



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ARIADNE FERREIRA DEOTTI**

**PANDEMIA E SOCIOLOGIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DO ENSINO  
REMOTO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. ICARO GABRIEL DA FONSECA ENGLER**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS**

**2022**

**ARIADNE FERREIRA DEOTTI**

**PANDEMIA E SOCIOLOGIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DO ENSINO  
REMOTO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Icaro Gabriel Da Fonseca Engler

**VIÇOSA – MINAS GERAIS**

**2022**

ARIADNE FERREIRA DEOTTI

**PANDEMIA E SOCIOLOGIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DO ENSINO  
REMOTO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

APROVADA: 15 de dezembro de 2022

---

Prof. Daniela Alves de Alves  
(UFV)

---

Prof. Leonardo Barros Soares  
(UFV)

---

Prof. Dr. Icaro Gabriel Da Fonseca Engler  
(Orientador)  
(UFV)

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que tenho à Deus, pois sem sua proteção eu não poderia ter tido tantas conquistas e superações.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Cleunice Maria Ferreira Deotti, meu pai Tonney Lino Deotti e meu irmão Lucas Ferreira Deotti, pelo amor, apoio e incentivo incondicional.

Agradeço ao meu companheiro, Leandro Dornelas, com quem tenho tido o privilégio de compartilhar a vida, por todo apoio e carinho.

Agradeço aos incríveis amigos que encontrei pela vida e que se tornaram verdadeiros irmãos, onde tenho conforto para dividir os momentos bons e ruins. Gratidão especial à Francine Santana e Victor Viana por serem tão bons parceiros e ouvintes, incentivando a realização deste trabalho.

Agradeço ao Professor Dr. Icaro Gabriel Da Fonseca Engler pela orientação, apoio e confiança na realização desta monografia, que durante toda a jornada da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso me mostrou que eu poderia ir além. Grata por toda evolução e aprendizado!

Agradeço aos excelentíssimos professores e professoras que me ensinaram muito durante toda minha trajetória no curso.

Agradeço ao Departamento de Ciências Sociais, por todos os eventos acadêmicos realizados, ao Colegiado, onde puder ser representante discente por um ano, contribuindo de diversas maneiras para minha formação. Ao corpo técnico do DCS, em especial ao Marcelo Lino, que sempre me deu todo suporte nos últimos anos, desde as elaborações dos planos de estudos nos primeiros períodos à divulgação da minha defesa do TCC.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa, a mais bonita do Brasil, pela oportunidade de vivenciar todo esse novo mundo de possibilidades que se abriram diante do meu ingresso na instituição. Viva a Ciência!

A todos que fizeram parte da minha formação e realização deste trabalho, contribuindo direta e indiretamente, o meu muito obrigada!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

## **RESUMO**

A educação brasileira sofreu grandes transformações durante a pandemia de Covid-19. Atividades que tradicionalmente eram realizadas de maneira presencial passaram a ocorrer por meio da internet. Diante deste contexto, investigamos quais são os papéis da Sociologia na educação básica e de que maneira o ensino remoto contribuiu para a aproximação ou afastamento desse propósito. Os recursos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Através de um estudo de caso foram observados os desdobramentos do ensino remoto sobre o ensino de Sociologia nas escolas da rede estadual de Goiás. Os resultados apontaram um déficit na ocupação da função docente por professores adequadamente formados que lecionam a disciplina no ensino médio; falta de acesso à equipamentos tecnológicos e ambiente de estudos adequados por parcela dos estudantes; e, falta de adaptação das práticas metodológicas para o formato online. Concluímos que os desafios para uma plena realização do ensino que já existiam antes mesmo da pandemia foram agravados durante o ensino remoto, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Ensino Remoto; Pandemia e Educação.

## **ABSTRACT**

Brazilian education underwent major transformations during the Covid-19 pandemic. Activities that were traditionally carried out face-to-face were replaced by online studies. Given this context, we investigated the roles of Sociology in basic education and how remote teaching contributed to bringing this purpose closer or further away. The methodological resources used were the bibliographic review and documental research. Through a case study, the consequences of remote teaching on the teaching of Sociology in the state schools of Goiás were observed. The results pointed to a deficit in the occupation of the teaching function by properly trained teachers who teach the subject in high school; lack of access to technological equipment and adequate study environment by part of the students; and, lack of adaptation of methodological practices to the online model. We conclude that the challenges for the full realization of teaching that already existed even before the pandemic were aggravated during remote teaching, undermining the teaching-learning process of Sociology.

Keywords: Teaching Sociology; Remote Teaching; Pandemic and Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEC	Comissão de Educação e de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Ensino à Distância
ESP	Escola Sem Partido
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
IFG	Instituto Federal de Goiás
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. O PROCESSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 A história da Sociologia enquanto campo disciplinar no ensino básico brasileiro.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 A formação docente.....</b>	<b>23</b>
<b>3. O <i>KNOW-HOW</i> DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS PAPÉIS DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 A prática de ensino de Ciências Sociais no ensino médio.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 A Sociologia escolar e os sentidos pedagógicos da disciplina.....</b>	<b>37</b>
<b>4. DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>44</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficou marcado mundialmente pela crise sanitária do SAR-COV-2, que teve seus primeiros casos manifestados no final de 2019, em Wuhan, na China, e foi avançando rapidamente por diversos territórios do globo. Em função da pandemia de Covid-19, múltiplas organizações e instituições foram mobilizadas para unir esforços na tentativa de elencar estratégias eficazes no combate e prevenção ao vírus.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), entidade globalmente reconhecida e legitimada pelas suas ações na área da saúde por todo o mundo, foi um dos principais porta-vozes de uma série de medidas capazes de prevenir a proliferação e contaminação pelo vírus. Dentre essas medidas, o isolamento social foi uma iniciativa que se destacou como eficaz contra o novo coronavírus, uma vez que o isolamento dificulta a formação de grandes aglomerações, evitando assim, a circulação e a infecção pelo vírus.

No Brasil, um dos últimos países a ser atingido pelo novo coronavírus, cujo os casos começaram a se manifestar em março de 2020, Galvão e Saviani (2021) nos alertam para o fato de que nossa história com a pandemia poderia ter sido bem diferente do modo como realmente vem acontecendo, levando a óbito mais de 689 mil pessoas por conta da Covid-19<sup>1</sup>. Os autores destacam que o Brasil possui um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, ainda que passe por um constante sucateamento, e que novos recursos orçamentários poderiam ter sido implementados para lidar com a grave crise sanitária que já vinha assolando outros países do globo. Entretanto, não foi o que o ocorreu, Saviani e Galvão destacam as mazelas na gestão da pandemia:

O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais; além de colocar o Brasil como líder mundial de enfermeiras e enfermeiros falecidos em decorrência do SARS-COV-2. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 37)

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em 30 de novembro de 2022, <https://www.covidvisualizer.com/>.

Diante deste contexto, recorrer ao isolamento social como ferramenta capaz de reduzir o ritmo de contaminação e circulação da Covid-19 foi a melhor estratégia a ser utilizada, visto que ainda não haviam sido desenvolvidas e distribuídas vacinas para a prevenção ao coronavírus. Desse modo, todas as esferas da sociedade foram impactadas por esse fenômeno, tendo suas rotinas e horários alterados. O mesmo ocorreu com as escolas e os centros universitários, que foram um dos primeiros espaços a seguirem as orientações da OMS que indicavam o isolamento social como medida preventiva à pandemia.

Milhares de professores e estudantes se viram diante de um novo cenário, cuja troca de conhecimento, realizada no calor das conversas presenciais, dentro de uma sala de aula, já não era mais viável. A fim de manter a educação ativa no Brasil, novas formas de ensino-aprendizagem foram implementadas a partir do ensino remoto via internet, um método que se assemelha ao Ensino à Distância, mas que viola a legislação vigente que rege o EaD (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38). Evidentemente, a crise sanitária em função da Covid-19 e a gestão da pandemia por parte do governo federal, trouxeram grandes impactos para toda sociedade, especialmente para a esfera educacional, que sofreu com a precarização do processo de ensino-aprendizagem e enfrenta uma forte tendência de conversão da educação em mercadoria, principalmente para os interesses privatistas (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 39).

Na medida em que o ambiente educacional presencial muda para o mundo virtual, se faz necessário cumprir algumas condições básicas para colocá-lo em prática, como o acesso às plataformas virtuais mediado por equipamentos adequados (para além do uso do smartphone); acesso à uma internet de qualidade; e o domínio básico de algumas ferramentas da tecnologia da informação, para que os atores envolvidos no “ensino” remoto tenham certa familiaridade ao acessar (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38). Além disso, especialmente no caso dos docentes, é preciso uma preparação adequada para o uso pedagógico das ferramentas virtuais, uma adaptação das práticas metodológicas e do material didático que será utilizado neste novo ambiente.

De todo modo, todas as condições mencionadas devem funcionar e estar em harmonia para que haja uma plena realização do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o sistema de Ensino Remoto tem tornado a prática pedagógica de uma educação libertadora cada vez mais inviável, tanto pelas questões dos recursos materiais

educativos quanto pelo esvaziamento do sentido da educação. Pensar a educação em sua forma plena, exige mobilizar os elementos que compõem a prática pedagógica: a tríade forma-conteúdo-destinatário, fundamental para o planejamento do ensino, onde todos os componentes devem estar conectados entre si, sem que haja um esvaziamento de seus significados (MARTINS, 2013, p. 297 *apud* GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 39).

Galvão e Saviani (2021) fazem uma revisão desta tríade elencada por Martins (2013), que pode ser traduzida como didática-saber-estudante. A didática está relacionada com os recursos pedagógicos que os docentes dispõem, são os procedimentos, tempos e espaços, ou seja, “os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 41). O saber é a articulação entre os conteúdos, que é feita de forma criteriosa a partir dos elementos culturais que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. E o estudante é o destinatário final, o objeto principal ao qual se dirige a organização do trabalho educativo.

Com a implementação do Ensino Remoto, o exercício da docência e a experiência discente passaram por grandes transformações, principalmente porque a virtualização do processo de ensino-aprendizagem trouxe limitações que impedem a satisfação das condições necessárias à prática pedagógica, restringindo as alternativas que os atores dispõem na hora de ensinar e aprender. Pensar o processo de ensino-aprendizagem como um modelo único, que pode ser transplantado para o mundo virtual é minimizar o trabalho educativo.

Essa depreciação acontece por uma série de questões, destacando-se especialmente dois pontos: primeiramente porque a escola não se reduz ao ensino, ela também cumpre um papel fundamental na socialização dos indivíduos e do saber, o que afeta diretamente o destinatário, o estudante, como mencionado na tríade. Em segundo lugar, os conteúdos, ou seja, os saberes, também são amplamente afetados, porque a decisão de escolher trabalhar com um ou outro material educativo também acontece muito em função do que se deseja ensinar, elas “dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 41).

No sistema de Ensino Remoto, tanto há uma perda dessa socialização entre os discentes e docentes, quanto a escolha dos conteúdos e dos temas da Sociologia ficam

extremamente restritos às possibilidades que o ensino remoto oferece. No caso do ensino de Sociologia no ensino médio, há um duplo risco que ameaça a disciplina, tanto em relação à formação do corpo docente, quanto ao reconhecimento da Sociologia enquanto campo disciplinar legitimado.

Isso ocorre pelo histórico de ataques às Universidade Públicas, às pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, além dos cortes financeiros que sustentam programas ligados ao âmbito educacional, como o PNL<sup>2</sup>, PIBID<sup>3</sup> e Residência Pedagógica, ataques estes que foram iniciados no governo Temer (2016-2018), e continuados no governo Bolsonaro (2019-atual). A aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei 13. 415 de 2017, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, também assombram o ensino de Sociologia, visto que tais mudanças retiraram sua obrigatoriedade curricular e a diluiu no agrupamento da área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CIGALES; BODART, 2020, p. 2).

Pensando nas implicações que a pandemia trouxe para a esfera educacional e nos desdobramentos políticos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, este trabalho interessa-se pelo tema da Sociologia escolar, buscando analisar a que se propõe o ensino de sociologia no Brasil e de que forma o ensino remoto contribui para a aproximação ou afastamento desse propósito. Diante do contexto político e sanitário do país emergiram novas questões sobre os rumos da educação diante da pandemia e quais as implicações desse modelo para o futuro da educação e do ensino de Sociologia no Brasil.

Visando compreender os desdobramentos do ensino remoto sobre o ensino de Sociologia foi feito um estudo de caso, pesquisa que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2013, p. 107). O objeto principal do estudo de caso foi a rede estadual de ensino da unidade federativa de Goiás, onde a partir deste recorte foi possível analisar o cenário educacional na etapa do ensino médio com enfoque na área da Sociologia escolar durante a pandemia.

Goiás ocupa a 7º posição no ranking de maiores estados do Brasil, situa-se na região Centro-Oeste do país e é o estado mais populoso regionalmente. Segundo dados

---

<sup>2</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

do Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (IMB), o setor agropecuário é de extrema relevância para a economia goiana, sendo o 4º maior produtor nacional de grãos, o 2º maior em rebanho bovino e 6º maior em suinocultura e avicultura<sup>4</sup>. Em relação à Educação Superior no estado, o IMB destaca que:

A rede atual de instituições públicas e privadas de ensino existente no estado de Goiás oferece condições adequadas para a qualificação de mão de obra técnica, tanto de nível médio, como de nível superior, destacando-se: a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) com 27 unidades, além de quatro instituições municipais, distribuídos em várias regiões do estado (Instituto Mauro Borges / SGG-GO)

Todavia, quando observamos a presença de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, nota-se que a oferta é baixa e ainda muito recente no estado. Apesar do caráter intermitente da Sociologia nos currículos escolares desde o século XX, o primeiro curso de licenciatura em Ciências Sociais no estado de Goiás surge apenas no mesmo ano em que a Sociologia voltou a compor os currículos nacionais como disciplina obrigatória, em 2008. Cristiano das Neves Bodart e Caio dos Santos Tavares (2016) afirmam que “nesse período havia a preocupação com a possível disparidade entre o número de professores de Sociologia formados e a demanda que surgia no país”.

Passada mais de uma década após a institucionalização obrigatória da Sociologia no ensino médio, o cenário de ofertas de licenciaturas em Ciências Sociais não obteve grandes mudanças no estado. Atualmente existem quatro cursos<sup>5</sup>, um pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia; dois pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Anápolis e Formosa; e um pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT) no município de Catalão<sup>6</sup>. Apesar do aumento dos cursos em Goiás, sua distribuição ao longo dos 340.106 km<sup>2</sup> de território goiano se encontra nas mesorregiões Centro (2), Leste (1) e Sul Goiano (1).

Os cartogramas elaborados por Bodart e Tavares (2016) demonstram que historicamente, a região do Centro-Oeste brasileiro foi a que menos ofertou cursos de

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis em 30 de novembro de 2022, [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79&Itemid=145#agropecuaria](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=145#agropecuaria).

<sup>5</sup> Foram considerados apenas os cursos ofertados presencialmente, visto que aquelas que são Ead extrapolam as fronteiras territoriais.

<sup>6</sup> Dados disponíveis em 30 de novembro de 2022, <https://emec.mec.gov.br/>.

licenciatura em Ciências Sociais. O caso de Goiás se destaca porque apesar de ser o estado com maior densidade demográfica da região apresenta uma pequena oferta de curso na área. Evidentemente, o baixo número de licenciaturas acentua a disparidade entre a ocupação da função docente por professores adequadamente formados para lecionar a disciplina de Sociologia, além de outros impactos sobre o ensino da Sociologia escolar que trataremos de maneira mais profunda ao longo deste trabalho.

A partir do cenário que se apresenta no estado de Goiás, o estudo de caso procurou compreender como se deu a realização do ensino de Sociologia nas escolas públicas da rede estadual de ensino em um período em que as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem passavam por grandes desafios: o ensino remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19. Segundo Antônio Joaquim Severino (2013), as pesquisas realizadas nas áreas de Ciências Humanas têm como principal objetivo a identificação das relações funcionais, detalhando os processos e articulações que são mobilizados no interior da sociedade (SEVERINO, 2013), e é justamente em função das especificidades das Ciências Humanas e de seus paradigmas, que os métodos devem ser aplicados a partir de uma abordagem empírica e apropriada.

Neste sentido, o estudo de caso foi realizado a partir de uma análise de dados secundários organizados pelo Censo Escolar de 2021, que apresenta indicativos sobre acesso à equipamentos de tecnologia e internet; situação socioeconômica dos estudantes; práticas pedagógicas utilizadas durante o ensino remoto; e formação docente, nos auxiliando na compreensão das condições de realização do ensino de Sociologia durante a pandemia. A pesquisa documental também foi um método de auxílio para a análise de documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), a fim de perceber quais foram as principais orientações destes órgãos para a realização do ensino remoto durante a pandemia.

Ainda segundo Severino (2013), a pesquisa bibliográfica se realiza com base nas produções acadêmicas já feitas por outros pesquisadores, de modo que “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2013, p. 108). Assim, o pesquisador irá trabalhar a partir das contribuições disponibilizadas e registradas dos autores para uma análise sobre o tema ao qual se dedica. Dessa forma, a revisão bibliográfica também fez parte do conjunto metodológico utilizado para produção desta

investigação, visando resgatar a produção acadêmica dos principais autores da Ciências Sociais e da área de Educação, para auxiliar na construção da análise científica de diversos temas que permeiam nosso objeto de estudo, como a trajetória histórica do ensino de Sociologia no Brasil, a formação docente dos professores para a educação básica, dentre outros.

Além desta introdução e das considerações finais, este trabalho se divide em outros três capítulos, começando por uma reflexão de como se deu o processo histórico da disciplina de Sociologia na educação básica e da formação docente no Brasil. A recapitulação da história do ensino de Sociologia no Brasil, busca enfatizar os contextos políticos que acenam para a inclusão da disciplina nos currículos escolares, bem como suas principais argumentações que sustentam os objetivos e propósitos da Sociologia Escolar. Paralelo a isto, voltamos nosso olhar para o aspecto docente, analisando o quadro da formação de professores, a fim de perceber os avanços e retrocessos nessa área em relação à licenciatura em Ciências Sociais.

Em seguida, no próximo capítulo, a partir das interconexões existentes entre a formação de professores e ensino de Sociologia, nos dedicamos a observar a relação entre a prática pedagógica e os sentidos atribuídos à disciplina. Na primeira seção buscamos compreender o *know-how* das Ciências Sociais, ou seja, quais são os conjuntos metodológicos utilizados na prática pedagógica da educação básica. Já na segunda, investigamos os papéis da disciplina no ensino médio, refletindo mais profundamente sobre quais são os sentidos pedagógicos da disciplina para o ensino médio. No último capítulo, é apresentada a análise do estudo de caso, a partir do recorte das escolas da rede estadual que possuem ensino médio no estado de Goiás, um objeto ilustrativo para nos ajudar a refletir sobre o ensino de Sociologia na pandemia.

## **2. O PROCESSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Uma das principais características do ensino de Sociologia na educação básica brasileira é sua intermitência nos currículos escolares ao longo da história. Como veremos mais profundamente na primeira seção deste capítulo, a falta de delimitação sobre a função da disciplina na educação e a burocracia estatal foram fatores que contribuíram para essa alternância entre ausência e presença. Além disso, diferentemente de outros países, no Brasil, a implementação de cursos de Ciências Sociais na modalidade de licenciatura se desencadeou após o processo de discussão da Sociologia escolar.

Todos esses fatores provocam reflexos ainda atuais tanto sobre o ensino de Sociologia quanto sobre a formação docente. Dessa forma, a compreensão de como se desenvolveu o processo histórico de inclusão da disciplina nos currículos da educação básica e de formação docente são fundamentais para avançar sobre outras questões que permeiam o tema deste trabalho, como os próprios sentindo atribuídos à Sociologia escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas e materiais didáticos adequados ao processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais no ensino médio.

### **2.1 A HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA ENQUANTO CAMPO DISCIPLINAR NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**

A história do ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil certamente não pode ser contada de maneira linear e uniforme. Cigales e Bodart (2020) destacam suas hipóteses que substanciam a relevância do debate sobre o ensino de Sociologia ser uma temática recorrente dentre as pesquisas científicas que abordam o campo, sendo elas: a) a dificuldade de se trabalhar com fontes que não fossem históricas, justamente em decorrência dessa intermitência da disciplina nos currículos escolares, reduzindo a gama de objetos disponíveis para investigação; b) as movimentações políticas, consideradas ainda recentes do ponto de vista histórico, em favor da reinclusão da disciplina como obrigatória nos currículos, que se manifestaram com os projetos de Lei 3178/1997 e

1641/2003, desaguando na aprovação da Lei 11.684 de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, confirmando o retorno da Sociologia nos currículos enquanto disciplina obrigatória; e c) a revisão historiográfica, que visa corrigir certas anacronias e marcos temporais.

A alternância entre a presença e ausência da disciplina nos currículos escolares brasileiros é um marco da trajetória da disciplina durante os últimos dois séculos da sociedade brasileira. Além disso, na contramão dos outros países latino-americanos, no Brasil, a Sociologia foi introduzida primeiro na Educação Básica, especialmente nas Escolas Normais<sup>7</sup>, ao invés de tê-la sido no Ensino Superior, muito embora os conceitos teóricos já houvessem sido disseminados entre as faculdades de Direito e intelectuais brasileiros (OLIVEIRA, Amurabi, 2013, p. 179). Essas duas características do ensino de Sociologia, ou seja, suas raízes e trajetórias, são fundamentais para a compreensão dos propósitos e sentidos que a Sociologia Escolar foi adquirindo e transmutando ao longo do tempo.

As primeiras tentativas de instalar um debate acerca do ensino de Sociologia no Brasil ocorreram ainda no século XIX, com o parecer de Rui Barbosa (1882) e a Reforma Benjamin Constant (1890), mas que não obtiveram sucesso devido à falta de delimitação do sentido que teria a inclusão da disciplina para a educação (OLIVEIRA, Amurabi, 2013). Durante esse período, a Sociologia estava sob forte influência de Comte, a ideia de que a Sociologia era reconhecida como a física social estava alinhada ao pensamento de que os estudos sociológicos coroariam a conclusão das demais ciências, sendo resguardada assim, para o último ano escolar e para os cursos complementares. De acordo com a proposta de reforma de Constant, a disciplina era conhecida como “Sociologia e Moral”, e assumia claramente um papel elitista, visto que era restrita à parcela dos estudantes tinha acesso a níveis educacionais mais superiores.

As reformas de Vaz Rocha (1925) e, posteriormente, a de Francisco Campos (1931), alinhadas à produção dos livros e manuais didáticos marcaram o período da institucionalização da Sociologia no Brasil. Segundo Meucci (2000), durante os anos de 1931 e 1948, mais de duas dezenas de obras dedicadas à Sociologia foram editadas no

---

<sup>7</sup> Segundo grifo de Amurabi Oliveira, essas escolas foram espaços de formação de professores, introduzidas no Brasil durante a primeira metade do século XIX, que atualmente se encontram desativadas diante das transformações no campo da formação docente de acordo com a legislação vigente.

país, enquanto nas décadas anteriores esse número se limitou ao teto de quatro obras, que ainda assim foram direcionadas para estudantes de Direito. O desdobramento dessa expansão na produção dos livros e manuais didáticos, como retoma Meucci (2000), foi um:

[...] fenômeno que resultou na introdução da cadeira de sociologia nos cursos secundários e nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928) e São Paulo (1933) e na criação dos cursos de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1933) e na Universidade do Distrito Federal (1935). (MEUCCI, 2000, p. 121)

Meucci (2000) destaca que os manuais de Sociologia produzidos na década de 30 foram fortemente influenciados por autores e teorias francesas, que assimilaram duas vertentes distintas, sendo que uma é formada por autores conservadores católicos como Le Play e, principalmente, Jacques Maritain, que viam a Sociologia como “uma área de conhecimento que se dedica, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social” (MEUCCI, 2000, p. 126); enquanto a outra vertente era composta por intelectuais que contribuíram para o reconhecimento da Sociologia enquanto disciplina científica.

Amurabi Oliveira (2013), ao revisitar a história do ensino de Sociologia no currículo escolar, nos chama a atenção para o fato de que pesquisadores que tendem a relacionar a presença ou ausência da disciplina com o tipo de governo em determinados tempos históricos podem entrar em contradição. A própria Reforma de 1925, que introduziu a disciplina como obrigatória nas escolas secundárias, cursos preparatórios e complementares, ocorreu durante um dos governos mais autoritários da República Velha, chefiado por Arthur Bernardes (OLIVEIRA apud Moraes, 2013).

A questão que se deve atentar aqui não está voltada para a relação entre a presença ou ausência da Sociologia Escolar em face dos governos autoritários ou democráticos, mas sim pelo papel e propósito ao qual estava incumbido e era exercido pela Sociologia em determinado tempo histórico. Amaury Moraes (2011), em seu artigo “Ensino De Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade”, ao explicar os fatores que condicionaram a Sociologia a esse caráter intermitente de presença ou ausência obrigatória nos currículos escolares aponta justamente que a inclusão ou

exclusão da disciplina não está ligado aos contextos ideológicos, mas sim à burocracia educacional que era responsável por administrar o currículo. Nesse sentido, o autor argumenta:

[...] entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos 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)

Ainda em sua análise sobre a periodização e campanha pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Moraes (2011) afirma que até os anos de 1940, a disciplina escolar exercia um papel tradicionalista, que “[...] tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica.”, porém posteriormente marcou-se “[...] pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade.”. Além desse papel conservador que o ensino de Sociologia exercia nos currículos da educação básica, a própria escola secundarista da época era marcada como uma travessia para o ensino superior, sendo um meio, não um fim em si mesma, preenchendo no sistema educacional brasileiro “uma função educativa auxiliar e dependente” (FERNANDES, 1955, p. 97).

A fala de Florestan Fernandes no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, marca, portanto, a crítica ao papel que a escola secundária de fato desempenhava, em que Fernandes descreve como “ensino aquisitivo”, objetivando preparar os estudantes para vestibulares, com o fim de serem aprovados em escolas de ensino superior. Para Florestan (1955), a escola secundária, que atualmente reconhecemos como ensino médio, tem um papel formativo, ela deve se preocupar mais com a formação do espírito dos estudantes do que com o acúmulo dos conhecimentos teóricos. A partir desse período, as próximas intervenções e reformas no sistema educacional brasileiro e no ensino de Sociologia adquirem uma nova roupagem, voltando-se, respectivamente, para a construção de um “instrumento consciente de progresso social” e para a capacitação dos estudantes enquanto sujeitos conhecedoras das ferramentas sociológicas de modo de sejam capazes de interpretar a realidade concreta da sociedade brasileira.

Neste sentido, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tornou-se um marco por fixar as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citando no artigo primeiro, que um dos fins da educacional nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por objetivo “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Já em 1996, a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, então registrada sob o Nº 9.394, definiu a obrigação por parte da educação formal de oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia e criticidade dos sujeitos. Além disso, também é citado o ensino de Sociologia como necessário para o exercício da cidadania. Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais são estabelecidos, articulando a Sociologia no currículo escolar de modo transversal.

Na década seguinte, em 2008, implantou-se um dos passos mais relevantes no ensino de Sociologia nos últimos anos: a lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornou obrigatória a presença da Sociologia e Filosofia nos currículos escolares de maneira disciplinar. O projeto de lei que visava a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio foi proposto pelo deputado Dr. Ribamar Alves (PSB-MA), em agosto de 2003. Este projeto de lei ficou em regime de tramitação de 2003 a 2007, passando pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sendo aprovado em ambas por unanimidade. Somente em 2008 que o projeto de lei desemboca na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e é transformado na Lei Ordinária 11.684.

Ribamar Alves escreve um texto de pouco mais de três páginas para justificar seu projeto de lei e qual a relevância de se reintroduzir como obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Entretanto, durante toda sua justificativa, a palavra “sociologia” não é sequer mencionada. Toda argumentação do autor é concentrada em ressaltar a importância e relevância da Filosofia enquanto conhecimento científico e disciplinar. Durante a tramitação do PL, o parecer do deputado César Bandeira, relator da Comissão de Educação e de Cultura (CEC), evidencia o sentido atribuído à Filosofia e Sociologia com sua reintrodução obrigatória no ensino médio, que neste momento, era apresentada como fundamental para a

formação da cidadania, incidindo diretamente na capacidade de senso crítico dos estudantes, quando cita que:

Neste ano, atendendo ao requerimento do Deputado Gilmar Machado foi realizada uma audiência pública, no dia 24 de junho, nesta Comissão, em que o Sr. Antonio Ibainez Ruiz, Secretário de Educação Média e Tecnológica, do MEC, reafirmou a necessidade do ensino da filosofia e da sociologia como disciplinas formadoras da cidadania. O projeto em análise pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para incluir as disciplinas como matérias obrigatórias no ensino médio. Urge uma solução. O nosso encaminhamento pela aprovação já, de um projeto que beneficiará a formação integral do estudante, objetiva acelerar o processo de inclusão das disciplinas no currículo escolar, e a de inclusão dos estudantes na sociedade com: senso crítico, capacidade de analisar as situações, sentimento ético, lógica e identidade social. Diante do exposto, votamos pela aprovação do PL nº 1.641, de 2003, destacando a consistente justificação apresentada em relação à filosofia. (VOTO DO RELATOR CÉSAR BANDEIRA, DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2003)

Em defesa de seu projeto de lei, Ribamar Alves enfatiza que a Filosofia, assim como as demais disciplinas, possui seu próprio paradigma e método, não podendo ser dissolvida em outras disciplinas que visam trabalhar seus conteúdos como temas transversais. Entretanto, não há menção direta sobre a Sociologia e nem da categoria profissional, tanto no projeto de lei quanto nos pareceres que foram emitidos pelas Comissões envolvidas no trâmite. Aparenta-se, assim, que os objetos de estudo da Sociologia foram diluídos na Filosofia, faltando distinção entre as duas disciplinas. Neste momento, instituiu-se então a Sociologia com uma função “civilizatória”, contendo a intenção de informar, discutir, e formar a cidadania, de modo que a formação do senso crítico, capacidade de análise das situações, sentimento ético, lógica e identidade social são atribuídos exclusivamente à Filosofia e Sociologia.

Alguns anos mais tarde, outra reforma entra em cena, a reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415, de 2017. Essa mudança foi considerada uma ameaça à permanência da disciplina nos currículos escolares por diversos pesquisadores da área de Ciências Sociais porque tal reforma desarticulou a sociologia enquanto disciplina da matriz curricular, passando a ser considerada um componente curricular integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cigales e Bodart (2020) explicam que

essa alteração traz insegurança para a Sociologia enquanto campo disciplinar porque indica apenas a:

[...] obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia – antes disposto disciplinarmente – no conjunto de uma grande área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dando margem à possibilidade de que seus conteúdos sejam trabalhados de forma genérica, com pouco ou nenhum tratamento Sociológico. (CIGALES; BODART, 2020, p. 3).

A organização do Novo Ensino Médio está alinhada diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e produzido pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A BNCC, dentro do panorama legal da educação no país, atua em consonância com o Plano Nacional de Educação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), e está assegurada pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Os principais objetivos da BNCC são adequar e nivelar os currículos escolares regionais e as propostas pedagógicas, além de implementar o *Projeto de Vida*, que visa orientar os estudantes em suas vidas profissionais e acadêmicas após a educação básica.

A proposta de articulação das disciplinas a partir dos agrupamentos das áreas do conhecimento permaneceu e se consolidou no modelo de ensino que ficou conhecido como Novo Ensino Médio, entre 2020 e 2021, entrando em vigor em 2022 para os estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio, enquanto os que já cursam o 2º e 3º anos permaneceram seguindo o modelo antigo. Devido à sua instauração recente, há um certo grau de dificuldade em se prever quais os impactos dessas transformações para a história da Sociologia enquanto campo disciplinar no ensino básico brasileiro. Todavia, são nítidas as alterações em cadeia que uma mudança pode ocasionar, e tais reflexos no que tange a inserção da Sociologia ao agrupamento de Ciências Humanas e Sociais já podem ser vistos no plano pedagógico, como a interrupção de seleção de livros didáticos de Sociologia pelo PNLD.

Moraes (2011) sublinha o fato de que na história da Sociologia enquanto campo disciplinar no ensino básico brasileiro, a disseminação da disciplina nos currículos

escolares foi realizada em um período marcado pela ausência dos cursos de formação de professores de Sociologia, “[...] sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência.”. A compreensão e reflexão sobre o papel do ensino de Sociologia na escola se torna ainda mais importante quando pensamos sobre sua relevância para o desenvolvimento da formação docente.

Essas reflexões contribuem para aprimorar o currículo formativo dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais de maneira reflexiva, crítica e coesa, de acordo justamente com o que se espera da Sociologia no ensino médio. Neste sentido, nosso próximo tema concentra-se em entender a trajetória e as características da formação docente no Brasil e como ela está posicionada frente aos diferentes papéis que a sociologia escolar exerceu ao longo de sua história no ensino básico.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao revisitar a história do ensino de sociologia no Brasil, vimos que a fala de Florestan Fernandes (1955) no I Congresso Brasileiro de Sociologia se tornou um marco por criticar a função que a escola secundária desempenhava – o “ensino aquisitivo” – e o papel que exercia a sociologia escolar. A exposição de Fernandes neste evento desencadeou uma tradição de debates sobre o assunto, que se consolidou com mais vigor na década de 1980 em função da criação de associações de sociólogos que “culmina no retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990. Aí, como já foi narrado, há um refluxo, dando origem à nova campanha, entre 1997-2008” (MORAES, 2011, p. 372).

Antes da transformação do Projeto de lei nº 1.641, de 2003, na Lei Ordinária 11.684, de 2008, – que tornou obrigatória a presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo educacional brasileiro – já havia ocorrido outra tentativa de colocar ambas as disciplinas como obrigatórias no ensino médio, em 1997. Tramitando no Senado sob o nº 09/00, tal projeto de lei fora aprovado em setembro de 2001. Entretanto, o presidente em exercício que ocupava o cargo mais alto do executivo no momento, Fernando Henrique Cardoso, o vetou argumentando que o projeto de inclusão das disciplinas implicaria em ônus para os estados e Distrito Federal já que demandaria a criação de cargos para professores das respectivas matérias, agravado pelo fato de que

era insuficiente a formação de profissionais adequados disponíveis no mercado. (Moraes APUD Presidência da República, 2011).

Como vimos no histórico da Sociologia enquanto campo disciplinar no ensino básico brasileiro, o espraiamento da disciplina nos currículos escolares ocorreu em uma época marcada pela ausência dos cursos de formação de professores de Sociologia, de modo que houve uma naturalização da ocupação dos cargos de docentes de Sociologia por outros profissionais de áreas diversas. Embora desde 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, legitimado pelo decreto nº 19.851, tenha consagrado a formação de professores como atribuição do Ensino Superior, a formação docente para professores de Sociologia só é iniciada em 1934 (BODART; TAVARES, 2019).

No artigo “Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações”, Cristiano Bodart e Caio Tavares (2019) remontam a trajetória histórica dos cursos de Ciências Sociais no Brasil<sup>8</sup>. Segundo os autores, as primeiras graduações surgiram na década de 1930, na região sudeste do país, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Em relação à formação docente destes cursos de Ciências Sociais, os autores apontam: “A exceção do curso da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), que buscava formar quadros técnicos para a gestão pública e privada, os cursos existentes nos anos de 1930 objetivavam formar tanto bacharéis quanto professores de Sociologia.” (BODART; TAVARES, P. 247, 2019).

Segundo Bodart e Tavares (2019), até 1948 existiam no Brasil 10 Instituições de Ensino Superior que ofertavam cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Ao longo do século esse número foi aumentando gradualmente, alinhado também aos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais. Essa paridade entre as modalidades da graduação seu deu em função do modelo adotado no ensino superior, que seguia o formato 3+1, no qual os primeiros três anos da graduação eram compostos por disciplinas comuns para bacharelado e licenciatura, e apenas o último ano se diferenciava para os formandos da área de docência, reservado para disciplinas pedagógicas.

---

<sup>8</sup> Os autores destacam que em função da análise da territorialização dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil ao longo do período de 1934 a 2017, consideraram como recorte metodológico apenas os cursos presenciais, vistos que os cursos à distância não seguem a mesma lógica de oferta de vagas por território, influenciando diretamente na percepção da homogeneidade ou heterogeneidade dos cursos de graduação em Ciências Sociais pelo país.

Após 2008, ano do retorno da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, os cursos de licenciatura superaram, em quantidade, os cursos de bacharelado da área de Ciências Sociais. Segundo a análise de Bodart e Tavares (2019), realizada a partir de dados emitidos pelo e-MEC, dentre os cursos presenciais de Ciências Sociais ou Sociologia que estavam ativos em 2017, a oferta de graduação para a modalidade de Bacharel girava em torno de 80 a 90 cursos, enquanto que na licenciatura, o índice atingia a casa de 120 cursos.

Apesar do aumento expressivo no número de cursos de licenciatura no Brasil entre 1930 e 2017, Bodart e Tavares (2019) chamam a atenção para o fato de que essa ampliação da formação docente não ocorreu de maneira homogênea ao longo do território brasileiro. Desde a instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, até 2017, ou seja, quase uma década após o reestabelecimento da Sociologia obrigatoriamente nos currículos escolares do ensino médio brasileiro, embora tenha havido um aumento dos cursos pelo país, a maioria das licenciaturas em Ciências Sociais continuaram concentradas no sul, sudeste e nordeste, como apontam os cartogramas desenvolvimentos por Bodart e Tavares (2019) sobre os respectivos períodos:

**MAPA 1:** Cartogramas dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais por estados e por região, respectivamente, relativos aos períodos de 1961 e 2017.

**Cartograma 1** - Cursos de licenciatura em Ciências Sociais por estados brasileiros, 1961.  
**Cartogram 1** - Courses of licentiate degree in Social Sciences by Brazilian states, 1961.



**Cartograma 2** - Cursos de licenciatura em Ciências Sociais por Região brasileira, 1961.  
**Cartogram 2** - Courses of licentiate degree in Social Sciences by Brazilian Region, 1961.



**Cartograma 11** - Cursos de licenciatura em Ciências Sociais por estados brasileiros, 2017.

**Cartogram 11** - Courses of licentiate degree in Social Sciences by Brazilian states, 2017.



**Cartograma 12** - Cursos de licenciatura em Ciências Sociais por Regiões brasileiras, 2007.

**Cartogram 12** - Courses of licentiate degree in Social Sciences by Brazilian Region, 2007.



**Fonte:** BODART, Cristiano das Neves. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017). Blog Café com Sociologia. abr. 2019.

Bodart e Tavares (2019) explicam que a concentração inicial dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no sudeste do país se deu em função dos interesses dos herdeiros de uma oligarquia em decadência, que viam o ingresso às universidades e aos cursos de Ciências Sociais “meios para a manutenção das relações de poder que marcaram a sociedade brasileira” (p. 258). Frente a este contexto, os autores destacam que:

Estávamos diante de um processo de urbanização e industrialização que ficaria conhecida como modernização conservadora, isso pela capacidade da antiga oligarquia se introduzir nesse processo. Tratava-se de uma reconfiguração do que Bourdieu (2011; 2013) chamou de campo social e, conseqüentemente, os reajustes de valorização de capitais distintos; a universidade, passa a ser, nesse período, um capital mais disputado pelo seu valor cultural, o qual era visto como viabilizador de uma realocação de agentes que estavam em face de serem excluídos do campo político e econômico brasileiro. (BODART; TAVARES, 2019, p. 250)

Desse modo, “nesse período não interessava a elite expandir e descentralizar pelo território nacional algo que lhe trazia distinção social justamente por sua escassez e acesso difícil.” (p. 258). Todavia, a retomada democrática em 1988; as sequências de

atualizações na Lei de Diretrizes e Bases; a volta obrigatória da Sociologia nos currículos escolares, juntamente com as políticas públicas estabelecidas por governos progressistas que efetivaram ações no sentido de expansão da universidade pública e ascensão de sujeitos de camadas populares ao ensino superior, romperam com essa concentração, ainda que de maneira desigual entre as regiões e estados brasileiros.

Evidentemente, os diferentes índices de oferta de cursos de licenciatura em Ciências Sociais devem ser analisados à luz da densidade demográfica de cada região ou estado do Brasil na medida em que a demanda pela ocupação da função docente varia de acordo com a população local. Entretanto, devemos nos atentar não só para a relação entre a ocupação da função docente e a oferta de cursos, mas também para a ocupação da função docente com *formação específica* para a área de Sociologia no ensino médio.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2020, a área de sociologia, analisada enquanto componente curricular do ensino médio, conta com apenas 36,3% dos docentes que possuem formação adequada para lecionar a disciplina em todo o Brasil. O professor da Universidade de São Paulo, Amaury Cesar Moraes, afirma em seu artigo “*Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato*” (2003), que a precariedade na formação de professores de nível médio pode ser atribuída em grande parte devido à negligência dos departamentos de Sociologia, que até então, se apresentavam mais preocupados com a formação do bacharelado, deixando a formação em licenciatura em segundo plano, quando ainda seguia o modelo 3+1.

Além do aumento numérico dos cursos de licenciatura no país, a implementação de políticas educacionais para a formação docente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, também resultou em contribuições substanciais para a melhora na qualidade da formação de professores. A implementação de carga horária nos cursos de licenciatura reservada para a realização de estágios é uma dessas ações. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, definida na instância do Conselho Pleno, CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica em nível superior. Dentre as definições instituídas pela resolução está a obrigatoriedade do cumprimento de no mínimo 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a ser realizado a partir do início da segunda metade do curso.

Outra resolução, a CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, que também rege o Estágio como componente curricular obrigatório no curso de graduação. Tal resolução visa articular o conhecimento teórico com a prática, dando condições de vivenciar e adquirir experiência em situações reais de trabalho na sua área de atuação profissional, sendo realizada em escolas da educação básica.

Apesar dos enormes avanços que a formação docente alcançou até os dias atuais, tendo em visto suas origens ainda na década de 1930, ainda é preciso ampliar a oferta de licenciaturas em Ciências Sociais para diminuir o déficit entre as demandas pela ocupação da função docente e a formação profissional adequada para lecionar Sociologia. Além disso, também é necessário que os Institutos de Educação Superior estejam atentos às mudanças e demandas do mundo pós-moderno de modo que mantenham o currículo de formação docente atualizado.

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação é um bom exemplo para pensar nessa atualização da formação docente, uma vez que sua inclusão na prática pedagógica tem sido mais recorrente conforme os avanços tecnológicos se desenvolvem. No estudo “Integração De Tecnologia Na Educação: Proposta De Modelo Para Capacitação Docente Inspirada No Tpack”, os autores Juarez Bento Da Silva, Simone Meister Sommer Bilessimo e Leticia Rocha Machado (2021) explicam que o uso de TICs na educação não é sinônimo de um uso contínuo e indiscriminado dessas tecnologias em sala de aula, mas sim um “desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes a seu uso em sala de aula” (p. 3). Nesse sentido, a formação docente deve abarcar esses temas na medida em sua relevância tem relação direta com a prática pedagógica, como explicam os autores:

Inquestionavelmente, a integração das TIC na sala de aula passa por competências específicas dos docentes em relação ao uso pedagógico dessas tecnologias. Portanto, para que a integração desses recursos nas aulas seja mais efetiva, é necessário que os professores tenham conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes e que possam desenvolvê-las no intuito de incluir os recursos tecnológicos em suas tarefas diárias. Isto implica que o docente deve conhecê-las em suas dimensões, ser capaz de analisá-las criticamente e de realizar uma adequada seleção, tanto das tecnologias, como da informação que estes veiculam, sendo capaz de utilizá-las e realizar uma adequada integração curricular na sala de aula. (SILVA; BILESSIMO; MACHADO, 2021, p. 3)

Recentemente, em função da pandemia de Covid-19, que teve seus primeiros casos manifestados em 2020 no Brasil, o uso das tecnologias digitais de informação na educação se tornou uma realidade no cenário brasileiro, já que devido ao isolamento social, o ensino presencial passou a ser realizado de maneira remota. Mesmo que esta opção de ensino remoto para manter a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em um contexto de pandemia tenha sido realizada em caráter de exceção, Galvão e Saviani (2021) explicam que seria necessário atender algumas condições básicas para colocá-lo em prática.

Dentre essas condições básicas levantadas por Galvão e Saviani (2021) estão: o acesso às plataformas virtuais mediado por equipamentos adequados além de smartphones; acesso à rede de internet de qualidade; além do conhecimento básico de algumas ferramentas da tecnologia da informação, para que os docentes e discentes tenham familiaridade ao acessar as plataformas. Principalmente no caso dos docentes é necessária uma preparação adequada para o uso pedagógico das ferramentas virtuais.

Silva *et al* (2021) apresentam os dados coletados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, da pesquisa TIC Educação 2018, sobre a presença das TIC no currículo de formação docente. Segundo a análise estatística, dentre os professores que lecionam na área urbana, 55% durante a graduação não fez nenhuma disciplina sobre o uso de tecnologias digitais, computador e internet nas práticas pedagógicas.

A presença do vírus da SARS-COV-2 ainda circula pelo mundo em 2022, entretanto, o Brasil atingiu uma cobertura vacinal de pelo menos 2 doses em 76,95% de sua população total, o que possibilitou o retorno presencial das aulas. Todavia, mesmo com o retorno ao modelo presencial de ensino há uma tendência em manter o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O documento da Base Nacional Comum Curricular prevê a inserção das tecnologias digitais e da computação no ensino básico brasileiro:

No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 474).

Dessa forma, alinhar as demandas do ensino aos currículos na qualificação de futuros professores é essencial para que haja um pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Analisar a maneira com que a formação docente vem sendo realizada no Brasil é um dos eixos fundamentais para refletir sobre o ensino de sociologia na educação básica, porque é justamente em função da qualidade e do alcance dessa formação que toda cadeia de funcionamento do trabalho docente e do ensino de sociologia será impactada, como por exemplo, o planejamento pedagógico, a seleção e uso dos materiais didáticos, a aderência aos conceitos científicos e a metodologia de ensino utilizada durante as práticas de ensino.

À medida em que a promoção de programas de formação como o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, e a obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados, se alinham à construção de um currículo formativo para os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, feita de maneira reflexiva, crítica e coesa, de acordo o que se espera da Sociologia no ensino médio há uma melhora substancial na qualidade da formação dos futuros docentes.

Quando esses elementos estão presentes na licenciatura em Ciências Sociais, há uma contribuição para uma melhor interpretação da escola enquanto instituição, identificando as relações que ali se estabelecem para além do processo de ensino-aprendizagem, e, principalmente garantindo êxito no ensino de sociologia. Além disso, a apropriação dos aspectos mais práticos do trabalho docente também é beneficiada, como o planejamento pedagógico, a seleção e uso dos materiais didáticos, a aderência aos conceitos científicos e a metodologias de ensino, que podem ser compreendidas por *Práticas de Ensino de Ciências Sociais*.

Nesse sentido, o próximo capítulo deste trabalho visa compreender, a partir da história do ensino de Sociologia e do quadro da formação docente no Brasil, qual o papel da Sociologia no ensino básico brasileiro e quais as práticas metodológicas utilizadas para lecionar a disciplina.

### **3. O *KNOW-HOW* DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS PAPÉIS DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

De acordo com a *Oxford Languages*, o termo *know-how* é utilizado para designar o “conhecimento de normas, métodos e procedimentos em atividades profissionais, especialmente as que exigem formação técnica ou científica”. O exercício da função docente tem como pressuposto a munição do conjunto dessas práticas por parte do educador, visto que as áreas do conhecimento possuem normas e procedimentos específicos de acordo com suas finalidades e paradigmas.

No caso específico do ensino de Sociologia na educação básica a construção e evolução das práticas metodológicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem foram fortemente influenciadas tanto pelo processo histórico de inclusão da disciplina nos currículos quanto pelo desenvolvimento de cursos de licenciatura como vimos nas seções anteriores. Essa influência ocorreu porque o desenvolvimento das práticas metodológicas e seu aprimoramento não foram constantes justamente pela intermitência da disciplina e pela ausência de um corpo técnico consolidado formado na área docente visto os departamentos de Ciências Sociais privilegiavam a formação na modalidade de bacharel.

A metodologia de ensino aplicada à Sociologia no ensino médio não é um conjunto de práticas fixas e rígidas, elas variam, evidentemente, com a concepção de ensino expressa pelas diversas teorias pedagógicas e também pelo próprio sentido que é atribuído à disciplina, ou seja, qual a função e/ou papel que a Sociologia deve cumprir na educação básica. Tais questões são importantes para uma compreensão ampla do ensino de Sociologia no Brasil porque é em função dos parâmetros estabelecidos a partir delas que se torna possível avaliar os desdobramentos da Sociologia escolar durante o ensino remoto emergencial.

#### **3.1 A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO**

Como vimos no capítulo anterior, a prática de ensino de Ciências Sociais no ensino médio está relacionada diretamente com a formação docente, uma vez que a

qualidade na formação dos futuros professores implicará necessariamente na apropriação de práticas metodológicas que facilitem a conexão entre as teorias sociológicas e a interpretação da realidade social concreta por parte dos estudantes. Ademais, essa conexão não deve ser administrada de maneira única e rígida, ela deve ser moldada de acordo com os processos sociais que envolvem o ambiente escolar, com as condições de ensino da Sociologia e com as orientações curriculares implementadas pela escola (CIGALES; BODART, 2020). Compreende-se aqui a prática de ensino enquanto prática pedagógica por parte dos licenciandos em Ciências Sociais imersos no ambiente escolar, embasada na complexidade científica da concepção do trabalho educacional e sua relação com o ensino de Sociologia.

Além da presença de disciplinas voltadas para a temática da prática de ensino no currículo das licenciaturas em Ciências Sociais, a implementação de políticas educacionais como o PIBID; a Residência Pedagógica e; a regulamentação da obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados, tem papel fundamental para o desenvolvimento de uma boa prática de ensino. É justamente a partir da vivência que se encontra nesses ambientes de formação para além da academia que os futuros docentes conseguem ter a percepção de como a utilização dos recursos didáticos e metodologias adequadas podem contribuir para a aproximação das teorias sociológicas com a realidade social dos estudantes, como explicam as autoras Anita Handfas e Rosana da Câmara Teixeira (2007):

Pede-se que estejam atentos aos processos de ensino-aprendizagem, didáticos, materiais e recursos utilizados e formas de avaliação, buscando alternativas didáticas no sentido de estreitar a distância entre o discurso sociológico e o cotidiano desses alunos. (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 135)

Evidentemente, a intermitência da obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica no Brasil desacelerou a criação e desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias de ensino específicas para a disciplina. Somando-se as produções didáticas sobre a sociologia escolar, durante a prática de ensino deve se considerar também os aspectos do ambiente educacional para além do processo de ensino-aprendizagem, considerando também, a escola enquanto um local construtor da sociabilidade e formador de identidades, permeado pelas múltiplas realidades sociais dos estudantes que ali se inserem.

Handfas e Teixeira (2007) nos alertam para o fato que a prática de ensino centrada na interconexão entre os conceitos científicos e realidade social dos estudantes não deve ser um caráter exclusivo do ensino de sociologia, deve também se apresentar nos demais componentes curriculares. Ainda segundo as autoras, a transmissão do conhecimento científico produzido sócio e culturalmente ao longo da história, se feita de maneira alienada à realidade e complexidade social, impede a superação do senso comum, justamente porque dessa maneira, esse conhecimento fica restrito à experiência imediata de cada indivíduo, de modo que:

Por conseguinte, não fornece os elementos teóricos necessários para que o aluno adquira por meio dos conceitos sociológicos, a capacidade de desnaturalizar e de estranhar os fenômenos sociais, compreendendo-os não como práticas individuais, mas sim como relações sociais entre grupos e classes sociais. (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 140)

Nesse sentido, urge uma questão fundamental: como ensinar sociologia? E a partir dessa pergunta central, refletimos: se a prática de ensino de Ciências Sociais deve ser realizada a partir da conexão entre as teorias sociológicas e a realidade social dos estudantes, como balancear essa aproximação sem perder o rigor científico? Quais as melhores estratégias para que o conhecimento não seja retido apenas na experiência imediata do estudante, mas sim na assimilação da construção de conhecimentos construídos socialmente pela humanidade, de maneira que a Sociologia “pode se constituir numa importante ferramenta de análise científica e de compreensão dos fenômenos sociais pelos alunos das escolas de ensino médio” (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 141)?

Através da pesquisa “A Sociologia no Ensino Médio”, coordenada por Luiza Helena Pereira (2009), foi possível observar que a maioria dos professores de sociologia no ensino médio – os quais, dentro do universo da pesquisa, apenas 15% eram formados em Ciências Sociais – recorriam a caminhos distintos para lecionar a disciplina, como explica a autora:

[...] por um lado fazem uma abordagem da realidade nacional estudando os “problemas brasileiros” como temas em si mesmos, correspondendo a uma abordagem jornalística da conjuntura nacional, por outro lado, realizam uma

abordagem puramente conceitual e teórica, sem auxiliar o aluno a entender a lógica de funcionamento da sociedade brasileira. (PEREIRA, 2009, p. 3)

Essa dicotomia na metodologia de ensino de Ciências Sociais para o ensino médio faz com que a regência seja pautada por caminhos opostos: a) ora se resume a uma conversa informal, onde os temas abordados ficam num plano superficial sendo guiado por discursos de opiniões; b) ora é guiada por diálogos densos, onde a aderência ao rigor do conceito científico não estabelece uma relação com a realidade social concreta. Essa ambiguidade demonstra a importância dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais articularem o repertório curricular com teorias educacionais, de modo que os docentes que irão atuar no nível da educação básica se tornam mais preparados para lidar com o ensino de sociologia.

Sem dúvidas, muitas questões colocadas sobre a prática de ensino de Ciências Sociais passam pela problemática da ocupação da função docente por profissionais formados adequadamente na área em que se deseja atuar. A própria reflexão sobre as abordagens metodológicas em sala de aula para o ensino da sociologia escolar não pode ser solucionada enquanto a relação entre formação adequada e ocupação docente não satisfizer suas condições mínimas necessárias. Seria imprudente estabelecer um diálogo voltado para a prática de ensino de sociologia em plano nacional num cenário em que, segundo os dados do Censo Escolar de 2021, a área de sociologia, analisada enquanto componente curricular do ensino médio, conta com apenas 40,7% dos docentes que possuem formação adequada para lecionar a disciplina.

É importante ressaltar que as discussões aqui travadas sobre a prática pedagógica do ensino de sociologia estão voltadas para o recorte onde há compatibilidade entre a função docente e formação adequada na área de Ciências Sociais. Com a Reforma do Ensino Médio de 2017, que indica apenas a obrigatoriedade dos estudos e práticas sociológicas diluídos na grande área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, questiona-se não apenas a ocupação do cargo docente por profissionais com formação adequada capaz de suprir as expectativas do trabalho por área do conhecimento, mas também a grave acentuação da ameaça de perda do rigor e método sociológico durante a prática de ensino.

Bodart; Silva (2016), através do estudo “Um ‘raio-x’ do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções”, buscam traçar o perfil do professor de Sociologia de Ensino Médio e suas condições de prática docente. Segundo os autores, apesar de cada docente ter uma prática própria para lecionar a disciplina, existem instrumentos que se destacam na realização de um ensino mais estimulante, sendo eles: a) Livro Didático; b) Laboratório de Informática e; c) uso de músicas.

Além do acesso aos livros didáticos, outro índice importante que Bodart e Silva (2016) levantam sobre a prática de ensino e o acesso aos materiais didáticos são as condições bibliográficas das bibliotecas presentes nas escolas. Segundo os autores, na medida em que uma biblioteca escolar conta com um referencial robusto na área de Ciências Sociais, as deficiências geradas pela falta de acesso aos livros do PNLD podem ser reduzidas.

Dados de um questionário aplicado a 550 professores de Sociologia de todas as Regiões brasileiras por Bodart e Silva (2016); apontam que apenas 10,4% dos professores que responderam à pesquisa afirmaram que a biblioteca das escolas onde atuam atende plenamente às necessidades da disciplina. Diante deste cenário, os autores acreditam que “a escassez de livros de Sociologia nas bibliotecas das escolas, somado à dificuldade de acesso ao Livro Didático compromete a qualidade do trabalho docente.” (BODART; SILVA; 2016; P. 226).

Sobre o uso de laboratórios de informática nas aulas de sociologia, a partir da pesquisa de Bodart; Silva (2016), nota-se que apenas 12% dos docentes de Sociologia usam o laboratório de Informática com frequência durante suas práticas de ensino. Ressaltamos que deve-se ter em mente a falta de homogeneidade sobre as infraestruturas e condições materiais entre as escolas de nível básico no Brasil, tendo em vista que entre os questionados, 6% responderam que não utilizam o laboratório porque não existe nenhum na instituição onde leciona.

Já em relação ao uso de músicas nas aulas de Sociologia, grande maioria dos questionados respondeu que utiliza este recurso com frequência, correspondendo a 34% dos entrevistados. Os autores apontam que “possivelmente o uso de músicas nesta disciplina se deve pela facilidade de acesso ao material e por ser algo que faz parte do cotidiano dos educandos.” (BODART; SILVA; 2016, p. 227).

A prática de ensino também pode ser compreendida como a *forma* presente na tríade *forma-conteúdo-destinatário* de Martins (2013). Saviani (2011) explica que é necessário organizar os meios através dos quais os conhecimentos produzidos pela humanidade serão apropriados. Nesse sentido, “as formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

A forma como se deseja ensinar determinado conteúdo, ou seja, o planejamento pedagógico; a seleção e uso dos materiais didáticos; e as metodologias de ensino, depende, objetivamente, do que se pretende ensinar. Nos perguntamos então qual seria o papel do ensino de sociologia e qual a seleção de temas que compõem o currículo da disciplina para aprendizagem no ensino médio? A sociologia escolar e os sentidos pedagógicos da disciplina serão justamente o assunto do nosso próximo capítulo, onde abordaremos com mais profundidade as principais questões relacionadas a este tema.

Tendo em vista todas as questões e necessidades que envolvem a prática de ensino de sociologia e tomando consciência das diferentes realidades que as escolas da educação básica brasileira possuem ao longo de todo território nacional, nota-se que ainda existem avanços a serem alcançados para que se tenha êxito na realização de uma educação plena diante dos objetivos que a sociologia escolar se propõe a cumprir na vida dos estudantes. Como já vimos através da história da Sociologia no ensino básico brasileiro, depois da década de 1980, a disciplina assumiu um papel mais voltado para a interpretação da realidade social concreta; a formação de criticidade; e a construção da cidadania.

Todo esse cenário ganhou um tom ainda mais agudo durante o período mais grave da pandemia no Brasil, entre 2020 e 2021, quando as aulas presenciais foram interrompidas e implementou-se o Ensino Remoto Emergencial. A prática de ensino durante esse momento foi então colocada em xeque, tendo em vista que:

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 42)

Galvão e Saviani (2021) explicam que a garantia da qualidade do ensino através de aulas remotas é dúbia não apenas em função da distância física que afetam as

personagens do processo de ensino-aprendizagem, mas porque a forma com que se propôs a continuidade dos estudos no período de quarentena gera um esvaziamento do trabalho pedagógico por não comportar diferentes formas de abordagens. Os autores compreendem que o ensino remoto foi implementado a partir de uma excepcionalidade, porém questionam a tomada dessa decisão como sendo a única maneira de manter a continuidade da educação no país.

Além das práticas de ensino adotadas no ensino remoto, as próprias condições de acesso também são questionadas, haja vista que em função da desigual situação socioeconômica do povo brasileiro, o acesso à internet e a equipamentos digitais como computadores e notebooks de uso exclusivos não podem ser tomados como regulares por todos os cidadãos. Segundo a cartilha publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN (2020), mais de 4,5 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet banda larga. Ou seja, o ensino remoto foi aplicado em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.

Perante a adoção do Ensino Remoto, torna-se evidente o gargalo existente tanto em relação às políticas públicas que deveriam resguardar uma educação de qualidade, quanto aos equipamentos e condições de acesso necessários, incluindo os recursos didáticos e materiais educativo, centrais para a prática de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Os sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia, sua função ou papel, para a educação influenciam no direcionamento do trabalho pedagógico, porque é a partir dos objetivos a que se pretende chegar com o ensino de Sociologia que se traçam os melhores meios para alcançar tal propósito.

Dessa forma, a próxima seção busca compreender qual é o papel da Sociologia no ensino médio, para que serve e quais seus principais objetivos. Analisamos também a constância desse sentido pedagógico da disciplina ao longo dos últimos 100 anos, visando perceber de que modo as concepções educacionais, os cenários políticos e sociais influenciam na forma como a Sociologia é compreendida dentro do universo escolar.

### 3.2 A SOCIOLOGIA ESCOLAR E OS SENTIDOS PEDAGÓGICOS DA DISCIPLINA

Ao longo deste trabalho vimos que a trajetória do ensino de sociologia na educação básica foi marcada por intermitências, ora presente obrigatoriamente, ora ausente dos currículos educacionais, ora trabalhada de maneira transversal diluída entre outras disciplinas curriculares. Também vimos que os cursos de licenciatura voltados para a formação docente em Ciências Sociais se deram após a inauguração da disciplina na educação básica, e que apesar de seus significativos avanços, ainda existem pontos a serem lapidados. Além disso, falamos sobre a prática de ensino de Ciências Sociais, elo fundamental entre os docentes da disciplina, os conhecimentos sociológicos e os estudantes.

Todas essas questões são colocadas em xeque quando não encontramos o sentido pedagógico da Sociologia no ensino médio. Evidentemente, pensar os sentidos pedagógicos da disciplina exige considerar os diferentes tempos e espaços em que a Sociologia esteve presente. Cigales (2020) aponta que essas variáveis interferem diferentemente no papel atribuído à disciplina, como explica:

Tais visões são variadas tendo em vista os diferentes: a) níveis de ensino: escola secundária, escola normal, ensino superior, Educação de Jovens e Adultos, educação militar etc.; b) períodos históricos em que esteve presente de forma obrigatória: de 1925-1942 e de 2008-2017 no ensino secundário, de 1946-1971 no ensino normal, e de 1932 até o presente ano de 2020 no ensino superior; c) projetos políticos e educacionais: tais como os observados no início do século XX entre intelectuais católicos e renovadores, ou as recentes discussões entre grupos conservadores, movidos por interesses religiosos e nacionalistas. (CIGALES, 2020, p. 381)

Refletir sobre os sentidos pedagógicos da sociologia escolar implica necessariamente em pensar o sentido da própria Sociologia. Para que serve e a que se propõe o ensino de Sociologia? Lahire (2014) aponta a frequente rotina de auto justificação a qual a Ciências Sociais está submetida, devendo corriqueiramente provar-se a que se serve e qual a relevância ou utilidade desse propósito. O autor indica que a disciplina se propõe a lançar luz sobre as verdades sobre o mundo social, independentemente de quais sejam essas verdades, desde que os fatos sejam objetiváveis e mensuráveis.

Cigales e Bodart (2020) apontaram os principais eixos que são atribuídos aos sentidos do ensino de Sociologia, sendo eles: “a) cidadania; b) preparação básica para o mundo do trabalho; e c) promoção de uma compreensão sociológica da realidade na qual os indivíduos estão inseridos, assim como da reflexividade em relação às suas ações, modos de pensar e se comportar diante do mundo social” (p. 10). O sentido pedagógico do ensino de Sociologia para Lahire (2014), caminha em direção à formação cidadã e à preparação para a vida coletiva, desde que seja pedagogicamente adaptado, o autor acredita que esses sentidos são fundamentais para a formação escolar dos cidadãos de acordo com as exigências modernas da sociedade.

A mudança de paradigma que Florestan nos apresenta ao criticar o “ensino aquisitivo”, durante sua fala no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, tem como objetivo demonstrar como a utilização dos conhecimentos das disciplinas, e principalmente da sociologia, devem ser utilizados para a interpretação da realidade social concreta e evolução do espírito num caminho formativo. Entretanto, apesar da transformação no modo de se pensar o ensino de Sociologia, as escolas brasileiras ainda tendem a seguir uma concepção de ensino tradicionalista e meritocrática. Dois fatores, que a partir de uma análise sociológica, colocaram em evidência o porquê de o “ensino aquisitivo” ser tão resistente ao seu próprio paradigma e vigorar, são: 1) as influências da mentalidade educacional antiga e 2) os interesses ultraconservadores.

Nesse sentido, se pensarmos nas teorias sociológicas como lentes diversas que nos permitem ler o mundo e interpretar as realidades sociais concretas, a essência do ensino de sociologia se perde no modelo educacional bancário e tecnicista. A crítica ao "ensino aquisitivo", construída por Florestan Fernandes ao discutir a importância da Sociologia na escola secundária no Brasil, ainda se mantém atual porque não houve uma ruptura no paradigma educacional em nosso país. Embora os modelos de educação tenham se atualizado, a estrutura ortodoxa do pensamento educacional e da tendência pedagógica tradicional se manteve.

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, afirma ter como objetivo somar-se aos “propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018). Porém, o que vemos na prática é que o papel formativo da escola fica em segundo

plano, o “ensino aquisitivo” ainda é protagonista na grande maioria das instituições de ensino de nosso país, sejam públicas ou privadas.

Essa continuidade de um “ensino aquisitivo” pode ser facilmente notada ainda na atualidade quando observamos a dinâmica do ensino durante uma aula que em grande maioria se consiste numa fala unilateral vindo do educador, a estrutura física do espaço escolar ao enfileirar as carteiras viradas exclusivamente para a figura do professor – o que pressupõem a exclusão de momentos de trocas de conhecimentos entre os próprios estudantes, e também a forma como atividades avaliativas são desenvolvidas e seus objetivos, o que se pretende medir. Portanto, percebemos que o modelo educacional, embora tenha tido uma roupagem nova, ainda mantém a essência da mentalidade educacional antiga, como dito por Florestan.

Ademais, a presença atual de uma elite conservadora nos principais postos do Estado, como acontece no atual governo, evidente no cargo da presidência da república e também no Ministério da Educação, contribuem para essa “educação estática”, que Florestan cita ao mencionar que esse modelo educacional tem como um dos principais objetivos a manutenção de uma ordem social. Tanto as ações e falas do presidente Jair Bolsonaro e dos ministros da educação, que aliás já se encontra no quarto nome da mesma gestão, deixam evidente o descaso com a educação ao colaborar para seu sucateamento, como ocorreu durante a pandemia.

Essa despreocupação dos dirigentes deixa claro que seus interesses se prestam à manutenção da ordem social vigente, e, para isso, apostam numa educação estática, não num modelo educacional formativo que dê condições para que os educandos sejam capazes de realizar uma leitura consciente da realidade social, o que, por consequência, mina as possibilidades de abrangências do ensino de sociologia no país.

As questões formuladas por Michael Burawoy sobre a sociologia pública: 1) Sociologia para quem? e 2) Sociologia para quê? Também são questões que nos ajudam a pensar o ensino de Sociologia. Burawoy, tem como principal objetivo pensar o papel do sociólogo e do cientista social. A resposta do autor para a primeira pergunta afirma que a sociologia é feita para dois grandes públicos de maneira geral, de um lado, a sociologia dialogada entre os pares, e de outro, a sociologia para além dos pares.

Já ao responder a segunda questão, Sociologia para quê? Burawoy afirma que podemos fazer duas grandes distinções: a) a sociologia como conhecimento instrumental e B) a sociologia como conhecimento reflexivo. O conhecimento instrumental é utilizado como um banco de dados, o qual se presta como um meio para atingir determinado fim, enquanto o conhecimento reflexivo serve para (re)pensar o mundo e as realidades sociais em que vivemos. A análise de Burawoy sobre a sociologia pública nos ajuda a pensar o ensino de sociologia porque ao delimitar as possibilidades e os diferentes encaixes que a sociologia pode ter, ela também nos permite fazer o melhor recorte sobre essa ciência para que ela seja plenamente aproveitada no ambiente escolar.

Quando o sociólogo ocupa também o papel de professor, seu público-alvo é extra-acadêmico, e, portanto, requer uma abordagem mais sutil, dado que não está falando entre seus pares. O educador que se utiliza de uma linguagem academicista para dialogar com sujeitos que não são seus pares, não consegue atingir uma profundidade nos debates e reflexões, simplesmente porque os conhecimentos mobilizados dessa maneira não irão fazer sentido para aqueles que o ouvem. Em segundo lugar, a próxima questão, Sociologia para quê, nos ajuda a pensar o ensino de sociologia porque ao entender que os educandos fazem parte de um grupo extra-acadêmico, devemos pensar também o que queremos que esse público faça com a sociologia, ou seja, para quê eles irão ter contato com a disciplina.

Se a escola deve ser um espaço que prioriza a formação do espírito do sujeito, ao invés de uma “educação aquisitiva”, como afirma Florestan Fernandes, a utilização do conhecimento reflexivo para ensinar sociologia irá proporcionar uma formação mais ampla que dê a capacidade necessárias para os estudantes interpretem as realidades sociais concretas. Atualmente, o Novo Ensino Médio está articulado em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que além de definir a composição dos currículos de cada área do conhecimento também propõe o desenvolvimento de dez competências gerais.

A BNCC define *competência* como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Para cada área há um conjunto de

competências específicas, que abarcam algumas habilidades que devem ser trabalhadas. Seis habilidades e competências são atribuídas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo elas as seguintes:

**Competência 1** - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. **Competência 2** - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

**Competência 3** - Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. **Competência 4** - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

**Competência 5** - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. **Competência 6** - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Antes da reforma do Novo Ensino Médio, os conhecimentos que compunham os currículos escolares estavam dispostos disciplinarmente, sendo conectados cada um à suas especificidades de origem. Após o agrupamento dessas disciplinas em áreas do conhecimento, os objetivos de aprendizagem da Geografia, História, Filosofia e Sociologia foram designados a partir dessas *habilidades e competências*. Ileizi Fiorelli Silva (2020) aponta que essas transformações abrem margem para um novo campo de pesquisa, a ver como irá se manter a Sociologia nesta nova configuração.

Analisando a lista de competências e habilidades presentes na BNCC de 2018, propõe-se como hipótese de pesquisa a sociologização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem que isso fortaleça os conteúdos da disciplina, assim como enfraquece todas as especificidades dos demais componentes curriculares agrupados nessa área. (SILVA, 2020, p. 55)

Ainda que os objetivos da Sociologia na BNCC estejam mais dispersos, Cigales (2020) aponta que o sentido pedagógico da disciplina é considerado relevante para o desenvolvimento da “capacidade de indagação sobre o mundo social” (p. 383). Até os anos de 1940, a Sociologia escolar “[...] tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica”, porém posteriormente marcou se “[...] pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade” (MORAES, 2011, p. 367).

Neste contexto, enquanto progressistas argumentam contra “certa perspectiva de neutralidade e objetividade”, conservadores acusavam-lhes de manipuladores e doutrinadores (MORAES, 2011, p. 367). Parte da sociedade teceu críticas à reintrodução da Sociologia por ser “menos importante” do que disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, a disciplina também foi lida como uma espécie de “cartilha” para formação de membros da esquerda no país.

Na medida em que o papel da educação e os sentidos pedagógicos da disciplina adquiriram uma roupagem mais progressista, os críticos à reinclusão da disciplina como obrigatória no ensino médio impulsionaram um movimento que vem ganhando força nos últimos anos, o movimento Escola Sem Partido (ESP). Danyelle Nilin Gonçalves (2020), nos explica que o movimento “tem como objetivo combater o que denominam de ‘doutrinação política e ideológica em sala de aula e nos livros didáticos’” (p. 131). De acordo com a autora, o movimento atinge principalmente os docentes de Sociologia e a disciplina como um todo, visto que:

O crescimento da adesão ao ESP e a ascensão ao poder de um grupo favorável vem ampliando o ambiente de medo entre docentes, sobretudo os daquelas disciplinas que se propõem a discutir temas que, dentro dessa perspectiva, são considerados “sensíveis”, como gênero, desigualdade, movimentos sociais, democracia, fenômenos religiosos etc., todos amplamente discutidos na disciplina de Sociologia no decorrer do ensino médio. (GONÇALVES, 2020, p. 133)

Além das mudanças expressamente notadas na disposição da Sociologia no Novo Ensino Médio, cabe também nos atentarmos e investigamos os futuros possíveis

impactos dessas movimentações sobre os sentidos pedagógicos da disciplina na educação básica, não obstante sua própria permanência nos currículos escolares.

#### **4. DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Desde o início do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 - atual) nota-se que a educação foi ganhando um sentido mais periférico e sendo sucateada ao longo do tempo. O histórico dos ministros que compõem a pasta da Educação é um bom exemplo para se analisar essa trajetória de desmonte educacional, haja vista que os nomeados para o cargo parecem alcançar o posto por interesses particulares de ambas as partes, como afirma Saviani:

As indicações seguem critérios político-ideológicos e se restringem ao círculo dos cúmplices primando pela inexperiência e incompetência dos indicados, o que se converteu em regra para todos os ministérios, mas se evidenciou de forma mais gritante no caso da Educação. (SAVIANI, 2020, p. 15)

Em março de 2020, com a rápida disseminação dos casos de Covid-19 no Brasil, e com o reconhecimento do status de pandemia pela Organização Mundial da Saúde, a crise educacional somou-se à sanitária adquirindo um perfil ainda mais grave. A negligência nas medidas de redução dos impactos pandêmicos na sociedade por parte do presidente resultou numa descentralização das decisões por todo país. Essa falta de centralidade para tomar atitudes adequadas em relação à educação, tanto de Bolsonaro quanto de Milton Ribeiro, que estava à frente no MEC à época, abriu margem para que os diferentes governos e municípios agissem de forma variada para lidar com o tema.

Ao analisar as medidas adotadas pelo governo de Goiás através de decretos estaduais e de notícias oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), Jane Cardoso (2020) constatou que o governador do estado, Ronaldo Caiado (DEM) “foi um dos primeiros a adotar decretos de isolamento social, fechando o comércio, escolas e atividades culturais, sendo criticado inclusive pelo presidente Jair Bolsonaro, seu aliado, mas que era contra essas medidas drásticas de isolamento” (CARDOSO, Jane; 2020; p. 38). Cardoso (2020) afirma que as escolas estaduais interromperam suas aulas no dia 13 de março de 2020, e o ensino remoto foi desenvolvido e implementado já no final do primeiro semestre letivo do mesmo ano.

Dentre as políticas educacionais elencadas pela SEDUC de Goiás, seis eixos de atuação foram propostos para acompanhamento da educação durante a pandemia (CARDOSO, Jane; 2020; p. 42). Desses eixos, se destacaram:

a) A criação do portal NetEscola, direcionado tanto para discentes quanto docentes, a plataforma distribuía materiais e conteúdos de ensino e pesquisa, além da distribuição de material impresso para aqueles que não tinha acesso à internet;

b) O repasse de um benefício com média de R\$ 75,00 aluno/mês, que visava auxiliar famílias de estudantes que tinham a merenda escolar como complementação da alimentação diária;

c) O programa de monitoramento das aulas, que por meio de questionários online, gerava relatórios analíticos de modo que permitia acompanhar a adesão das escolas que integrantes do programa bem como seu funcionamento diário, além disso, também conseguia monitorar a frequência e os alunos que estavam sem acesso à Internet.

Em seu artigo, Jane Cardoso (2020) conclui que os gestores do estado de Goiás acompanharam as mudanças impostas pela realidade pandêmica adotando ações e políticas educacionais com intenção de manter a continuidade da educação básica e mitigar as desigualdades causadas pelo cenário em questão. Entretanto, a autora pontua: “[...] se essa política foi realmente eficaz e se alcançou a todos os envolvidos pode ser objeto de futuras pesquisas” (p. 44).

Apesar dos esforços mobilizados para o plano da educação estadual, segundo pesquisa realizada pela UFG sobre o trabalho pedagógico do ensino remoto em Goiás, o que marcou a realização do processo de ensino-aprendizagem foi a transplantação do modelo adotado no ensino presencial para o ambiente virtual, chamado de ensino “presencial na tela” (Secom-UFG, 2021).

A professora Rosemara Lopes (2021), coordenadora da pesquisa da Faculdade de Educação, analisou 68 planos de estudo, 33 relatórios de professores, 19 projetos político pedagógicos, 202 videoaulas e 798 vídeos e imagens diversas das redes públicas municipais e estaduais de ensino goianas. Tais análises concluíram que o sistema de ensino remoto consistiu, portanto, na reprodução de aulas presenciais através

de sistemas de comunicação virtual. Essa “reprodução” das aulas foi realizada a partir do caráter excepcional do momento, e em nada se assemelha ao sistema de Educação à Distância, que é regulamentada e conta com ampla conceituação didática e pedagógica.

O estudo também mapeou as tecnologias utilizadas, abordagens de ensino, atividades desenvolvidas e os conhecimentos científicos imersos no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. Lopes (2021) afirma que “os resultados mostraram que no ensino remoto foram mantidas atividades típicas do presencial”.

O questionário aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2019 e o Censo Escolar da Educação Básica de 2021, permitiram realizar um estudo de caso a partir de análises estatísticas das escolas estaduais que possuem o ensino médio regular no estado de Goiás. O questionário SAEB/INEP 2019 foi respondido por 38.742 alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Nota-se que 82% dos entrevistados não possuem tablet; 37% não possuem computador ou notebook; 17% não possuem rede wifi; e 52% não possuem mesa para estudar ou escrivaninha.

Ainda assim, a realização das aulas foi feita conforme o modelo que vinha sendo adotado em todo o estado, através de encontros síncronos via Google Meet; aplicação de formulários para realização de atividades; e/ou acesso à plataforma Portal NetEscola, que ofereceu conteúdos para o ensino e pesquisa, atividades e outros conteúdos que serviram de material de apoio para os estudos em casa (Secom-UFG, 2021).

O resumo técnico do estado de Goiás<sup>9</sup>, a partir dos dados do censo escolar de 2021, demonstra que das escolas que aderiram ao ensino remoto durante a pandemia, no que tange à etapa do ensino médio, 34,3% utilizaram alguma plataforma desenvolvida especificamente para a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal ou para as escolas, e outras 84,2% utilizaram softwares de terceiros<sup>10</sup>. Nota-se também que o uso

---

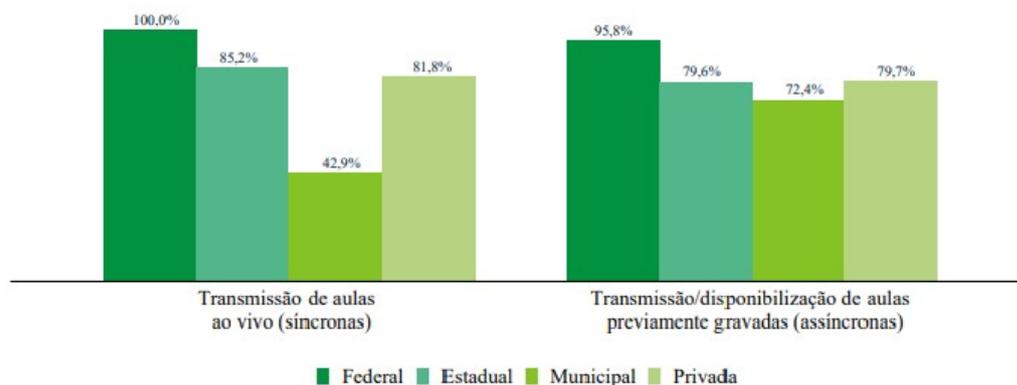
<sup>9</sup> Este Resumo Técnico “apresenta informações referentes ao Censo Escolar 2021, referentes ao ano letivo de 2020 no estado de Goiás. Dados mais atualizados sobre o impacto da pandemia estarão disponíveis após a coleta da segunda etapa do Censo Escolar 2021. A pesquisa suplementar foi respondida por 4.441 escolas, o que corresponde a 96,1% do total de escolas da educação básica no estado de Goiás em 2020. Dessas, 3.434 são da rede pública e 1.007 são da rede privada. Os respondentes da rede pública correspondem a 98,7% e da rede privada a 88,3% do total na UF, indicando um bom nível de cobertura da pesquisa em diferentes estratos” (INEP/MEC, 2022).

<sup>10</sup> Os dados apresentados sobre a utilização de plataformas próprias ou terceiras não apresentam exclusividade, isto é, existem casos de escolas que utilizaram apenas uma das opções e outras que articularam suas estratégias de ensino a partir de ambas.

de plataformas digitais aumenta conforme se avança nas etapas educacionais. O índice de uso de plataformas de terceiros para o ensino fundamental I nos anos iniciais, por exemplo, ficou expressivamente menor do que no ensino médio, ocupando a casa dos 37,2%.

Apesar da grande adesão ao ensino remoto, seja por plataformas desenvolvidas especificamente para a escola, seja por acesso a plataformas de terceiros, a disponibilização de recursos tecnológicos e de comunicação não se deu na mesma proporção. A dependência administrativa estadual corresponde à 20,8% das escolas do estado de Goiás, entretanto, apenas 2,5% das escolas estaduais providenciaram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio; e apenas 20,4% disponibilizaram equipamentos tecnológicos digitais para a continuidade das atividades pedagógicas durante o ensino remoto na pandemia. A relação entre o uso de ferramentas digitais de comunicação e a disponibilização de acesso, na esfera estadual, pode ser comparada a partir dos gráficos<sup>11</sup> a seguir:

### GRÁFICO 1:

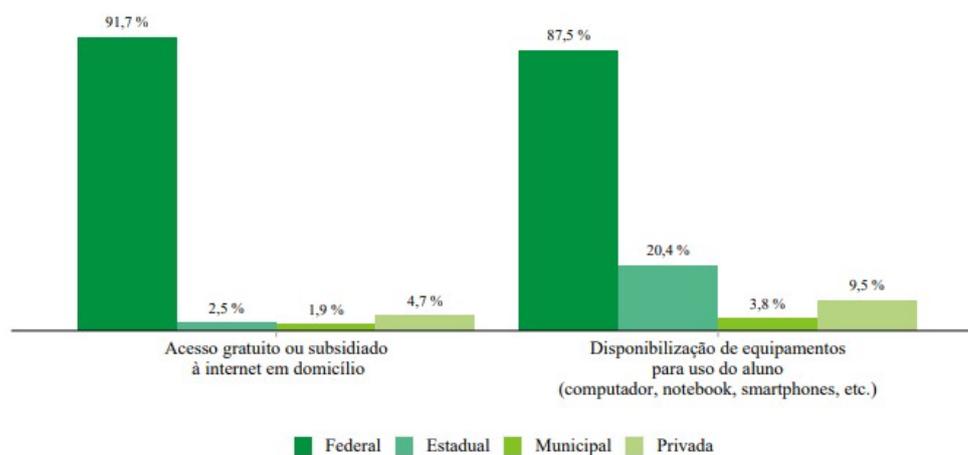


### GRÁFICO 60

#### ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS ADOTADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM OS ALUNOS, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – GOIÁS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.  
Nota: As escolas podiam assinalar mais de uma categoria.

<sup>11</sup> Ambos os gráficos foram desenvolvidos por Deed/Inep a partir dos dados coletados no Censo Escolar 2021, com enfoque principal nas medidas educacionais implementadas diante do contexto da pandemia de Covid-19 em 2020 e podem ser acessados no Resumo Técnico do estado de Goiás.

**GRÁFICO 2:****GRÁFICO 59**

PERCENTUAL DE ESCOLAS POR ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO DISPONIBILIZADO AOS ALUNOS PARA CONTINUIDADE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DURANTE A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – GOIÁS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Outras informações importantes que nos ajudam a analisar os desdobramentos do ensino remoto sob o ensino de sociologia estão relacionadas à formação docente dos professores que lecionam na educação básica. Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, 97,1% dos docentes que lecionam no ensino médio em Goiás têm nível superior completo. Desse total de professores com graduação, 87,6% representam a formação na modalidade de licenciatura, enquanto que 9,5% se referem ao bacharelado. Os outros 2,9% possuem formação de nível médio ou inferior.

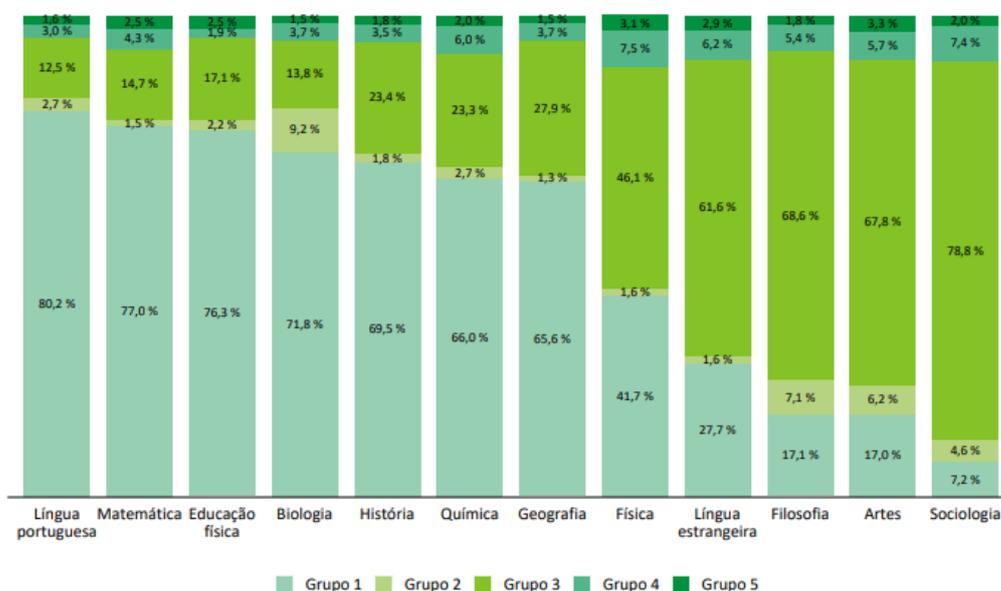
Apesar da grande maioria dos professores serem formados na modalidade de licenciatura, a relação entre o número de licenciados e a ocupação adequada da função docente ainda permanece irregular, com destaque especial para a disciplina de Sociologia. O resumo técnico do estado de Goiás aponta que:

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia, em que 7,2% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (Grupo 1 do indicador). O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é observado para a

disciplina de língua portuguesa, com percentual de 80,2%. (INEP/MEC, 2022, p. 46).

A ausência de docentes formados em licenciatura em Ciências atuando na educação básica do estado de Goiás é exposta pelo seguinte gráfico<sup>12</sup>:

**GRÁFICO 3:**



**GRÁFICO 43**

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO – GOIÁS – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Os dados analisados para este estudo de caso, que teve como enfoque principal os desdobramentos do ensino remoto sob o ensino de Sociologia a partir de um recorte da rede de ensino estadual de Goiás são representativos à trajetória da educação brasileira como um todo, principalmente no que tange à sociologia escolar. Durante a pandemia, notamos que mesmo diante da falta de condições de acesso aos dispositivos necessários para o acesso às aulas remotas e de um espaço físico favorável ao ambiente de estudos para uma parcela dos estudantes, o ensino remoto foi implementado. Os esforços mobilizados pela rede estadual para proporcionar aos estudantes acesso à

<sup>12</sup> O grupo 1 representa o percentual de disciplinas que são lecionadas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina.

internet e equipamentos como computadores e notebooks foram pequenos se comparados à demanda gerada pelo público em questão.

Para dar continuidade ao período letivo, o ensino que era realizado presencialmente foi simplesmente transportado para o modelo virtual, a partir das transmissões síncronas e assíncronas, além de atividades para casa, sem que houvesse o mínimo esforço para se pensar nas adaptações metodológicas das práticas de ensino neste formato. Como explicam Galvão e Saviani (2021), a falácia do “ensino” remoto é afirmar que este modelo seria o único meio capaz de dar continuidade à educação em meio a pandemia. Novas propostas de ensino poderiam ter sido aplicadas neste cenário, como clubes de leitura, debates e atividades lúdico-pedagógicas.

Todo esse cenário se torna ainda mais grave quando voltamos nossa atenção para o percentual de docentes com formação adequada para lecionar a Sociologia no Ensino Médio. Ora, se diante de um ensino remoto, onde as práticas pedagógicas já estão extremamente restritas em função do modelo virtual, impactando diretamente não só na *forma* como ensinar, também nos próprios *conteúdos* que se pretende ensinar, como podemos garantir que o ensino de sociologia cumpre seu papel na educação se além deste contexto, também é lecionada por profissionais que não se apropriaram academicamente das teorias das Ciências Sociais?

Evidentemente, são necessárias novas pesquisas para a mensuração do percentual de estudantes com aprendizado adequado na área de sociologia e seus impactos diante da sociedade. Entretanto, não há dúvidas que, tanto pelas condições de acesso, quanto pela forma como foi realizada, a educação e, principalmente, a sociologia escolar por meio do ensino remoto sofreram com a precarização da disciplina, não bastasse a recém alteração na Lei de 2017 que a desarticulou enquanto disciplina curricular obrigatória.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário atual, após a Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415 de 2017, e do contexto pandêmico que afetou a educação brasileira de diferentes formas, este trabalho, buscou compreender qual o atual papel do ensino de Sociologia na educação e quais efeitos a virtualização do ensino, através do período de ensino remoto sobre a mesma. Para uma plena compreensão dos desdobramentos e consequências do ensino remoto sobre a sociologia escolar foi preciso resgatar a história do ensino de Sociologia e da formação docente no Brasil.

A permanência e delimitação da Sociologia nos currículos escolares da educação perpassa tanto pela consolidação da categoria profissional, expressa através da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), quanto pelas conquistas legais em relação à regulamentação da disciplina. Até os anos de 1940 a disciplina na educação básica exercia um papel conservador, tendendo mais para um instrumento de controle social. Após esse período, os marcos legais como a instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a redemocratização e os movimentos que acenavam para a reinclusão da disciplina no currículo escolar contribuíram para que os sentidos pedagógicos da Sociologia escolar caminhassem numa direção mais progressista, sendo interpretada como uma ferramenta de emancipação social e leitura crítica da sociedade, onde seus principais objetivos se voltam para o estranhamento, desnaturalização e interpretação da realidade social concreta vivenciada.

Evidentemente, as respostas de questões mais objetivas que permeiam o ensino de Sociologia, como o papel da disciplina na educação básica e seus sentidos pedagógicos, as práticas docentes e seus impactos na sociedade só podem ser plenamente atendidas na medida em que a ocupação da função docente é feita por profissionais adequadamente formados para lecionar.

O contexto da formação docente de professores formados em Ciências Sociais ou em Sociologia que coordenam a disciplina nas escolas brasileiras ainda está longe de alcançar um patamar adequado. Como vimos através do Censo Escolar de 2021, apenas 40,7% dos docentes possuem formação adequada para lecionar a disciplina de

Sociologia. Por consequência, a falta de formação adequada por si mesma já afeta toda a cadeia do trabalho docente no ensino de Sociologia.

Essa disparidade entre a formação adequada e a ocupação da função docente também se destacou no objeto do estudo de caso a que se dedicou este trabalho, visto que no estado de Goiás a área conta com apenas 7,2% dos docentes com formação adequada. Apesar dos impactos refletidos no ensino de Sociologia por conta da incompatibilidade na formação, os resultados do estudo de caso apontam que o ensino remoto contribuiu para um afastamento dos propósitos do ensino de Sociologia na medida em que não atendeu as condições mínimas para o acesso virtual e tão pouco adaptou as práticas metodológicas para o novo formato.

Ou seja, apesar da transposição do ambiente de aprendizagem, que passou do presencial para o virtual, as metodologias de ensino foram mantidas seguindo a lógica presencial, o que causa prejuízo na qualidade da educação, haja vista que para cada ambiente de ensino deve-se utilizar uma metodologia adequada a fim de se alcançar os objetivos do que se pretende ensinar.

Quando a prática de ensino não se adequa ao ambiente a qual se dispõem para sua realização, a maneira como o conhecimento histórico, os destinatários do trabalho docente, os estudantes, se articulam entre si é comprometida, colocando em xeque todo o propósito do ensino. Pensando no ensino de Sociologia, os desdobramentos do ensino remoto causam uma ameaça à capacidade dos estudantes de se formarem enquanto cidadãos críticos e interpretar a realidade social concreta a partir das lentes sociológicas.

Irrefutavelmente, novas pesquisas são necessárias para apontar o Percentual de estudantes com aprendizado adequado, bem como os parâmetros que seriam utilizados para tal mensuração na área do ensino de Sociologia. Da mesma forma, são necessárias novas investigações que deem conta de apresentar práticas metodológicas que facilitem a conexão entre as teorias sociológicas e a interpretação da realidade social concreta por parte dos estudantes diante do paradigma que impera no século XXI frente à constante incorporação das tecnologias digitais e virtuais nas relações sociais.

Outras pesquisas também seriam necessárias para avaliar efeitos produzidos a longo prazo, como o papel e permanência da Sociologia na educação básica após a última reforma legal estabelecida e a configuração da disciplina na BNCC, além dos

efeitos na saúde mental causados pelo contexto da virtualização do ensino durante a pandemia para os docentes e discentes.

Diante do exposto, conclui-se que, embora mesmo antes do ensino remoto as condições do ensino de Sociologia na rede estadual do estado de Goiás já não eram suficientes em função do déficit de profissionais adequadamente formados, o ensino remoto agravou ainda mais essa situação. Isso se deve pela falta de condições de acesso por uma parcela significativa dos estudantes aos meios utilizados para a realização ensino; falta preparação dos docentes para o uso pedagógicos das ferramentas digitais; e falta de uma adaptação das práticas metodológicas para que os conteúdos da Sociologia sejam devidamente apropriados por aqueles a quem se dirige toda organização do trabalho educativo: os estudantes.

Além de todos esses impactos, acentua-se também a precarização do trabalho docente e da experiência discente, que em função da sobrecarga e forçada “autonomia” que esses atores tiveram de acionar durante o ensino remoto, podem causar prejuízos físicos e mentais para os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: [https://issuu.com/andessn/docs/cartilha\\_ensino\\_remoto](https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto).

ANDES-SN: Revista Universidade e Sociedade, [s. l.], ano XXXI, ed. 67, p. 36-49, janeiro 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017). Blog Café com Sociologia. abr. 2019. Disponível em: < <https://cafecomsociologia.com/para-parar-de-dizer-que-globalizacao-e/> >

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. UM “RAIO-X” DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA BRASILEIRO: condições e percepções. Estudos de Sociologia, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22.

BURAWOY, Michael. Por Uma Sociologia Pública. Política & Trabalho, Revista De Ciências Sociais N. 25, outubro De 2006 - P. 9-50.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado de Goiás: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CARDOSO, Jane Alves. Pandemia e o regime especial de aulas não presenciais: analisando o modelo da secretaria de educação do estado de goiás – seduc. Revista aproximação — volume 02. Número 05. — out/nov/dez 2020 issn: 2675-228x — guarapuava - paraná – brasil.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia e os sentidos pedagógicos. In: Dicionário do Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Pensar a Educação em Revista, ano 5, vol. 5, n. 4, dez 2019 – fev. 2020.

ENSINO “PRESENCIAL NA TELA” PREVALECEU DURANTE FECHAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS. Jornal UFG. 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/147188-ensino-presencial-na-tela-prevaleceu-durante-fechamento-das-escolas-publicas-em-goias>

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. 1955, Anais. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. O ensino de Sociologia e a Escola Sem Partido. In: Dicionário do Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, jan/jun. 2007.

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

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. Estudos de Sociologia, [S. l.], v. 6, n. 10, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/184>

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social [online]. 2003, v. 15, n. 1.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, vol. 31, p. 359-382, 2011.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de sociologia. Práticas Sócio educativas na Educação Superior. XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação - o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

SILVA, Fiorelli Ileizi. O ensino de Sociologia e a BNCC. In: Dicionário do Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

SILVA, Juarez bento da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE MODELO PARA CAPACITAÇÃO DOCENTE INSPIRADA NO TPACK. Educação em Revista [online]. 2021, v. 37