismos Internacionais, em especial o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e instituições privadas locais a fim de garantir que essa adequação da educação ocorra. (SILVA, p. 72, 2022).

Antes de compreender as mudanças que tais políticas causaram sob o trabalho docente neste período, consideramos importante tecer algumas reflexões sobre o próprio Neoliberalismo e de que modo se impõe sobre a educação, campo que ele atua em pelo menos dois aspectos: a formação dos estudantes e conseqüentemente dos futuros trabalhadores sendo o norte para as reformas curriculares conforme analisamos no primeiro capítulo e altera as condições e a forma que o trabalho docente adquire.

Ao longo da escrita deste capítulo, compartilhamos a mesma apreensão demonstrada por Ball (2022) ao buscar definir o que é o Neoliberalismo, pois segundo ele “é um daqueles termos que é utilizado de forma tão ampla e tão vaga que ele corre o risco de tornar-se sem sentido” (Ball, p. 25). Diante da dificuldade de definir este termo, buscaremos contrastar as elaborações teóricas de alguns pesquisadores. Uma das definições encontradas e utilizada frequentemente em pesquisas em torno de políticas educacionais, foi dada por Shamir (2008, p.3), onde o Neoliberalismo:

(...) é tratado nem como doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato Neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para a “universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e /ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros. (Ball, 2022, *apud* Carvalho; Rodrigues,

2006).

Esta concepção é interessante para pensarmos as relações entre o capitalismo contemporâneo e as condições do trabalho docente, pois ao mesmo tempo que reconhece as relações de poder, de produção e reprodução do capital, também reconhece as relações sociais envolvidas, ou seja, como esta estrutura se impõe sobre os trabalhadores e seu ofício, numa mercantilização que adentram todos os poros da vida social, na busca incessante de novas possibilidades de lucro, neste caso escancarando a relação entre o setor privado e os sistemas escolares públicos como será visto mais adiante.

Outra concepção de neoliberalismo, que corrobora com a comentada acima, foi dada por Dardot e Laval (2023), concebendo-o não apenas como uma ideologia ou política econômica, mas fundamentalmente uma racionalidade que estrutura não apenas a coisa pública, mas a conduta dos governados. Esta racionalidade, de acordo com os autores:

Tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (Dardot; Laval, p. 17, 2023).

Esta concepção que entende o neoliberalismo como uma norma geral da vida, tendo a concorrência como norte, se entrelaça com as próprias histórias pessoais, tendo sua expressão máxima no trabalho cotidiano ao serem submetidas a mudanças constantes dos meios de produção, às novas tecnologias, aos contratos e condições de trabalho, bem como em suas relações interpessoais. Apesar de não chamar de neoliberalismo, Sennett (1999), ao analisar o que ele chama de novo capitalismo, busca compreender suas consequências pessoais neste novo contexto. Mesmo tendo passado mais de vinte anos de sua publicação, algumas das consequências abordadas pelo autor continuam muito atuais para compreender as condições de trabalho docentes pela qual passamos.

Sennett (1999), denomina este novo capitalismo como capitalismo flexível sendo entendido como

um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. (Sennett, p. 09, 2000).

Observa-se portanto, que o neoliberalismo, entendido como a fase atual do capitalismo, constitui-se como um sistema multifacetado, causando efeitos práticos nos mais diversos espaços sociais, sendo inaugurado nos países capitalistas do centro global em direção aos países capitalistas periféricos. Em síntese, Antunes (2015), afirma que o Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados nestes países, contemplando “a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos internacionais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional.” (Antunes, p. 229, 2015)

Estando o trabalho no centro das relações sociais, este aspecto da vida humana será atingido em cheio pelas mudanças promovidas pelo neoliberalismo. Diante deste novo cenário, tornou-se lugar comum afirmar que existe uma crise na sociedade do trabalho. Por crise Offe (1989) entende como sendo “uma situação na qual repentinamente instituições tradicionais e evidências incontestáveis tornam-se controversas, onde inesperadamente surgem dificuldades de relevância fundamental, onde não se sabe o que acontecerá” (p. 7, 1989). Nesse sentido, ao mudar as relações de trabalho, principalmente aquelas comuns aos modelos fordistas e tayloristas de produção, Offe observa que mesmo havendo uma suposta crise, a produção econômica de bens e serviços continua crescendo, substituindo a rigidez das formas de trabalho fordista, no entanto o mercado de trabalho não está absorvendo a mão de obra disponível postas as taxas de desemprego mundiais. Frente a esta realidade, o autor indica que na crise da sociedade do trabalho,

na medida em que se acumulam indícios de que o trabalho remunerado formal perdeu sua qualidade subjetiva de centro organizador das atividades humanas, da autoestima e das referências sociais, assim como das orientações morais. A capacidade de absorção e de comprometimento das instituições do trabalho remunerado formal cai abaixo de limites até agora tidos como estáveis. (Offe, p. 7, 1989).

O trabalho formal e regulamentado vem perdendo espaço vertiginosamente nas últimas décadas, sendo substituído por relações de trabalho desregulamentadas e flexibilizadas. Se sob a égide do fordismo/taylorismo o trabalho era pautado sob a lógica do cronômetro, do controle de movimentos, da produção em série e de massas, tendo a imposição da linha de montagem nas fábricas como expressão máxima desta organização do trabalho no século XX, conforme sintetizou De Masi (2001):

A linha de montagem evita que o trabalhador se desloque ou se movimente para pegar um componente, porque leva as peças ao lugar preciso onde ele deve utilizá-las. Desse modo, grande parte do tempo antes perdido pelos operários é incorporado na linha de montagem. O trabalho se parceliza posteriormente e perde qualidade; a produtividade cresce visivelmente. Onde enlouquecia a desordem das coisas, o perambular e o vozerio dos homens, agora reinam, soberanos, a precisão dos gestos, o silêncio das pessoas, a força da máquina. (DeMasi, p. 135, 2001).

No contexto pós-fordista, conhecido como Toyotismo, as relações de trabalho pautam-se na lógica da flexibilização, característica comum da organização toyotista do trabalho, modelo de organização que avança com o acirramento daquilo que ficou conhecido como reestruturação produtiva¹¹. Sennett (2000) enfatiza que aos trabalhadores, neste contexto de flexibilidade, é pedido que sejam “ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (Sennett, p. 09, 2000). Se o fordismo/Toyotismo esteve para o século XX e para a fábrica rígida, o Toyotismo está para a virada do século XXI e para a fábrica flexível. A qualificação do trabalho é alterada e causa efeitos, conforme demonstrou Navarro e Padilha (2007):

¹¹ Por reestruturação produtiva, Navarro e Padilha (2007) entendem que “O taylorismo e o fordismo passam a conviver ou mesmo a ser substituídos por outros modelos considerados mais “enxutos” e “flexíveis”, melhor adequados às novas exigências capitalistas de um mercado cada vez mais globalizado. É a partir dos anos 1980 que se observa o acirramento da chamada reestruturação produtiva. Em um cenário de maior competitividade às empresas, visando a redução dos custos de produção, a maior variabilidade de suas mercadorias, a melhoria da qualidade de seus produtos e serviços e de sua produtividade, investiram em mudanças de ordem tecnológica e organizacionais, que repercutiram negativamente nas relações e condições de trabalho.” (Navarro; Padilha, p.17, 2007)

¹² KAMATA, Satoshi. *Jidosha zetsubo kojo: Aru kisetsu-ko no nikki* (The automobile Factory os despair: Diary of a Seasonal Worker). Tóquio, Gendaishi Shuppan Kai, 1973. Não encontramos a obra traduzida para o português.

Contrariamente ao operário do taylorismo/fordismo que desempenhava tarefas altamente simplificadas, repetitivas, monótonas e embrutecedoras, o trabalhador no toyotismo, estaria transformando em um trabalhador “altamente qualificado”, “polivalente” “multiprofissional”. Na prática, várias pesquisas demonstram que estas mudanças, de forma geral, ao invés de qualificar o trabalhador o sobrecarrega com mais trabalho. (Navarro;Padilha, p. 18, 2007).

Ao mesmo tempo, o neoliberalismo e sua racionalidade avançam velozmente frente ao que restou dos Estados de bem-estar social que regulavam minimamente as legislações trabalhistas, levando conforme demonstrou Antunes (2015) a um solapamento pela “(des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.” (p.225). Em certa medida, a crise da sociedade do trabalho recai na própria organização do modelo toyotista de produção. Antunes (2022) ao refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho, explica que Kamata:

demonstrou minuciosa e cotidianamente que a pretensa “racionalidade” da Toyota Motor Company e do toyotismo (ou ohnismo) encontrava sua fonte primeira na enorme exploração do trabalho, uma vez que seus métodos não visavam “economizar trabalho, mas, mais diretamente, eliminar trabalhadores”. Por exemplo, se 33% de ‘movimentos desperdiçados’ são eliminados em três trabalhadores, um deles torna-se desnecessário. Isso lhe permitiu mostrar que um dos objetivos centrais do toyotismo era ampliar ainda mais as formas de intensificação do trabalho, conquistando a adesão dos operários ao ideário da empresa, de modo a obter uma maior exploração. (Antunes, p. 121, 2022).

Neste sentido, a crise da sociedade do trabalho é promovida pelos próprios capitalistas com intenções de ampliar sua lucratividade e os mercados possíveis, ignorando a importância do trabalho para os indivíduos. No entanto, conforme evidencia Antunes (2015;2022), por mais que fale-se em crise da centralidade do trabalho na organização social, o trabalho vivo¹², por mais que ocorra um avanço do trabalho morto, nunca deixará de existir e mesmo numa lógica de sobreposição e reprodução do capital ele é essencial, para explicitar este aspecto das metamorfoses que o mundo do trabalho vem passando e pelas novas formas de exploração que surgem, Antunes (2015) é enfático ao afirmar:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo

¹² Trabalho vivo e trabalho morto: “Marx faz uma distinção clara entre trabalho vivo — trabalho humano — e trabalho morto — trabalho de máquinas” (Dantas, *et.al*, p.46, 2020)

“mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (Antunes, p. 226, 2015).

O cenário não é favorável. As relações de produção e de vida vem se alterando rapidamente. Como “cereja do bolo” para tamanhas mudanças no mundo do trabalho, o século XXI chegou trazendo novas ferramentas tecnológicas, governos retiram os direitos trabalhistas historicamente construídos, inculcando nos sujeitos a mentalidade empreendedora, aprofundando o individualismo já existente.

Diante desta realidade, novas formas e relações de trabalho surgem, como o trabalho por aplicativos, por exemplo, e outras nem tão novas assim se aprofundam e se precarizam como é o caso das inúmeras possibilidades de trabalho informal.

Nos últimos anos passou a ser costumeiro falar na Indústria 4.0, ou seja, a quarta fase da Revolução Industrial, marcada pelo desenvolvimento da Inteligência Artificial, pela internet das coisas, pela algoritmização e plataformização, conforme demonstrou Antunes (2020): “Essa proposta nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere.” (Antunes, p. 13, 2020). O autor aponta ainda as possíveis consequências deste novo momento da produção de bens e mercadorias, além da prestação de serviços vislumbramos que “A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital (...) como dominante e condutor de todo o processo produtivo” (Antunes, p. 14, 2020). O cenário que se apresenta pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Com a Indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional-digital, sob comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converteram em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciber indústria do século XXI. (Antunes, p. 15, 2020).

Tal hegemonia informacional-digital altera toda a cadeia produtiva, promovendo um deslocamento do trabalhador como solucionador de problemas e

tomador de decisões para as máquinas, de acordo com Previtali e Fagiani (2020) essa mudança permite que “máquinas tomem decisões como seres humanos, ou seja, que robôs ou sistemas possam aprender e solucionar problemas com base em dados e protocolos de comunicação-padrão com grande rapidez e flexibilidade.” (Previtali;Fagiani, p. 219, 2020). Um dos novos fenômenos que vem crescendo vertiginosamente trata-se da plataformação.

3.1.1 Da plataformação do trabalho a plataformação do ensino

Tornou-se lugar comum nas sociedades urbanas contemporâneas uma certa dependência dos aplicativos digitais para organização da vida cotidiana. Desde o famigerado IFood¹³ e suas dezenas de opções de restaurantes, supermercados e farmácias, tendo suas compras entregues em poucos minutos em sua casa, com a comodidade de “ganhar” cupons de desconto e não precisar se deslocar até um restaurante físico ou até mesmo avaliar os estabelecimentos e os entregadores até o aplicativo Uber¹⁴, diante de sistemas de transporte público cada vez mais caóticos, apresentando-se como uma alternativa. Estas duas empresas pautadas pelo trabalho plataformação embora representem o “avanço”, a “inovação”, a “agilidade”, se olharmos com um pouco mais de atenção vislumbramos o tamanho da exploração sob os trabalhadores que a operam e as colocam em posições econômicas privilegiadas.

Vale destacar que existem grupos de aplicativos e plataformas distintos voltados ao mundo do trabalho. Para Gonsales (2020) as empresas de

¹³ De acordo com o menu Institucional do site da internet da Ifood, trata-se de uma empresa brasileira de tecnologia especializada em delivery online. Como uma plataforma digital, seu objetivo é conectar, com simplicidade e praticidade, milhões de consumidores a restaurantes, varejistas e entregadores. Além da entrega de refeições, o iFood investe no delivery de mercado e em *fintechs*, por exemplo com o iFood Benefícios. Dessa forma, a empresa pretende liderar a digitalização do universo da alimentação e contribuir para que todos se beneficiem das oportunidades geradas pela Nova Economia.” (iFood, 2024)

¹⁴ O site da Uber caracteriza a plataforma como sendo “uma empresa de tecnologia que cria oportunidades ao colocar o mundo em movimento. Encaramos os desafios mais complexos para ajudar nossos parceiros e usuários a se locomover usando uma plataforma integrada de mobilidade presente em mais de 10 mil cidades do planeta. A ideia surgiu em 2009 e a Uber Technologies Inc. foi fundada oficialmente em junho de 2010, na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos. Inicialmente focada em um serviço com carros de luxo, a empresa expandiu rapidamente o portfólio de produtos e sua presença pelo mundo, com o objetivo de aproximar pessoas e revolucionar o modo de se movimentar nas cidades – seja para uma viagem de carro ou para fazer as compras do supermercado.” (Uber, 2024)

funcionamento por plataformas se configuram em sete diferentes topologias/funcionalidades, conforme podemos observar no quadro 6 abaixo:

QUADRO 6: EMPRESAS-PLATAFORMAS E SUAS FUNCIONALIDADES

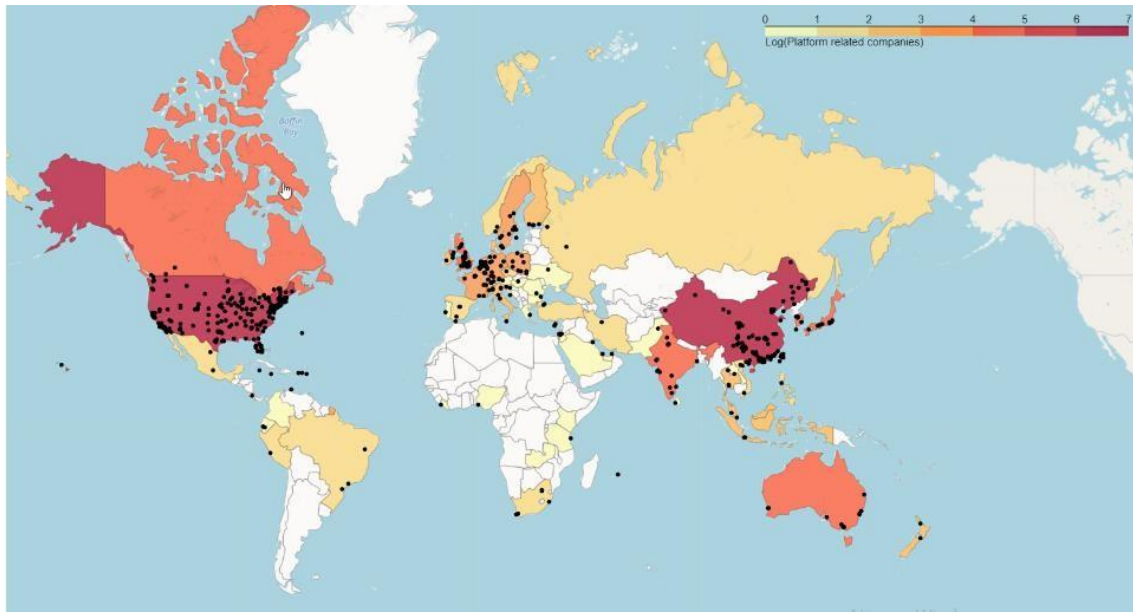
Empresa-plataforma	Funcionalidade
Plataformas “clickwork” de trabalho digital: Amazon Mechanical Turk, Microworkers, Clickworker, RapidWorkers, Jobboy, The Smart Crowd, Minijobs, Appen e Lionbridge.	Realização de micro trabalhos remunerados, subprodutos da “informação”, em grande parte voltados para a produção de IA, outros micros trabalhos para o mercado corporativo, como o preenchimento de notas fiscais ou a transcrição de áudios, entre inúmeras outras atividades digitais.
Plataformas de macro trabalho não presencial: Upwork, Fiverr, Guru, PeoplePerHour e Freelancer.com.	Facilitam a reunião de trabalhadores e trabalhadoras de qualificação especializada, tradicionalmente conhecidos como freelancers, de atuação local e global, como designers gráficos, consultores, projetistas, redatores, tradutores, analistas, outros.
Controlam e organizam trabalhadores e trabalhadoras locais: Uber, Cabify, Glovo, TaskRabbit e Handy.	A diferença entre este grupo e os dois primeiros está na necessidade da presença física do trabalhador ou trabalhadora. A expressão uberização é frequentemente utilizada para caracterizar este grupo de empresas plataformas.
Trabalho qualificado presencial sob demanda: Nomad Health e Jobandtalent.	A Nomad Health presta serviço de saúde on-demand por meio de médicos e enfermeiros cadastrados em sua plataforma. A Jobandtalent oferece diversos trabalhos sob demanda, geridos por plataforma, como operadores de logística, vendedores, gestores, cozinheiros, entre outros.
Empresas que não fazem parte especificamente da economia de plataforma. (o autor não especifica nenhuma empresa).	São organizações que não utilizam trabalhadores por demanda necessariamente, mas fazem uso das plataformas digitais para organizar e controlar trabalhadores contratados (efetivos).
Empresas plataformas em que predomina o trabalho de consumo digital realizado pelos prossumidores, usuários proativos: Facebook, Google, TripAdvisor, Youtube.	As atividades realizadas por usuários destas plataformas como trabalho digital de consumo não remunerado, não há coação e tampouco são oferecidas condições de subsistência ao trabalhador e à trabalhadora. No entanto, o trabalho de consumo digital substitui trabalhadores outrora contratados e segue a linha dos trabalhos tradicionais, como terminar a montagem de um móvel, ou consumir em um fast-food.
Empresas-plataformas que auxiliam a intermediação entre pessoas, tais como Airbnb, eBay, Mercado Livre, Zipcar e Zazcar.	Não existe relação capital-trabalho, apenas relações comerciais, como grandes classificados digitais que facilitam o encontro de locadores e locatários ou compradores e vendedores.

FONTE: adaptado de Gonsalez (p. 129 - 132, 2020).

Estas diferentes plataformas atuam em diversos países e contam com milhares de “colaboradores”, constituindo novas relações de trabalho e formas

inéditas de exploração. Segundo o IPEA *apud* Neto, Chiarini e Ribeiro (2022) no artigo intitulado “Viagens de descobrimento: mapeando a geografia da economia de plataformas” os autores supracitados identificaram na base Orbis 3.147 empresas em todo o mundo relacionadas às plataformas digitais, conforme figura 3:

FIGURA 3 - MAPA MUNDI DAS EMPRESAS DE PLATAFORMAS



FONTE: Neto, Chiarini e Ribeiro (p. 11, 2022)

A partir do mapa Neto, Chiarini e Ribeiro (2022) demonstram uma concentração geográfica de empresas de plataforma nos EUA, na Europa e na China que segundo o IPEA (2022) “corrobora a liderança desses países na corrida global da economia digital”. O mapa também permite identificar uma distribuição desigual dentro desses dois países” (IPEA, s/p., 2022), mas não apenas, visto que, com exceção da China, elas concentram-se ao norte global, porém atuam em quase todo o planeta, revelando novos modos de colonização. A plataformização, ou como foi chamada por José Van Dijck de sociedade de plataformas, é um termo utilizado para

descrever como a vida humana, seus fluxos econômicos e de convivência social são modulados por um ecossistema global de plataformas digitais on-line, baseadas no uso de algoritmos de IA alimentados por gigantescas bases de dados (Big Data) (Dijck; Poell; Wall, 2018), aproveitando-se do avanço de outro fenômeno, o da “dataficação”. (CGI/ Grupo de Trabalho: plataformas educacionais, p. 18, 2022).

Um dos principais elementos que constituem o que passou a ser chamado de

trabalho digital ou plataformizado são os algoritmos. Grohmann (2023) conceitua algoritmos como “uma unidade básica da área da computação, voltado à resolução de problemas, um conjunto automatizado de instruções que transforma “dados em resultados desejados” (Grohmann, p. 97, 2020). É importante nos mantermos atentos para não cairmos em discursos que compreendem os algoritmos apenas como um avanço tecnológico com neutralidade intrínseca:

Os algoritmos são, por um lado, componentes cruciais de novos mecanismos de gerenciamento e controle do trabalho, mas, por outro, não podem ser explicados apenas em volta de si mesmos, sem considerar a imbricação financeirização-dataficação em meio à totalização de uma racionalidade neoliberal empreendedora (Grohmann, p. 96, 2020).

Logo, podemos compreender o fenômeno da plataformização como sendo um entrelaçamento entre o mundo virtual e as estruturas sociais existentes. Em entrevista a laboratório de pesquisa Digilabour, Van Djick (2019), esclarece que

A plataformização da sociedade refere-se à inextricável relação entre plataformas online e estruturas societárias. Muitos dos nossos setores sociais, seja transporte, saúde, educação ou jornalismo, têm se tornado quase inteiramente dependentes das infraestruturas digitais providenciadas pelas cinco grandes empresas de plataformas dos Estados Unidos: Google (Alphabet), Amazon, Facebook, Apple e Microsoft. Eles arquitetaram suas infraestruturas de acordo com os mecanismos de plataforma que nós definimos como dataficação, mercantilização e seleção algorítmica. Gradualmente, devido às nossas dependências em relação a determinadas infraestruturas, esses mecanismos começam a estruturar nossas vidas inteiras. Por exemplo, as organizações jornalísticas estão cada vez mais dependentes dos mecanismos de distribuição online possuídos e operados por Facebook e Google. As escolas e universidades começaram a reestruturar seus currículos a partir dos ambientes personalizados de aprendizado fornecidos por Google, Amazon, Facebook e Microsoft. (Van Djick, 2019).

A plataformização da sociedade em conjunto com a flexibilização do trabalho contribui para o aumento da informalidade e das terceirizações. Os postos de trabalho formais e devidamente regulados passam a ser escassos, tornando os trabalhos por plataformas atrativos para boa parte da população já empobrecida. Estes trabalhadores e trabalhadoras já empurrados para o trabalho por plataforma devido às suas condições devida ainda se deparam com a ideologia empreendedora, convocando novos “parceiros” de trabalho com promessas de autonomia, no entanto a realidade vivida cotidianamente por essa massa de trabalhadores não corresponde

a propagandeada:

Transfigurados em “empreendedores”, os entregadores ainda arcam com os custos dos instrumentos de trabalho (carros, motos, bicicletas, mochilas, celulares etc.) Sua condição “autônoma” é, portanto, puro falseamento. Quem define a admissão? Quem determina a atividade, o preço e o tempo de trabalho? Quem pode bloquear e dispensar sumariamente sem qualquer explicação? Por certo, não é o “autônomo”. Assim, essa condição se desvanece, aflorando a subordinação e o assalariamento. As plataformas dirão: “São os entregadores que nos procuram”. É verdade, mas seria bom acrescentar que é a única alternativa existente hoje contra o desemprego (...). (Antunes, 2022, p. 133)

Em geral, os discursos que proclamam o uso de plataformas giram em torno da eficiência das relações e dos negócios, da velocidade, da inovação inerente. No entanto, é preciso lembrar que as plataformas não atuam sozinhas, ou seja, sua existência relaciona-se e um conjunto complexo que envolvem processos de produção em meio a circulação do capital, sendo instrumentos além dos processos de produção, ainda de comunicação e de transporte, neste sentido “contribuem para a aceleração dessa circulação (de capital), diminuindo o tempo de rotação, reduzindo o tempo morto e acelerando produção e consumo” (Grohmann, p. 95, 2020). Esta atuação e essa pretensa aparência de eficiência corresponde a interesses que estão em jogo, ligados, de acordo com o autor, à financeirização e à racionalidade neoliberal.

Em meio a toda a avalanche de inovações e mudanças constantes encontram-se instituições historicamente constituídas que precisam se “atualizar”. Evangelista (2022) nos alerta que:

Essa virada, que Laymert Garcia dos Santos chamava, já em 2003, de cibernética, desestabiliza instituições históricas. Ainda que a instabilidade nem sempre seja ruim, ela pode colocar em jogo as estruturas. No jogo, nessa disputa de dimensões fundamentais, elementos que, até então, caracterizavam certas instituições correm o risco de serem modificados de maneira tão profunda que a própria instituição é subvertida em seu sentido. Essa é uma disputa em nada fortuita, não podemos nos iludir. Os atores interessados politicamente colocam em campo suas concepções e tentam produzir configurações que os favoreçam. (Evangelista, p. 6, 2022).

A escola sendo uma instituição que reproduz as ideologias dominantes e conseqüentemente a desigualdade social, não passa ilesa diante desta realidade que se desdobra em relação a tecnologia e aspectos da plataformização. A imposição

tecnológica se apresenta às escolas e subverte sua lógica, os velhos problemas estruturais relacionados a ela já tão falados, conhecidos e debatidos pela sociedade permanecem, ou seja, coabitam no mesmo espaço salas de aula superlotadas, estrutura física precária, falta de materiais e equipamentos tecnológicos e espaço limitado em conjunto com o uso dos mais variados aplicativos educacionais, a exigência do uso de novas tecnologias (mesmo a maioria das escolas não possuindo laboratórios de informática suficientes para atender a demanda e em muitos casos nem internet) e diante do inchamento do currículo promovido pelo Novo Ensino Médio (NEM) com variados e duvidosos componentes curriculares, muitas disciplinas ainda são obrigadas a realizar aulas assíncronas devido a falta de espaço nas grades de aula semanais.

A escola não vive isolada do restante das sociedades. A plataformização da educação e dos processos de ensino e aprendizagem encontram contornos semelhantes às demais plataformas, no entanto, é necessário conceituá-la para compreender como essa realidade de desdobra nos cotidianos das escolas, em específico nas escolas públicas de ensino médio. De acordo com o CGI, a plataformização do ensino pode ser conceituada como:

a respectiva ingerência na digitalização intensificada por meio de plataforma educacionais, denotando um processo pelo qual empresas individuais e/ou redes comerciais se envolvem na “coleta sistemática, processamento algorítmico, circulação e monetização de dados de usuários” (DIJCK; POELL; WALL, 2018: 4; KOMLJENOVIC, 2019). (apud CONE et al., 2021, p. 3-4, tradução). (CGI, p. 23;24, 2022).

Ainda, tomando como referência os mesmos autores citados acima, Barbosa e Alves (2023) complementam este conceito, demonstrando que a plataformização da educação se associa a

ações pragmáticas e utilitárias no quadro de uma perspectiva tecnicista, atribui ao aparato tecnológico a melhoria dos processos educacionais e adota de maneira irrefletida instrumentos digitais que operam pela via do controle e da padronização, sem avaliar o substrato político e ideológico. (Alves; Barbosa, p. 9, 2023).

Aos poucos atingir as metas de acesso, aumentar os rankings do uso das

diversas plataformas para gerar cada vez mais números a serem ostentados pela administração pública como “resultado” da eficiência e produzir dados para alimentar os algoritmos das plataformas digitais torna-se a razão de existência da escola, colocando os processos de ensino e aprendizagem num segundo plano

Ainda, para Silva (2022) a plataformização da educação conceitua um cenário em que parte do processo educativo ou “às vezes todo ele é condicionado também em plataformas digitais” (Silva, 2022, p.98). Por trás do discurso pretensamente neutro e inovador da imposição do uso de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem opera-se uma realidade fundada no controle e na dominação. Marcuse (1973) muito antes do aparecimento de aplicativos e da inteligência artificial já preconizava no século XX a ausência de neutralidade, ao refletir sobre a racionalidade instrumental destacada pela crítica frankfurtiana, indicando que “a noção tradicional de ‘neutralidade’ de tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, comotal, ser isolada do uso que lhe é dado, a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (Marcuse, p.19, 1973). Evangelista (2022) também nos alerta para a importância de estarmos atentos frente a tantas inovações:

não podemos ter um olhar ingênuo para o que diversos autores têm chamado de plataformização. Ela não é uma simples transposição digitalizada das instituições que foram construídas historicamente e amadurecidas até o séculoXX. Ela é uma reinvenção acelerada de relações sociais que, agora, acontecem em um novo plano, com características técnicas específicas e povoado por alguns velhos, mas certamente com novos atores, muitas vezes de poder desproporcional na disputa. É preciso muito cuidado na hora de mapear esse cenário, para não correr o risco de tomá-lo pelo que ele não é: um jogo desinteressado. (Evangelista, p. 6, 2022).

Vivemos hoje um avanço da privatização do ensino em outros modos¹⁵. Os gruposeconomicamente dominantes empurram soluções educacionais seguindo seus interesses. Este ponto fica evidente diante da influência exercida pelas fundações

¹⁵ Soft privatization: O avanço dos processos através dos quais as tecnologias privadas e as plataformas comerciais são incorporadas na governança da educação pública. Na região europeia, esse tipo de privatização está, por um lado, intimamente ligado ao desenvolvimento da governança de redes na União Europeia, na qual associações, grupos de reflexão e provedores de tecnologia estão informalmente integrados nos processos de elaboração de políticas e, por outro lado, na crescente delegação de operações públicas a agentes não estatais (privados) (BALL; YUDELLE, 2008; CONE; BRØGGER, 2020; GRIMALDI; SERPIERI, 2013; HARTONG; FÖRSCHLER, 2019, tradução nossa). (GT plataformas educacionais - CGI, 2022)

educacionais privadas sob as tomadas de decisões referentes à educação, como foi o caso da pressão exercida pela reforma do Ensino Médio e pela implementação da BNCC. Ao mesmo tempo, as grandes big techs como Google e Microsoft ampliam o desenvolvimento de softwares e plataformas como soluções educacionais e na grande mídia burguesa representada no Brasil principalmente pelo grupo Globo na defesa tanto das reformas curriculares quanto na propagação do uso inerente de tecnologias digitais como solução para os desafios educacionais, vinculados em sua grade de programação e em seus telejornais. De acordo com Dijck, Poell e Wall (2018; apud CGI, p. 22, 2022) este fenômeno desafia o conceito de educação como um bem público:

A plataformização da educação levou a uma contraposição feroz dos valores públicos, os quais são tradicionalmente ancorados em instituições e normas e códigos profissionais que são cada vez mais contornados e superados. Os mecanismos de dataficação, personalização, e a mercantilização penetraram profundamente na edificação da educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais de aprendizagem e os processos de aprendizagem dos alunos, mas também afetando os princípios pedagógicos, bem como a organização das escolas e universidades. Dataficação e personalização de fato levantam muitos aspectos sociais, éticos e questões normativas relativas ao tipo de educação com que as crianças podem se envolver no futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica é um veículo de comercialização e plataformas educacionais se tornaram um campo de batalha para conflitos entre interesses privados, corporativos e públicos. (...) (Dijck, Poell e Wall, 2018; apud CGI, p. 22, 2022).

A título de ilustração sobre a campanha dos grandes conglomerados da comunicação para a plataformização do ensino e a inserção dos sistemas escolares na economia de dados, em 15 de março de 2024, na programação do Jornal Hoje da Rede Globo, foi exibido o último episódio de uma série de reportagens dividida em três partes intitulada “O futuro do trabalho”. O primeiro episódio foi intitulado de “Tecnologia verde impulsiona criação de novos empregos”, sobre o uso que vem sendo feito da tecnologia no campo, em especial pelo agronegócio, o segundo episódio é “o impacto da tecnologia no trabalho rural e urbano”, o argumento apresentado é que os serviços melhoram, mas não esquecem das pessoas. Por fim, o último episódio, o qual interessa neste trabalho, foi intitulado de “O futuro do trabalho: transformações nas empresas se refletem nas salas de aula”.

O título dado já é motivo para certa preocupação, nos remonta ao famoso “A escola não é uma empresa” de Dardot e Laval, já discutido no primeiro capítulo. No

entanto, o que chama a atenção é o conteúdo vinculado a este episódio. A reportagem inicia-se com imagens de uma sala de aula, aparentemente do ensino fundamental I, numa aula de robótica, com uma música alegre e infantil com imagens das crianças muito agitadas e alegres com o desenvolvimento do produto robótico criado. Um entrevistado, aluno da escola, estudante do quinto ano afirma que além da diversão servem para “aumentar o cérebro, pra gente poder pensar melhor e fazer as lições mais rápido.” Apesar da pouca idade e da inocência da criança, é possível perceber em seu discurso algo que nos remete a tão propagandeada eficiência presente nos discursos empresariais e governamentais contemporaneamente. Num segundo momento a repórter assevera, num tom sóbrio, que crianças não tem que pensar em emprego, e num jogo de câmeras a mesma repórter aparece duplicada, como se tivesse se dividido em duas, uma na poltrona com um smartphone e outra na mesa em frente a um notebook e afirma que “é preciso levar em conta que os pequenos devem crescer com ferramentas, para encarar lá na frenteo mundo do trabalho influenciado por avanços tecnológicos, práticas de inovação, mudanças climáticas, geopolíticas e econômicas.”, neste momento surge uma terceira cópia da repórter, sentando num sofá com um tablet na mão, a repórter continua “o debate sobre a formação no Brasil evolui, diante de um caminho que exige cada vez mais do estudante e do trabalhador.”.

Por trás dessa sequência de cenas, revela-se uma lógica perversa, a intensificação e o acúmulo do trabalho a qual os estudantes e futuros trabalhadores precisam estar adaptados para enfrentar, um trabalhador que realiza mais de uma função ao mesmo tempo, mediada pelas tecnologias digitais e móveis. A possível solução apontada seria o ensino técnico tomando como exemplo um curso de mecatrônica numa componente do sistema S (que participou ativamente dos debates sobre a BNCC e o NEM). Em seguida, o entrevistado foi Osvaldo Lahoz Maia, assessor da diretoria regional do Senai/SP:

o profissional mais requisitado hoje em dia é o profissional de nível médio, o profissional técnico, esse faz a interface entre a operação das fábricas ou dos centros e, por exemplo, o departamento de engenharia, mas nas mãos desses técnicos é que está toda a responsabilidade desse processo produtivo, ou seja, é uma grande responsabilidade formar esses jovens, em especial os jovens brasileiros que estão a procura de uma formação (Rede Globo, 2024).

Fica evidente nessa fala a dicotomia entre o trabalho de planejamento e o

trabalho de execução, resvalando na crítica ao NEM, onde o estudante de escola pública acaba sendo empurrado para o ensino técnico em detrimento do ensino superior:

O que se verifica é o direcionamento dos estudantes da educação básica pública para o itinerário profissional, reduzindo suas possibilidades efetivas de ingresso no ensino superior, aprofundando a já conhecida educação dual no Brasil, qual seja, uma educação para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora.” (Previtali;Fagiani, p. 224, 2020).

Este discurso propagado com frequência, revela os diversos interesses existentes por trás de uma suposta neutralidade e preocupação com o futuro da juventude. Como observado no primeiro item deste capítulo, nas sociedades neoliberais o capital se estende a todos os espaços da vida social, sendo a educação um espaço privilegiado. Para Silva (p. 72, 2022) as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e das relações sociais:

ao produzirem um novo tipo de trabalhador passam a exigir – do ponto de vista do capital – concomitantemente, um “novo” tipo de Educação, de Pedagogia e de formação de professores que sejam adequados a realidade atual para que haja condições de se formar um trabalhador que atenda às novas demandas do mercado. (Silva, p. 72, 2022).

Numa realidade plataformizada, o espaço da escola tornou-se um espaço propício para expandir a economia de dados, ao mesmo tempo que “treina” e forma as futuras gerações de trabalhadores para as mudanças no mundo do trabalho. Esta nova realidade altera todas as relações sociais, conforme observou Barbosa; Alves (2023):

Na cultura digital contemporânea, as relações sociais mediadas por algoritmos em plataformas digitais, permitem o estabelecimento mais acelerado de padrões de comportamento, pensamentos e desejos, que se convertem em mercadorias. O ciclo de acumulação ocorre a partir da extração e controle de dados por meio de dispositivos digitais algoritmicamente calculados e disponibilizados pelas chamadas Big Techs, as grandes empresas de tecnologia. Na sociedade da cultura digital do século XXI, portanto, o arsenal digital compõe o modo de produção capitalista que se assenta em relações de maior controle e vigilância.(Barbosa; Alves, p. 7, 2023).

Em síntese, desenha-se um cenário onde a escola e todas as suas relações são inundadas por plataformas digitais de ensino que não são neutras, ou seja, seu uso é muito mais do que uma inovação e avanço em termos de aprendizagem, mas

representa a inserção da instituição pública na economia de dados, incluindo em seu cotidiano ferramentas com controle em muitas vezes das grandes empresas big techs, neste ínterim ocorre a inculcação dos valores e ideais de sociedade e indivíduo comuns ao ideário neoliberal.

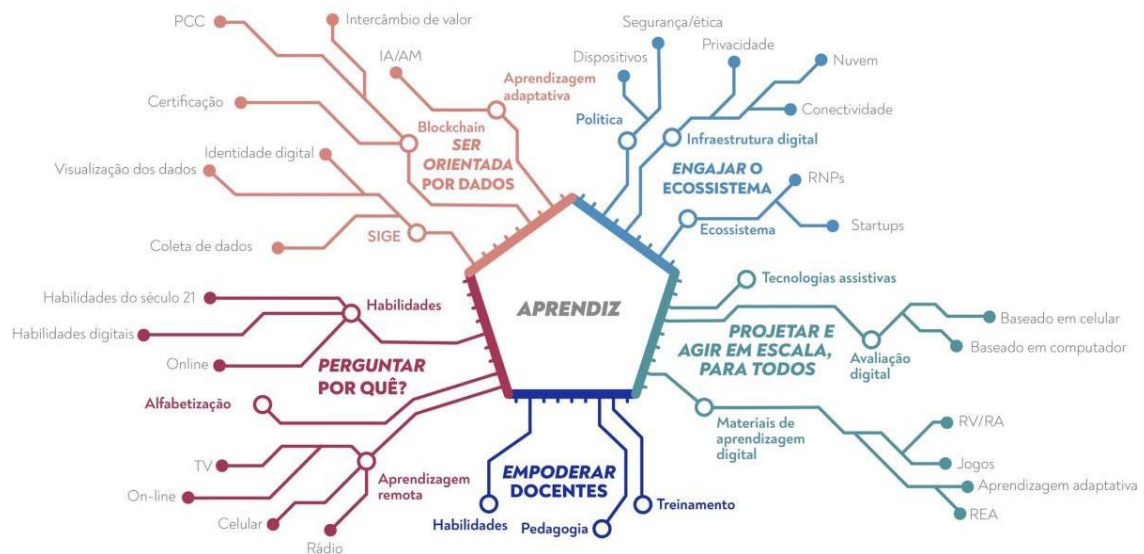
Em 2020 foi publicado um documento que se assemelha a uma cartilha intitulada “*Reimaginando as conexões humanas: Tecnologia e inovação em educação no Banco Mundial*”. Segundo este documento o “business as usual não está funcionando” demonstrando que o avanço da pandemia resultou em “perda de aprendizado de curto prazo” e entende como consequências a longo prazo “diminuição do desenvolvimento do “capital humano” e das oportunidades econômicas.” (Banco Mundial, p. 9, 2020). Em apenas 25 páginas são apresentados cinco princípios para a implementação de ações que envolvam a Edtech¹⁶:

1. Perguntar por quê: as políticas e projetos de Edtech precisam ser desenvolvidos com propósito claro, estratégia e visão da mudança educacional desejada;
2. Projetar e agir em escala, para todos: o projeto das iniciativas de EdTech deve ser flexível e centrado no usuário, com ênfase na equidade e na inclusão, a fim de alcançar escala e sustentabilidade para todos;
3. Empoderar professores: a tecnologia deve aumentar o engajamento do professor com os alunos por meio de melhor acesso a conteúdo, dados e redes, ajudando os professores a apoiarem melhor a aprendizagem dos alunos;
4. Engajar o Ecossistema: os sistemas de educação devem adotar uma abordagem que envolva todos os níveis de governo e partes interessadas para engajar um amplo conjunto de atores no apoio à aprendizagem dos alunos;
5. Ser orientada por dados: a tomada de decisão baseada em evidências dentro de culturas de aprendizagem e experimentação, possibilitada pela EdTech leva a usos de dados mais impactantes, responsáveis e equilibrados. (Banco Mundial, p. 07, 2020).

Estes princípios orientadores podem ser melhor visualizados por meio do infográfico abaixo que demonstram a relação entre os princípios com tópicos interconectados e variados:

¹⁶ De acordo com Neto;Vieira e Antunes (2018) Edtech é um termo que “diz respeito ao uso e à integração de dispositivos tecnológicos no campo da educação, em especial na escolar. Para apropriação conceitual do termo Edtech em âmbito acadêmico-científico, King, Rothberg, Dawson e Batmaz (2016) afirmam se tratar de “softwares, sistemas e aparatos utilizados para apoio ao ‘negócio’ no campo do ensino e da aprendizagem.” (Neto; Vieira e Antunes, p. 160, 2018)

FIGURA 4 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DO BANCO MUNDIAL PARA EDTECH



FONTE: Banco Mundial (2020)

Conforme observa-se o aprendiz está no centro de todos os princípios, condizente com os discursos oficiais que promovem as reformas curriculares atuais. Conectados aos estudantes temos os cinco princípios mencionados, e estes conectam-se com algumas palavras. Para este trabalho vamos nos ater a três destes princípios: 1) Engajar o ecossistema, 2) Perguntar Por quê? e 3) Empoderar docentes.

De acordo com o documento, o princípio “engajamento do sistema” envolve a participação de diversos atores sociais e políticos na formulação de políticas para a aprendizagem do estudante:

Os ministérios da educação dos países devem engajar, incentivar e alavancar um amplo e diversificado conjunto de atores, dentro e fora do sistema educacional, ao desenvolver e implementar programas e políticas de EdTech. Este ecossistema inclui importantes atores, como alunos, professores, líderes escolares, pais/responsáveis, ONGs, agências doadoras, o meio acadêmico e empresas do setor privado, bem como outras agências e autoridades governamentais. Conteúdo educacional digital inovador, software, aplicativos, algoritmos, entretenimento educativo e serviços habilitados para EdTech são oferecidos por muitas organizações – algumas locais, algumas regionais e algumas globais. Os ministérios da educação não podem fazer isso sozinhos – e nem deveriam tentar. (Banco Mundial, p.15, 2020).

É evidente a tendência a desresponsabilizar os Estados no cumprimento de suas obrigações, dando brecha para atuação dos mais diversos setores da sociedade e conseqüentemente seus interesses, principalmente as grandes fundações e

organismos internacionais vinculadas a grupos economicamente dominantes. Para cada página descritiva dos princípios há um QR Code que direciona o leitor para um site da internet com mais informações. Neste caso, as informações extras demonstram grande preocupação com o monitoramento e avaliação da implementação de infraestruturas tecnológicas para serem pautadas em evidências robustas de sua implementação por meio de recolhimento de dados. De acordo com o site, “a Omidyar Network (2019), por exemplo, defende a importância de políticas governamentais baseada em evidências, para implementar intervenções apropriadas de EdTech” (Banco Mundial, 2020)¹⁷.

Este princípio fica explícito na elaboração da BNCC e na implementação do NEM momento em que o setor privado exerceu forte influência em sua aprovação, no estado do Paraná percebe-se o avanço cada vez maior da criação e a utilização nas escolas de aplicativos e plataformas educacionais, seja no âmbito do ensino seja no controle e registros burocráticos. Os efeitos desta inserção - seja na aprendizagem dos estudantes, nas condições de trabalho docentes ou na gestão escolar - serão identificados com o decorrer do tempo e por meio de pesquisas comprometidas com o acompanhamento deste processo, entretanto a grande preocupação gira em torno dos dados dos usuários destas plataformas.

O segundo princípio que discutiremos é: “perguntar por que?” Este princípio está relacionado à necessidade de possuir “políticas e projetos de Edtech desenvolvidos com propósito claro, estratégia e visão da mudança educacional desejada” (Banco Mundial, p.12). A prévia apresentada neste documento sobre este princípio é sintetizada do seguinte modo:

Se a tecnologia é a resposta, qual é a pergunta? As considerações sobre o uso da tecnologia educacional devem se concentrar na “educação” e não apenas na “tecnologia”. Antes de investir e implementar a EdTech, os formuladores de políticas devem se perguntar quais desafios educacionais precisam ser enfrentados e qual é a mudança desejada como resultado. As políticas devem ser holísticas, levando em consideração a capacidade e os incentivos dos professores, os recursos de aprendizagem digital apropriados vinculados aos currículos e avaliações formativas que medem a aprendizagem, entre outras questões. A educação, em sua essência, é um esforço socialmente intensivo e centrado no ser humano e que conecta uma comunidade de alunos. A tecnologia deve apoiar e habilitar essas conexões. (Banco

¹⁷ De acordo com o Site Wikipedia, a Omidyar Network é uma empresa de investimento filantrópico, fundada em 2004 pelo fundador do eBay Pierre Omidyar e sua esposa Pam. (Fonte: Wikipedia, acessado em 30/03/2024)

Mundial, p. 12, 2020).

O QR Code complementar para este princípio encaminha o visitante da página para um artigo onde é discutida a necessidade de não limitar tais mudanças desejadas a introdução de tecnologias educacionais, sendo necessário que os decisores políticos tenham uma visão “do tipo de ensino e aprendizagem que pretendem desenvolver, bem como dos conhecimentos e competências que os alunos devem apresentar quando abandonam o sistema de ensino secundário” (Banco Mundial, 2020).

Ainda sobre este princípio, o infográfico acima relaciona ou “faz um link” com as seguintes palavras: “habilidades” que é conectada a “habilidades do século 21”, “habilidades digitais” e “online”. Além desta consta a palavra “aprendizagem” solta entre as outras e uma última cadeia que se conecta “aprendizagem remota” as palavras “rádio”, “celular”, “on-line” e “TV”. O que chama a atenção é que não há qualquer explicação sobre estes conectivos. Parece que acabam sendo soluções autoexplicativas e pouco refletidas sobre os problemas educacionais. Ao mesmo tempo leva a compreensão sobre a insistência de diversos grupos em pressionar o setor público na elaboração de currículos que visem o desenvolvimento de habilidades específicas, jogando o conhecimento histórica e socialmente construídos debaixo do tapete.

Por fim, temos o princípio do documento apresentado pelo Banco Mundial “Empoderar docentes”. O termo empoderar por si só já vem acompanhado de algumas questões, é como se desenvolvesse uma falsa sensação de poder e autonomia, porém atrás desse pretense empoderamento podemos identificar uma série de exigências que limitam a autonomia docente. O texto apresentado nos faz entender que o trabalho docente deve e será alterado a fim de atender às novas exigências:

A tecnologia substituirá parte do que os professores fazem atualmente, ao mesmo tempo em que os apoiará, à medida que eles assumem novas funções e responsabilidades, muitas vezes mais sofisticadas, como resultado da mudançatecnológica. Os professores podem ser facilitadores da aprendizagem, parte de uma equipe de aprendizagem, um colaborador com mentores especialistas externos, um mentor para os pais e um líder de equipe em uma atividade de aprendizagem baseada em projeto, entre outras funções. Ao mesmo tempo, nascircunstâncias em que há escassez de professores ou onde os professores têm “baixa capacidade”, a tecnologia pode desempenhar um papel importante de ajudar os alunos a, em parte, superar esse déficit. Onde os professores carecem de conteúdo ou conhecimento pedagógico, a tecnologia pode apoiar o uso de planos

de aula estruturados ou sugestões baseadas em texto para ajudar a desenvolver essa capacidade. O uso da tecnologia pelos professores pode empoderá-los a alavancar uma variedade de recursos visando fornecer aos alunos um aprendizado mais focado e, em alguns casos, mais personalizado. (Banco Mundial, p. 14, 2020).

Chama muito a atenção o seguinte trecho: “parte de uma equipe de aprendizagem, um colaborador com mentores especialistas externos”. Ora, os professores para exercerem seu ofício precisam passar por uma formação e realizar diversas provas, é uma profissão que em sua maioria exige-se no mínimo diploma de graduação, ainda são os professores que vivem e compartilham o cotidiano comum das comunidades escolares, sendo estes, por excelência aqueles que devem conduzir os processos de ensino e aprendizagem não agentes externos.

Além disso, soa um tanto ofensiva a afirmação de que “ao mesmo tempo, nas circunstâncias que há escassez de professores ou onde os professores têm ‘baixa capacidade’, a tecnologia pode desempenhar um papel importante de ajudar os alunos a, em parte, superar este déficit”. Ao invés de propor valorização real dos profissionais, melhora dos cursos de licenciatura e das condições de trabalho, sugere-se então o uso de tecnologia. A autonomia docente, em todos os sentidos, é posta em xeque, afrontada pelos especialistas externos, seja em relação à sua prática profissional, seja frente à própria comunidade escolar ou, até mesmo, à própria nação.

Um dos links feitos referentes ao empoderamento docente é a Pedagogia. As concepções pedagógicas e metodológicas utilizadas pelos professores é revista, exigindo que estes adotem posturas mais flexíveis com os estudantes, a fim de deslocar o foco das aulas do professor para os estudantes. Exige-se neste contexto além do uso de plataformas educacionais a utilização de metodologias ativas, com o intuito de transformar as aulas em algo mais dinâmico e para exercitar a proatividade dos estudantes, o professor nesta nova situação é entendido como um facilitador ou mediador do conhecimento.

Outro link existente no princípio para empoderar professores do documento do Banco Mundial refere-se ao treinamento e ao desenvolvimento de habilidades. Ao longo do texto deste trabalho já mencionamos algumas vezes o possível entendimento que alguns tomadores de decisão têm sobre os professores, seja no livro escrito pelo ex-secretário de educação, seja nos textos de organizações internacionais. É inegável que esta é uma profissão que exige formação constante,

no entanto, precisamos considerar qual é a qualidade, o conteúdo e o formato que tais formações continuadas possuem.

Os estudantes, por sua vez, encontram-se numa situação que além de dar conta das diversas avaliações das dezenas de disciplinas e componentes curriculares ainda precisam se preocupar com diversos aplicativos e plataformas educacionais impostas a eles. Sobre a situação dos estudantes é necessário considerar a desigualdade social que acomete os alunos das escolas públicas, fato que reverbera no acesso tanto a equipamentos como celulares e computadores e a disponibilidade de internet. Neste processo entre currículo, gestão escolar e formação plataformizada, o ideário empreendedor e as noções de gestão de todas as dimensões da vida vão sendo inculcadas nas mentalidades dos jovens. É interessante observar que toda essa estrutura e os novos conceitos que vão sendo criados e reconfigurados agem na subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, seja na formação dos estudantes, nos agentes que realizam a gestão escolar ou nos professores, imprime-se, por meio da dataficação proveniente da plataformização, a busca pela melhora da performatividade:

A performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade (...) A performatividade “funciona” mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e nossas almas. Ou seja, quando nós a aplicamos a nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim “melhoramos” nossa “produção” como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros. (Ball, p. 66, 2022).

Para dar sequência, no próximo item analisaremos como as mudanças curriculares, as ferramentas de gestão e a plataformização dos processos de ensino e aprendizagem recaem sob os professores e as professoras, com a especificidade da realidade brasileira, já marcada pela desvalorização crônica desta profissão.

3.2 O TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DO PARANÁ: ESTRUTURA DA REDE, REFORMAS CURRICULARES, PANDEMIA E A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO

Neste item discutiremos as mudanças que vêm ocorrendo tanto nas condições de trabalho docente no Paraná quanto no sentido que vem sendo dado a ele. O recorte temporal feito compreende o período entre os anos de 2015 e 2023 e justifica-se pelo fato de que a partir deste período inicia-se no Brasil profundas mudanças de ordem política e econômica, que afetam a organização do Estado, reformas são promovidas (ensino médio, trabalhista e previdenciária) e no estado do Paraná passamos a viver um longo período de austeridade promovida pelos governos de Beto Richa (2011-2014/2015-2018), reduzindo o investimento público na educação e gerando a retirada de diversos direitos historicamente conquistados (Guimarães, 2021).

As peculiaridades com relação ao sistema educacional no estado do Paraná iniciam pela sua estrutura e como é conduzida a instrumentalização das carreiras docentes formadas por professores efetivos do Quadro Próprio Magistério (QPM) e professores temporários (PSS). A organização administrativa da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná - SEED, se subdivide em “estrutura-se, predominantemente, a partir da diretoria geral, diretoria de educação, diretoria de planejamento e gestão escolar, diretoria de tecnologia e inovação, Paraná esporte, Fundepar, núcleos regionais de educação, Conselho Estadual de Educação, Paraná educação comunicação e imprensa” (Matos, p.28, 2021). No site da SEED são detalhadas todas as funções e atribuições para cada nível de atuação, bem como os servidores estaduais que ocupam os cargos listados. Observa-se uma estrutura imensa, hierarquizada, passando por diversos setores até chegar às escolas estaduais, reflexo das políticas educacionais descontinuadas a cada mudança governamental.

Assim, como a estrutura educacional fica refém dos gestores, a carreira e direitos dos professores atuantes no estado também se fragiliza como podemos observar no ano de 2015, marcado pelo que ficou conhecido como “massacre do Centro Cívico” quando milhares de professoras e professores de todo o estado estavam reunidos em Curitiba na defesa de suas carreiras e previdência. Talvez um dos momentos mais tristes e revoltantes da história do estado, o então governador

Beto Richa, na época do PSDB, utilizou o aparato repressivo para literalmente bombardear toda uma categoria. Mesmo diante de tamanha mobilização, quando mais de noventa por cento da categoria estava paralisada, o projeto de Richa saiu vitorioso. Com isso, houve a aprovação na Assembleia Legislativa do PL nº. 024/2015 que “alterou o fundo previdenciário para cobertura de insuficiências financeiras da gestão de Beto Richa” (Guimarães, p. 33, 2021).

Além disso, em sua gestão, Richa ainda reduziu o número de horas-atividades e reduziu o salário dos professores da modalidade de trabalho temporária (PSS)¹⁸:

Esse corte de investimentos na educação pública - através da redução do salário dos professores temporários e da redução hora-atividade - diminuiu o quadro docente devido ao aumento da jornada de trabalho e intensificou o trabalho efetivo do professor dentro de sala de aula, assim como precarizou o ensino mediante restrição dos momentos de hora-atividade, destinados ao planejamento, estudos e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. (Guimarães, p. 35, 2021).

Os retrocessos promovidos por Beto Richa, ampliados pela falta de diálogo com a categoria, foram ruins. No entanto, como diz o ditado popular “nada é tão ruim que não possa piorar”, em 2018 o então candidato ao governo do estado Ratinho Junior, filho do apresentador de televisão e fazendeiro no interior Ratinho, venceu o pleito. É importante destacar que coube ao seu governo a implementação da BNCC e do NEM no estado, é notável também a proximidade que o governador tinha com os ideais conservadores, do ex-presidente Jair Bolsonaro, expressos pelo militarismo, pela falta de diálogo com os servidores públicos e pela entrega dos bens públicos para o setor privado, sendo refletida em muitas das mudanças educacionais que estavam por vir. Ratinho Jr. assume o governo num momento em que já havia acúmulo do reajuste salarial em 18%, mesmo sendo negociado e proposto pelo governo o pagamento de apenas 5% parcelado em três vezes, nos anos seguintes os valores acumularam ainda mais. De acordo com a APP sindicato, em 2024 o salário dos professores do estado possui defasagem de 34%.

Antes de analisar e relembrar as diversas mudanças educacionais impostas no passado recente, se faz necessário contextualizar que todas elas ocorreram em

¹⁸ Resolução nº113/2017 - GS/SEED: Determinou redução de 13,29% do salário dos professores PSS e a Resolução 15/2018 reduziu duas horas-atividades para cada 20 horas/aulas para toda a categoria.

meio à maior crise sanitária em escala mundial em cem anos. A pandemia de Covid 19 chegou ao Brasil em 2020 e estremeceu as estruturas sociais de todo o planeta. A educação foi afetada diretamente, promovendo o fechamento de escolas ao redor do globo e obrigando estudantes, gestores e professores a se adaptarem a novas formas de ensinar e aprender. Cabe lembrar que, a escola sendo uma instituição plural, composta por estudantes e professores com as mais diversas condições de vida e vários marcadores sociais é atingida de modo desigual. Antunes (2022) reflete que

(...) se não frequentarem as escolas públicas por causa da pandemia (o que foi justo e necessário para restringir a expansão do coronavírus), não tinham como se alimentar. Se foram às escolas, correram o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora, então, viu-se sob intenso fogo cruzado. Entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade. Tal vilipêndio se acentuou fortemente pela autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial do ministro da economia Paulo Guedes. (Antunes, p. 23, 2022).

Em 17 de março de 2020, mediante o decreto nº. 4.258 as aulas presenciais em todas as escolas foram suspensas. A pandemia escancarou a desigualdade educacional que assola este país. Seja no acesso à alimentação, quando as escolas precisavam se organizar para distribuir a merenda escolar àqueles que não possuíam alimentos em casa, bem como no acesso à internet e equipamentos tecnológicos como *smartphones* e/ou computadores para acompanhar as aulas *online* que se impunham. Neste contexto surge a necessidade da implementação do ERE (Ensino Remoto Emergencial) nas escolas, colocando todas as comunidades escolares em situações inéditas.

a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), na condição de mantenedora do sistema público de educação básica, optou por disponibilizar aulas remotas e criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para atender cerca de 1 milhão de estudantes da rede pública, distribuídos em 399 municípios, com ênfase nos alunos da educação básica (ensino fundamental II e ensino médio). Para tanto, de acordo com a APP-Sindicato (2020), o governo em caráter emergencial, sem licitação, investiu em torno de 22 milhões de reais na contratação de empresas privadas para implantar um projeto de ensino a distância, com o pagamento de aproximadamente: 20,9 milhões de reais destinados às empresas de telefonia celular, contratadas para o uso de dados pelo aplicativo Aula Paraná; 900 mil reais para TV Record, emissora contratada para transmitir aulas através de canais abertos; e, por fim, 300 mil reais, para a IP-TV LTDA, para elaboração de uma “plataforma de streaming que dialogue com as operadoras de telefonia móvel” (APP-SINDICA|TO, 2020). As aulas remotas para os alunos das escolas públicas de educação básica, começaram a ser transmitidas no dia 6 de abril de 2020 em TV aberta, no Youtube e no Aplicativo Aula Paraná (disponível para celulares Android e IOS sem custo de dados móveis

para os usuários). Essa nova realidade foi implantada de forma rápida e improvisada. Em apenas duas semanas após o decreto de suspensão das aulas presenciais, alguns professores da rede pública estadual foram convidados a ministrar essas aulas remotas em um estúdio improvisado (sem recursos profissionais de edição de imagem), elaborar material didático e atividades para serem disponibilizadas a todos os estudantes da rede estadual por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (Guimarães, p. 46-47, 2021).

Em questão de poucos dias, a televisão, as redes sociais, os *smartphones*, os computadores e as plataformas educacionais foram os principais instrumentos de trabalho dos professores. O trabalho docente foi sacudido, não bastasse toda a preocupação e a angústia que todos sentiam em relação à doença, a convivência com o luto para muitos, as imposições dos últimos meses, a gestão desumana da pandemia pelo governo federal ainda foi necessário repensar e reaprender a trabalhar e a ensinar.

O governo do estado em parceria com uma das maiores *BigTechs* do mundo, a *Google*, criou e-mails para todos os trabalhadores da educação e estudantes estaduais. O *Google Classroom* foi o espaço virtual oferecido para desenvolver o trabalho em conjuntocom a *Google Meet*, com salas virtuais, onde foi possível enviar avisos, postar avaliações e notas e interagir com os estudantes.

Assim como forma de treinamento a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) oferecia diversos webinários¹⁹ pelo canal do Youtube. Nesse contexto, os espaços de trabalho e não trabalho passaram por uma linha tênue com o exercício do ofício docente sendo realizado no sagrado espaço do lar. Eram infinitos grupos de *WhatsApp*, centenas de e-mails ao longo do dia, cada minuto novas notificações surgiam no celular. É neste contexto pandêmico brevemente descrito acima que mudanças significativas passam a ser impostas no campo educacional paranaense. Ainda em 2020 é anunciada a realização de consulta pública e posteriormente a implantação de escolas no modelo cívico-militar em diversas escolas:

A Consulta Pública sobre a implementação do modelo cívico-militar foi realizada em 216 escolas do Paraná. O resultado, divulgado em 5 de novembro de 2020, contabiliza que 186 colégios aprovaram o novo

¹⁹ Webinários: De acordo com o Blog Even3 “Webinar é um seminário online, transmitido ao vivo ou gravado, para um público-alvo específico. A sua origem remete à “*web based seminar*” que tem como significado literalmente um seminário realizado via web. Mas o termo webinário, a versão em português, também pode ser encontrado por aí.” (Blog Even3, 2024)

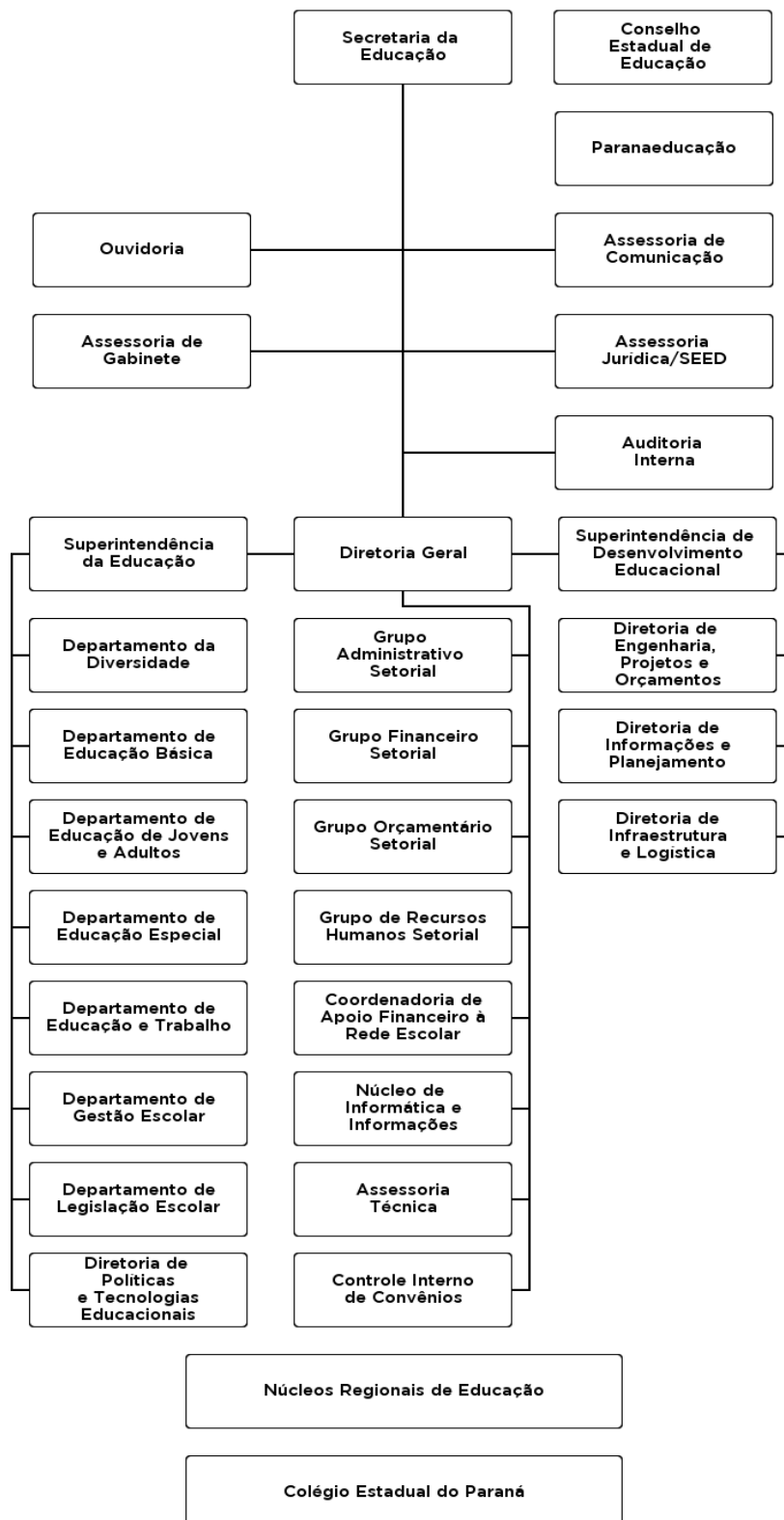
modelo, 25 optaram por manter o modelo tradicional e em cinco escolas o quórum absoluto (mais da metade do total) não foi alcançado. (Guimarães, p. 36, 2021).

Na época, a APP sindicato divulgou nota em repúdio sobre o processo de consulta:

A APP-Sindicato, não reconhece o processo de consulta, pois o mesmo contou com diversas irregularidades e ilegalidades, que ferem a própria lei que implementa o programa, 20338/2020 e a resolução da SEED 4186/2020. A APP-Sindicato vem publicamente contestar o processo, pelo não cumprimento de critérios pré-estabelecidos enquanto requisitos de seleção de várias escolas, como em torno de 117 escolas em que a APP-Sindicato identificou o ensino noturno, pré-requisito que excluiria essas escolas da seleção. Outros aspectos também ferem a legislação, como a imposição pelo sim, por parte do aparato estatal; a falta de debate e audiências públicas com a comunidade escolar; o aligeiramento da consulta e a impessoalidade do processo sem o sigilo do voto, com listas abertas para votação, entre outras. (APP Sindicato, 2020).

Chama muito a atenção neste projeto o fato de um dos critérios para escolha das escolas ser o fechamento do Ensino Médio noturno, desrespeitando o direito dos estudantes-trabalhadores de terem acesso ao ensino bem como reduzindo o número de aulas para professores. Com este novo contexto, setores e departamentos são criados, conforme pode-se observar na Figura 5:

FIGURA 5: ORGANOGRAMA SEED/PR



FONTE: SEED PR (Acessado em 05/04/2024)

Diante das mudanças recentes no ensino paranaense elencadas, foram

incluídos novos departamentos e coordenações na estrutura da secretaria. Um novo agente público surge neste contexto: a figura dos tutores de aprendizagem. Estes tutores são servidores com vínculo QPM que acompanham grupos de escolas, direções, equipes pedagógicas e professores. Aos servidores que atuam como tutores, são atribuídas, de acordo com a “carta de serviços” da SEED as funções de:

formação continuada em serviço - Tutoria Pedagógica; desenvolvimento de Coordenadores, Assessores e Tutores Pedagógicos; acompanhamento *in loco* das escolas estaduais através dos tutores, visando o desenvolvimento dos Diretores e Pedagogos da Rede Estadual; análise pedagógica, acompanhamento dos indicadores e busca de estratégias com foco na aprendizagem; acompanhamento dos tutores junto aos diretores das escolas na Observação de Sala de Aula com foco no feedback formativo; observação do acompanhamento da Hora-Atividade. (SEED/PR, 2024).

A tutoria, portanto, repassa à gestão e às equipes pedagógicas as metas estipuladas, realiza o acompanhamento das exigências dos núcleos de educação etc. Cabe então às equipes pedagógicas e diretivas a cobrança destas demandas aos professores e professoras. Uma prática recente deste controle é a observação de sala de aula. Deve ser feita pela equipe pedagógica e diretiva durante as aulas dos professores. Com horário agendado antecipadamente, um integrante da equipe diretiva ou uma pedagoga assistem uma aula de cada professor, munidos de um instrumento onde constam as rubricas a serem observadas. Após a observação, recomenda-se que seja realizado o “feedback formativo” com a intenção de levar os professores a “refletir sobre sua prática e assim modificá-la para atender as necessidades de cada turma e estudante” (SEED/PR, 2024). No anexo 1 é possível verificar as rubricas utilizadas para observação. Esta prática é interessante desde que seja utilizada para de fato gerar trocas e debates sobre os processos de ensino e aprendizagem, no entanto é necessário que se considere as diversas situações enfrentadas pelo professor no desenvolvimento de sua aula como a infraestrutura escolar, o número de alunos por sala, entre outros fatores, caso contrário teremos apenas um instrumento de fiscalização e controle, observado por profissionais com outras formações além da especificidade das disciplinas observadas, correndo o risco de levar a uma individualização dos problemas identificados na aula observada, ou seja, na compreensão dos técnicos da secretaria de educação o aprendizado dos estudantes ou o sucesso da aula não relaciona-se a

problemas estruturais e históricos da educação, mas a vontade e a competência do professor.

Em meio a este turbilhão de fatos ainda são alteradas as formas de contratação do professor temporário (PSS). O último concurso para professores havia ocorrido em 2013, foi um concurso amplo com mais de treze mil vagas disponibilizadas. No entanto, ainda foi insuficiente para cobrir o déficit de profissionais. No processo seletivo para os PSS até então bastava uma inscrição simples, sem valor cobrado tendo como critério classificatório o tempo de atuação na educação básica, os títulos e a idade dos concorrentes.

Assim, por meio do edital 47/2020 GS/SEED novas regras são impostas, como acobrança no ato da inscrição, a prova de títulos se mantém e ainda é instituída uma prova, neste momento presencial, em meio à crise da Covid 19. Ou seja, é realizado um processo seletivo aos moldes de um concurso público, só que para contratações temporárias. Além dos salários serem mais baixos que de um professor efetivo, agora ainda existe a despesa com inscrição e a preocupação com a prova. Vale ressaltar que quando encerra o contrato ao final do ano letivo estes profissionais não têm o direito ao seguro desemprego gerando uma série de inseguranças e angústias, sobre este ponto, é comum que os professores PSS se organizem ao longo do ano para economizar seus salários que já é baixo e está defasado para poder pagar suas contas nos meses que ficam desempregados. O edital ainda lista todas as atribuições ao cargo, estendidos também aos professores efetivos/concursados (QPM):

Elaborar e implementar o Plano de Aula em consonância com os documentos curriculares vigentes, durante a hora-atividade, em conjunto com a equipe pedagógica; replanejar aulas a partir das observações de sala de aula e dos feedbacks formativos realizados pela equipe pedagógica; analisar, em conjunto com a equipe pedagógica, os resultados de aprendizagem dos estudantes e elaborar propostas de intervenções de superação das dificuldades evidenciadas; acompanhar e apoiar a aprendizagem dos estudantes; utilizar metodologias ativas e tecnologias educacionais para o desenvolvimento das habilidades e competências; ministrar aulas de forma síncrona e assíncrona, utilizando ferramentas de colaboração, comunicação e gerenciamento de salas virtuais; viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa; estruturar situações de aprendizagem desafiadoras, considerando o interesse dos estudantes e mobilizando-os para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica; adotar uma postura reflexiva e crítica, orientando os estudantes a formular e expressar as suas compreensões sobre temas, conceitos e situações;

expressar-se verbalmente de maneira objetiva e compreensível, com dicção clara; atuar profissionalmente no seu ambiente institucional observando, conhecendo e respeitando as normas vigentes; ministrar as aulas e cumprir as horas-atividade estabelecidas, com acompanhamento da equipe pedagógica e com foco no desenvolvimento das habilidades e competências, de acordo com o documento curricular orientador da etapa de ensino, devendo ocorrer o mesmo com o Coordenador de Curso, quando for o caso; participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP e da Proposta Pedagógica Curricular – PPC da escola, considerando os documentos curriculares vigentes; cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar bem como comparecer a todas as atividades quando convocado pela equipe diretiva e/ou quando determinado pela SEED; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade; realizar a avaliação da aprendizagem, por meio de instrumentos diversificados, contemplando diferentes linguagens, bem como redirecionar sua prática pedagógica; estabelecer e implementar estratégias de recuperação com a retomada dos conhecimentos e a reavaliação; preencher o Registro de Classe Online e/ou Físico em consonância com a prática docente observando as legislações vigentes; organizar os dados da aprendizagem para a participação nos Pré-Conselhos e Conselhos de Classe, realizando os registros necessários; acompanhar a frequência escolar dos estudantes, comunicando a equipe gestora os casos de infrequência; obedecer aos preceitos vigentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Legislação Estadual; intervir para que os estudantes possam superar as dificuldades de aprendizagem, independentemente do período avaliativo; promover a gestão de sala de aula, pautada no cuidado com as relações interpessoais, na organização do coletivo dos estudantes e na transposição didática dos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento das competências específicas; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais. Professor Bilíngue Libras-Língua Portuguesa, Professor de Atendimento Pedagógico Domiciliar do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH e Professor Guia- Intérprete, além das atribuições descritas acima, deverão seguir orientação própria determinada pelo Departamento de Educação Especial – DEE/SEED. Ministrar aulas na sala de recursos multifuncional, no Serviço de Atendimento à Rede de Proteção de Escolarização Hospital – SAREH e demais programas da Educação Especial, seguindo o Projeto Político-Pedagógico da escola e demais legislações vigentes. (Edital 047/2020, SEED, p. 4).

A lista de obrigações atribuídas aos professores é imensa, observa-se que já estão de acordo com o que está previsto na BNCC, reafirmando diversas vezes o desenvolvimento de competências e habilidades, além de exigências inéditas como a observação de sala de aula²⁰, os “feedbacks formativos”²¹, a cobrança pelo uso de

²⁰ A observação de sala de aula foi instituída por meio da Resolução 2.857/2021 como gestão pedagógica, sendo atribuído a equipe diretiva de cada escola: § 1.º Quanto à Observação de Sala de Aula, metodologia de formação em serviço que possibilita ao professor e à equipe gestora refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de questões propositivas, construída com base em combinados para o desenvolvimento de aulas com qualidade pedagógica: I - O Diretor e o Diretor Auxiliar devem utilizar o instrumento de observação constante no Anexo I da presente Resolução

metodologias ativas e ferramentas tecnológicas. Embora as exigências fossem aplicadas para a categoria docente (independente se PSS ou QPM), os professores efetivos ainda possuem algumas vantagens, como a segurança em ter aulas no ano seguinte e prioridade na distribuição, as possibilidades de promoção e progressão na carreira, entre outras. Os professores temporários além de passar por este extenso processo seletivo anualmente, ainda precisam passar por exames médicos admissionais, não possuem segurança salarial ao final do contrato e ainda são os últimos a escolherem aulas e turmas, conforme demonstrou Matos (2021, p.37):

QUADRO 7: COMPARATIVO ENTRE DIREITOS DE DOCENTES QPM E PSS

BENEFÍCIOS/DIREITOS	QPM	PSS
Gratificação Por Tempo de Serviço	X	
Avanço na Carreira e Promoções	X	
Vale Transporte	X	X
Aula Extraordinária e Acréscimo de Jornada	X	
Período Noturno e Adicional Noturno	X	X
Férias Fruição e Pagamento do Terço de Férias	X	X
Auxílio Doença	X	
Plano de Saúde	X	
Auxílio Funeral	X	
Salário Família	X	
Gratificação de Educação Especial	X	
Licença Maternidade	X	X
Licença Paternidade	X	X
Afastamento Decorrente do Casamento	X	X
Empréstimo Consignado	X	
Distribuição de Aulas Antecipadas e Remuneradas	X	
Efetivação de horário conforme o concurso	X	

FONTE: Matos (2021)

Observa-se que os professores PSS estão em desvantagem em diversos

para documentar o acompanhamento pedagógico que tem como propósito valorizar as boas práticas de ensino, identificar e aprimorar o que necessita ser melhorado e apoiar o professor sempre que necessário para que ofereça aos estudantes aulas que potencializem sua aprendizagem. II - O Diretor e o Diretor Auxiliar devem observar a sala de aula e documentar no instrumento de observação, com o propósito de apoiar o professor, quais são suas potencialidades e fragilidades, como está o clima da sala de aula e como este interfere na aprendizagem, bem como se os estudantes interagem com o professor, com o conhecimento e com os colegas. III - A observação de sala de aula subsidiará o Diretor e o Diretor Auxiliar na definição das necessidades pedagógicas evidenciadas no alinhamento com o pedagogo das ações a serem desenvolvidas durante o acompanhamento da hora-atividade dos professores, conforme instrumento de observação, o qual deve ser acompanhado e monitorado pelo Diretor e Diretor Auxiliar. (Paraná, p. 1, 2021)

²¹ De acordo com a Resolução 2.857/2021, no artigo IV: Após a observação de sala de aula é imprescindível ao Diretor ou Diretor Auxiliar construir o feedback formativo com o professor, para destacar os pontos positivos e pontos de melhoria, valorizar os avanços e as boas práticas, as quais serão documentadas no instrumento de observação.

aspectos. Diante do exposto sobre as condições de contrato dos professores em regime temporário, podemos afirmar que estes profissionais são a expressão máxima de como os processos de flexibilização do trabalho de servidores públicos ocorrem. Flexibilização pode ser entendida como:

a possibilidade de alteração da norma como forma de ajustar as condições contratuais, por exemplo, a uma nova realidade, a partir da introdução de inovações tecnológicas, ou de processos que podem ser negociados legitimamente entre os atores sociais ou impostos pelo poder discricionário da empresa, ou ainda através da atuação do Estado. Assim, em princípio, a flexibilidade pode significar a depressão dos direitos com a finalidade de redução dos custos. desregulamentação pode ser entendida como um conjunto de medidas para a retirada das regras e leis de proteção ao trabalhador. (KREIN, 2007, p. 28).

Esta flexibilização do trabalho docente acarreta insegurança constante, seja em termos salariais, seja em termos de ameaças por rompimento de contrato. Esta ameaça sempre aparece em momentos de mobilização ou greve da categoria, com o intuito de desmobilizar e coagir os servidores ou então pode ocorrer em situações quando o professor efetivo daquela vaga volta de licença, por exemplo. Nauroski (2014) sintetiza de modo assertivo como pode ocorrer este processo:

Em última análise, a flexibilização nos termos de Krein (2001) pode ser entendida como uma “liberdade” da empresa para ajustar unilateralmente o tempo de trabalho, os padrões de remuneração e as formas de contratação flexíveis. No caso do trabalho dos professores e dos PSS em especial, envolve a liberdade dos gestores da SEED e de diretores que cumprem o papel de determinar, definir certas condutas do professor, sua contratação, sua permanência no emprego passa em grande medida pela direção da escola e pelos gestores da SEED. Tomando como referência a greve ocorrida em 2013, os gestores orientaram que as escolas deveriam ficar abertas. Para isso contou com a possibilidade dos PSS fazerem esse papel. Ao menos pressionou diretamente esse grupo com a ameaça de rompimento de contrato. (Nauroski, p. 110, 2014).

Além dos reveses já descritos acima, os contratos temporários não permitem que ocorra relações de vínculo seja entre professor e estudantes seja entre a comunidade escolar, estes professores sempre parecem ser um “corpo estranho” aos contextos escolares, pois a cada ano estão trabalhando em escolas diferentes. Outra consequência possível é o desgaste que gera no deslocamento entre a residência e as escolas que estes professores trabalham.

Em 2020, mais especificamente no último dia letivo deste tumultuado ano e

no contexto de reestruturação dos currículos estaduais para atender às mudanças exigidas pela BNCC e pelo NEM, é publicada a normativa conjunta nº. 11/2020 que inclui a disciplina de Educação Financeira no Ensino Médio, para poder incluí-la foram reduzidas de duas para apenas uma aula semanal as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes. Até então, foi o maior ataque à Sociologia desde a sua obrigatoriedade em 2008. Por se tratar de uma disciplina relativamente nova nos currículos escolares, a Sociologia conta com boa parte de seus professores sob o vínculo temporário PSS.

A redução de carga horária impactou diretamente os professores resultando em aumento de turmas e conseqüente de alunos com os quais se trabalha, empurrando professores QPM e PSS para diversas escolas e obrigando-os a assumir aulas de disciplinas diferentes de sua formação acadêmica, como é o caso do Ensino Religioso para o ensino fundamental II, ou seja, não há formação docente nem para as disciplinas em muito menos para esta etapa da educação básica, “nessas condições, para fechar uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais o docente que antes tinha 15 turmas necessita lecionar em 30 turmas. Além disso, tal medida também acarreta uma conseqüente redução na contratação de profissionais para estas disciplinas” (Guimarães, p.38, 2021)

O ano de 2021 então revela-se um ano extremamente complicado para os professores paranaenses. Além de todos os empecilhos impostos aos professores PSS e a redução da carga horária de Sociologia, Filosofia e Artes obrigando os docentes a assumirem muitas turmas e dar conta de diversas realidades que a pandemia impôs sobre as escolas, agora eles precisam enfrentar o medo da contaminação do vírus, visto que com o avanço da campanha vacinal exige-se o retorno presencial das aulas.

Este retorno se dá de modo parcial, com 50% das turmas presencialmente utilizando máscaras e a outra metade das turmas em casa, ao menos em teoria, acompanhando as aulas por meio da Google Meet. Foi uma situação extenuante, pois os professores precisavam ensinar utilizando máscaras de proteção, convencer os estudantes a continuarem com elas e a manterem o distanciamento, ao mesmo tempo adaptar a aula para atingir os alunos que estavam remotamente, seja na metodologia de ensino adotada seja nos instrumentos avaliativos. Além disso, ainda havia a necessidade de pensar nos alunos que não estavam frequentando nenhum dos formatos citados. Além destas situações que envolvem a sala de aula, ainda

precisavam cumprir suas obrigações burocráticas, realizar formações *online* para uso de recursos tecnológicos e participar de inúmeras reuniões semanais. Foi um desgaste imenso, porém muito daquilo que estava acontecendo permaneceu mesmo depois da volta a “normalidade” como será analisado no próximo item (Guimarães 2020, Matos 2021).

Em 2023 o governo do estado realizou concurso público para contratação de professores efetivos, por meio do edital nº 011/2023, porém o número de vagas foi ínfimo diante da necessidade existente, foram ofertadas 1.256 vagas para todo o estado. No início do ano letivo de 2024 o governo do estado autorizou a convocação de mais 1.144 professores, ainda permanecendo distante de zerar o déficit de professores efetivos.

3.2.1 O cenário pós-pandemia e a intensificação e a rotinização das plataformas educacionais no Paraná

Como exposto, a urgência imposta pela Pandemia demandou o uso de plataformas e recursos digitais para reduzir os efeitos do distanciamento. No entanto, estas plataformas educacionais já utilizadas em alguns casos, principalmente nas escolas particulares, adentram as escolas públicas e permanecem. Como discutido até o momento, seus usos não são meramente para acompanhar as inovações tecnológicas, não há neutralidade, elas são resultado de diversos interesses e ideais imbricados ao processo.

No estado do Paraná foi criado o mapa estratégico da SEED, instituído por meio da Resolução nº 5.131/2021, que de acordo com a mesma, tem a finalidade de

formalizar a estratégia institucional, estabelecer parâmetros de monitoramento e avaliação das políticas educacionais e demonstrar à Rede Estadual de Educação Básica do Paraná que as ações de todos os servidores estão conectadas e buscam alcançar os mesmos resultados (Paraná, 2021).

Este mapa tem sido o norte dado à organização educacional no estado. Ele é organizado a partir da perspectiva da educação paranaense, dos profissionais e estudantes, gerencial e de sustentação, tendo como eixos finalísticos a eficiência na gestão, a melhoria da aprendizagem e a inovação pedagógica e como eixos de

suporte: as pessoas, a tecnologia e a infraestrutura, conforme observa-se na Figura abaixo:

FIGURA 6: MAPA ESTRATÉGICO DA SEED



FONTE: SEED PR (2021)

Nesse sentido, de acordo com o mapa, a educação paranaense deve nivelar a qualidade da educação básica paranaense, ofertar a melhor educação do país, tornar a escola mais atrativa, inclusiva e com altas expectativas, ter o primeiro IDEB do Brasil em 2021 e preparar os estudantes para as profissões do futuro. Os objetivos na perspectiva da educação paranaense orientam as decisões e ações tomadas, deixando muito clara a visão esperada da secretaria de educação.

Observamos que tanto a imagem referida ao mapa quanto a Resolução N.º 5.131/2021 não explicitam como, quando e quem realizará tais ações, são apresentados de modo genérico sem um planejamento explícito. Quanto ao uso de aplicativos e plataformas educacionais, é indicado no eixo de sustentação sobre tecnologia onde objetiva-se dotar as escolas com infraestrutura tecnológica e proporcionar acesso à internet em todas as escolas, o que de fato verifica-se, onde existem redes próprias de internet com acesso mediante o *e-mail @escola*, além de kits de *tablets* entregues, porém muitas vezes não atendem a demanda devido a quantidade de aplicativos utilizados atualmente nas mais variadas disciplinas. O uso de plataformas consta indiretamente nos eixos finalísticos eficiência na gestão e melhoria na aprendizagem, como descrito anteriormente é utilizado o *Power BI* para

“manter estrutura educacional moderna e eficiente” e “monitorar a frequência e o abandono escolar”, diretamente fica evidente no eixo finalístico inovação pedagógica ao “ofertar conectividade”, “preparar professores e estudantes para a educação do século XXI” e “implementar o uso de ferramentas e plataformas educacionais”.

Atualmente, o estado possui aplicativos e plataformas próprios, desenvolvidos pela CELEPAR (Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná) e outras em parceria com empresas de tecnologia privadas. Na imagem abaixo, retirada do site da SEED são listados os principais aplicativos e plataformas educacionais:

FIGURA 7: PRINCIPAIS APLICATIVOS E PLATAFORMAS EDUCACIONAIS DA SEED



FONTE: SEED PR (2024)

Estas plataformas e aplicativos passam a estar presentes em todo o cotidiano escolar, seja no trabalho dos professores, nos critérios avaliativos dos estudantes, no processo de aprendizagem ou na gestão escolar. Para alguns componentes curriculares exige-se o uso de mais de uma plataforma, como é o caso da Língua Portuguesa que é exigido o uso do Desafio Paraná (Quizizz), do Leia Paraná e do Redação Paraná, além do Google Classroom e do RCO. Além destes

listados acima, a plataforma Alura ocupa grande parte das obrigações dos professores (neste caso da disciplina de Pensamento Computacional, que está presente na grade curricular tanto das séries do Ensino Fundamental II como nas três séries do Ensino Médio), exigindo-se que estes profissionais realizem os cursos disponibilizados na plataforma.

Com tantos aplicativos e novas metodologias, é necessário treinar os professores para “reaprender a ensinar”, em 2020, foi criado o curso ou como é oficialmente intitulado, grupo de estudos “Formadores em Ação”. O curso “formadores” é uma estratégia de formação continuada que ocorre na modalidade em serviço, ou seja, pode fazer parte da carga horária de trabalho do professor e consiste em encontros semanais, realizados por meio da plataforma Google Meet, com turmas de no máximo 20 cursistas. A formação é dada pelos professores da própria rede, podendo possuir vínculo QPM - neste caso o professor formador pode substituir 10 horas aula em sala por três turmas de professores, entendidas como aulas extraordinárias tendo a remuneração vinculada ao salário - ou PSS, neste caso exige-se que seja criado um CNPJ e são contratados na modalidade Microempreendedor individual (MEI). Anualmente ocorre um processo seletivo para a contratação destes formadores, sendo composto por prova escrita e gravação de vídeo sobre uma aula da sua disciplina e entrevista. Os cursos têm duração de três meses e são ofertadas três vezes ao ano de acordo com o calendário escolar. É um curso que ocorre em rede, ou seja, os cursistas são de diversas regiões do estado, impossibilitando a troca de experiências e de reflexões entre professores que vivem realidades regionais específicas.

O foco é na prática, então a abordagem teórica é bem limitada e superficial, além de serem padronizados, as aulas são criadas nos departamentos da secretaria, repassadas aos tutores que, por sua vez, realizam o encontro com os formadores. A realização do curso passou a ser critério para classificação na distribuição de aulas e para avanço e progressão na carreira. Além disso, o cursista é avaliado mediante a execução de planos de ação com suas turmas, sendo necessário realizar registros para comprovar a realização. É comum que no período de inscrições ocorra instabilidade no sistema de inscrições visto o tamanho da demanda. Porém, o tamanho da procura não se dá pelo interesse pela formação, mas principalmente pelo receio que os profissionais têm de serem punidos pela não participação.

Esta formação desenvolve as habilidades esperadas para este novo




paradigma do ensino analisado até o momento, não é propiciado espaço para debates, cada encontro possui um cronograma dividido em minutos. O referencial para a elaboração dos planos de aula a serem executados em sala junto aos alunos é de autoria dos técnicos da SEED, tendo como norte além dos referenciais curriculares, as trilhas de aprendizagem (onde existem encaminhamentos para o desenvolvimento das aulas dos itinerários formativos do NEM) e principalmente utilizando os slides produzidos e disponibilizados no sistema RCO (Registro de Classe Online). Ou seja, temos um curso de formação continuada, realizado por outros professores da rede, engessado em seu formato, buscando desenvolver as habilidades esperadas dos profissionais para ensinar de acordo com o que a mantenedora exige e como estamos observando neste trabalho sob orientação de organismos internacionais, muitas vezes desconsiderando a própria formação do docente e as metodologias próprias para a disciplina de referência. É importante ressaltar que não se parte da realidade dos estudantes e da comunidade escolar de onde o professor está situado, mas de um ideal de aula, estudante e jovem, muitas vezes encontrados em outros países que não condizem com o que é vivenciado cotidianamente por aqui. Portanto o empoderamento docente como princípio ocorre nestes espaços e processos, em que o profissional, sem qualquer reflexão e base científica teórica é levado a mudar sua prática de ensino para se encaixar no que se espera da “educação do século XXI”.

Para compreender como estas alterações afetam a organização do trabalho dos professores é imprescindível caracterizar o registro de classe online. O RCO é uma plataforma própria, criada e desenvolvida pela CELEPAR. Foi introduzida nas escolas em 2015 como substituição ao arcaico livro de registros físicos. A cada ano este sistema recebe alterações e funções. No início assemelhava-se muito ao livro físico, com campos próprios para registro de frequência, de conteúdo e avaliações, além de gerar relatórios em PDF de frequência e notas. Nos últimos anos foi inserido mais um campo, chamado “Planejamento”, neste campo estão presentes os slides e exercícios para cada conteúdo previsto para todas as disciplinas, estes slides são numerados de acordo com o número de aulas que cada disciplina possui ao longo do trimestre. O professor, portanto, deve organizar suas aulas tomando como referência estes slides. Este material é utilizado por todo o estado e os conteúdos são padronizados, sendo obrigação registrar os conteúdos de acordo com o número destes slides que são produzidos pelo Departamento de Desenvolvimento

Curricular (DDC). Ao final de cada slide existe uma advertência bem nítida alertando que o uso deste material é exclusivo para o uso em sala de aula sendo vedada sua reprodução.

Além dos slides, para cada aula dada é disponibilizado um link para uma atividade da plataforma Quizzis, esta plataforma é utilizada com o intuito de revisão de conteúdo, onde são disponibilizados Quizzis, ou seja, um jogo de perguntas e respostas referente a aula do RCO dada. Ao clicar no link, somos direcionados para a página online da plataforma, onde é possível editar a atividade e postar diretamente no *Google Classroom*, ficando visível para todos os estudantes da turma, os professores são orientados a atribuir notas a essas avaliações. O RCO surge como uma inovação muito boa para os registros, no entanto, a forma que ganhou com o passar dos anos é preocupante, gerando um engessamento e limitando a autonomia docente na organização do seu próprio trabalho, tendo o ritmo dado aos processos de ensino e aprendizagem determinados por agentes externos a sala de aula. Na figura abaixo é possível visualizar como se organiza o menu Planejamento do RCO:

FIGURA 8: LAYOUT DO MENU PLANEJAMENTO DO RCO

Aula(s)	Resumo do Planejamento	Ações
1	<p>Auguste Comte e o surgimento da Sociologia</p> <p>Slides/Encaminhamentos: Link (https://docs.google.com/presentation/d/1ix_nB800ZkfqdNQg9YK9G4BjfyYrsLQ/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p> <p>Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná: Link (https://quizzz.com/admin/quiz/6581d902d058d7c327ff8f6f)</p> <p>Exercícios: Link (https://docs.google.com/document/d/1vN4LjyHma89stFbTS6liOI7Gwppbo_b3/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p>	
2	<p>Teoria Sociológica Clássica: Émile Durkheim e a Sociologia como ciência</p> <p>Slides/Encaminhamentos: Link (https://docs.google.com/presentation/d/1KXiCnRd3g_urhIZIOoe99KmgPrS:YE_2/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p> <p>Exercícios: Link (https://docs.google.com/document/d/108t39ZiCB1p34wezczWLUtygrg9c3BpL/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p>	
3	<p>Teoria Sociológica Clássica: Émile Durkheim e o fato social</p> <p>Slides/Encaminhamentos: Link (https://docs.google.com/presentation/d/1Xrd-KhmH37NORD75FAZcSVjG14gocGw/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p> <p>Exercícios: Link (https://docs.google.com/document/d/1RS5UcxDAJwnwP-ApT5EA4s2vJM9ZG8hs/edit?usp=sharing&ouid=103436984417140034461&rtpof=true&sd=true)</p>	

FONTE: SEED/PR (2024)

Existe um encadeamento entre a formação do professor, os slides prontos e os Quizzis. O final deste processo deve ser verificado na aplicação da Prova Paraná. É a prova de larga escala própria do estado, e é realizada três vezes ao ano, sempre

ao final de cada trimestre. O conteúdo desta avaliação é o mesmo dos slides do período e dos Quizzis, além disso é recomendado que os professores atribuam notas aos alunos pela realização da mesma. Como verificou-se uma baixa adesão dos estudantes em sua realização, orienta-se as escolas que desenvolvam estratégias para estimular os estudantes a participarem, a principal estratégia tem sido a atribuição de notas para a realização da prova e ainda algumas escolas preparam lanches diferenciados. A Prova PR, portanto, tem sido a principal avaliação no estado, padronizando os planejamentos e direcionando todas as ações seja em nível das políticas de governo, seja nas decisões e organização das próprias escolas e conseqüentemente no trabalho dos professores para a sua realização. Com isso, os professores perdem sua autonomia na elaboração tanto dos planos de aula quanto dos planos de trabalho docente e no processo avaliativo. É necessário evidenciar que existe um monitoramento constante por meio das plataformas sobre o uso ou não, tanto das aulas e conteúdos impostos como do uso e aplicação da plataforma Quizzis.

Neste contexto surgem outros agentes no processo, como é o caso dos embaixadores das plataformas, isto é, profissionais que atendem, organizam, monitoramos dados de acesso e cobram as direções escolares e os professores sobre o uso específico de cada plataforma atuando diretamente nos núcleos de educação e suas respectivas escolas.

É possível observar o resultado de toda a reorganização desta estrutura no cotidiano escolar, principalmente sob o impacto que ocasionou no trabalho docente e no acúmulo de atividades dos estudantes. Ao mesmo tempo são desenvolvidas estratégias que promovem uma certa competição seja entre escolas, entre profissionais e entre estudantes, onde existem premiações para as escolas que atingiram metas, que elevaram seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ou então como o programa “Ganhando o mundo” onde, por meio de critérios próprios são selecionados alunos da rede para realizar intercâmbio em escolas de outros países, recentemente foi criado o programa “Ganhando o mundo professores”, em que professores da rede, formadores e cursistas do curso de formação continuada, mediante os critérios estabelecidos, são selecionados para realizar curso de formação pedagógica, normalmente em torno das metodologias ativas no Canadá ou na Finlândia.

Nos meandros destas mudanças novos discursos exigem outras posturas,

seja nas formações ofertadas, nos cursos de Formadores em ação ou nos relatórios de observação de sala de aula, termos como gestão do tempo, inteligência emocional e clima escolar são usados com muita frequência, o “mão na massa”, termo utilizado para indicar ação e atividade ocupa diversos lugares, é como se nos dissessem: “Não reflita, apenas faça, já temos muitas teorias, precisamos pôr em prática”. A gestão deixa de ser apenas das instituições, mas passa a ser a gestão do eu, das emoções, das dores, dos sentimentos.

Vivemos um contexto onde trabalhamos em condições precárias, nosso trabalho vem se reconfigurando a partir de orientações externas e muitas vezes estranhas às escolas, ao mesmo tempo que convivemos com os velhos e duradouros problemas da educação e das escolas brasileiras, mas caso o rendimento numérico, desprovido de toda subjetividade que envolve o ensinar e o aprender não correspondam a métrica imposta, devemos nos auto responsabilizar, como se o fracasso escolar fosse resultado da incompetência ou falta de vontade de professores, que como diz a cartilha “possuem baixa capacidade”.

No que se refere especificamente aos professores de Sociologia, a realidade não é diferente. Além da própria insegurança sobre a continuidade da disciplina, para fechar carga horária estes profissionais estão se sujeitando a dar aulas de disciplinas estranhas à sua formação, como pensamento computacional, demandando estudo e formação contínua para exercer sua função. O ensino e tudo relacionado a ele, como a relação e o vínculo com os estudantes é fragilizado.

A Sociologia consta somente na segunda série do E.M, apenas os cursos regulares e aquelas turmas que optaram pelo itinerário formativo de Ciências Humanas possuem duas aulas semanais e precisam ser postados Quizzis a cada aula. As turmas integradas a cursos técnicos ou que optaram para o itinerário formativo de ciências da natureza ou matemática possuem apenas uma aula semanal presencial, a outra deve ser realizada de modo assíncrona, postando atividades e materiais na turma virtual do *Google Classroom* semanalmente.

Mesmo não sendo o objeto de estudo deste trabalho, é salutar mencionar situações que afetam com maior intensidade os professores que lecionam esta disciplina. Por se tratar de uma ciência crítica, sendo evidente nos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, e num contexto de avanço do conservadorismo que resulta em posturas intolerantes por parte tanto dos estudantes, como de seus familiares e outros professores, ainda precisamos lidar com o estresse

e a insegurança em demonstrar uma perspectiva crítica da realidade. O receio de cair no tribunal da internet nos intimida e nos leva ao silenciamento sob diversos conteúdos e conceitos das ciências sociais, ensinando de modo não satisfatório visando evitar conflitos com estudantes que possuem uma visão de mundo preconceituosa e intolerante. Para ensinar é necessário tempo, organização, paciência, respeito e criatividade. Todos estes elementos vêm pouco a pouco sendo solapados, gerando um constante mal-estar docente²².

Ao longo deste capítulo refletimos sobre como o avanço de políticas neoliberais, inseridas num contexto de inserção de plataformas digitais em quase todos os campos da vida social a ponto de falarmos em Indústria 4.0, levam a necessidade de formar indivíduos aptos a atuar com estas novas tecnologias e ao mesmo tempo com as habilidades necessárias para saber lidar com as novas relações de trabalho que emergem. Diante deste novo cenário a escola não passa imune, sendo uma instituição essencial para a formação destes sujeitos. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é reorganizado causando uma série de consequências para estes profissionais. A ausência de autonomia no processo de ensinar, reduzindo os professores a meros reprodutores de plataformas e slides prontos, elaborados por terceiros, leva a um desentendimento da própria noção do que é ensinar, uma ausência de sentido no fazer, soterrando os processos criativos e a intelectualidade, levando a um trabalho repetitivo e mecânico, resultado da falta de participação na concepção e elaboração.

3.3 À GUIZA DE CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Na perspectiva do governador do estado, toda esta instrumentalização padronizada contribui para reduzir o trabalho docente, no entanto, o que observamos é a conversão dos professores e professoras em sujeitos que se limitam a apertar botões e cursar formações para aperfeiçoamento de utilização das plataformas. Diferentemente dos operários das fábricas fordistas, não acionamos

²² Mal-estar docente: “Dá-se o nome de mal-estar docente ao sofrimento e ao desamparo de professores e professoras diante de suas experiências profissionais. A condição de mal-estar docente, que é presença regular na escola contemporânea, surge como um risco ocupacional, provocando o adoecimento, o absenteísmo, o desinteresse profissional, entre outros problemas.” (Abreu; Cruz e Soares, p. 7-8/2023)

botões físicos, mas botões de compartilhar conteúdos digitais, emoldurados num layout colorido e com aspectos de modernidade tecnológica.

No próximo capítulo, analisaremos os resultados dos instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados e aplicados nesta pesquisa, buscando verificar de que modo todas estas mudanças descritas e analisadas ao longo deste texto contribuíram e ampliaram a precarização do trabalho docente, sobretudo com relação às atividades desempenhadas pelos docentes de Sociologia da rede básica de ensino.

4. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES: OLHARES PARA O CAMPO

*“Eu penso que eu gosto do que eu faço,
mesmo, só que eu gosto né... do trabalho,
do dar aula. Isso
(cenário atual) é muito triste.”*

(Professora Cássia, 42 anos, QPM)

Neste capítulo de análise do campo empírico, o objetivo é investigar as configurações do trabalho docente no contexto das mudanças curriculares recentes e a rotinização dos usos das plataformas educacionais a partir das vivências dos professores de Sociologia participantes deste estudo. Os dados utilizados foram extraídos da pesquisa realizada com docentes da rede pública de ensino paranaense, contando com a participação de professores voluntários das disciplinas de Sociologia da educação básica (anos finais do ensino fundamental e do ensino médio), educação de jovens e adultos e educação profissional. Foram utilizados como instrumento de extração de dados questionário semiestruturado e posteriormente foram realizadas entrevistas em profundidade com amostra retirada dentro do universo de respondentes do questionário aplicado.

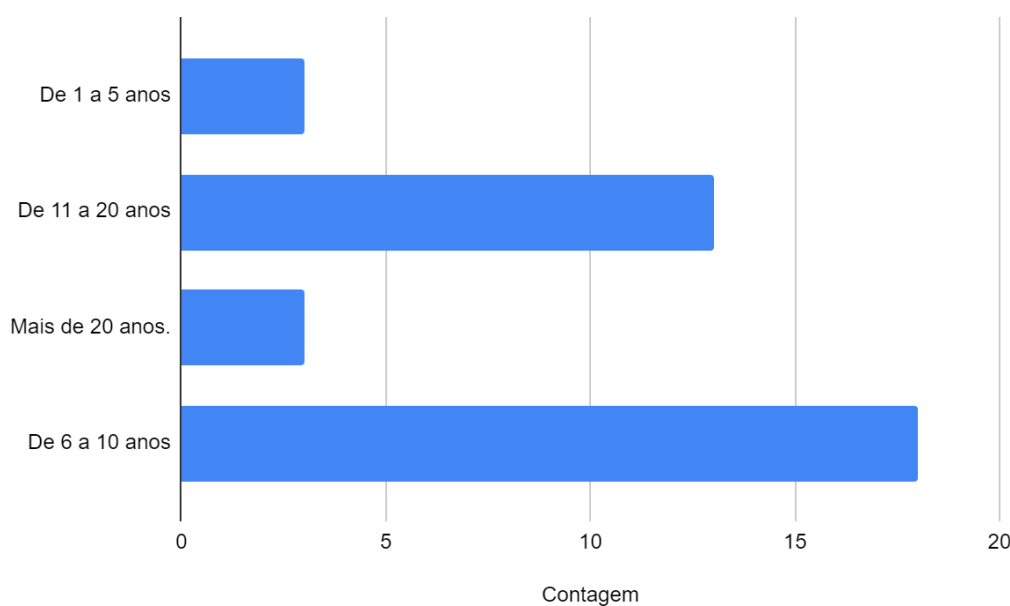
A análise dos dados coletados no campo desta pesquisa, tanto com relação ao questionário aplicado, quanto ao corpus textual dos conteúdos das entrevistas, seguem os eixos de análise estabelecidos no percurso metodológico a saber: 1) condições materiais de trabalho, 2) aplicabilidade do currículo no cotidiano escolar, 3) percepções docentes acerca das pressões do sistema educacional e 4) rotinização das plataformas educacionais.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa classifica-se os respondentes como docentes concursados QPM, e aqueles com contratos por tempo determinado, denominados PSS, todos da área da Sociologia, destes 43,2% são do sexo feminino e 56,8% do sexo masculino. A maioria possui entre 31 e 40 anos (48,6%), seguidos de 35,1% que possuem entre 41 e 50 anos, 10,8% com idades entre 20 e 30 anos e 5,4% possuem entre 51 e 60 anos. Quanto a cor, 73% consideram-se brancos, 18,9% pardos e apenas 8,1% negros. A maioria dos respondentes não possui filhos, representando 51,4%. Quanto a sua formação, 40,5% possuem especialização, 37,8% possuem mestrado, 5,4% são doutores e 16,2% possuem apenas a graduação.

Sobre a área de formação, percebe-se que houve grande avanço, pois, como visto no capítulo 01, quando a Sociologia tornou-se obrigatória, boa parte dos professores que assumiram esta disciplina não era formada na área das Ciências Sociais, a partir desta amostra, percebe-se que a grande maioria dos respondentes, ou aproximadamente 97% deles possuem formação em Ciências Sociais ou em Sociologia, sendo que apenas 01 destes possui formação em Geografia, apesar de estar dando aulas de Sociologia em 2023, 07 deles possuem outras formações além das Ciências Sociais, sendo em Filosofia, Geografia, Pedagogia, Artes e História. Estes dados demonstram que os professores possuem uma formação sólida, ainda mais se considerarmos aqueles que cursaram cursos de pós-graduação.

Com relação ao perfil profissional desta amostra 86,5% dos respondentes trabalham apenas em escolas públicas estaduais, os demais, além da escola estadual também trabalham em escolas particulares, correspondendo a 13,5% do total. Destes, 51,4% são professores contratados via Processo de Seleção Simplificado (PSS) e 48,6% são pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). A maioria da amostra trabalha em escola a pelo menos dez (10) anos, conforme é possível verificar no gráfico 1 abaixo:

GRÁFICO 1 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Fonte: O autor (2023)

Observa-se que apesar da maioria da amostra trabalhar a pelo menos dez anos com o ensino de Sociologia na rede estadual de educação, constituindo como um tempo significativo onde ocorre o acúmulo de experiência e repertório nas metodologias e processos avaliativos, a maior parte deles ainda atua como professor PSS, ou seja, é uma década de trabalho recebendo os piores salários para profissionais que exige-se no mínimo o diploma de graduação, passando anualmente pelo desgaste do processo seletivo e não tendo qualquer incentivo como promoções e progressões na carreira.

4.1. CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA, NÚMERO DE TURMAS, NÚMERO DE ESCOLAS, VÍNCULO EMPREGATÍCIO, DISTÂNCIA ENTRE RESIDÊNCIA-ESCOLAS)

No que tange às condições de trabalho docente, apesar de 97% da amostra atuar em sua área de formação, no caso desta pesquisa na área de Ciências Sociais, este dado é entendido aqui como resultado dos esforços na criação de cursos de graduação, em específico no fortalecimento das licenciaturas na respectiva área do saber, demonstrando consolidação na formação destes profissionais. Porém devido a redução da carga horária da disciplina de Sociologia em 2020 e as mudanças provenientes da implantação da BNCC e do NEM, esses profissionais para garantir um salário digno se submetem a trabalhar com outros componentes curriculares, muitas vezes sem formação específica e distantes da sua formação inicial, além de atuarem em outros espaços escolares além da sala de aula, conforme demonstra o Quadro 8:

QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES E O NÚMERO DE PROFESSORES QUE LECIONAM

Disciplina	Número de professores que lecionam
Sociologia	35
Projeto de Vida	19
Ensino Religioso	06
Filosofia I: Liderança e Ética	06
Filosofia	05
Geografia	03
Cidadania e Cívismo	02
História	02
Coordenação de curso técnico	01
Eletiva – corresponsabilidade social	01
Extracurricular/dança	01
Empreendedorismo	01
Fundamentos do trabalho	01
Pedagogia	01
Pensamento Computacional	01

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Este quadro nos mostra que além de trabalharem com o componente curricular Sociologia, atualmente também trabalham com os componentes de Filosofia, História e Geografia da FGB, com as unidades curriculares do NEM Projeto de Vida, Filosofia I: Liderança e Ética, Corresponsabilidade social, Empreendedorismo e Pensamento Computacional. Nos Colégios cívico-militares podem trabalhar com o componente curricular Cidadania e Cívismo e nos cursos subsequentes ao Ensino Médio que também são ofertados pela rede, com a disciplina de Fundamentos do Trabalho. Além destas atuam como Coordenador de curso técnico, como pedagogos, com projetos extracurriculares e até mesmo no ensino fundamental II com a disciplina de Ensino Religioso. Este é um fator que aprofunda significativamente a precarização do trabalho docente, bem como flexibiliza as funções exercidas. Além de precisarem se preocupar em aprender antes de ensinar, é comum que muitos docentes realizem cursos de especialização ao longo do processo para poderem ensinar as novas disciplinas, também significa que precisarão preparar mais aulas, compreender os processos de ensino e aprendizagem

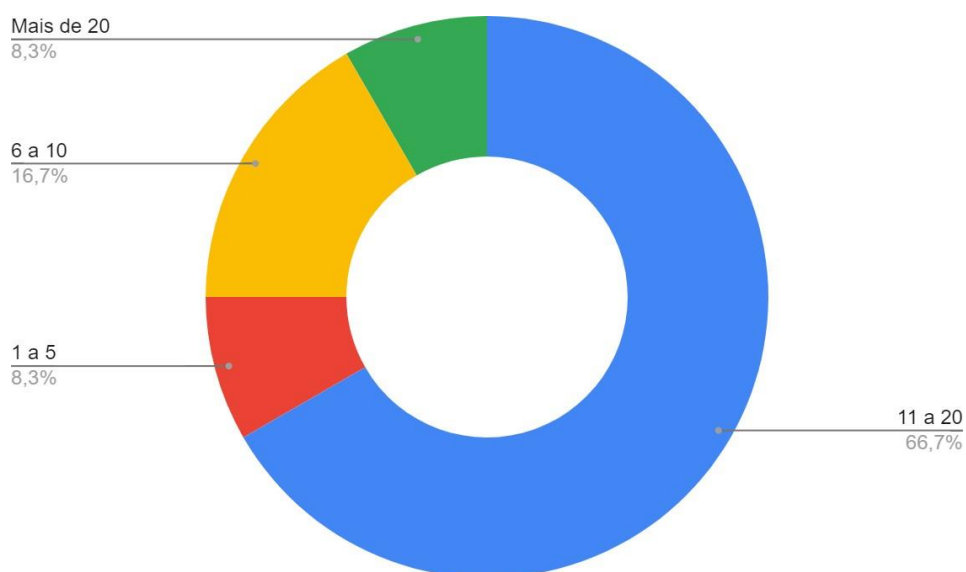
de cada componente, visto que cada um deles possuem metodologias e métodos avaliativos próprios, e no caso de disciplinas do Ensino Fundamental pressupõe que precisarão ainda se adaptar também com a faixa etária dos estudantes que ensinam.

Esta redução de carga horária da disciplina exige que os professores além de assumirem disciplinas estranhas a sua formação, também se obrigam a pegarem mais turmas, aumentando consideravelmente o número de alunos, gerando um efeito em cascata, gerando aumento de registros burocráticos, elaboração de instrumentos avaliativos, e principalmente o aumento do tempo dedicado a correção destes instrumentos. Piovezan e Dal Ri (2019) caracterizam esta ampliação das atividades como flexibilização do trabalho docente:

A flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores; e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam. (Piovezan; Dal Ri, p. 2, 2019).

A amostra recolhida indica que 66,7% da amostra analisada possuem entre 11 e 20 turmas, porém, mesmo que em minoria ainda existem professores que possuem mais de 20 turmas, conforme a distribuição do gráfico 2 abaixo:

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE TURMAS EM 2023

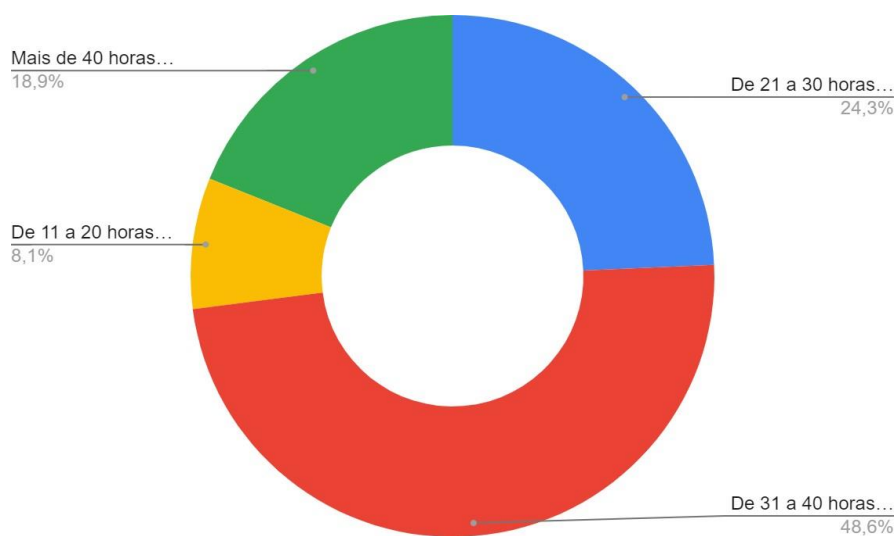


FONTE: O autor (2023).

Os efeitos diante de tantas turmas podem ser sentidos na relação que os docentes estabelecem com os estudantes, no caso específico da disciplina de Sociologia, que sofreu uma redução drástica após as reformas curriculares, tendo apenas uma aula semanal para as turmas pertencentes aos Itinerários Formativos de Matemática e Ciências da Natureza, leva a uma ausência de vínculo entre professores e estudantes, interferindo nos processos de aprendizagem, afinal, ensinar e aprender passa também pelos afetos construídos.

A maioria dos professores trabalham mais de 30 horas semanais, correspondendo a 67,5% do total, destes 18,9% ainda trabalham mais de 40 horas semanais, conforme Gráfico 3:

GRÁFICO 3 - CARGA-HORÁRIA SEMANAL



FONTE: O autor (2023)

As horas trabalhadas dividem-se entre o trabalho em sala de aula e as horas-atividades, que é o tempo destinado a realizar as demais atividades conforme exposto no capítulo dois. Segundo a Lei federal nº. 11.738/2008, também conhecida como Lei da Hora-atividade, as redes educacionais devem destinar 33% ou $\frac{1}{3}$ da carga horária docente para a realização das horas atividades. No Paraná esta lei foi respeitada até 2016, “graças a conquistas por greves e resistências da categoria” (APP sindicato, 2017), no entanto em 2017, sob o governo Beto Richa, este direito foi

retirado:

Com as determinações governamentais, durante o ano letivo de 2017, cada professor(a) passará a ter duas horas a menos de hora-atividade. Para cada 20 aulas, somente cinco serão cumpridas como hora-atividade. A legislação estabelece hora-atividade de 33%. Ou seja, 33% de 20 aulas (hora-aula) são 7 aulas, e não 5, como quer o governo. Se adotada a medida, que sobrecarrega os(as) trabalhadores(as), serão sete mil professores(as) desempregados(as). (APP Sindicato, 2017).

Para leigos, a redução de duas horas-atividades pode parecer pouco, no entanto, para quem vivencia o cotidiano escolar são horas valiosas. No caso de professores que possuem 40 horas/aula semanais, apenas 10 são horas-atividades, sendo insuficiente para a realização de todas as demandas docentes, que só aumentam frente às reformas curriculares e a introdução de plataformas educacionais. Diante desta realidade, é comum que professores dediquem muitas horas fora da escola para atender as demandas existentes, principalmente ao final de cada trimestre, em que ocorrem aumento significativo de avaliações, recuperações e consequentemente de correções. Os efeitos dessa redução ficam evidentes nos relatos das professoras entrevistadas ao serem questionadas sobre quantas horas semanais em média trabalham fora da escola:

QUADRO 9 - MÉDIA DE HORAS SEMANAIS TRABALHADAS FORA DA ESCOLA

Entrevistadas	Média de horas trabalhadas fora da escola
Beth, 50 anos, professora QPM	<i>“Eu tento fazer tudo lá mesmo (na escola), mas em casa uso umas oito horas semanais.”</i>
Cassia, 42 anos, professora QPM	<i>“Tenho que fazer uma média. Pelo menos, no geral, em horas por semana umas oito horas além da minha carga horária.”</i>
Ivone, 32 anos, professora PSS	<i>“Semanalmente eu acho que umas 5 horas a mais.”</i>
Elis, 32 anos, professora PSS	<i>“Pelo menos uma hora por dia.”</i>

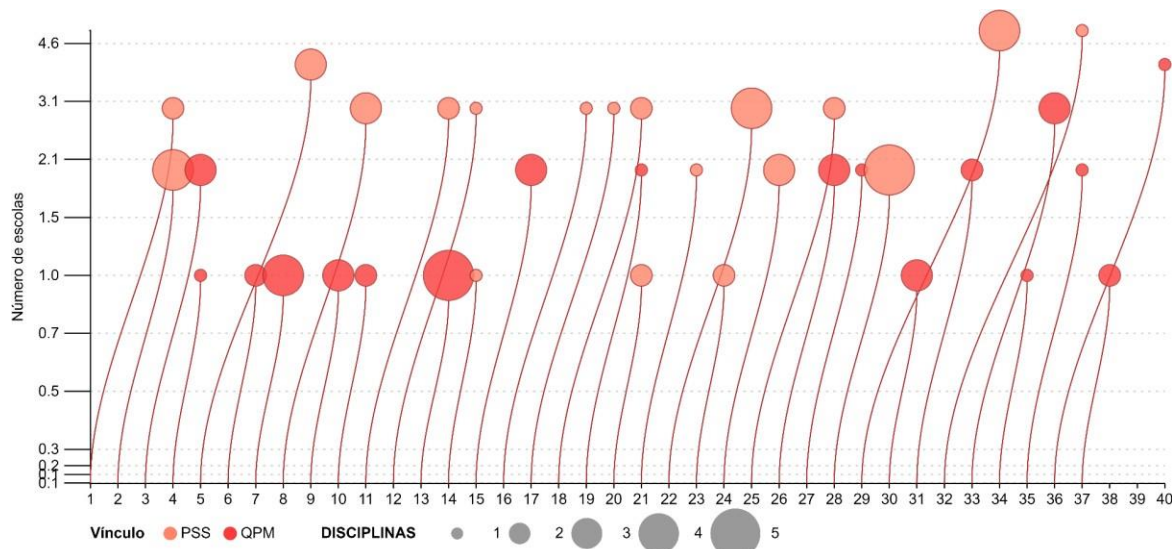
Gal, 34 anos, professora PSS	<i>“É relativo, por exemplo, essa semana provavelmente pelo menos uma hora de todos os meus dias eu vou estar dedicada a resolver alguma coisa relacionada a escola, preenchendo tabela, fechando nota, mas tem semanas que eu só trabalho dentro da escola, dentro da minha hora-atividade.”</i>
Rita, 31 anos, professora PSS	<i>“Final de trimestre eu, o tempo que eu tenho em casa dá em torno de umas seis horas semanais quando tá tranquilo, porque se a gente deixa acumular, então é mais ou menos isso, vai pesquisar, produz o material, isso fora de fim de trimestre, fora de fim de trimestre é surreal.”</i>

FONTE: O autor (2024)

Um dos reflexos da redução da carga horária de Sociologia bem como das horas atividades será o número de escolas que cada professor trabalha. Dentre os respondentes do questionário, apenas 32,4% trabalham em apenas uma escola, os demais 29,7% trabalham em duas escolas, 27% em três escolas, 5,4% em quatro e a mesma porcentagem trabalha em cinco. Os dados são bem divididos entre professores que trabalham entre 01 e 03 escolas, sendo que o maior grupo é daqueles que trabalham em apenas uma escola e com menor frequência, porém ainda significativo, existem aqueles que trabalham entre 04 e 05 escolas. É salutar mencionar que cada escola, por mais que sejam pertencentes estejam submetidas às regras da SEED, se constitui como uma Instituição única, com organizações próprias e comunidades escolares específicas, ou seja, os professores ao trabalharem em mais de uma escola precisam se adaptar a diversas realidades, é como se um trabalhador trabalhasse em mais de uma empresa e precisasse se adaptar a cada uma delas, com chefias, regras e horários diferentes.

Diversas variáveis atravessam estas informações, podendo estar relacionado entre o tipo de vínculo profissional, o número de disciplinas que trabalha com o número de escolas. O gráfico abaixo representa estas variáveis:

GRÁFICO 4 - RELAÇÃO ENTRE NÚMERO DE ESCOLAS QUE TRABALHA, TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO E NÚMERO DE DISCIPLINAS:



FONTE: O autor (2023)

Neste gráfico é possível perceber que existe uma relação entre número de escola (eixo x) com o tipo de vínculo empregatício, representado pelas cores das bolhas, sendo os professores QPM representados pela cor vermelha e os professores PSS pela cor-de-rosa. As bolhas cor-de-rosa tendem a se concentrar acima das bolhas vermelhas, demonstrando que os professores PSS tendem a trabalhar em mais escolas do que os professores QPM. O trabalho em mais de uma escola pode gerar uma série de desgastes para estes trabalhadores, afetando tanto a organização do trabalho, o sentimento de pertencimento nas comunidades escolares, quanto a qualidade de vida, as principais dificuldades nestes casos podem ser observadas nas falas abaixo extraídas das entrevistas, ao serem perguntadas sobre a dificuldade em trabalhar em mais de uma escola:

Acho que principalmente a divergência de informações, problemas de comunicação e o fato de você não criar um vínculo muitas vezes com a escola, porque tem escolas que eu tô uma vez por semana só durante metade de uma manhã então você acaba não criando um vínculo. (Gal, 34 anos, professora PSS).

Então, eu acho que esse ano é o deslocamento principalmente, tem um desgaste da gente compreender a realidade daquela escola, as escolas são totalmente distintas e esse ano eu estou bem longe. (Elza, 26 anos, professora PSS).

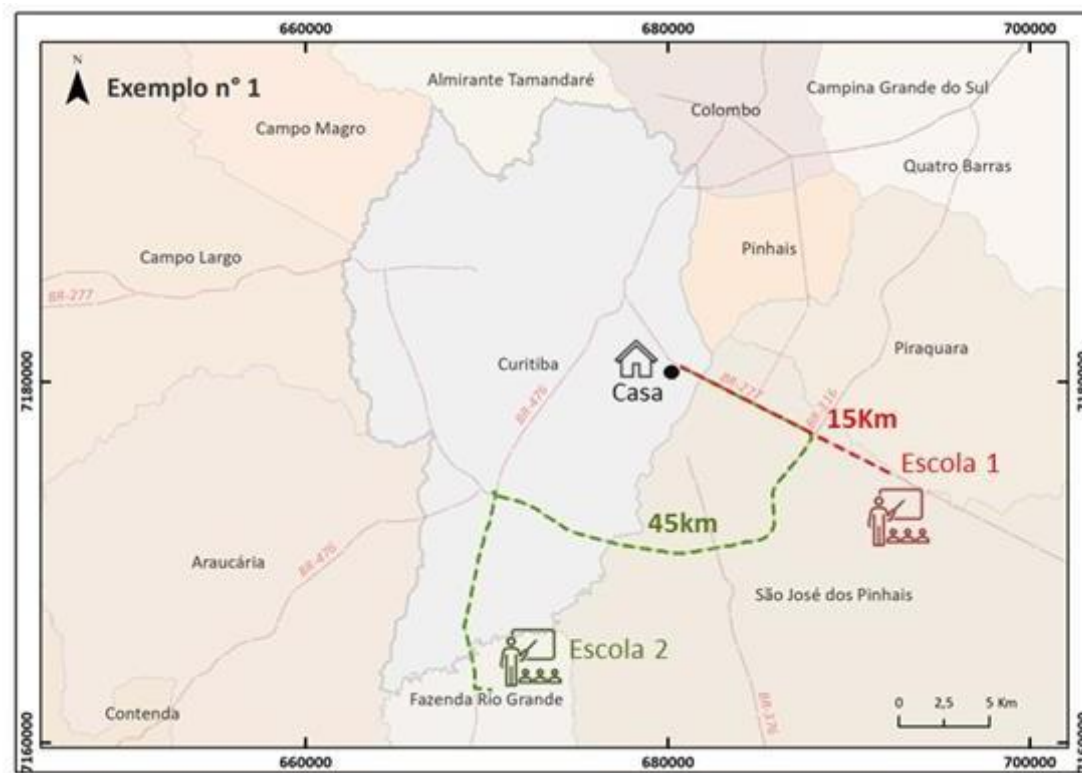
Quanto à relação entre número de disciplinas trabalhadas (representadas

pelo tamanho da bolha, onde as menores correspondem a professores que trabalham apenas com a Sociologia e as maiores aos professores que trabalham com cinco disciplinas) observa-se que a distribuição entre número de disciplinas trabalhadas e vínculo empregatício não se relacionam, pois o tamanho das bolhas são bem distribuídos, ao passo que pode-se encontrar professores tanto PSS quanto QPM nas mesmas situações. Porém, ainda assim, existe diferença entre trabalhar com diversas disciplinas em uma única escola e com diversas disciplinas em diversas escolas, logo, mesmo diante desta situação, professores QPM ainda possuem vantagens frente aos professores PSS.

Portanto, trabalhar em diversas escolas, com muitas disciplinas e número insuficiente de horas atividades corrobora com a compreensão de que o trabalho docente se precariza ainda mais. Se considerarmos que diante de tal situação esses profissionais precisam se deslocar entre sua residência e as diversas escolas onde atuam, enfrentando os problemas comuns às cidades brasileiras como o trânsito, o preço e a qualidade do transporte público e o tempo destinado a esse deslocamento, encontramos então mais um fator que precariza não só o trabalho, mas a qualidade de vida. Dito isto, entendemos que tanto os deslocamentos quanto a quantidade de escolas em que o professor atua, em função da necessidade de compor sua carga horária letiva, impactam na efetividade dos currículos e na organização do trabalho docente.

A partir do contexto supracitado, entre o universo de participantes da pesquisa, foi eleita uma amostra com os professores com maior número de escolas ou maiores distâncias da sua residência até a escola, conforme descrição abaixo. Importante destacar que a amostra de professores selecionados que atenderam aos critérios é enquadrados como professores PSS, ou seja, mais uma vez demonstrando que estes profissionais possuem inúmeras desvantagens frente aos professores QPM. Os deslocamentos destes professores podem ser observados por meio dos mapas e nas condições de trabalho comentadas que seguem:

MAPA 1 - PERCURSO CASA-ESCOLAS PROFESSORA ELZA



FONTE: O autor (2023)

Professora Elza é uma mulher negra, possui menos de 30 anos, é solteira e não possui filhos. Graduada em Ciências Sociais, possui especialização e atualmente cursa Mestrado em Sociologia, atua a menos de 5 anos como professora. Possui vínculo PSS e em 2023 trabalha entre 31 e 40 horas semanais, em 2 escolas diferentes, possuindo mais de 11 turmas, com as quais trabalha os componentes curriculares de Sociologia com o Ensino Médio e Ensino Religioso com o Ensino Fundamental II. Reside no bairro Uberaba em Curitiba, porém as escolas nas quais trabalha ficam na Região Metropolitana de Curitiba. A primeira escola fica em São José dos Pinhais, ela percorre 15 km entre sua casa e a escola. A segunda escola é ainda mais longe, fica na cidade de Fazenda Rio Grande, o trajeto entre sua casa e esta escola corresponde a 45 Km. Sua principal forma de deslocamento é por meio do seu automóvel próprio.

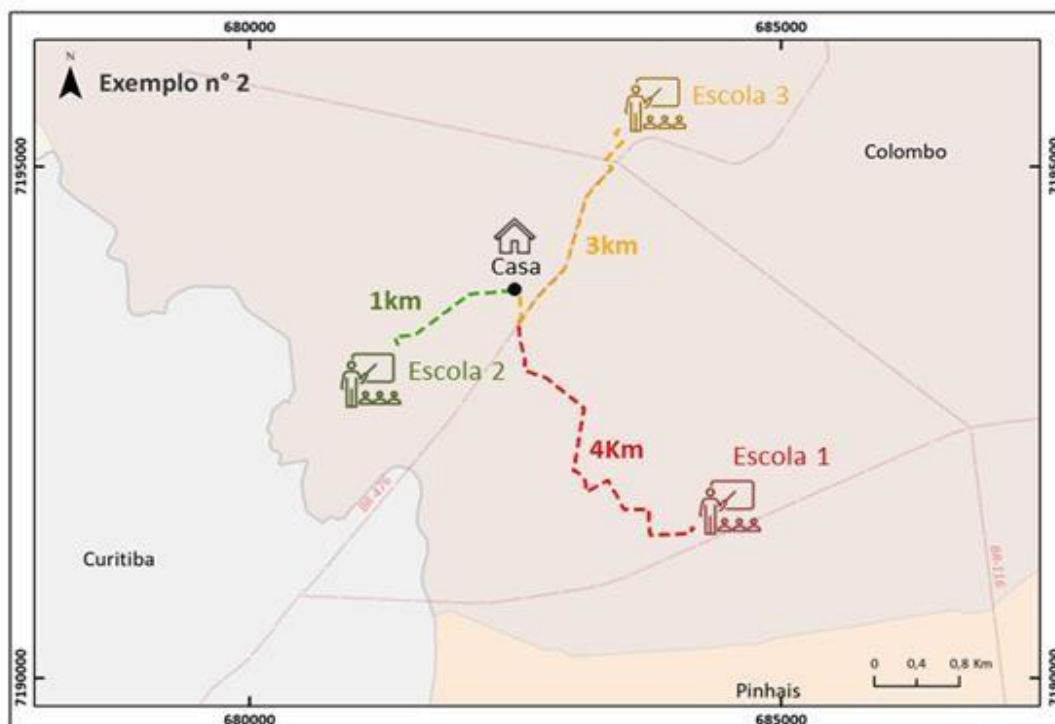
A professora foi uma das participantes da entrevista em profundidade, ao ser questionada sobre os possíveis impactos que este deslocamento possa causar no rendimento do seu trabalho e em sua qualidade de vida, ela teceu os seguintes comentários:

Eu acho que é bem grande, posso centralizar pra quinta e sexta feira e ai eu brinco que não vou trabalhar, eu faço “plantão de Sociologia”, porque eu chego 7h30min na escola, saio onze horas da noite, tenho aula de manhã e à noite, a tarde na quinta feira eu não tenho vínculo, mas não compensa eu voltar pra casa, por ser muito longe, por uma questão financeira mesmo e aí eu acabo passando a tarde na escola, “ (...) “Quando eu falei que não uso o meu tempo em casa pra trabalhar é porque eu estou no colégio mas na teoria eu não tenho vínculo de trabalho na quinta a tarde e aí na sexta eu tenho a tarde três aulas de Sociologia,” (...) “Eu brinco que eu poderia dormir na escola que seria melhor, tinha que colocar uns alojamentos, e não é só eu assim, têm outros professores que eles tem manhã, tarde e noite. (Professora Elza, 26 anos, PSS).

Percebe-se pela fala da professora que diante de tal situação, em que não compensa ela se deslocar novamente para sua casa no período da tarde sendo que teria que voltar a noite, ela opta por permanecer na escola aguardando, este tempo que não é remunerado ela utiliza para realizar as atividades que não dá conta nas horas atividades remuneradas.

Outra participante tanto como respondente do questionário quanto participante das entrevistas em profundidade, cuja distância entre residência e escolas chama atenção é a professora Rita, observa-se no Mapa 2 as distâncias que ela percorre semanalmente:

MAPA 2 - PERCURSO CASA-ESCOLAS PROFESSORA RITA

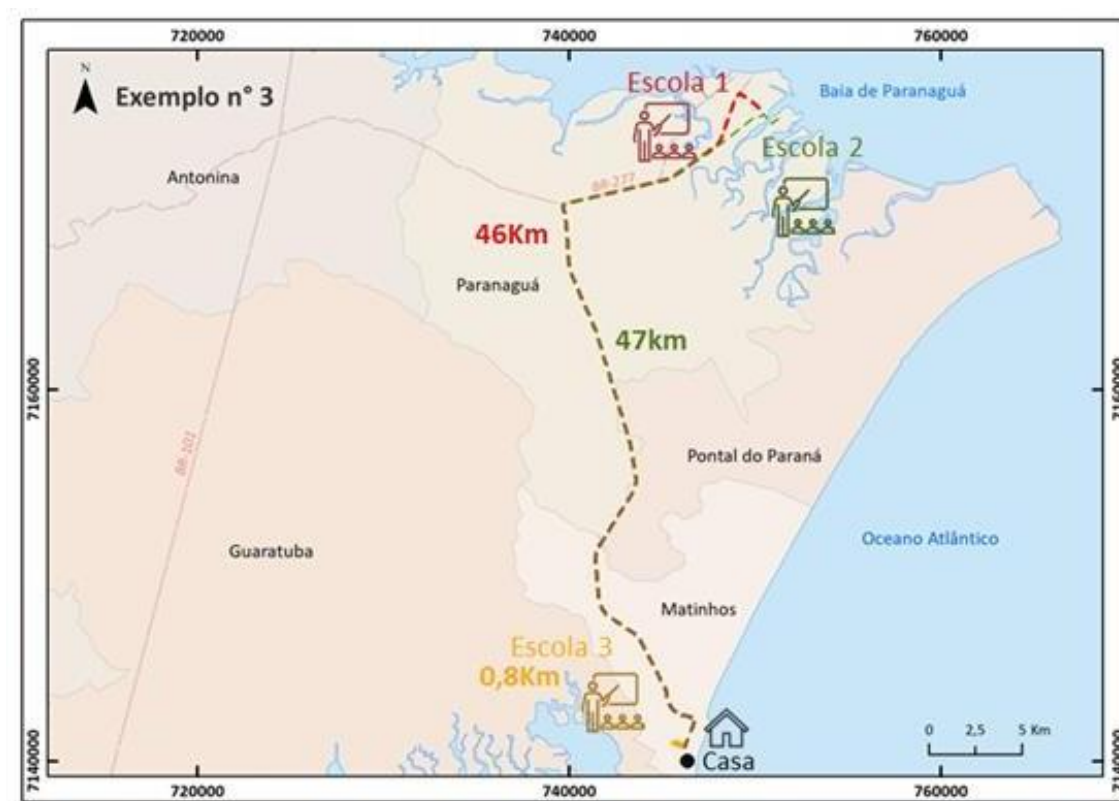


Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A professora Rita é Licenciada em Sociologia, possui especialização. Tem menos de 40 anos e está há 10 como professora da rede estadual. Contratada pelo contrato PSS, em 2023 ela trabalha mais de 30 horas semanais, divididas em três escolas, felizmente trabalha somente com a disciplina de Sociologia, porém com mais de 20 turmas. Mora e trabalha na cidade de Colombo.

O maior percurso casa-escola encontrado durante a pesquisa de campo, entre os participantes, foi o da professora Gal, conforme observa-se no Mapa 3, a seguir:

MAPA 3 - PERCURSO CASA-ESCOLAS PROFESSORA GAL



FONTE: O autor (2023)

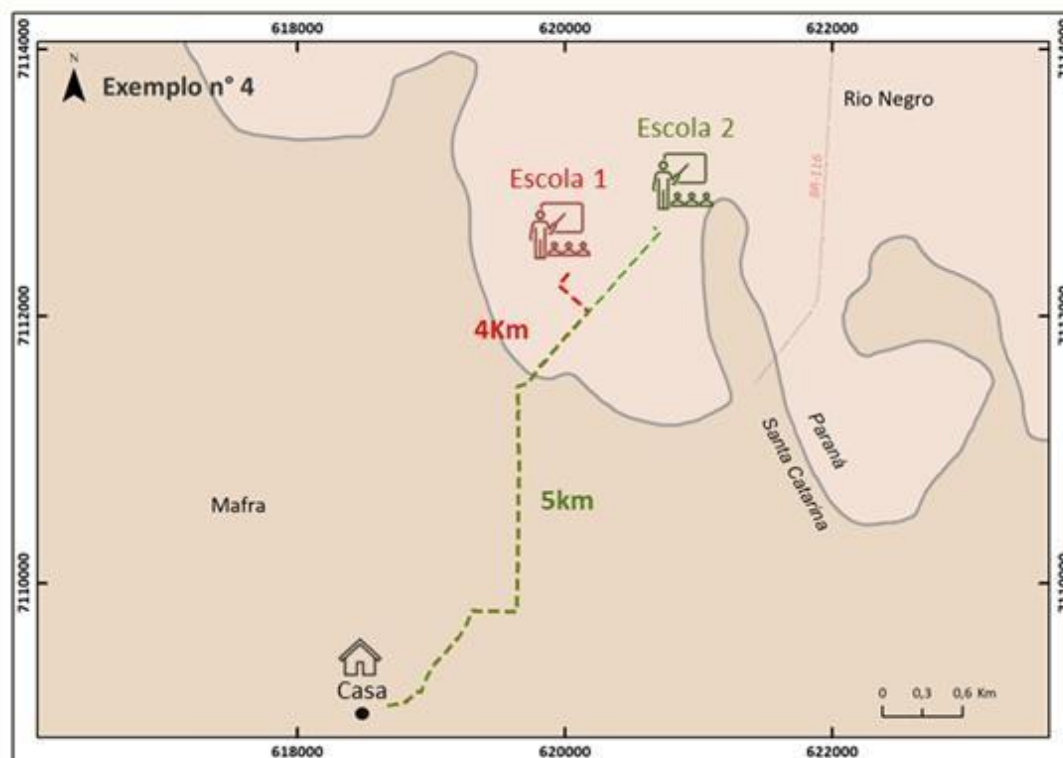
Professora Gal é uma mulher com 34 anos de idade, solteira, não tem filhos. Trabalha como professora PSS na rede estadual há aproximadamente 10 anos. Graduada em Ciências Sociais, possui Mestrado. Em 2023 além da escola pública também trabalha em uma escola particular. Apesar de trabalhar neste ano somente com o componente curricular de Sociologia, ela trabalha mais de 40 horas semanais em 3 escolas, com 20 turmas de Ensino Médio. Ela mora no litoral do estado, na cidade de Matinhos, no entanto somente uma das escolas que trabalha fica na mesma cidade, sendo necessário se deslocar 47 km utilizando o transporte público para

chegar às outras duas escolas na cidade de Paranaguá. É necessário considerar a precariedade do transporte público do litoral do estado, marcado por veículos antigos e em poucos horários disponíveis, se por um acaso ela perca o ônibus, ela chegará muito atrasada na escola, resultando em penalizações por falta, como o desconto salarial. O comentário tecido pela professora expressa sua condição:

às vezes eu passo mais tempo indo e vindo do que na escola que eu trabalho, então tem uma questão, que eu trabalho numa ilha, além de chegar lá em Paranaguá, as vezes de ônibus, as vezes de carona, eu atravesso uma ponte para chegar até a escola e tem as condições climáticas que às vezes não são das mais agradáveis pra você estar atravessando uma ponte do continente para ilha e aí tem a questão do cansaço, porque você já deu aula de tarde, as últimas turmas vão ser sempre as mais impactadas e aí quando eu termino essa rotina eu ainda preciso voltar pra casa. (Professora Gal, 34 anos, PSS).

No Mapa 4, é possível identificar que a professora participante da pesquisa tem uma especificidade atípica, atua como docente no Paraná, mas reside no estado vizinho de Santa Catarina, na cidade de Mafra.

MAPA 4 - PERCURSO CASA-ESCOLAS PROFESSORA IVONE



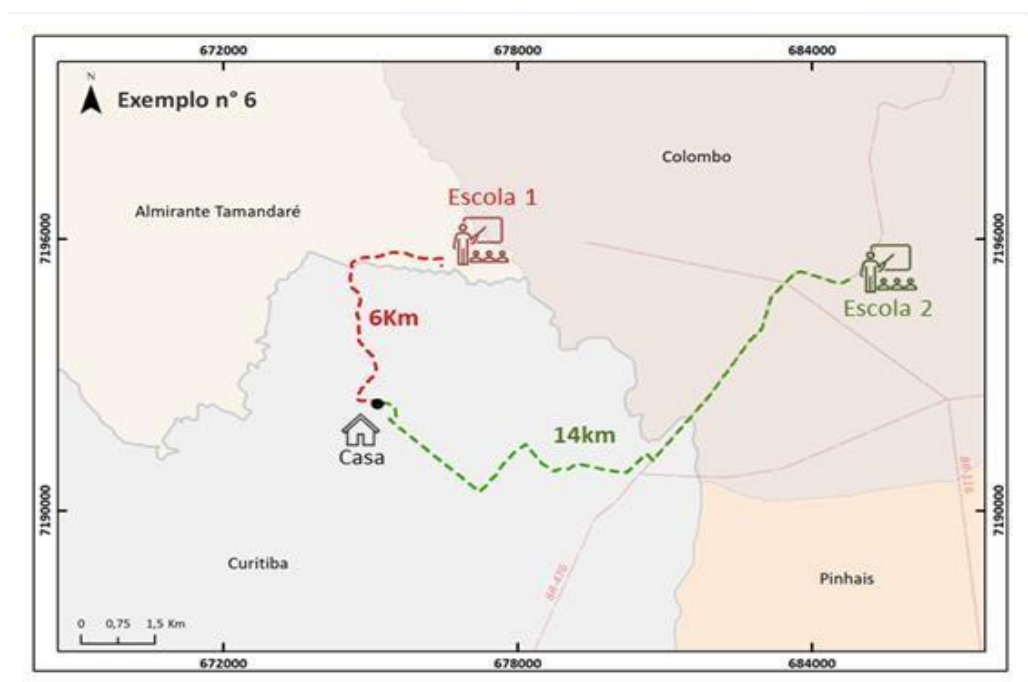
FONTE: O autor (2023)

Professora Ivone é uma mulher casada, não tem filhos e possui menos de 40 anos de idade. Graduada em Ciências Sociais, possui especialização. Trabalha na rede estadual há menos de 10 anos pelo contrato PSS. Em 2023, trabalha entre 31 e 40 horas semanais com o componente curricular de Sociologia com mais de 10 turmas. Por residir na cidade de Mafra no estado de Santa Catarina, ainda possui aulas naquele município. No estado do Paraná ela trabalha em mais duas escolas na cidade de Rio Negro, possui automóvel próprio. O reflexo desse deslocamento pode ser compreendido por meio da sua fala:

hoje eu tô numa escola central, então pra mim, 15 minutinhos eu tô em casa, é bem tranquilo. Mas a escola rural que eu trabalho, ela já dá mais de 40 minutos, e aí se a gente for pensar deslocamento 40 minutos pra ir, 40 minutos pra voltar, eu não tenho... o auxílio transporte que o estado nos fornece não paga, digamos, o deslocamento, porque o valor que você tem do auxílio transporte no colégio central e no rural é o mesmo, então não cobre essa diferença, e aí em termos financeiros você acaba perdendo e em termos de tempo, você acaba também, de alguma forma sendo prejudicado, porque é um tempo que você poderia, de certa forma, enfim, trabalhar de outras maneiras.. (Professora Ivone, 32 anos, PSS).

No Mapa 5, podemos observar o deslocamento da professora Elis, que mora na região Norte de Curitiba e precisa se deslocar para cidades da Região Metropolitana utilizando o transporte público, acarretando mais um fator de desgaste:

MAPA 5 - PERCURSO CASA-ESCOLAS PROFESSORA ELIS



FONTE: O autor (2023)

Professora Elis é uma mulher, casada, possui entre 31 e 40 anos de idade e não tem filhos. Licenciada em Sociologia, possui especialização e está cursando Mestrado. Possui vínculo PSS a aproximadamente 10 anos, além da escola pública também trabalha em uma escola particular. Sua carga horária fica entre 21 e 30 horas semanais, distribuída entre duas escolas, está atuando além da Sociologia, com os componentes curriculares de Filosofia, Cidadania e civismo, Filosofia I: Liderança e Ética (IF NEM), Projeto de vida e Cidadania e Civismo (em escola cívico-militar). Mora no bairro da Barreirinha em Curitiba e trabalha nas cidades de Almirante Tamandaré e Colombo. A escola mais distante de sua casa fica a 14 Km, tendo o transporte público como principal meio de locomoção. Sobre a situação na qual se encontra, considerando que além do trabalho ainda se encontra como estudante de pós-graduação, reflete que:

Quanto mais perto a escola, maior a qualidade de vida. Se eu preciso ficar a tarde na escola eu posso vir pra casa almoçar, por exemplo, ou se eu preciso sair do trabalho e ir para o mestrado, dá tempo de eu vir pra casa, tomar um banho, comer, esquentar a comida na panela, fazer um suco pra mim ali na hora, não ficar carregando marmita na bolsa, porque carregar marmita na bolsa, requer que no dia anterior, você dedique parte do seu tempo cozinhando, montando essa marmita, então a escola quanto mais próxima, melhor a qualidade de vida do professor. (Professora Elis, 32 anos, PSS).

Além do número de escolas trabalhadas e as distâncias percorridas, outro fator que envolve as condições de trabalho docentes envolve a infraestrutura das escolas, ainda mais se considerarmos o contexto de inserção de novas tecnologias e conectividade nos processos de ensino e aprendizagem. O gráfico 5 representa o total de elementos marcados pelos professores quanto a infraestrutura das escolas que trabalham, com foco em instalações tecnológicas:

GRÁFICO 5 - INFRAESTRUTURA OFERECIDA PELAS ESCOLAS QUE TRABALHAM



FONTE: O autor (2023)

Nenhum dos itens foram respondidos pela totalidade dos professores. O item mais marcado foi referente a existência de televisões em sala de aula. Em 2022, a maioria das escolas receberam um equipamento chamado “educatron”, é uma televisão com um computador acoplado na parte de trás, motivo que leva ao aumento de marcações nesse quesito. É relevante também que parte considerável dos professores afirmam que as escolas que trabalham possuem acesso a todas as salas de aula e possuem computadores para o uso dos professores. Com menos marcações temos as escolas que oferecem cópias gratuitamente para professores, é comum existirem escolas que limitam o número de cópias de textos ou impressão de atividades ou até mesmo cobram por esse serviço. Outros aspectos que tiveram baixas marcações são as escolas que oferecem espaço próprio para estudos e trabalhos, o que afeta o desenvolvimento das atividades elencadas no gráfico anterior, visto que muitas delas demandam concentração e silêncio para sua realização. E por fim o que mais chama a atenção neste gráfico é o fato de poucos terem marcado se as escolas possuem laboratórios de informática que atendam as demandas de todos os componentes curriculares, num contexto amplamente plataformizado, onde as exigências para o uso de plataformas digitais de ensino e aprendizagem atingem todos os componentes curriculares é no mínimo contraditório.

As professoras entrevistadas também comentaram sobre a infraestrutura das escolas nas quais trabalham, acrescentados além dos equipamentos tecnológicos, a própria infraestrutura para o desenvolvimento de atividades docentes. As respostas demonstram que há uma diferença entre as escolas localizadas em regiões centrais daquelas que estão localizadas em periferias ou em contexto rural, ficando evidente na fala da professora Ivone:

O colégio que eu tô hoje, que é um colégio central, ele tem toda a estrutura, é um dos melhores colégios para trabalhar em termos, é, em tudo assim, se eu pudesse ficar aqui efetiva pra sempre ficaria, porque é um colégio que (...) todas as salas têm um data-show, todas as salas têm, não porque o estado mandou, mas foi uma organização da escola que fez pastelada, que fez bingo, que fez rifa, então todas as salas são equipadas, (Professora Ivone, 32 anos, PSS).

Chama atenção também a forma que as escolas encontram para proporcionar melhorias estruturais, muitas vezes não sendo uma iniciativa do governo do estado, mas por meio de ações realizadas pela própria comunidade escolar, sendo comum a realização de festas (junina, de dia das mães etc.), noites temáticas com venda de pastel e refrigerante, além de rifas.

Além dos equipamentos tecnológicos, precisamos considerar as condições necessárias para o desenvolvimento de outras atividades que não envolvam apenas os recursos tecnológicos, percebe-se que relacionados a espaço, computadores disponíveis e acomodações necessárias, temos uma situação também precária, conforme observa-se no quadro 10 abaixo:

QUADRO 10 - PERCEPÇÕES SOBRE MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EXTERNAS À SALA DE AULA

EIXO DE ANÁLISE	EXTRATO DAS ENTREVISTAS
<p>CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO: INFRAESTRUTURA, MATERIAIS, EQUIPAMENTOS, ERGONOMIA.</p>	<p><i>“é extremamente deficitário, aliás, a opção fora de sala de aula, ela praticamente inexistente, e sem contar que perpassa outros condicionantes, porque quando a gente tem talvez, essa proposta de uma aula diferenciada, ainda precisa da questão da autorização que às vezes não nos é dada, por equipe diretiva, pedagógica e assim sucessivamente, mas não há espaço, não há porque a escola é um amontoado de alunos, os alunos em sala, todos bem disciplinados, é o que é suficiente, é o que é preciso, o que é necessário, o restante não é importante. Para o trabalho burocrático também é precário, eu utilizo todos os meus materiais pessoais, computador, celular, até se você precisa também de um outro material mais específico assim” (Professora Cassia, 42 anos, QPM)</i></p> <p><i>“Não tem uma sala de hora atividade, a sala que existe ali é a sala dos professores, que é onde os professores lancham durante o intervalo, e nessa sala tem um computador só, que é o computador que fica bem apertadinho com a mesa da merenda, então se eu to sentada ali e dá o horário do intervalo, eu tenho que sair para que os professores possam sentar nas cadeiras da mesa do lanche, pra depois eu voltar e dar continuidade no meu trabalho, e um só computador significa que eu vou disputar ele com os outros professores também, então não tem, não tem sala ambiente, não tem uma sala multimídia.” (Professora Elza, 26 anos, PSS)</i></p> <p><i>“Não encontro a mesma realidade em todas as escolas, algumas oferecem dois, três computadores, outra oferece um, numa escola a internet é um pouco melhor, na outra um pouco pior. Mas no geral não são ambientes confortáveis e adequados, você não tem um lugar onde você consegue trabalhar, sentar, sem interferência de outras pessoas, de outros professores, de outros</i></p>

	<p><i>alunos, então hoje se exige essa hora atividade na escola mas não oferecem um espaço adequado para que você faça isso” (Professora Gal, 34 anos, PSS)</i></p>
--	---

FONTE: O autor (2024)

Diante do exposto, considerando a redução de hora aula da disciplina de Sociologia por semana e das horas atividades refletindo na necessidade de assumir mais turmas em maior número de escolas, levando a necessidade de maior deslocamento, afetando principalmente os professores PSS, constata-se que a reestruturação dos currículos paranaenses promove o aprofundamento da precarização do trabalho destes profissionais já acometidos pelos problemas crônicos das escolas brasileiras.

4.2 APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS PRESSÕES DO SISTEMA DE ENSINO

Diante de diversas situações que se apresentam neste novo contexto, é necessário também identificar quais são as funções desempenhadas pelos professores em seu cotidiano laboral. É necessário frisar que, independentemente do tipo de currículo instituído, para sua efetivação é necessário que os professores tenham condições de trabalho adequadas. No entanto, a amostra utilizada nesta pesquisa vem demonstrando que não é necessariamente o que acontece no estado do Paraná. Frente a perda cada vez maior de autonomia docente na organização do seu trabalho, consideramos prudente investigar de que modo estes profissionais sentem as pressões para cumprimento das imposições do sistema de ensino paranaense, optamos, portanto, por agrupar neste item dois eixos de análise, a saber: eixo 2) a aplicabilidade do currículo no cotidiano escolar e 3) percepções docentes acerca das pressões do sistema educacional.

O contexto descrito e analisado até aqui nos demonstra que as reformas curriculares e a plataformização do ensino exigem que a prática docente seja alterada, por meio da introdução de novas funções cotidianas ou na reformulação do que se espera de uma aula. As atividades desempenhadas pelos professores aumentam de

acordo com as imposições postas conforme observamos no capítulo anterior. Novamente estamos diante de mais um elemento que caracteriza a flexibilização do trabalho docente, ampliando seu escopo de atuação:

Além das tarefas de tipo burocrático, os docentes devem participar de projetos que estimulam a prática de atividades esportivas dos alunos, da organização de festas típicas e de eventos e campanhas realizadas pela escola. Para Oliveira (2004, p. 1.132), o que ocorreu nos últimos anos foi a ampliação das competências inerentes ao trabalho do docente, exigindo que o professor seja um profissional polivalente ou multitarefa. (Piovezan; Dal Ri, p. 3, 2019).

O excesso de atribuições aos professores afeta diretamente a execução dos currículos estabelecidos, visto que sua aplicabilidade se dá mediante as condições de trabalho desses profissionais.

Para compreender a aplicabilidade do currículo no estado do Paraná é necessário considerar as inovações inseridas no dia a dia das escolas, principalmente referente a criação do menu “Planejamento” no RCO, onde são inseridos os slides criados pela SEED e exigidos seu uso. Diante da imposição destes slides é recorrente que ocorram diversos debates sobre sua qualidade e seu uso. Dos respondentes do questionário aplicado, 22% relataram que utilizam este material, no entanto não pudemos levantar sobre quais contextos que este uso ocorre. Ao passo que nas entrevistas em profundidade, havia uma pergunta referente ao seu uso. Os relatos abaixo demonstram que as professoras os utilizam principalmente em contextos em que lecionam disciplinas diferentes da sua formação inicial, no entanto, é opinião comum sobre a baixa qualidade do conteúdo:

QUADRO 11 - PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS SLIDES DISPONIBILIZADOS NO RCO

Eixo de análise	Extrato das entrevistas
<p>Pressões do sistema educacional: materiais prontos (rcó), controle das atividades ministradas, engessamento das aulas.</p>	<p><i>a nossa formação e procuro materiais externos, que são nossos mesmos, prefiro mil vezes utilizar o livro didático, coisa que hoje já não tem mais, a gente tem essa dificuldade também de trabalhar, principalmente por ser uma disciplina que requer sim leitura, a gente precisa de material e a gente não tem.” (Professora Cássia, 42 anos, QPM)</i></p> <p><i>“Eu utilizo os slides, eu avalio como muito conteudista, é muito texto, textos com palavras que fogem ao vocabulário dos alunos, que eu tenho que ter o trabalho de tornar aquilo didático, e às vezes são textos que assim, não fazem muita conexão, não sei como explicar pra você, parece mesmo que foi copiado de algum lugar e colado ali pra cumprir demanda” (Professora Elis, 32 anos, PSS)</i></p> <p><i>“Eu acho que eles são vazios, eu acho que eles são muito simples, não trazem um aprofundamento teórico, eu acho que às vezes fica muito no senso comum.” (Professora Rita, 31 anos, PSS)</i></p>

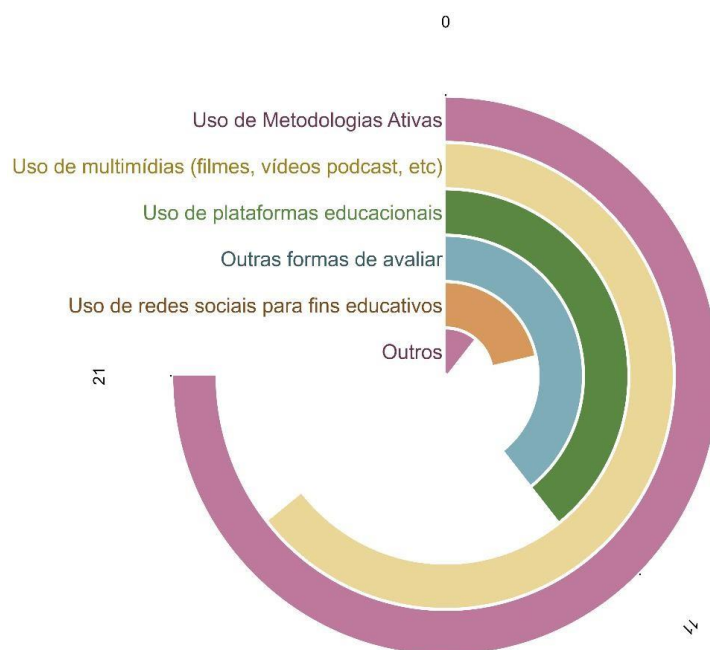
FONTE: O autor (2024)

No quadro acima, pode-se perceber a insegurança e insatisfação por parte dos professores com relação a utilização dos materiais enviados pela SEED para a utilização em sala de aula. Ou seja, com as reformas curriculares também tivemos alteração nos livros didáticos distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo comum a baixa utilização deles, em muitas escolas não existem livros suficientes para distribuir para todos os estudantes, tornando os slides do RCO como uma alternativa, no entanto a qualidade destes slides é muito baixa

As alterações no cotidiano e conseqüentemente no trabalho dos docentes provenientes da implementação da BNCC e do NEM não param por aí. Ao serem questionados se precisam adaptar suas aulas a esta nova realidade, a maioria deles

(67,6%) afirmaram que sim, ao passo que 27% marcaram a opção mais ou menos e uma minoria de 5,4% ou apenas 2 professores afirmaram não ter adaptado. Dentre os professores que afirmaram ter adaptado suas aulas, as adaptações necessárias são representadas pelo seguinte gráfico:

GRÁFICO 7 - ADAPTAÇÃO DAS AULAS FRENTE A BNCC E O NEM



FONTE: O autor (2023)

A maior adaptação realizada pelos professores neste novo contexto é o uso de metodologias ativas, considerado por 21 dos professores que responderam o questionário, em seguida ficou o uso de multimídias como filmes, vídeos e podcasts, sendo recursos didáticos comuns a prática do ensino de Sociologia, sendo objeto de diversos estudos que indicam seu uso. Empatados com 11 respostas cada, temos o uso de plataformas educacionais e a necessidade de encontrar outras formas de avaliar, e em menor número, 6 professores passaram a utilizar as redes sociais para fins educativos. Três professores marcaram a opção “Outros”, tendo o espaço para relatar suas adaptações, duas professoras escreveram os seguintes relatos:

Infelizmente a mudança não me chegou como proposta para modificações metodológicas, mas sim primeiro como outra GRADE de conteúdos que na verdade sufocou a presença do conhecimento da sociologia. (Respondente 02 do questionário,

2023 - questão aberta).

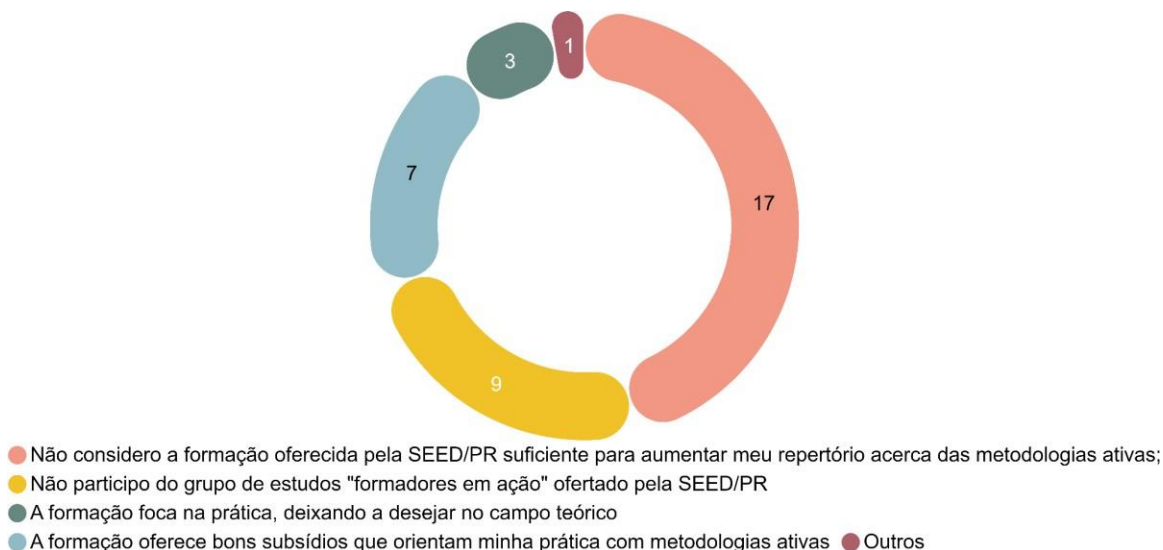
Eu sempre utilizei nas minhas aulas metodologias diferenciadas, multimídias e novas tecnologias para fomento de aula. Não entendo que esse seja um ganho do Novo Ensino Médio. Por sinal, com o aumento da demanda de trabalho, a cobrança de conteúdos (que se aproxima mais de um ensino conteudista), e as aulas prontas por slides nas plataformas disponíveis, percebo que, aqui no Paraná, os professores têm optado por aulas menos dinâmicas. Há professores que só usam os slides, e outros que conheço o trabalho e sempre faziam atividades diversificadas que engessaram suas aulas. (respondente 4 do questionário, 2023 - questão aberta).

Com estes dados retomamos o que já foi discutido no capítulo anterior sobre a exigência do uso de metodologias ativas. É importante frisar que não somos contrários a tal uso, no entanto é importante questionar sobre a própria organização escolar para sua efetivação. Para utilizar metodologias ativas é necessário que se repense toda a dinâmica escolar passando pelos espaços e tempos escolares. A utilização destas metodologias demanda um tempo para sua elaboração e organização. Além disso, outras questões podem ser levantadas: quais metodologias podem ser utilizadas de modo satisfatório com turmas que possuem quarenta estudantes? Uma aula de 50 minutos é suficiente? Lembrando ainda que dentre os 50 minutos ainda precisamos realizar os registros burocráticos, e lidar quase sempre com situações que envolvem indisciplina, o tamanho das salas de aula propicia movimento dos estudantes? Temos salas próprias que envolvem os estudantes e permitem outras configurações além das fileiras? Temos um distanciamento gigantesco entre a concepção metodológica e pedagógica dos servidores técnicos da secretaria de educação e a realidade vivida no chão da escola.

Frente a tantas mudanças na maioria das vezes impostas sem qualquer discussão com a categoria, faz-se necessário que os profissionais passem por formações por meio de cursos. A formação continuada “Formadores em Ação” é a estratégia adotada pela SEED para esta finalidade. Tanto o questionário quanto às entrevistas em profundidade buscou obter respostas sobre as percepções dos docentes sobre os cursos. As primeiras turmas iniciaram em 2020, tendo um aumento na oferta de temas e abertura de turmas conforme a implementação da BNCC e do NEM avançava. Existem cursos destinados para os diversos componentes curriculares, itinerários formativos, disciplinas dos cursos técnicos e específicos para pedagogos, todos os cursos são atravessados pelo uso de

metodologias ativas como estratégia metodológica e a utilização de plataformas educacionais. As percepções dos professores respondentes do questionário podem ser melhor entendidas pelo gráfico 8:

GRÁFICO 8 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO “FORMADORES EM AÇÃO”



FONTE: O autor (2023)

As percepções dos professores são variadas, obviamente é necessário levar em consideração o professor que ministra o curso e qual é a temática sobre o mesmo, porém observamos que a maioria dos professores, 17 deles (ou 45,9%) não consideram a formação suficiente para aumentar seu repertório sobre metodologias ativas, 24,3% não participa dos cursos, 18,9% considera que a formação oferece bons subsídios para a prática com metodologias ativas e 8,1% considera que a formação foca na prática, deixando a desejar no campo teórico. Além destes, uma professora teceu alguns comentários no campo outros: “Quero destacar a contradição do curso Formadores em ação que pauta a metodologia ativa em um contexto educacional de orientação tecnicista que retira da docência a potencialidade criativa” (Respondente 4 do questionário, 2023 -questão aberta).

As professoras entrevistadas também foram questionadas sobre a participação e o conteúdo deste curso de formação. Quanto ao curso específico da área de Sociologia, as entrevistadas afirmaram que são poucas vagas, aí acabam se inscrevendo em outros componentes curriculares ou outras temáticas:

sinceramente achei extremamente precário dentro da nossa área” (...) “eu não sou uma professora resistente ao uso de tecnologias, uso de outras metodologias” (...) “mas a questão principal é o esvaziamento dos conteúdos, é... a gente vê sempre assim colocado em segundo plano, e agora atrelou-se isso a distribuição de aulas, atrelou-se isso, as nossas presenças, subida na carreira,” (Professora Cassia, 42 anos, QPM).

eu vejo que é algo muito distante da realidade, então é interessante a gente compreender essas metodologias, a gente saber mexer nesses recursos, no entanto, até a crítica que o pessoal da minha sala traz é como que a gente vai aplicar isso em uma aula (Professora Elza, 26 anos, PSS).

Ressalta-se que estes cursos são ministrados pelos próprios professores da rede, que muitas vezes encontram no curso uma possibilidade de garantir suas aulas, logo estes profissionais também se encontram precarizados e engessados aos mandos e desmandos da SEED, abaixo temos duas colocações interessantes:

Eu participei ano passado do curso de formadores, a formadora em questão era muito boa, muito empenhada, dedicada, mas ela também enfrentou limitações que eram colocadas pra ela enquanto formadora, então eu compreendo essa questão. O curso de formadores focou mais nas aulas do RCO, analisando as aulas do RCO e como eu iria trabalhar essas aulas com os alunos, então ampliou muito sobre tecnologia, metodologias ativas além das tradicionais, também sobre a função e os obstáculos que a Sociologia tem atualmente. (Professora Elis, 32 anos, PSS).

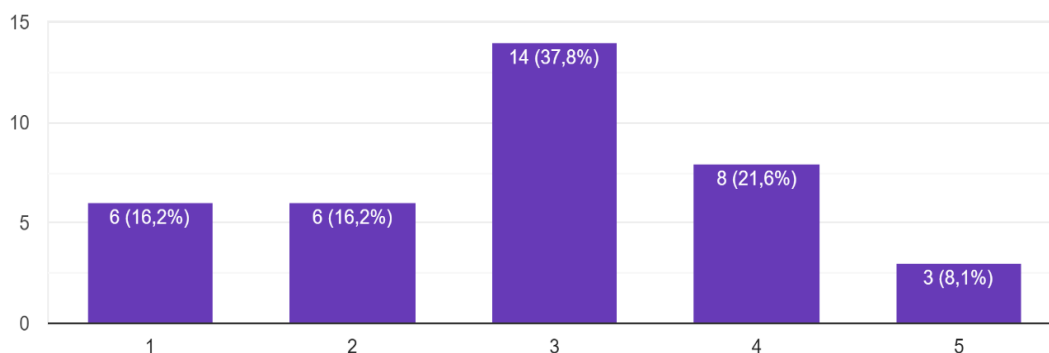
No geral não conversa muito com a realidade da escola, então eu percebo que o pessoal que está ali pensando nessa formação ou eles já estão distantes da escola a muito tempo ou nunca estiveram numa escola então eles propõem uma formação que em vários momentos não conversa com a nossa realidade. (Professora Gal, 34 anos, PSS).

Destacamos com estes extratos das entrevistas duas situações: a primeira diz respeito sobre o preparo do docente formador no trato com a disciplina que pode garantir uma qualidade maior para a formação e a segunda refere-se a fala da professora Gal, que também atua como professora formadora, conhecendo melhor como se dá o processo, demonstrando que o engessamento da formação imposta pelo departamento responsável da SEED não considera a realidade vivida na escola e tampouco as condições de trabalho docentes.

Além de todo o desgaste e excesso de funções que afetam diretamente os professores estaduais, é necessário considerar também em que medida eles se sentem incluídos nos processos de participação docente nas tomadas de decisão

referentes à escola. Questionados quanto à participação nas tomadas de decisão, se neste processo são consideradas a opinião e o conhecimento dos professores, os respondentes do questionário se dividem do seguinte modo:

GRÁFICO 9 - AS TOMADAS DE DECISÃO EM SUA ESCOLA CONSIDERAM A OPINIÃO E O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES?



FONTE: O autor (2023)

Conforme o gráfico acima, apenas 8,1% afirmam que são consideradas, tendo a maioria marcado a escala 3, sendo “mais ou menos” consideradas as opiniões e conhecimentos dos professores. 16,2% marcaram 2 e o mesmo número para 1, o que corresponde a não consideração pelas opiniões e conhecimentos. Observando estes dados constata-se que poucos professores se consideram ouvidos e participantes das tomadas de decisões nas escolas, tendo a maioria concentrados na escala 3 para baixo, demonstrando uma baixa participação.

A escola ao adotar uma gestão baseada em resultados, índices e dados, toma como principal foco para sua organização o alcance destas métricas, buscando soluções muitas vezes não discutidas com os integrantes das comunidades escolares, mas a partir de orientações vindas de cima para baixo. Neste quesito é importante mencionar que para que ocorram debates para tomadas de decisões coletivas é necessário a criação de espaços propícios para esta finalidade. Normalmente estes espaços devem ser as “semanas pedagógicas” que ocorrem ao menos duas vezes ao ano, no entanto o que no passado era um momento de discussões sobre a realidade escolar e a busca por melhorias envolvendo todos os atores que compõem a comunidade, agora observamos que resume-se a apenas dois dias, recebe o nome de

“estudos e planejamento”, onde as equipes pedagógicas recebem materiais prontos enviados pelos núcleos de educação, com cronograma imposto a ser seguido, onde além de breve reflexão nem um pouco crítica sobre gestão da sala de aula, gestão do tempo, clima escolar, metodologias ativas e as plataformas etc, são apresentadas as métricas extraídas da plataforma *Power BI* cabendo aos professores retomarem os descritores da BNCC para atingi-las. As ações pedagógicas coletivas em si passam a ser praticamente inexistentes. Mais uma vez observa-se que o conhecimento e experiência do corpo docente são ignorados, sendo substituídos pelas orientações de agentes externos à realidade escolar.

É necessário considerar ainda o projeto de lei n.º 43/2024 que permite “parcerias entre instituições públicas e privadas em benefício da qualidade de ensino” (Paraná, 2024), já aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) que se aprovado na Comissão de Educação seguirá para votação no plenário. De acordo com a APP sindicato, “o projeto abre possibilidade para pessoas sem formação na área da educação interferirem no processo educacional e pedagógico das escolas, pois o texto não especifica quais entidades poderão ser habilitadas, nem suas atribuições na parceria.” (Jornal Plural, 2024). Este projeto representa mais um ataque à gestão democrática escolar no estado.

Destacamos que toda esta realidade ocorre por meio de muita pressão. A partir do organograma apresentado no capítulo 2, nota-se que a estrutura da SEED é imensa e fragmentada em departamentos e setores e que muitas vezes demonstram não dialogar entre si. As orientações e cobranças sobre acessos a plataformas, registros burocráticos, participação de cursos, da Prova PR chegam diariamente e alterações nestas orientações ocorrem com frequência. Os relatos abaixo, extraídos das entrevistas, respondem a seguinte pergunta: Você sente pressões da SEED com relação a organização do seu trabalho? As professoras são unânimes em sua resposta:

QUADRO 12 - PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRESSÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL

Eixo de análise	Extrato das entrevistas	FONTE:
Percepções docentes acerca das pressões do sistema educacional	<p><i>pressionada e ao mesmo tempo um pouco infeliz, porque eu queria trabalhar outras coisas que o currículo acaba engessando a gente. O currículo que eu digo é o que tá no RCO” (Professora Ivone, 32 anos, PSS)</i></p> <p><i>“Sim, sinto pressão sempre, é uma vigilância de como eu estou abordando o conteúdo, se eu utilizo o material indicado pelo RCO, se eu faço a chamada no horário que estou dentro da sala de aula, porque às vezes acaba a bateria do celular, a internet cai.” (Professora Elis, 32 anos, PSS)</i></p> <p><i>“Sinto, com certeza, mas eu acho que muda de escola pra escola, porque tem escola que te repassa essa pressão e tem escola que a gestão dá uma segurada na onda em meio que filtram o que chega na gente” (Professora Gal, 34 anos, PSS)</i></p> <p><i>“Sinto, na verdade a gente dá aula com medo (...) é literalmente um vigiar e punir e é um punir constante, plataformas que você tem que seguir, desafio Paraná, então tudo isso pra mim é uma pressão constante em números, números, números, metas, metas, metas, conhecimento é por último.” (Professora Rita, 31 anos, PSS)</i></p>	O autor (2024)

C

o m o m e n c i o n a d o p e l

a professora Gal, existem direções escolares que seguram algumas ordens e repassam ao corpo docente apenas o que for essencial, porém esta realidade não acontece em todas as escolas. As referidas punições geralmente recaem sob a ameaça ou efetivação de assinatura de ata, o que na cultura escolar se configura como algo até mesmo vergonhoso, porém o maior efeito tem sido nos critérios de distribuição de aula, principalmente relacionado à participação do curso de formação continuada, sendo este o primeiro critério da referida classificação, de acordo com a resolução n.º 8.633/2023 - GS/SEED.

Além dos professores precisarem se sobrecarregar de atividades e estarem

atentosa cumprirem todas as metas para evitar ter uma classificação ruim na ordem de distribuição de aulas a fim de ter prioridade em escolher turmas e disciplinas (revelando também uma forma de estabelecer competitividade entre os profissionais) e evitarem o desconforto em assinar uma ata, também são pressionados na organização cronológica do seu trabalho, visto que além do calendário escolar em que se define quando devem ocorrer as avaliações internas ainda precisam se organizar para fazer tudo dentro dos prazos estipulados fora das unidades escolares, como por exemplo, o cronograma imposto sobre a utilização da plataforma Quizzis, e atentar-se as datas em que são realizadas a Prova PR, onde são definidas pelos departamentos da SEED, muitas vezes desrespeitando o próprio calendário escolar e a organização interna das escolas.

4.3 ROTINIZAÇÃO DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS

A pesquisa de campo também contribuiu para o levantamento dos usos das plataformas educacionais e sua inserção na rotina de trabalho dos professores. É inegável que os professores participantes sentem-se “engolidos” pelos usos excessivos de plataformas e sistemas que alimentam a estrutura de ensino atual. Não obstante, quando analisamos a responsabilidade do estado sobre tantas mudanças que impactam não só a reorganização do trabalho, mas a própria forma de operar dos trabalhadores da educação, não há como não refletir sobre a força das agendas de organismos internacionais na estrutura do próprio sistema, assim como já debatido a respeito das recomendações do Banco Mundial por exemplo. Na figura 9 abaixo, retoma-se alguns dos elementos descritos no documento supracitado e as percepções que a pesquisa de campo trouxe para esse debate, a saber:



FONTE: O autor (2024)²³

As reflexões pautadas a partir da imagem acima são corroboradas com as falas dos professores que, quando questionados a respeito da ampliação de usos de plataformas virtuais implantadas pela SEED na organização do trabalho apontaram que:

Não são todos os alunos que têm acesso, muda muito de escola pra escola, deregiação pra região, mas por exemplo, no [...] que é uma região central, eu percebo que eu tenho alunos com o poder aquisitivo maior, é muito mais fácil trabalhar com eles sobre essas plataformas, já no [...], que é uma escola [...], eu lanço uma recuperação ali, de quarenta, quatro ou cinco fazem. (Professora Gal, 34 anos, PSS).

Antes das plataformas, eu poderia ser criativa a vontade, então pega um tema de Sociologia, por exemplo, Poder, Política e Ideologia, eu posso diluir esse tema num projeto, como uma simulação de uma eleição, pra vereador, pra congresso, pra qualquer coisa, e desenvolver isso ali por duas semanas, ou mais, com essa plataformação eu não posso fazer isso, eu tenho que ser rápida, então a minha criatividade vai se limitando (Professora Elis, 32 anos, PSS).

a dificuldade como professor que é uma coisa a mais que você tem que dar conta e nem sempre a escola está com internet funcionando, tem tomada [...] dificuldade com a exclusão digital, muitos não possuem internet, falta inclusão digital, mesmo se tratando de um colégio de classe média [...] dificuldade geracional, não ocorre resistência, mas não tem facilidade em compreender. (Professora Beth, 50 anos, QPM).

Percebe-se, a partir das falas dos professores, que os usos excessivos de

²³ Utilização da plataforma CANVA para criação da figura 9.

plataformas de ensino não “engaja o ecossistema” como previsto pelas orientações do Banco Mundial, muito pelo contrário, a palavra “exclusão digital” ou “falta de inclusão” é recorrente na visão dos trabalhadores da educação que estão na outra ponta do processo, ou seja, no chão da escola.

Esse cenário promove um ambiente instável e flexível de trabalho em que os professores além da composição das suas práticas pedagógicas, aulas, avaliações, precisam se aperfeiçoar nos usos de ferramentas que poderiam ser “inovadoras” para metodologias de ensino, mas que por sua obrigatoriedade e velocidade de aplicabilidade torna-se o nó górdio do processo educacional. A esse respeito a professora Ivone (32 anos, PSS) comenta “*Mas em termos de aplicabilidade, eu não sei se realmente assim, é positivo nesse sentido, porque se existe essa proposta e os alunos não estão fazendo, não sei se vale a pena*”.

Nitidamente vemos o professor no centro das tensões que perpassam a reorganização do trabalho docente concomitante com as tensões do entendimento das plataformas e usos conscientes por parte dos estudantes como é possível observar na falada entrevistada Professora Rita (31 anos, PSS):

as plataformas, os quizzis, eu não vejo... é mais uma imposição, se fosse algo paralelo, um complemento, mas elas não são vistas como complementares porque elas são obrigatórias, então você tem que fazer [...] porque ele não tem uma função pedagógica, a forma como ele é colocado. (Professora Rita, 31 anos, PSS).

Obviamente as plataformas mencionadas acima não são de uso comum a todos os professores. Atualmente os professores de Sociologia utilizam o RCO para registros burocráticos além dos slides já comentados, o *Google Classroom* destinado para postagens de atividades relacionadas às aulas assíncronas e em situações em que os estudantes estão afastados, como o caso de estudantes gestantes, e o Quizzis²⁴. Esta última plataforma é a que mais chama a atenção, visto que se relacionam diretamente às aulas prontas do RCO e pela pressão existente em seu uso, conforme descrito pela professora Elza ao longo da entrevista:

Eu não usava os Quizzis, a direção não tinha essa cobrança e aí essa

²⁴ De acordo com o site da plataforma, a Quizzis é uma empresa que nasceu na Índia em 2015, no entanto o laboratório sede fica na Califórnia (EUA).

semana me chamaram pra conversar com o tutor, do porquê eu não estar usando.” (...) “E isso afeta total a nossa prática, confesso que depois dessa conversa, me desestabilizou bastante, até porque eles não são nenhum pouco amigáveis na forma que eles falam com a gente, eu me senti assim, eu nunca passei por uma abordagem policial, mas eu parecia que estava sendo coagida a todo o momento por esse tutor (...) (Professora Elza, 26 anos, PSS).

Em matéria veiculada na Agência de notícias do Paraná, foram investidos R\$6,3 milhões de reais para sua utilização por apenas dois anos. Segundo a reportagem publicada no início de 2023, os professores teriam autonomia para editar as atividades de acordo com suas necessidades, no entanto, devemos questionar: com que tempo? E esta pergunta deve ser feita tanto pelos professores como pelos estudantes, visto que são duas questões por disciplina, no caso do NEM que institui a sexta aula, significa que cada estudante terá que responder diariamente 12 questões fora da escola, isso sem contar as atividades das demais plataformas. Enquanto é investido um montante destes em apenas uma plataforma, muitas escolas vêm sofrendo com as recentes ondas de calor por não possuírem ventiladores suficientes nas salas de aula, em outros tantos casos as janelas das salas de aula não abrem devido a deterioração dos prédios mais antigos etc.

A utilização da plataforma Quizzis faz parte de um projeto maior, chamado “Desafio Paraná”, que segundo o site da secretaria:

Tem como objetivo impulsionar as atividades domiciliares para fortalecer as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública paranaense. A plataforma digital utiliza a metodologia de gamificação para estimular a continuidade do processo de ensino- aprendizagem em um ambiente envolvente e interativo para os alunos. (Paraná, 2023).

Além da pressão constante para seu uso, cabe refletir também se este instrumento avaliativo (orientação da SEED é que os professores atribuam 3,0 pontos para a realização das atividades), dialoga com os objetivos do ensino de Sociologia no Ensino Médio, que como observamos no primeiro capítulo deste trabalho referem-se ao desenvolvimento da Imaginação Sociológica, a capacidade de desnaturalização e estranhamento da realidade social. Ao que tudo indica, estamos diante de uma ferramenta para fixar conceitos, como se não se relacionassem com o mundo ao redor, com o intuito claro de contribuir para os acertos nas provas de larga

escala, como é o caso da Prova Paraná. Relembrando o mapa estratégico da SEED analisado no capítulo anterior, este seria então o principal objetivo da secretaria, transformar o estado do Paraná como o primeiro no ranking nacional estabelecido pelo IDEB. A questão que precisamos levantar é: a custo de que?

Apesar de apresentarmos as plataformas acima como uso comum aos professores de Sociologia, num contexto em que precisam lecionar as mais variadas disciplinas para compor seu salário, acabam precisando trabalhar com diversas outras plataformas. Um caso que ilustra bem esta situação é dos professores que lecionam o componente curricular Pensamento Computacional, que de acordo com a Instrução Normativa N.º 12/2023 - DEDUC/SEED, pode ser distribuído para “professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram o grupo de estudos Formadores em Ação”. Ou seja, não há necessidade de formação específica na área de tecnologia ou programação. Para este componente temos duas plataformas principais (para uso dos professores e dos estudantes): o Alura e o Scratch.

A primeira é uma startup brasileira nascida em 2011, que funciona como uma escola digital, onde são disponibilizados diversos cursos na área de programação. Cabe aos professores, portanto, acompanhar os estudantes ao laboratório ou utilizando tablets, exigir que façam o login na plataforma e realizem os cursos virtuais, assistindo videoaulas e realizando exercícios, o docente deve fiscalizar e incentivar o seu uso, visto que a conclusão dos cursos estão relacionadas às notas, ao mesmo tempo que seu acesso incide nas plataformas de controle de dados, como o Power BI, sendo o professor cobrado constantemente quanto ao seu acesso.

A segunda plataforma, o Scratch é complementar ao Alura, visto que a aplicabilidade do curso é realizada nela. Trata-se de uma plataforma desenvolvida em 2007 pelo MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). De acordo com seu site da internet:

O Scratch é a maior comunidade do mundo de programação para crianças e uma linguagem de programação com uma interface visual simples que permite que os jovens criem histórias, jogos e animações digitais. O Scratch é projetado, desenvolvido e moderado pela Fundação Scratch, uma organização sem fins lucrativos. (Plataforma Scratch, acessado em 04/2024).

As notas dos estudantes devem ser atribuídas mediante o desenvolvimento de jogos nesta plataforma. Destaca-se que o curso do grupo de estudos Formadores em Ação para o Pensamento Computacional também utiliza esta plataforma com os professores, e o professor para ser certificado precisa realizar o curso da Alura direcionado para os professores, demandando mais tempo de trabalho. Ainda, é necessário considerar o tempo destinado a este componente curricular, visto que atualmente ele está presente na grade curricular do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II e nas três séries do Ensino Médio.

Assim, a partir do campo empírico analisado, debatido e refletido da presente pesquisa, encontramos indícios de como as políticas educacionais paranaenses dos últimos anos se aproximam significativamente aos princípios de Edtech orientados pelo Banco Mundial. Ocorre o “engajamento do sistema” ao introduzir no cotidiano escolar diversas empresas e startups digitais que ditam o ritmo e a organização do trabalho, “pergunta-se o porquê”, estabelecendo metas como a intenção em tornar o Paraná o primeiro colocado no ranking do IDEB e “empodera professores” ao inculcar e desenvolver habilidades e competências específicas.

Diante deste cenário descrito e analisado neste trabalho não se pretende encerrar o debate sobre as reformas curriculares do campo da Sociologia e os usos das plataformas virtuais, mas inicia-se aqui o desejo de aprofundamento das temáticas em questão com o intuito de descortinar a realidade que permeia essa categoria de trabalhadores e, de alguma forma, contribuir a partir das pesquisas para a melhoria das condições de trabalho e consequentemente da educação brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou revisitar a trajetória da Sociologia como disciplina escolar, desde seus primórdios por meio das intenções encontradas nos Pareceres de Rui Barbosa, passando pelos períodos de institucionalização, sua exclusão, sua reintrodução e por fim o período pelo qual passamos, marcado pela reestruturação dos currículos, da reorganização do Ensino Médio e pela rotinização do uso de plataformas educacionais. Com o primeiro capítulo foi possível identificar, perceber, revisar, e compreender as diversas tramas sobre as quais a Sociologia se emaranhou, entrelaçadas aos contextos de cada época, aos interesses sobre sua presença nos currículos, a constituição da Sociologia enquanto conhecimento científico acadêmico e suas proximidades e distanciamentos coma Sociologia escolar e a forma como a disciplina é elaborada nos diversos documentos que orientam seu ensino no Brasil.

Os diversos modelos curriculares que emergiram nos mais variados contextos da história brasileira influenciaram e influenciam na elaboração da disciplina na escola média. Ao mesmo tempo que estes modelos curriculares se mesclam, condicionam as margens de movimento da Sociologia não só no currículo, mas incidindo na prática escolar e no trabalho docente. As recentes mudanças - a BNCC e o NEM - aprofundaram processos iniciados na década de 1990, preconizados na LDB/1996. O currículo centrado em competências e habilidades invade e se impõe diante dos professores e dos estudantes, mas a Sociologia, apesar de reduzida, ainda resiste. Resiste porque ganhou força e fôlego no último período, marcado pela sua obrigatoriedade, e pela ampliação das pesquisas e experiências que contribuem para consolidação da disciplina com conteúdos necessários, metodologias adequadas e formação de professores ampliada.

A ênfase no estado do Paraná, por meio do Referencial Curricular para o Ensino Médio de 2021 e pelo currículo da Formação Geral Básica, em termos de conteúdo e sugestões metodológicas para o ensino de Sociologia na educação básica demonstra continuidades com relação ao que foi proposto no documento anterior, as DCEs - Sociologia de 2008. No entanto, a organização do currículo e do NEM por meio da pedagogia das competências reduz a importância dos conteúdos, considerando ainda a redução de carga-horária semanal da disciplina, temos uma

proposta curricular com número excessivo de conteúdos, correndo-se o risco de tratar as teorias e conceitos sociológicos com superficialidade. Com estas observações consideramos que um dos objetivos propostos para esta pesquisa foi atingido, ao reconstruir a trajetória curricular no ensino de Sociologia na educação básica brasileira.

No centro de todo este contexto encontram-se os professores de Sociologia, por um lado angustiados pela ameaça constante de exclusão ou supressão da disciplina. A pesquisa de campo, fundamentada no questionário aplicado e nas entrevistas em profundidade realizadas mostram, que estes profissionais sofrem com as mudanças promovidas, com baixa carga horária de aula semanal que os obriga a trabalhar em várias escolas, assumir diversas disciplinas, por vezes distantes do seu escopo de formação.

Nesse cenário os professores se desdobram para incorporar em seu trabalho as novas tecnologias que inundam os sistemas escolares, ao mesmo tempo que precisam repensar seu modo de ensinar ao serem cobrados constantemente para a incorporação das metodologias ativas em sua prática e somado a isso sob pressão constante de toda a estrutura de um sistema educacional que o comprime, mediante a cobrança de metas a bater. Além disso, ainda precisam lidar com os problemas históricos da educação brasileira, como a falta de estrutura nas escolas, os baixos salários, as salas de aula superlotadas, a violência escolar, entre tantos outros.

Tanto as mudanças curriculares quanto às precárias condições de trabalho dos professores e as práticas do estado fundamentam-se na racionalidade neoliberal. Estamos diante de um paradoxo, onde temos professores precarizados que contribuem para a formação de sujeitos precarizados. Pudemos constatar ao longo desta pesquisa que um dos fenômenos provenientes das metamorfoses do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo é a inserção de plataformas digitais. O avanço da plataformização das sociedades fica perceptível tanto nos postos de trabalho que surgem ou em sua introdução na rotina laboral das profissões já existentes, como a docente, e ainda reorganizam currículos e práticas escolares, resultando na flexibilização seja dos contratos de trabalho ou na forma dada a ele.

Estas reflexões presentes no segundo e terceiro capítulos deste estudo, em que descortinamos como é estruturado o sistema educacional paranaense e investigamos quais são as condições de trabalho da amostra analisada, corresponde ao segundo objetivo proposto na pesquisa, concluindo que as práticas e imposições

realizadas pela SEED, contribuem para a precarização e flexibilização do trabalho docente, tendo os professores contratados sob o regime PSS como sua máxima expressão.

É salutar dizer que ao analisarmos esta realidade que se desdobra, não nos colocamos contrários a inserção de tecnologias digitais na rotina escolar, mas precisamos considerar a participação docente na sua elaboração, suas finalidades e considerar que enquanto os discursos oficiais colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, o que observamos é que este centro encontra-se nas plataformas educacionais e nas métricas por elas impostas, com isso atingimos o quarto objetivo proposto para esta pesquisa, ao compreender como ocorre a rotinização das plataformas educacionais na organização do trabalho docente.

Obviamente que este tema de estudo não se encerra com esta pesquisa, nem deve ser, reconhecemos as limitações a ela imposta, como o fato de a amostra analisada ser muito inferior ao número de professores que trabalham com a Sociologia no estado e pela Sociologia ser apenas um dos diversos componentes curriculares existentes na grade curricular do Ensino Médio.

Acreditamos que seja essencial que ocorram iniciativas de continuação deste estudo, buscando comparar como está sendo esta realidade em outros estados do país, quais são as estratégias de mobilização e resistência desenvolvidas pelas associações e sindicatos docentes, entendemos que existe a necessidade em analisar os contratos entre secretarias de educação e as empresas que fornecem as plataformas educacionais bem como a necessidade de novas pesquisas que experimentem e elaborem reflexões sobre o uso de tais plataformas sob a perspectiva do ensino da Sociologia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. DE A.; CRUZ, L. B. DOS S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 19/05/2024.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade domundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APP/Sindicato. **APP Sindicato não reconhece o processo de consulta para escolas cívico-militares**. Texto publicado em 5 de novembro de 2020 pela APP/Sindicato. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-nao-reconhece-o-processo-de-consulta-para-escolas-civico-militares/> Acessado em 09/08/2024.
- AZEVEDO, C.G. O Retorno da Sociologia ao Ensino Médio nos estados brasileiros entre 1984 e 2007. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia ENESEB, 6, 2019, Florianópolis. **ANAIS**. Florianópolis, 2019.
- BALL, S. **Educação Global S.A**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 21, 01 – 26, 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301> Acesso em: 19/4/2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BODART, C N. O Ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **Cadernos Da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 4, n.2, p. 131-153, jul/dez, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298/198> Acesado em 05/07/2024.
- BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017, Seção 1, p.1.
- BRASIL. Medida provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição Extra, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2006.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2. ed. Florianópolis: editora UFSC, 2013.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: Em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919–943, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqwzPP7vs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7/8/2023.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASÃO, C. D. C., QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações**, Londrina, v. 12, n.1. p. 225-238, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403/2767> Acessado em 02/05/2024.

CIGALES, P. M.; ARRIADA, E. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas: v. 1, n. 2, p. 86-100, março/2013. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/perspectivas/article/view/5130/4371> Acessado em: 25/08/2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataforma e de economia dos dados: problemas e conceitos** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **NORMATIVAS**: Portal Democrático de Atos Democráticos de Educação. Brasília, p. 1-12, dezembro/2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 21, 5 ago. 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 20, 31 jan. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 3 de 21 de novembro de 2018. Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 21-24, 22 nov. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (CEE/PR) Deliberação nº. 04/2021, de 21 de maio de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 2021.

DANTAS, M; *et. al.* Sobre o conceito de trabalho: uma leitura nos Grundrisse, de Marx. **Princípios**, v. 1, n. 159, p. 42–57, 2020. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/15> Acesso em: 19/4/2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DE MASI, D. **O futuro do trabalho**: Fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

FEDER, R.; OSTROWIECKI, A. **Carregando o elefante: Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo**. Ed. Hemus, 2011.

FRAGA, A. B. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: Investigando o chamado período de exclusão. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 56, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93868385004> Acesso em: 7/8/2023.

GONSALEZ, M. Indústria 4.0: Empresas plataformas, consentimento e resistência. *In*: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. 2. ed. Boitempo, São Paulo: 2020.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: características e alternativas. *In*: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. 2. ed. Boitempo, São Paulo:2020.

GUIMARÃES, L.M.S. **O ensino remoto emergencial: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid 19.** 2021, 115 pgs. Dissertação de Mestrado, UFPR. Curitiba, 2021.

GUIMARÃES, J.LB et.al. **Educar pela Sociologia: Contribuições para a formação do cidadão.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

HAWKINS, R. et al. **Reimaginando as conexões humanas: Tecnologia e inovação em educação no Banco Mundial – Grupo Banco Mundial,** Washington D.C, 2020.

KAMATA, S. Japan in the Passing Lane. In: ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico.** 1 ed. Boitempo, São Paulo: 2022.

KREIN, J. D. **O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90,** 2001, 202 pgs. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas, 2001.

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

MARCUSE., H. **A ideologia da sociedade industrial.** 6.ed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MASSA, C. Jr. **No Paraná, o professor não gasta mais tempo preparando aula!** Curitiba, 21 de dezembro de 2023. X (Twitter): @ratinho_Jr. Indisponível (Postagem excluída).

MATOS, R.R. **O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a pandemia do Covid 19.** 2021, 124 pgs. Dissertação de mestrado, UFPR, Curitiba, 2021.

MENDONÇA NETO, O. R. DE; VIEIRA, A. M.; ANTUNES, M. T. P. Industrialização da educação, edtech e prática docente. **EccoS – Revista Científica,** n. 47, p. 149–170, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10702> Acesso em: 19/4/2024.

MEUCCI, S. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista de Ciências Sociais Unisinos,** v. 51, p. 251-260, 2015. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02 Acessado em 25/08/2023.

MORAES, A. Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. **Cadernos do NUPPS,** v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/cad1001.pdf> Acessado em 20/08/2023.

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

em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/> Acesso em: 7/8/2023.

NAUROSKI, Everson Araújo. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 2014, 297 pgs. Tesede doutorado, UFPR, Curitiba, 2014.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 14–20, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SY4RYTzwXbVQ9YGrgjx8PSK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/4/2024.

NETO, H. F. A, SILVA, I.L.F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, 20 abr. 2020. v. 13, n. 2, p. 262–283. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545> Acessado em 20/04/2023.

O ensino de Sociologia e a política educacional *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 51.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia e as novas DCNEM. **Educere et educere**, Cascavel, v. p, n. 18, p. 641- 650, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/9290> Acesso em: 20/05/2023.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p.179-189, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222/pdf> Acesso em: 7/8/2023.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/4/2024.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Sociologia**. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná**. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2021.

PEREIRA, G. S. BNCC e o futuro da Sociologia no Ensino Médio uma análise comparativa. **Cadernos da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 141-162. jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268> Acesso em: 12/04/2023.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p.1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXtXJ3Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/4/2024.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156–165, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82504> Acesso em: 19/4/2024.

RODRIGUES, O. R. Mapeando velhos interesses sobre a educação escolar através da história da disciplina Sociologia: Dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942). **Cadernos Da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 02, n. 02, p. 9–30, 2018. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/156> Acesso em: 20/08/2023.

RUGERI, T. C. **A Sociologia da Educação no Brasil: Da Origem Teórica à Diversidade da Produção Acadêmica**. Curitiba: Appris, 2022.

SARANDY, F. M. S. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3389/2759> Acesso em: 7/8/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32a ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEEDPR). Diretoria de Educação. Diretoria de planejamento e gestão escolar. **Instrução normativa conjunta nº 011/2020/DEDUC/DPGE/SEED, de 16 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre matriz curricular no Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 17 de dezembro de 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEEDPR). Resolução nº. 4.186, de 23 de outubro de 2020. Regulamenta o processo de implementação do Programa Colégio cívico-militares nas Instituições de ensino do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**: Curitiba, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEEDPR). Resolução nº. 2.857, de 6 de julho de 2021. Estabelece os procedimentos complementares referentes à atuação, atribuições e competências do diretor de Instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**: Curitiba, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEEDPR). Resolução nº. 5.131, de 26 de outubro de 2021. Institui o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da

Educação e do Esporte. **Diário Oficial do Paraná**: Curitiba, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEEDPR). Resolução nº. 8.633, de 8 de dezembro de 2023. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em regime especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná, para o ano letivo de 2024. **Diário Oficial do Paraná**: Curitiba, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEEDPR). Diretoria de Educação (DEDUC). **Instrução Normativa nº. 12 de dezembro de 2023**. Estabelece critérios para a distribuição de aulas aos professores efetivos e contratados em regime especial (Processo Seletivo Simplificado – PSS) de profissionais para atuação nas Unidades Curriculares de ensino das Instituições da Rede Pública estadual de Educação no Paraná. Curitiba, dezembro de 2023.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60 Acesso em: 20/05/2023.

SILVA, P. P. **EdTech e a plataformização da educação**. Tese de doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19281> Acesso em 20/04/2024.

SILVA NETO, V. J. DA; CHIARINI, T.; RIBEIRO, L. DA C. Viagens de descobrimento: mapeando a geografia da economia de plataformas. *In*: Encontro Nacional de Economia Industrial, 6, São Paulo, **ANAIS 2022**. São Paulo: Editora Blucher, 2022.

SOARES, C. J. Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942). **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, p. 76-95, 2015. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/535/pdf> Acesso em 12/08/2023.

TOMAZI, N. D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Cronos**, Natal, n.2, p. 591-601, 2007. Entrevista. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1857> Acesso em 19/07/2023.

VAN DJICK, J. A Sociedade da Plataforma: entrevista com José Van Djick. **Laboratório de pesquisa Digi labour**, 2019. Disponível em: <https://digilabour.com.br/pt/a-sociedade-da-plataforma-entrevista-com-jose-van-djick/>, Acesso em 19/04/2024.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set/dez 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12/10/2023.

ZOTTI, A. S. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. *In* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. **ANAIS ELETRÔNICOS**, Londrina: 2005, p. 1 – 8.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Você está sendo convidado (a) a responder este questionário elaborado pelo pesquisador Willian Oliveira da Silva, estudante do Programa Profsocio - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Paraná - UFPR, a respeito do uso de metodologias ativas para o ensino de Sociologia e a condição de trabalho docente.

A finalidade deste estudo é compreender as possibilidades e limites do uso destas estratégias metodológicas amplamente exigidas atualmente e ao mesmo tempo compreender como a exigência do seu uso se entrelaçam com a condição objetiva de trabalho docente.

As respostas ao questionário serão tratadas coletivamente, de forma que a identidade das/os respondentes será mantida em sigilo. Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para mais informações.

Atenciosamente,

Willian Oliveira da Silva.

Tempo estimado de respostas: 15 minutos.

BLOCO I - PERFIL E DADOS GERAIS

1. E-mail: _____

2. Qual seu gênero?

() Feminino () Masculino () Não-binário () Outros

3. Qual sua faixa de idade?

() De 20 a 30 anos; () De 31 a 40 anos; () De 41 a 50 anos
() De 51 a 60anos () Acima de 61 anos.

4. Quanto a sua cor, você se considera:

() Branco (a) () Preto (a) () Pardo (a) () Amarelo (a) () Indígena

Outro: _____

5. Qual seu estado civil?

Casado (a) Solteiro (a) Divorciado (a)

Separado (a) União estável Viúvo (a) Outro: _____

6. Número de filhos (as):

Não tenho filhos (as) 01 filho (a) 02 filhos (as) 03 filhos (as)

Mais de três filhos (as)

7. Qual a sua escolaridade?

Superior incompleto Superior completo Especialização

Mestrado Doutorado Outro _____

8. Qual a sua área de formação?

9. Qual cidade mora?

10. Qual bairro mora?

11. Em qual bairro está situada a escola na qual trabalha? (caso trabalhe em mais de uma escola citar o nome dos bairros de todas as escolas)

12. Qual tipo de escola trabalha?

Escola pública estadual Escola pública federal

Escola particular Escola pública e escola particular

13. Atua a quanto tempo na rede estadual de ensino pública?

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos

De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

14. Qual seu vínculo empregatício?

Professor PSS (Processo Seletivo Simplificado)

Professor QPM (Quadro Próprio do Magistério)

Outro: _____

**BLOCO II - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS
RECENTES MUDANÇAS CURRICULARES**

15. Qual sua carga-horária semanal?

De 05 a 10 horas semanais; De 11 a 20 horas semanais;

De 21 a 30 horas semanais; De 31 a 40 horas semanais;

Mais de 40 horas semanais

16. Quais componentes curriculares e/ou itinerários formativos você está trabalhando em 2023?

Sociologia; Filosofia; Geografia;

Filosofia I: Ética e Liderança Projeto de Vida

Pensamento Computacional; Ensino Religioso;

Outro: _____

17. Quantas escolas você trabalha em 2023

1; 2; 3; 4; 5 ou mais

18. Quanto ao seu deslocamento entre moradia e a(s) escola(s):

Tenho automóvel próprio; Utilizo o transporte público; Ando a pé

Utilizo serviço de aplicativos de transporte; Utilizo bicicleta Outro _____

19. A Sociologia no Ensino Médio atualmente está presente em ao menos três currículos diferentes em algumas escolas, as suas aulas concentram-se em sua maioria:

Currículo antigo, uma aula semanal nas três séries do Ensino Médio;

Currículo do Novo Ensino Médio, duas aulas semanais na segunda série do

EnsinoMédio;

Currículo antigo dos cursos técnicos e formação de docentes: duas aulas semanaisnas quatro séries (anos) que compõem estes cursos

20. Quantas turmas você possui em 2023?

1 a 5; 6 a 10; 11 a 20; Mais de 20

21. Quanto aos seus planos de aula:

Planejo aulas semanalmente;

Compro materiais prontos da internet;

Utilizo os materiais presentes no LRCO;

Utilizo materiais prontos encontradosna internet e disponibilizados gratuitamente;

Utilizo o livro didático;

Utilizo planos de aula de anos anteriores.

22. Com relação a infraestrutura e recursos tecnológicos, a (s) escola (s) que você trabalha:

Possui acesso a internet em todas as salas;

Possui televisão em todas as salas;

Possui laboratório de informática que atenda a demanda de todos os componentescurriculares;

Oferece serviço de cópia de materiais gratuitamente para os professores;

Possui computadores para uso dos professores;

Possui espaço próprio paraestudos e trabalho extraclasse;

23. As tomadas de decisão em sua escola consideram a opinião e o conhecimento dosprofessores?

Não são considerados 1 2 3 4 5 São considerados

24. Realiza trabalho pedagógico referente a quais atividades das descritas abaixo:

(você poderá marcar uma ou mais de uma atividade):

- Planejamento de aulas;
- Esclarecimentos sobre conteúdos com alunos;
- Desenvolvimento e digitação de avaliações/atividades;
- Correção e controle de atividades realizadas;
- Aulas assíncronas;
- Reuniões com direção e equipe pedagógica;
- Cursista da formação continuada "formadores em ação";
- Lançamento de notas e conteúdos no LRCO;
- Leituras para as aulas;
- Gravação de vídeo-aulas;
- Conversas com pais e mães de estudantes;
- Participação na equipe multidisciplinar;
- Organização de eventos extraclasse;
- Acompanhamento de estagiários, bolsistas PIBID ou Residência Pedagógica
- Outros _____

BLOCO III – A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO

25. Qual seu entendimento acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Entendo pouco 1 2 3 4 5 Entendo Muito

26. Diante esta nova realidade (BNCC e novo ensino médio) você precisou adequar suas aulas?

- Sim, precisei repensar meu modo de ensinar;
- Não, continuei utilizando as mesmas metodologias e avaliações que usava anteriormente.
- Mais ou menos

27. Se sua resposta foi "sim" na questão anterior, quais ajustes você realizou?

- Uso de metodologias ativas; Uso de multimídias como filmes, vídeos on line, podcast, etc; Uso de plataformas educacionais; Uso de redes sociais (Instagram, Facebook, Tik-Tok, etc) para fins educativos; Outras formas de

avaliar.

**BLOCO IV – METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

28. Quais metodologias ativas você já utilizou para conduzir sua prática em sala de aula?

Produção de materiais audiovisuais pelos estudantes;

Seminários; Sala de aula invertida; Storytelling;

Aprendizado por pares;

rotação por estações; produção de zines; produção de páginas em redes sociais; jogos educacionais (gamificação); Design thinking;

Cultura maker; Aprendizado por problemas; Estudo de casos; Aprendizado por projetos; Pesquisas de campo; Eu não utilizo metodologias ativas

Outros _____

29. Caso você não utilize ou utiliza com pouca frequência as metodologias ativas em suas aulas, quais são os motivos?

30. No estado do Paraná temos a formação continuada "formadores em ação" que tem como um dos objetivos propiciar formação em metodologias ativas para professores da rede. No seu entendimento:

A formação oferece bons subsídios que orientam minha prática com metodologias ativas.

A formação foca na prática deixando a desejar no campo teórico;

Não considero a formação oferecida pela SEED PR suficiente para aumentar meu repertório acerca das metodologias ativas.

Não participo do grupo de estudos "formadores em ação" ofertado pela SEED

PR. Outros _____

31. Você considera que o uso de metodologias ativas otimiza o aprendizado dos

estudantes no componente curricular de Sociologia?

Contribui pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Contribui muito

32. A proposta deste Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional é a elaboração de um instrumento para a formação de professores de Sociologia em Metodologias Ativas. Qual das alternativas abaixo você julga mais pertinente para esta formação?

() Oficina online; () Vídeo-aulas no youtube; () Cursos de extensão;

() Cartilha disponibilizada virtualmente; () Oficina durante semana

pedagógica;() Posts em redes sociais (Instagram, Tik-tok, Facebook);

() Outros _____

BLOCO V – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PANDEMIA DE COVID 19

33. Antes da pandemia, o quanto você utilizava recursos tecnológicos para o ensino de Sociologia? (considerando redes sociais para fins pedagógicos, plataformas educacionais, ambientes virtuais para o ensino etc).

Fazia pouco uso () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 O uso era frequente

34. A pandemia de Covid 19 chegou de modo repentino e impôs a necessidade do Ensino Remoto emergencial, quanto a condução das aulas neste momento, você:

() Ensinava por meio da plataforma Google Meet de modo semelhante a uma aula tradicional em sala de aula;

() Busquei metodologias que possibilitassem maior interação com os

estudantes;() Fazia uso de vídeos da internet;

() Realizei cursos para uso de ferramentas digitais para o ensino;

() Utilizei metodologias que possibilitassem o uso de recursos que os estudantes pudessem realizar em suas casas;

() Outro _____

35. Em 2021 houve o retorno progressivo para a escola nos colocando mais um desafio: ensinar de modo híbrido, com metade da turma em casa e outra em sala de

aula, quais os principais desafios que você encontrou neste momento?

Buscar metodologias que permitissem uma interação entre quem estava em sala e quem estava em casa;

Ouvir o estudante que estava remotamente;

Pensar em estratégias que não excluíssem os estudantes que estavam em sala de aula nem os que estavam em casa;

O acúmulo de tarefas ocasionadas pela situação, como elaborar diversos instrumentos de avaliação considerando as diversas realidades, como os estudantes remotos, os presenciais e aqueles que recebiam atividades impressas;

Falta de acesso à internet e equipamentos na

escola; Outros _____

36. Em 2022 as aulas voltaram a ser presenciais em sua totalidade. Numa escala de 1 a 5 o quanto você continuou usando metodologias e estratégias de ensino que foram utilizadas ao longo da pandemia?

Pouco 1 2 3 4 5 Muito

37. Quais suas percepções sobre a receptividade por parte dos estudantes das metodologias e estratégias de ensino ao retorno do ensino presencial?

APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL -MESTRADO

PROFISSIONAL EM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, de nacionalidade _____, e estado civil _____, portador (a) do RG nº. _____, profissão: _____, vinculado (a) á Instituição: _____, ocupando o cargo de _____, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre: Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia do Paraná. A pesquisa ajudará na construção de dissertação de mestrado realizada pelo mestrando Willian Oliveira da Silva, portador do R.G nº. 9.315.220-4, sob orientação da Professora Dr. Fernanda Landolfi Maia, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA/UFPR.

Esta pesquisa tem como objetivo: Compreender a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo escolar e seus impactos na atuação docente e os objetivos específicos pretendem: 1) Apontar as legislações pertinentes ao campo educacional da Sociologia no Brasil e no Paraná, 2) Compreender como se constitui a estrutura da rede básica de ensino e a carreira dos professores das disciplinas de Sociologia no Paraná, 3) Levantar as condições materiais de trabalho de professores de Sociologia

Estou ciente de que as informações por mim fornecidas, mediante entrevista e/ou questionário, poderão ser gravadas para obtenção dos dados e podem ser utilizadas para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo.

Foi-me esclarecido de que a participação na pesquisa não é obrigatória e de que não receberei nenhuma remuneração para participar, conforme Resolução n. 196/09. Compreendo que é possível retirar o consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso me traga qualquer prejuízo. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Curitiba, _____, de _____ de 2024

Assinatura do (a) entrevistado(a)

Pesquisador: Willian Oliveira da Silva

e-mail: willianoliveira266@gmail.com

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

BLOCO 1 - DADOS DO ENTREVISTADO

Nome: _____ _____
Idade _____ Sexo: () feminino () masculino () prefiro não responder.
Estado civil: _____
Possui filhos? _____
Município onde reside: _____

BLOCO 2 - FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE

2. Formação Acadêmica

Graduação <input type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto	Nome do curso de Graduação:
Especialização <input type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> em curso <input type="checkbox"/> não possui	Nome do curso de Especialização:

Mestrado <input type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Não possuo	Nome do curso de Mestrado:
Doutorado <input type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> em curso <input type="checkbox"/> não possuo	Nome do curso de Doutorado:
Outros cursos de Graduação, Pós-graduação ou cursos livres realizados?	Nome dos cursos:

3. Quais ocupações/funções que exerceu e/ou área em que trabalhou antes de entrar paraa carreira docente?

4. Como e quando surgiu seu interesse pela docência na educação básica?

5. Relate seus primeiros anos de atuação na educação básica. Sentiu-se acolhido nas instituições em que deu aula? Teve alguma dificuldade?

6. Sentiu algum distanciamento entre a formação acadêmica voltada para a licenciatura ea realidade vivida na escola?

7. Qual seu vínculo empregatício atual?

Processo Seletivo Simplificado - PSS Quadro Próprio do Magistério - QPM

8. Em caso de vínculo PSS, de que modo isto interfere na sua qualidade de vida e no desenvolvimento do trabalho docente?
9. Em caso de vínculo QPM, como você avalia o plano de carreira e os critérios para progressão?
10. Além da docência em sala de aula, você desenvolve mais alguma atividade profissional, seja no âmbito da SEED ou em outros locais?
11. Em 2020 a SEED implementou o curso de formação continuada “Formadores em ação”, caso tenha participado, qual sua avaliação sobre o curso voltado para professores de Sociologia?

BLOCO 3 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

12. Quais diferenças percebe na organização do trabalho docente dos anos iniciais em que deu aula para a atualidade?
13. Quais as principais mudanças você sentiu no cotidiano escolar após a BNCC e o NEM? 14. Você sente pressões da SEED com relação a organização do seu trabalho?
15. Como você organiza a sua jornada de trabalho (aulas ministradas, organização e preparo)?
16. Diante das mudanças impostas na organização escolar nos últimos anos, incluídas aquelas provenientes da pandemia de Covid 19, quais foram seus impactos no trabalho de ensinar Sociologia?
17. Com quantos componentes curriculares, além da Sociologia você trabalha esse ano? Em caso de mais de um, quais são eles?
18. Você utiliza em média quantas horas fora do seu horário de trabalho na escola para realização de atividades que envolvam a docência?

BLOCO 4 – CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO E A

PLATAFORMIZAÇÃO

19. Para o ano de 2023 leciona para quantas turmas?

() Em 1 turma () De 2 a 5 turmas () De 6 a 10 turmas () De 11 a 15 turmas () Mais de 15 turmas.

20. Em quantas escolas trabalha em 2023?

21. Se trabalha em mais de uma escola, quais dificuldades podem ser encontradas?

22. Com relação ao seu deslocamento entre sua residência e a (s) escola (s), acredita que impacta em seu rendimento e em sua qualidade de vida?

23. Com a ampliação de usos de plataformas virtuais implantadas pela SEED na organização do trabalho dos professores, descreva as principais diferenças, dificuldades e possibilidades encontradas em seus usos.

24. A escola na qual você trabalha dispõe de mobiliário e equipamentos suficientes e em bom estado para o desenvolvimento de atividades externas à sala de aula?

25. Você utiliza os slides do LRCO? Como você os avalia?

26. Recebe apoio da gestão escolar (diretores, pedagogos) com relação à docência?

27. Como se dá a relação entre os pares?

28. Quais são suas expectativas em relação à carreira e ao trabalho como docente de Sociologia?

29. Você participa de alguma associação de docentes, sindicatos ou mobilizações em outra categoria?

30. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante?