

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILVANO SILVERO DA SILVA

NO OLHO DO FURACÃO: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR DE
SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DO PLANALTO NORTE CATARINENSE.

CURITIBA

2023

SILVANO SILVERO DA SILVA

NO OLHO DO FURACÃO: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR DE
SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DO PLANALTO NORTE CATARINENSE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Carbonieri Campoy

CURITIBA

2023

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

Silva, Silvano Silvero da

No olho do furacão : um olhar sobre o professor de sociologia no contexto do Planalto Norte Catarinense. / Silvano Silvero da Silva. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Carbonieri Campoy.

1. Sociologia – Estudo e ensino – Santa Catarina.
2. Professores de sociologia. 3. Conservantismo. I. Campoy, Leonardo Carbonieri, 1981-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional.
III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SILVANO SILVERO DA SILVA** intitulada: **No olho do furacão: um olhar sobre o professor de sociologia no contexto do Planalto Norte Catarinense.**, sob orientação do Prof. Dr. LEONARDO CARBONIERI CAMPOY, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

Curitiba, 01 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

02/11/2023 09:46:39.0

LEONARDO CARBONIERI CAMPOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/11/2023 10:55:14.0

SANDRO LUIZ BAZZANELLA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO CONTESTADO)

Assinatura Eletrônica

01/11/2023 18:23:36.0

MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 906 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: profsocio@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 325434

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 325434

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a toda minha família pelo apoio, união, companheirismo, incentivo, paciência e compreensão pelos meus momentos ausentes, nas tarefas deixadas de lado, nos compromissos adiados. Muito obrigado.

Aos meus filhos, que mesmo não sabendo, ou não entendo, fiz a graduação e o mestrado inspirado neles. Pensando em seu nascimento e no seu futuro, busquei qualificação para poder lhes oferecer uma vida melhor. Muito Obrigado.

Aos professores do Programa PROFSOCIO da UFPR, especialmente aqueles em que tive a oportunidade de participar de suas aulas: Marisete T. Hoffmann-Horochovski, Fagner Carniel, Valéria Floriano Machado, Simone Meucci, Alexandro Dantas Trindade, Rodrigo Czajka, Maria Tarcisa Silva Bega, e Leonardo Carbonieri Campoy. Muito Obrigado.

Aos colegas de programa do mestrado, parceiros de debates, aprendizagens, angústias, companheiros na caminhada da UFPR, Bianca, Celso, Cristiano, Eliandra, Gabriela, Fernando, Rafael, Sabrina, saibam que aprendi muito com vocês. Muito Obrigado.

Ao professor Sandro Luiz Bazzanella, meu orientador na graduação, interlocutor na pós, e inspiração para seguir em frente nos estudos. Muito Obrigado.

As professoras de sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina, Ingrid e Cassiane, minhas colegas de graduação e interlocutoras da pesquisa, obrigado por compartilharem suas histórias de vidas e experiências na construção da prática docente. Muito Obrigado.

Ao professor Leonardo Carbonieri Campoy, meu orientador do mestrado, dono de uma sensibilidade única, paciente, atencioso, cuidadoso, inspirador e inspiração. Mostrou-me o caminho da dissertação, ensinando-me a caminhar. Suas leituras, observações, dicas, troca de ideias, foram fundamentais para que esta dissertação se concretizasse. Muito obrigado querido Leo.

Aos mentores espirituais, que me ensinam sem eu saber, mostram o que eu não consigo ver, me dão força, luz e sabedoria para seguir em frente todos os dias. Muito obrigado.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão
se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Colcha de Retalhos - Cris Pizzimenti

RESUMO

Essa dissertação de mestrado é resultante da pesquisa sobre o ensino da sociologia na rede pública estadual, na região do Planalto Norte Catarinense. O objetivo é refletir sobre a docência da sociologia a partir da história de vida de duas professoras que vivenciaram este momento e do contexto em que estão inseridas. As professoras, escolhidas como interlocutoras, viveram neste período a fase de expectativa e empolgação com a escolha pelo curso, posteriormente, tiveram incertezas sobre sua escolha na graduação, e por fim, ficaram angustiadas com a possibilidade de não conseguirem trabalho a partir da flexibilização do ensino. Elas construíram sua prática docente em meio ao avanço do conservadorismo e dos ataques à educação pública brasileira. O período pesquisado foi planejado para recortar acontecimentos entre 2014 até 2022. As entrevistas aconteceram em 2021 e 2022. No entanto, para melhor compreendermos os acontecimentos e a conjuntura deste período, foi necessário recorrer a alguns fatos e cenários a partir do final dos anos 1990. Produzir, a partir das experiências pessoais, um relato que contribui para o entendimento dos desafios comuns de uma sociedade é o caminho que queremos percorrer nesta pesquisa a fim de contribuir para o entendimento do ser docente de sociologia no Brasil contemporâneo. Como as experiências pessoais das professoras em sala de aula podem contribuir com a compreensão da construção da prática docente no ensino da sociologia na rede pública estadual? Os processos vivenciados por elas têm algo em comum? São processos, situações vividas muito especificamente em seu microcosmo, ou podem trazer pistas para compreendermos situações vividas por outros professores que desenvolvem sua prática docente em outras regiões?

Palavras chaves: Ensino da sociologia. Histórias de vida. Avanço do conservadorismo.

ABSTRACT

This Master's Thesis is the result of research on the teaching of sociology in the state public network, in the 'Planalto Norte Catarinense' region. The objective is to reflect on teaching sociology based on the life stories of two teachers who experienced this moment and the context in which they are inserted. The teachers, chosen as interlocutors, experienced during this period the phase of expectation and excitement about choosing the course, later, they had uncertainty about their choice in graduation, and finally, they were distressed by the possibility of not being able to get a job due to the flexibility of the teaching. They built their teaching practice amid the advance of conservatism and attacks on Brazilian public education. The period researched was planned to cover events between 2014 and 2022, the period in which they experienced their teaching careers. The interviews took place in 2021 and 2022. However, to better understand the events and situation of this period, it was necessary to resort to some facts and scenarios from the end of the 90s. Producing, based on personal experiences, a report that contributes to the understanding of the common challenges of a society is the path we want to take in this research in order to contribute to the understanding of being a sociology teacher in contemporary Brazil. How can the personal experiences of teachers in the classroom contribute to the understanding of the construction of teaching practice in teaching sociology in the state public school system? Do the processes they experience have anything in common? Are they processes, situations experienced very specifically in their microcosm, or can they provide clues to understand situations experienced by other teachers who develop their teaching practice in other regions?

Keywords: Sociology teaching. Life stories. Advancement of conservatism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do ERECS – SUL 2009.....	28
Figura 2 – Cartaz do ERECS – SUL 2011.....	28
Figura 3 – Cartaz do ERECS – SUL 2013.....	28
Figura 4 – Cartaz do ERECS – SUL 2015.....	28
Figura 5 – Logomarca clube de tiro de Canoinhas.....	42
Figura 6 – Municípios atendidos pelas Coordenadorias de Educação de Canoinhas	43
Figura 7 - Localização da região de atuação das docentes no planalto norte catarinense.....	44
Figura 8 – Encarte SALA D – Edição especial em memória do professor André Bazzanella.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Secretários e Gerentes Regionais de Educação.....	74/75
Tabela 2- IDEB Ens. Fund. Anos iniciais. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC. Acesso em 06/07/22.....	76
Tabela 3- IDEB Ens. Fund. Anos finais. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC. Acesso em 06/07/22.....	76
Tabela 4- IDEB – Ensino Médio. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC. Acesso em 06/07/22.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. O FURACÃO: AMBIVALÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E TURBULÊNCIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	19
1.1 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SOCIOLOGIA DECOLANDO	21
1.1.1 Expansão universitária em SC: a criação da UFFS e o curso de ciências sociais em Chapecó/SC	26
1.1.2 A formação e os incentivos para novos professores	27
1.1.3 A participação e a construção popular das políticas pública	28
1.1.4 Os encontros acadêmicos de ciências sociais da região sul.....	30
1.1.5 A obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica brasileira	32
1.2 OS VENTOS DO FASCISMO E DO BOLSONARISMO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
1.2.1 As diferentes frentes de ataques à educação brasileira	36
1.2.2 O movimento escola sem partido em SC	39
CAPÍTULO 2 – AS PROFESSORAS E O CURSO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA: SONHOS, EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	43
2.1 POR QUE FAZER PESQUISA SOCIOLÓGICA A PARTIR DAS PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA?.....	43
2.2 HISTÓRIAS DE VIDA E AS CONSTRUÇÕES DAS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS.....	52
2.2.1 Constituindo-se professora de sociologia: na divisa do Paraná com Santa Catarina.....	54
2.2.2 Do interior de Canoinhas em busca da profissionalização e afirmação ..	57
CAPÍTULO 3 ENTRANDO EM SALA DE AULA: DESAFIOS E DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	61
3.1 SURGIMENTO E EXPECTATIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM CANOINHAS	61

3.1.1 O cenário das ciências sociais em Santa Catarina	63
3.1.2 As contribuições das ciências sociais para a formação de professores e o desenvolvimento regional.....	69
3.2 O LOCAL E AS POSSIBILIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL....	73
3.3 MATERIAIS E EXPECTATIVAS, PREPARAÇÃO ANTES DA AÇÃO	79
3.4 ENTRANDO EM SALA DE AULA	84
3.4.1 O avanço do conservadorismo em sala de aula.....	88
CAPÍTULO 4 – PÓS-FURACÃO? FAZ ESCURO MAS EU CANTO	92
4.1 APRENDENDO E SE EMPODERANDO COM A SOCIOLOGIA	92
4.2 A VIDA VIVIDA E REFLETIDA EM OUTRAS VIDAS	95
4.3 DESBARBARIZAR A EDUCAÇÃO	99
REFERÊNCIAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tivemos no território brasileiro um verdadeiro furacão para o ensino da sociologia na educação básica. Podemos dizer que, de um lado, sopraram os ventos da esperança, dos sonhos e das perspectivas positivas. Nesse sentido, tivemos um conjunto de leis e normas aprovadas, á exemplo do Decreto nº 6.096/2007 (que criou o programa de expansão universitária - REUNI) e da Lei nº 11.684/08 (que tornou obrigatório o ensino de sociologia e filosofia na educação básica), entre tantos, que contribuíram para o ensino da sociologia no Brasil. Para isso, foram fundamentais a criação dos programas sociais de incentivo para o acesso e permanência no ensino superior; a expansão e criação de instituições de ensino superior e abertura de novas turmas de ciências sociais em todo território nacional; criação de cursos de pós-graduação e especialização para professores que atuam na educação básica e no ensino da sociologia; programa de bolsas para professores; abertura de vagas de trabalho para professores de sociologia a partir da obrigatoriedade da disciplina na educação básica. Enfim, podemos falar que de 2003 até 2013, tivemos uma década de cenário propício que criou condições para o ensino da sociologia e atuação docente.

Mas por outro lado, a partir de 2013, tivemos avanço do conservadorismo, do neonazismo e do bolsonarismo¹ que provocaram um vendaval e muitas complicações para o ensino da sociologia e a construção da prática docente na educação básica. O movimento conservador fez diversos ataques à escola pública. Exemplos disso são a atuação do movimento “escola sem partido”, da militarização das escolas, das propostas de homeschooling, “debates” sobre ideologias de gêneros, implementação do novo ensino médio, censura à liberdade de cátedra e outros fatores que contribuíram para dificultar,

¹ Sabe-se que conservadorismo, neonazismo e bolsonarismo são conceitos com vasta literatura e debates sobre as diferenças e semelhanças entre seus significados. Este texto não tem o objetivo de aprofundá-los. Ressalta-se que ao citar tais conceitos objetiva-se ilustrar o movimento de “agrupamentos sociais” que organizaram-se em torno de pautas conservadoras e retrógradas, e visam impedir o avanço dos debates e políticas sociais voltadas para o enfrentamento e a redução das desigualdades na sociedade brasileira.

restringir e limitar a atuação docente, em especial dos professores de sociologia e das disciplinas das áreas de humanas.

Diante deste cenário de ambivalências, turbulências e resistências, escolhemos fazer uma pesquisa sobre o ensino da sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina a partir da história de vida de duas professoras que vivenciaram este momento intensamente. As professoras, escolhidas como interlocutoras da pesquisa, viveram neste período a fase de expectativa e empolgação com a escolha pelo curso. Posteriormente, tiveram dúvidas e incertezas sobre sua escolha na graduação, antes de entrar em sala de aula. Ficaram angustiadas com a possibilidade de não conseguir trabalho a partir da flexibilização do ensino. E construíram sua prática docente em meio ao avanço do conservadorismo e dos ataques à educação pública brasileira.

O período pesquisado inicialmente foi planejado para recortar acontecimentos de 2014 até 2022, período em que as interlocutoras da pesquisa vivenciaram sua carreira docente. Para isto foram realizadas entrevistas nos anos de 2021 e 2022. A ênfase da pesquisa encontra-se no período em que as interlocutoras estão lecionando. No entanto, para melhor compreendermos os acontecimentos e a conjuntura deste período, foi necessário recorrer a alguns fatos e cenários a partir do final dos anos 1990.

A região circunscrita da pesquisa são os municípios do planalto norte catarinense, atendidos pela Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, sendo eles: Canoinhas, Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras, local da atuação docente das professoras pesquisadas. Alguns municípios do Paraná serão citados, tendo em vista que uma das interlocutoras nasceu e iniciou sua carreira docente na divisa do Paraná com Santa Catarina².

² Obs: A localidade em que as professoras estão inseridas, faz parte da chamada “região do contestado”. Essa região tem esse nome devido a Guerra do Contestado que ocorreu entre 1912 a 1916 e se desenrolou em municípios de Santa Catarina e do Sul do Paraná. De acordo com diversos estudiosos, a guerra ocorreu numa área de aproximadamente 15.000 Km², envolvendo uma população estimada em 40.000 habitantes na época. Tendo como referência geográfica da época os municípios do Paraná: Rio Negro, Itaiópolis, Timbó, Três Barras, União da Vitória e Palmas, e de Santa Catarina: Lages, Curitibaanos, Campos Novos e Canoinhas. Essa região contestada, que se viu no meio de uma guerra, envolvia municípios do Meio Oeste,

Olhar para o professor de sociologia, atuante na educação básica e produzir, a partir das experiências pessoais, um relato que contribui para o entendimento dos desafios comuns de uma sociedade é um caminho que queremos percorrer nesta pesquisa a fim de contribuir para o entendimento do ser docente de sociologia no Brasil contemporâneo. Nesse sentido, nos questionamos: como as experiências pessoais das professoras em sala de aula podem contribuir com a compreensão da construção da prática docente no ensino da sociologia na rede pública estadual? Os processos vivenciados por elas têm algo em comum? São processos, situações vividas muito especificamente em seu microcosmo, ou podem trazer pistas para compreendermos situações vividas por outros professores que desenvolvem sua prática docente em outras regiões?

Desta forma, organizamos as reflexões feitas a partir da pesquisa, em quatro capítulos para facilitar a organização e desenvolvimento deste texto. No primeiro capítulo apresentamos alguns elementos da conjuntura nacional e estadual que contribuíram para o avanço e recuos no ensino da sociologia na educação básica brasileira. O objetivo deste é fazer um ensaio tentando identificar o “clima”, do período em que as interlocutoras se graduaram e atuaram no ensino de sociologia na educação básica da rede pública estadual no planalto norte catarinense. Sem a pretensão de fazer uma sociologia, uma cronologia ou uma historiografia dos últimos dez, vinte anos, o capítulo pretende situar o leitor a partir do olhar de quem vivenciou este período.

Destaca-se que este escriba, foi graduado e iniciou sua prática docente em meio a este contexto. Portanto, além das histórias de vida das interlocutoras da pesquisa, o texto traz elementos de uma autoetnografia, pois

Planalto Serrano e Planalto Norte Catarinense e o Sul do Paraná. Destaca-se, porém, que a ideia desta pesquisa não é se aprofundar em questões específicas sobre a guerra do contestado. No entanto, ressaltamos que de acordo com o historiador Paulo Pinheiro Machado: “O movimento do Contestado precisa ser entendido como um evento nacional e latino-americano, não como um evento local, circunscrito a uma região. A luta pela terra, a luta antioligárquica, a resistência à ação de empresas multinacionais, a destruição de florestas, o deslocamento compulsório de populações não são eventos locais, são experiências compartilhadas por todo o país e por nossos vizinhos continentais. O Contestado precisa ser entendido como importante episódio da história do Brasil Contemporâneo”. (Machado, p. 75/76, 2017).

minha graduação e experiência docente, assim como o interesse em pesquisar o ensino da sociologia na educação básica na rede pública catarinense é marcada pela vivência em meio deste contexto. Desse modo, o texto também é carregado e posicionado pela experiência pessoal deste que escreve.

O segundo capítulo pretende apresentar quem são as professoras pesquisadas, por que escolheram cursar ciências sociais, e quais eram suas expectativas e perspectivas para atuação profissional. Nosso debate vai transitar entre as professoras interlocutoras da pesquisa e o ensino da sociologia no planalto norte catarinense. Como as ciências sociais se constituíram em Santa Catarina? Como as professoras viveram esse processo? O que imaginavam que seria sua carreira profissional antes de lecionar sociologia? De que forma entraram no meio da turbulência? Como se prepararam para enfrentar as adversidades em sua prática docente? Como viram suas vidas desde os primeiros passos na graduação até a entrada em sala de aula enquanto docentes no ensino médio? Essas são algumas perguntas que procuramos responder neste segundo capítulo.

No caso do terceiro capítulo, procuramos apresentar a preparação, os desafios, as dificuldades encontradas em sala de aula a partir do avanço do conservadorismo no Brasil. A crescente polarização e o aumento do discurso de ódio atingiram todas as esferas públicas e privadas. Com os cursos de ciências sociais, e seus formandos, isso não seria diferente. As professoras sentiram na prática de forma intensa os ataques de grupos que não toleram debates e atuações voltadas para as pautas progressistas da sociedade. Evidentemente que, no planalto norte catarinense, uma região historicamente conservadora, essa realidade foi agravada. Queremos mostrar neste capítulo, como as manifestações no âmbito nacional reverberam na forma de preconceitos, de crítica ácida ao pensamento sociológico, ao posicionamento filosófico, e a atuação dos professores de sociologia que lecionavam por estas bandas.

Por fim, no último capítulo, sem a pretensão de querer esgotar ou concluir o debate, mas ao mesmo tempo pensando algumas considerações finais para esta dissertação, procuramos refletir sobre a trajetória das professoras e suas experiências no ensino da sociologia na educação básica. Desse modo, procuramos analisar: será que as expectativas das professoras

se concretizaram? Houve avanços ou retrocessos? Como conceberam e construíram suas formas de ser docente de sociologia na educação básica no planalto norte catarinense em meio a esta conjuntura? Olhando para seu início de carreira, e atuação em meio ao avanço das violências em sala de aula, levantamos algumas questões. A rede pública de educação prepara a acolhida para professores em início de carreira? A equipe pedagógica e diretiva dá uma atenção especial aos professores que estão iniciando? Diante da barbárie, é possível pensar uma sociologia da vida? Ou a vida poderia se tornar um objeto de estudo específico na grade curricular de sociologia na educação básica? Ou ainda, sabendo que os diversos tipos de violências sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, seria possível pensar uma sociologia da violência como parte da grade curricular a fim de contribuir para jogar luzes num cenário ainda obscuro na sociedade brasileira?

CAPÍTULO 1. O FURACÃO: AMBIVALÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E TURBULÊNCIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Da poesia até o chão
Houve forte vendaval,
Do amor à paixão
Tudo era irreal.
Da mais doce ilusão
À palavra mal dita,
Do açoitado ao pão,
Da coragem à vingança
- Humana é a razão.
[...]

De repente porém,
Tornado isso resulta,
Mal preso ao bem
Acaba gerando disputa.
Não importa contudo,
Não existe final...
- Eterno se faz presente
No bojo do vendaval.
(Tornado-Maria Ventania)

Nas últimas décadas, tivemos no território brasileiro um verdadeiro furacão para o ensino da sociologia na educação básica. Segundo os especialistas, os furacões resultam de uma combinação de fatores atmosféricos e geográficos. Seus ventos fortes são um risco e podem causar graves consequências, como chuvas torrenciais, inundações, enchentes, desmoronamento, queda de árvores, de energia elétrica por semanas, famílias desabrigadas e até destruições completas de comunidades inteiras. O fenômeno atmosférico costuma ser muito intenso e causa grandes estragos em seu pouco tempo de duração. Alguns estudiosos atribuem suas causas não só a questões relacionadas à natureza. A ação humana, principalmente às que contribuem para o aquecimento global, também pode ser incluída no conjunto de fatores que contribuem para a formação dos furacões.

Pensando no ensino da sociologia, utilizaremos o furacão de forma figurativa para descrever uma ação intensa com “ventos fortes e conflitantes”

que atingiram a educação básica brasileira. Embora tenha ocorrido num breve período de tempo (menos de duas décadas), do ponto de vista histórico, seus impactos e consequências para o ensino da sociologia ainda perduram. É difícil prever o fim das consequências resultantes desse furacão para o ensino da sociologia de maneira geral e para a atuação docente na educação básica de forma específica. Como será que os professores constroem sua teoria após os fortes questionamentos dos temas sociológicos que lecionam? Como elaboram sua prática em meio à superfície social cheia de obstáculos, destroços e, em alguns casos, com “aparência de terra arrasada”?

Para início de conversa, podemos dizer que o furacão aconteceu num cenário de ambivalência nacional. Pois, de um lado, sopraram os ventos da esperança, do sonho e das perspectivas positivas. Nesse sentido, tivemos um conjunto de leis aprovadas que consolidariam o ensino da sociologia no Brasil, conforme discutiremos adiante. Não tem como negar as condições “ideais” criadas através de programas sociais de incentivo para o acesso e permanência no ensino superior; a expansão e criação de instituições de ensino superior e abertura de novas turmas de ciências sociais em todo território nacional; criação de cursos de pós-graduação e especialização para professores que atuam na educação básica e no ensino da sociologia; programa de bolsas para professores; enfim, um cenário perfeito que abriria um horizonte auspicioso para o ensino da sociologia.

Podemos imaginar, de forma figurada, um avião carregado com o ensino da sociologia decolando. Seus passageiros estavam animados com o tempo favorável de céu azul. Escolhiam a poltrona (escola) para assentar-se com alegria. A expectativa era ter um plano de carreira e vôo seguro. Aliás, as orientações de segurança foram recebidas de forma protocolar, sem se preocupar que os avisos poderiam se tornar reais. A perspectiva era chegar ao destino em breve. Com o avião da sociologia decolando, o que poderia atrapalhar sua viagem?

Mas, eis que, por outro lado, vieram os ventos fortes do fascismo, do neonazismo e do bolsonarismo. Em pleno vôo, as turbulências sacudiram o avião. Turbulência pode ser sinônimo de agitação, perturbação, alvoroço, inquietação e desordem. Ressaltamos, porém, que no caso dos ataques à educação brasileira, às escolas públicas e, em especial, ao ensino da

sociologia na educação básica, essa “agitação”, esse “alvorço” não aconteceu de forma desordenada, como são definidas as turbulências do ponto de vista climático. A perturbação da ordem teve método, objetivo e organização. Visou bagunçar a educação brasileira de forma deliberada a fim de acabar com os horizontes progressistas e implantar uma nova ordem, conforme discutiremos adiante.

Entre a “esperança e o medo” queremos discutir como esse cenário aconteceu em Santa Catarina. Nosso debate vai transitar entre as professoras interlocutoras da pesquisa e o ensino da sociologia no planalto norte catarinense. Como as ciências sociais se constituíram em Santa Catarina? Como as professoras viveram esse processo? O que imaginavam que seria sua carreira profissional antes de lecionar sociologia? De que forma entraram no meio da turbulência? Como se prepararam para enfrentar as adversidades em sua prática docente? Como viram suas vidas desde os primeiros passos na graduação até a entrada em sala de aula enquanto docentes no ensino médio? As expectativas se concretizaram? Houve avanços ou retrocessos? Como conceberam e construíram suas formas de ser docente de sociologia na educação básica no planalto norte catarinense em meio a esta conjuntura?

1.1 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SOCIOLOGIA DECOLANDO

O ensino da sociologia sofreu entraves para o seu desenvolvimento no período da ditadura militar até meados dos anos 1980. A partir da reabertura democrática no país, ainda ficaram incertezas quanto ao seu destino. E o veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso em 2001 dificultou sua implementação na educação básica brasileira. Com a virada do século, a partir de 2002, vieram novos ventos e expectativas para o ensino da sociologia no Brasil. Muitas ações visaram o desenvolvimento do país com inclusão social e políticas para a democratização da educação brasileira. Segundo dados do Censo da Educação Superior, o Brasil passou de 3,94 milhões de estudantes em 2003 para 9 milhões de acadêmicos em 2009. Esse crescimento é fruto da ação do Estado, através de uma gestão democrática que criou diversas

políticas públicas para fomentar a educação brasileira e o acesso ao ensino superior.

Antes de entrar e detalhar algumas políticas públicas desenvolvidas no último período, queremos ressaltar algumas questões históricas. Embora a história do ensino da sociologia não seja nosso objeto de investigação, salientam-se algumas observações referentes à sua trajetória no ambiente escolar. Ao fazer um balanço sobre o ensino da sociologia no Brasil, Meucci destaca o seguinte:

(ii) A Sociologia apareceu na escola em períodos de transformação da ossatura institucional do Estado. Em 1920, surgiu em meio às reformas estaduais, em plena crise que reivindicava a centralização do poder, a unificação cultural e a racionalização administrativa; ao passo que, a partir dos anos de 1990, ela surgiu no processo de consolidação democrática, de expansão de políticas públicas e de complexificação dos conteúdos de reconhecimento jurídico. Se, naquele período remoto, a metáfora orgânica era a tônica do discurso sociológico escolar, agora a Sociologia vive o desafio de indagar sobre as condições de produção das diferenciações sociais, reclamar as causas da desigualdade e, ao mesmo tempo, refletir acerca do exercício da alteridade e da identidade. (MEUCCI, 2015, p.259.)

O ensino da sociologia na educação básica sempre foi resultado da disputa entre forças antagônicas que influenciaram ações estatais. Os governos que se sucederam ao longo da história oscilaram suas ações entre progressos e retrocessos em diferentes cenários brasileiros. De maneira geral, a sociologia sempre esteve voltada para o ensino superior. É a partir de 2008 que ela ganha força em âmbito nacional para se “efetivar” enquanto política pública no ensino médio, enfrentando novos desafios para a circulação no ambiente escolar. De acordo com Meucci,

(iii) Nos anos 1920 e 1930, a Sociologia escolar antecedeu a especialização científica, ao passo que em 2008, ela se encontra na escola após um processo de expansão dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e de ampliação do mercado de trabalho para os novos lugares além da universidade – muitos deles criados pela atuação do Estado mais abrangente. A Sociologia se

transformou, assim, num conhecimento que se refere a um modo próprio de ver o social e também a uma técnica própria de tomada de decisões e de produção de conhecimento. Nesse sentido, o ensino escolar passa a ser também uma área especializada, e a cisão entre a produção científica e a circulação escolar se transforma no desafio oposto da outra época: é preciso agora pensar acerca das condições de circulação social de pesquisas tão numerosas (MEUCCI, 2015, p. 259)

Nas últimas décadas, a ação coordenada do Estado brasileiro e a expansão de programas sociais criaram novas expectativas para o ensino da sociologia. A obrigatoriedade do ensino na educação básica, a partir da Lei nº11.684 de 2008, abriu mercado de trabalho para os professores. Além do ensino da sociologia, salienta-se algumas políticas importantes elaboradas para estruturar o financiamento da educação básica. Exemplo disso é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2007); do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB (2007, substituindo o FUNDEF, instituído pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996); e a criação do índice Custo Aluno Qualidade-CAQ (2007), que mudaram o padrão de financiamento com política incremental e investimento na educação básica. Sem financiamento não existe política pública. Parece uma obviedade, mas demorou-se para que o Estado brasileiro criasse leis, balizas e mecanismos de regulamentação e garantisse o orçamento mínimo para a gestão dos programas governamentais.

Além das referidas ações que fortaleceram a educação básica, também foram criadas políticas para financiamento da educação no âmbito superior. Nesse sentido, podemos destacar o Programa Universidade para Todos-PROUNI (2004) e o Fundo de Financiamento Estudantil-FIES³, que se tornaram instrumentos primordiais para muitos acadêmicos iniciarem e concluírem seus estudos. Sabe-se que o ideal era o orçamento público ser destinado todo para o fortalecimento das instituições públicas de ensino

³ Criado em 1999 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso como iniciativa para substituir o Crédito Educativo. No entanto, o FIES só ganhou aporte de recursos mais “robustos” e cresceu exponencialmente a partir de 2010 quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE passou a operar o FIES.

superior, a exemplo das universidades e dos institutos federais. Porém, para alcançar uma população das regiões interioranas no país, o PROUNI e o FIES foram fundamentais.

Em território catarinense, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e a Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC, duas instituições públicas, estavam instaladas apenas na capital do estado e tinham poucos campi fora da ilha (Florianópolis). Isso gerava dificuldades de acesso ao ensino superior para os jovens moradores das regiões mais distantes da capital. Foi apenas a partir de 2009, praticamente 50 anos após a sua inauguração, em 1960, que a UFSC iniciou sua expansão para as regiões do “interior” do estado. Foram criados três novos campi nos municípios de Joinville, Araranguá e Curitibanos.

No entanto, é necessário refletir sobre três “curiosidades” a respeito desta expansão da UFSC. Primeira, nota-se que a expansão só ocorreu quase no final deste período de mudanças intensas com investimentos “pesados” na educação brasileira. Segunda, ao expandirem a universidade ao interior, escolhem Joinville, o município com maior número de habitantes do estado. Destaca-se inclusive à frente da capital no que se refere à industrialização e quantidade de moradores. Joinville pode ser considerada “cidade do interior” apenas para os habitantes da capital. Os demais catarinenses reconhecem-na como uma metrópole catarinense. A terceira curiosidade refere-se ao campus de Curitibanos. Essa cidade está situada no planalto serrano de Santa Catarina, uma região historicamente excluída das políticas públicas. As “curiosidades” desse campus é que ele possui duas fazendas experimentais, sendo uma voltada para Agropecuária e outra para área Florestal. Os cursos ofertados no campus de graduação são: Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Rurais e Medicina Veterinária e de Pós-graduação em Ecossistemas Agrícolas e Naturais. Nota-se neste caso que a “visão” da capital para ofertar cursos no interior do estado é voltada para área animal e florestal. Qual será a análise da direção da UFSC ao não programar nenhum curso na área das ciências humanas ou de licenciaturas para este campus?

Voltando a questão do financiamento do ensino superior, destaca-se que o PROUNI e o FIES foram programas do governo brasileiro, iniciado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e continuado com a presidenta

Dilma Vana Rousseff, que ofereceram bolsas de estudos (integral ou parcial) em faculdades particulares (ou comunitárias que cobravam mensalidades) para estudantes de baixa renda que ainda não tinham um diploma de nível superior. Embora os programas tenham enfrentado inúmeras críticas e dificuldades, eles foram para muitos acadêmicos a única oportunidade para fazer uma graduação. Inclusive para este que escreve, e muitos colegas de turma, só foi possível concluir o ensino superior e melhorar a qualificação para a atuação profissional, através do incentivo destes programas governamentais.

Embora alguns setores da sociedade tenham feito duras críticas a tais programas, eles desempenharam um papel estratégico para o desenvolvimento e fortalecimento da educação brasileira. Nesse sentido, ao fazer um balanço das ações na área educacional, dos governos Lula e Dilma, o ex-ministro da educação Aloísio Mercadante e o sociólogo Marcelo Zero destacam o seguinte:

Desde o início do governo Lula, houve um grande esforço para superar essas falsas oposições e foi implementado um conjunto sistêmico, articulado, integrado e complementar de políticas educacionais. Na nova visão sistêmica da educação, todas as etapas e modalidades estão interligadas e são orientadas para assegurar acesso, permanência e qualidade, desde a creche até a pós-graduação. Esse conjunto de políticas e programas foi acompanhado de um novo padrão de financiamento público para a educação. A primeira mudança importante no padrão de financiamento foi a transformação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundef), criado no governo FHC, que tinha um foco exclusivo no ensino fundamental. O novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) superou a exclusão anterior e assegurou os repasses dos recursos para todos os níveis da educação básica: educação infantil, fundamental e ensino médio. (MERCADANTE e ZERO, 2018, p. 25/26).

A visão sistêmica das políticas educacionais, nos governos Lula e Dilma, foi fundamental para abrir os horizontes da educação brasileira. Foi expandida a rede de Universidades Federais e criado novas instituições de ensino superior visando atender às novas demandas de acesso. Destaca-se que a rede de universidades federais em 2002 possuía 45 universidades com

148 campi. Ao passo que, em 2015, foi ampliada em 65 universidades com atendimento em 327 campi (MERCADANTE e ZERO, 2018, p. 25/26). Em pouco mais de uma década, os campi universitários tiveram um crescimento de mais de 100%. A expansão das universidades aconteceu em todas as regiões do país com objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. Na esteira dessas ações abriram-se novos cursos de ciências sociais e possibilidades de atuação aos que almejam a carreira docente em sociologia, entre outras áreas.

Na história brasileira, talvez o período de 2003 até 2013 tenha sido o momento mais fértil em políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação em todos os níveis. Em Santa Catarina, vamos abordar adiante como essas políticas influenciaram os professores e o ensino da sociologia na região. Mas, neste momento, para ilustrar a ação estatal visando atender as demandas de ensino superior e da formação de professores para atuar no ensino da sociologia na educação básica, podemos citar a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, em Chapecó, no ano de 2009.

1.1.1 Expansão universitária em SC: a criação da UFFS e o curso de ciências sociais em Chapecó/SC

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior pública, criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Foi criada visando atender, diretamente, os jovens oriundos dos cerca de 400 municípios, situados do Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Ela faz parte da estratégia do Estado brasileiro para a democratização do ensino superior. O curso de licenciatura em ciências sociais iniciou-se em 2010 e é ofertado concomitantemente nos Campus de Chapecó (SC), de Erechim (RS) e de Laranjeiras do Sul (PR).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFFS, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar impôs o desafio para formação de professores específicos da área. Criou-se demanda e necessidade na região, e conseqüentemente a abertura de turma no curso de ciências sociais foi urgente após a instalação da UFFS e seus campus. O fato do curso de ciências sociais ser ofertado nos

campi dos três estados em que a UFFS está organizada mostra o quanto a região tinha demanda reprimida na formação de professores de sociologia. Tal formação está voltada para um determinado perfil, conforme seu projeto pedagógico:

A criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul relaciona-se fortemente com o perfil geral da instituição, que compreende a educação como um espaço de formação de indivíduos críticos e reflexivos, tendo como propósito superar a perspectiva de um ensino tecnicista e supostamente neutro do ponto de vista ideológico, voltado principalmente para a (re)produção de mão-de-obra especializada. (UFFS, 2010, p.20)

Portanto, frisa-se que, no contexto histórico de criação da UFFS, ela é fruto de muitas reivindicações populares. A luta de movimentos sociais, em especial vinculados à Via Campesina, é característica da região em que está situada. O Movimento pró-universidade ficou ao menos 10 anos com mobilização social nos três estados do sul reivindicando a criação da nova universidade federal. Portanto, a formação de professores de sociologia para atuar na região está intrinsecamente ligada à formação do senso crítico e da atuação cidadã, visando compreender e transformar a sociedade em sentido amplo.

1.1.2 A formação e os incentivos para novos professores

A formação de professores, aliás, faz parte das ações sistêmicas e estratégicas em âmbito nacional para atender a educação básica. Um exemplo é a criação do Programa Nacional de Formação de Professores-PARFOR (2009), que visa garantir a graduação em licenciatura para professores que ministram disciplinas na educação básica sem a formação adequada. Um dos objetivos do programa é *estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa*. Segundo dados do programa, entre

2009 até 2022, foram matriculados mais de cem mil professores na plataforma e formados mais de sessenta mil até o momento⁴.

Do mesmo modo, é possível citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID (2008). Um programa que visa aproximar os acadêmicos dos cursos de licenciaturas com a realidade da educação básica ao inseri-los no cotidiano escolar durante a graduação. O objetivo é que os discentes confrontem a teoria adquirida na graduação com a prática docente em sala de aula a fim de preparar-se melhor para a carreira profissional.

Outros programas a serem destacados são os mestrados profissionais voltados exclusivamente para professores atuantes na educação básica brasileira. Neste caso, destaca-se o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional–PROFSOCIO (2018), que visa atender os professores de sociologia atuantes na Educação Básica. Uma excelente oportunidade para os docentes qualificarem sua prática docente, aprofundar-se nas teorias educacionais e sociológicas, e construir ferramentas didático-pedagógicas potencializando sua ação educadora.

1.1.3 A participação e a construção popular das políticas pública

Além disso, evidenciam-se algumas questões fundamentais para a construção do cenário positivo que se formou nestas décadas, tais como os espaços de participação popular. Foram inúmeros congressos, encontros, seminários, conferências visando estimular o debate público tendo em vista o bem comum. Não iremos aprofundar todos, mas é importante citar alguns acontecimentos que contribuíram na construção e elaboração de políticas educacionais, entre outros temas da sociedade brasileira.

Ressalta-se que o histórico de construção popular é de longa data no Brasil. A área da educação é uma das que mais realizaram “consultas” populares para definir seus rumos em todos os âmbitos. As articulações acontecem nas esferas municipais, estaduais e nacionais, em ambiente formal

⁴ Informações retiradas do site [Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR — CAPES \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em 21/07/2023.

e popular para debater e construir propostas de melhorias para as diferentes modalidades educacionais.

O documento de referência para a construção da Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em Brasília, em 2010, trazia um resgate histórico desta construção popular, destacando: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); as Conferências Brasileiras de Educação; os Congressos Nacionais de Educação; as Conferências Nacionais de Educação e Cultura, promovidas pela Câmara dos Deputados; a Conferência Nacional Educação Para Todos; as Conferências e Encontros realizados pelo Ministério da Educação; a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica; a Conferência Nacional de Educação Básica; a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; e o Fórum Nacional de Educação Superior⁵. De acordo com o documento referência, tais eventos ocorreram ao longo da história da seguinte forma:

Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1985 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo; Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds), sendo: I Coned, 1996 – Belo Horizonte; II Coned, 1997 – Belo Horizonte; III Coned, 1999 – Porto Alegre; IV Coned, 2003 – São Paulo; V Coned, 2004 – Recife; O esforço desenvolvido pela Câmara dos Deputados, por meio de sua Comissão de Educação e Cultura, realizando cinco Conferências Nacionais da Educação (2000 a 2005); Conferência Nacional realizada no período de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, precedida de Conferências Estaduais e Municipais; Programas e políticas educacionais induzidos pelo Ministério da Educação, em debate na sociedade; seminário internacional de gestão democrática da educação e pedagogia participativa; encontros e debates sobre as metas para o milênio, na perspectiva de se ter educação para todos; Conferência Nacional de Educação Profissional; os objetivos e metas estabelecidos, desde 2001, pelo Plano Nacional de Educação e a riqueza dos encontros educacionais específicos (a exemplo dos Enejas, dos seminários para debater currículo e do 1º Simpósio Nacional da Educação Básica) são fatos que precisam ser

⁵ Histórico retirado do documento de referência em preparação para a CONAE 2010.

referenciados como a base de um amplo debate nacional, precedido de fóruns regionais, promovidos pelo Ministério da Educação; 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica foi realizada de 5 a 8 de novembro de 2006; a Conferência Nacional de Educação foi realizada em abril de 2008, precedida por conferências no Distrito Federal e em todos os estados da Federação, em 2007. (BRASIL, documento referência CONAE, 2010, p.5)

Nota-se que o Brasil tem uma longa tradição de estímulo à participação popular na elaboração das políticas públicas. Entre tantas organizações e conquistas, destaca-se a criação do Fórum Nacional de Educação - FNE (2010). Ele foi resultado das reivindicações históricas da comunidade educacional e aprovado na Conferência Nacional de Educação, em 2010. Importante frisar também os esforços para criação dos Planos Nacionais de Educação, do Sistema Nacional de Educação e outras diretrizes e mecanismos discutidos exaustivamente nas conferências realizadas em todo o território brasileiro.

1.1.4 Os encontros acadêmicos de ciências sociais da região sul

Falando especificamente de eventos voltados para os acadêmicos de ciências sociais, podemos citar os Encontros Nacionais e Encontros Regionais dos Estudantes de Ciências Sociais - ERECS; Encontro PIBID de Ciências Sociais; encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ocorridos desde 1977). É difícil falar de todos os encontros, congressos, eventos voltados para estimular o debate e a prática docente.

Observa-se, porém, que se analisarmos somente as propagandas feitas através das artes de divulgação dos encontros de estudantes de ciências sociais da região sul, não é perceptível o debate sobre o avanço do conservadorismo. Em 2009, por exemplo, o cartaz do ERECS apontava para uma discussão sobre "*Teoria e Prática ou Teoria VS Prática*". No caso de 2011 a arte indicava o debate sobre "*Ciências sociais: práxis e desafios*". Em 2013, por especulação, talvez já influenciados pelas manifestações de rua, o cartaz

do ERECS mostrava claramente o tema sobre “*Movimentos Sociais e Ação Estudantil*”. É somente em 2015 que fica explicitada na arte a reflexão sobre “*Movimentos Sociais x Avanço do conservadorismo*”.



Figura 1 – Cartaz ERECS – 2009



Figura 2 – Cartaz ERECS - 2011

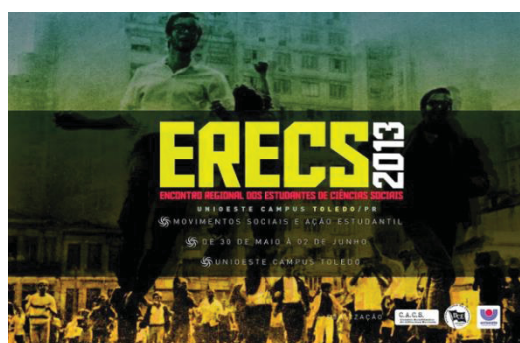


Figura 3 – Cartaz ERECS – 2013



Figura 4 – Cartaz ERECS - 2015

Obviamente, analisar os encontros pela capa (arte de divulgação) pode mostrar uma leitura rasa dos eventos. Não temos a pretensão de diminuir a importância e a reflexão feita em tais eventos, mas apenas ilustrar um pouco do que aconteceu nos últimos anos. Afinal, o avanço do conservadorismo na região foi percebido e debatido pelos estudantes de ciências sociais nos ERECS antes de 2015? A discussão sobre a prática docente dos acadêmicos que lecionavam sociologia na educação básica apontava alguns indícios da atuação do movimento conservador em sala de aula? Como os acadêmicos se organizavam com os demais docentes para discutir o presente e o futuro do ensino da sociologia?

Nesse sentido, outro evento desse período que queremos frisar é o Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica –

ENESEB. Estes encontros iniciaram-se em 2009. Organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS tem como objetivo discutir temas relacionados ao ensino da sociologia na Educação Básica. Eles tornaram-se um espaço fundamental para o debate entre os professores que estão no cotidiano escolar com outros estudiosos da área promovendo um grande encontro entre teoria e prática docente. O tema “O Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da ciência, da coragem e esperança!”, do 8º ENESEB de 2023 é revelador do cenário turbulento que se formou para o ensino da sociologia nos últimos tempos.

1.1.5 A obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica brasileira

Além de todas as políticas e eventos citados anteriormente, os ventos mais fortes que contribuíram para um cenário promissor no âmbito nacional para o ensino da sociologia foram sem dúvida a aprovação da lei n.º 11.684 em 2008. Foram anos de luta, com muitos atores envolvidos, para que o Estado brasileiro pudesse criar uma legislação a fim de reconhecer a importância do ensino da sociologia (e filosofia) para a formação dos jovens no ensino médio. Neuhold, ao analisar a sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil, pondera que

Durante quase uma década, de forma mais ou menos articulada, sindicatos, sociedades científicas, professores do ensino médio e superior de diferentes partes do Brasil mobilizaram-se para reverter a situação da Sociologia no currículo oficial, até que, em 2008, a lei n.º 11.684 revogou o item III da LDB, tornando obrigatório o ensino de Sociologia, na forma de disciplina, ao longo dos três anos do ensino médio. Foi assim que a Sociologia, em 2008, configurou-se como uma disciplina do ensino médio. Desde então, passou a ser ofertada em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Esse processo foi acompanhado de todo um esforço de parte da comunidade acadêmica e científica para garantir, nos anos seguintes à aprovação da lei n.º 11.684, que se consolidasse como disciplina escolar. (NEUHOLD, 2023, p. 11)

Para Neuhold, a aprovação da referida lei influenciou noutro conjunto de ações e políticas públicas, tais como: a criação ou ampliação de vagas nos cursos de formação de professores, a publicação de livros didáticos, a elaboração de propostas curriculares estaduais, entre outros. Este novo cenário abriu novas possibilidades para atuação dos professores de sociologia e esperança para um futuro melhor. De maneira geral criaram-se expectativas promissoras. Afinal, foram ao menos 10 anos de avanços (2003 a 2013) e horizontes abertos pelos ventos positivos que empurravam o Brasil pra frente.

Evidentemente, os ventos citados neste texto não estão organizados de forma cronológica. Tampouco ficaram restritos ao período de 2003 a 2013. Não é nossa intenção ilustrar todo o debate ocorrido neste período. O objetivo era demonstrar como alguns eventos aconteceram de forma interligada e, assim, criaram um clima favorável para o ensino da sociologia na educação básica brasileira.

No entanto, a partir de 2013, podemos dizer que um vendaval sacudiu o país. Ventos contrários a tudo que estava se construindo vieram com força total em direção oposta às conquistas recentes da sociedade que buscava sua emancipação de forma democrática. O furacão virou, radicalizou-se noutros sentidos. A tormenta chegou barulhenta. Acabou a calmaria. Ao analisar o cenário brasileiro, alguns analistas mais pessimistas, inclusive afirmavam que: “Não tinha nada de ruim que não pudesse piorar”.

1.2 OS VENTOS DO FASCISMO E DO BOLSONARISMO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não tem como falar do vendaval que sacudiu o Brasil a partir de 2013 sem falar da chamada “direita” ou “nova” direita conforme preferem alguns. Embora os temas e a atuação da direita sejam velhos conhecidos da sociedade brasileira, parecia que muitos militantes do campo conservador, tinham um “constrangimento” em defender suas pautas “à luz do dia” e se assumir enquanto direita de fato. Esses grupos agiam mais em articulações nos bastidores da política e da sociedade brasileira. Falavam pouco, ou apareciam pouco. Pareciam ser um pequeno grupo, deslocado do perfil do brasileiro “cordial” que não estava a fim de radicalizar suas pautas e ações. Mas será

que as bases da direita não estavam de fato organizadas no Brasil? Como os estudiosos não perceberam esse movimento antes das manifestações de rua em 2013? De acordo com Solano:

Ao longo destes últimos anos, o campo progressista assistiu perplexo, atrapalhado e inativo à reorganização e ao fortalecimento político das direitas. “Direitas”, “novas direitas”, “onda conservadora”, “fascismo”, “reacionarismo”. Uma variedade de conceitos e sentidos para um fenômeno que é indiscutível protagonista nos cenários nacional e internacional de hoje: a reorganização neoconservadora que, em não poucas ocasiões, deriva em posturas autoritárias e antidemocráticas. (SOLANO, 2018, p. 13)

Diante da atuação mais explícita a partir das chamadas jornadas de junho, em 2013, muitos começaram a se perguntar: Foi só agora que surgiram os movimentos de direita? Como atuavam antes desse período? Como se organizaram e tomaram as ruas em tão pouco tempo? Me parece que neste período, muitos ainda não percebiam a influência das redes sociais e das fake news, utilizadas à exaustão como molas propulsoras da direita. No momento é possível sugerir que sem as redes sociais e a fake news dificilmente a direita conseguiria avançar e contaminar a sociedade brasileira. No entanto, ainda nos questionamos, como as relações sociais ficaram estremecidas e pautadas por um discurso de ódio nos seus mais diversos aspectos (religioso, sociais, educacionais, etc)? Como essa movimentação vai impactar em nossas vidas de maneira geral? Como podemos definir direita e esquerda a partir dessa conjuntura? Sebastião Velasco e Cruz, ao refletir sobre essas questões, afirma que

Quando falamos em direita no Brasil pensamos nos nostálgicos do regime militar; nos defensores da redução da maioria penal; nos intolerantes culturais e religiosos; nos defensores das “soluções de mercado”; nos detratores dos programas de promoção social; nos defensores da austeridade fiscal, da política de juros altos e da internacionalização da economia brasileira; nos críticos da política externa, que defendem o retorno a uma política de subordinação aos Estados Unidos; ao conjunto dos inconformados com o

funcionamento dos mecanismos de escolha democrática, que nunca aceitaram a vitória, em 2014, da presidenta Dilma. (CRUZ, 2015, p. 14.)

Nesse sentido, era possível perceber que a direita agia em nosso meio. Sua organização e algumas ações ao longo da história eram evidentes, porém não de forma tão explícita e articulada como visto nos movimentos recentes. Para quem começou a acompanhar a atuação da direita, apenas a partir dos protestos de rua contra as políticas e a gestão dos governos do Partido dos Trabalhadores, em 2013, foi uma grande surpresa ver um movimento de massas, crescer num período democrático, para voltar-se e ser canalizado contra as pequenas conquistas de políticas progressistas, que estavam sendo implantadas tendo em vista um desenvolvimento econômico com inclusão social.

Uma parcela significativa da sociedade demorou a perceber que o movimento que se apresentava, tinha raízes mais profundas na sociedade brasileira, conforme defendido por Luís Felipe Miguel. Na própria construção das conferências nacionais de educação, na elaboração dos planos nacionais de educação, na discussão e construção das propostas curriculares, era possível perceber os embates com o campo da direita. Para Miguel,

a direita nunca esteve ausente da política brasileira. Falo de reemergência para assinalar a visibilidade e a relevância crescentes de grupos que assumem sem rodeios um discurso conservador ou reacionário. Foi um fenômeno que, não por acaso, ocorreu ao longo do ciclo de governos petistas. (MIGUEL, 2018, p.16)

Segundo Miguel, a direita está enraizada em três eixos: *libertarismo*; *fundamentalismo religioso*; e *reciclagem do perigo vermelho*, que é uma espécie de revival do comunismo, o qual vai desaguar num antipetismo. Isso acabou rotulando o Partido dos Trabalhadores como herdeiro e reencarnação do comunismo e de tudo que era ruim no Brasil. A partir desses eixos, e dos movimentos de rua, houve uma virada de postura, levando aqueles que se identificavam com as pautas da direita a ter orgulho de sua identidade e, ao mesmo tempo, criou-se um clima de intolerância, discriminação, condenação e

perseguição àqueles que se identificavam com as pautas mais à esquerda do espectro político. Em pouco tempo, a parcela que se identificava com a direita passou a se autointitular “cidadão de bem”, deixando a entender, ou rotulando explicitamente que as pessoas que se identificavam de esquerda eram os “cidadãos do mal”.

O debate de ideias ficou cada vez mais truncado, pesado e perigoso. Rotulado a partir de alguns estereótipos sobre o que é ser “direita e esquerda”, sem aprofundar os conceitos e seu significado histórico. O diálogo, tão necessário para a construção de políticas públicas, perdeu seu foco em argumentos racionais. Passou a ser pautado por fundamentalismo, principalmente com uma contribuição do fundamentalismo religioso. Nesse sentido, de acordo com Miguel

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, numa ação conjunta que fortalece a todos. (MIGUEL, 2018, p. 21)

Essa atuação da direita, pautada pelo fundamentalismo, inibe o debate. Mesmo que a maioria de suas pautas não se transforme em lei no Brasil, ela cumpre a função de pautar a sociedade brasileira (tanto nos debates virtuais quanto aos do mundo real cotidiano), colocar as questões “dos costumes” à frente das demais demandas da sociedade e evitar que temas e políticas mais progressistas tenham voz, vez, e se desenvolvam na sociedade brasileira. Isso afetou diretamente a prática docente no ensino da sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina. Adiante, iremos relatar algumas situações que impactaram, dificultaram e atrapalharam a prática docente e a boa convivência em sala de aula devido à ação dos fundamentalistas de direita.

1.2.1 As diferentes frentes de ataques à educação brasileira

É preciso evidenciar que, apesar de atuar em diversas frentes, a educação brasileira tem sido uma área destacada para ser vigiada, atacada e transformada pela direita. Os conservadores brasileiros criaram diversos movimentos e frentes de ataques tendo em vista o desmonte da educação pública brasileira. Isso tornou muito difícil a vida daqueles que defendiam uma educação emancipadora, crítica, progressista, libertadora. Entre os movimentos conservadores, atuantes no desmonte da educação brasileira, podemos destacar a destituição da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2016) da Presidência da República e ocupação deste espaço por Michel Temer (e Mendonça Filho no MEC); a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) sem o devido processo democrático legal em sua construção; a implementação do Novo Ensino Médio através de medida provisória (2016); a criação do Movimento Escola Sem Partido; a Militarização das escolas públicas; as propostas de Educação Domiciliar (homeschooling) entre outros ataques e perseguições constantes aos professores e processos emancipatórios construídos até então.

O professor Adjunto da UnB, Francisco Thiago Silva, ao abordar o tema da Homeschooling no Brasil, fez diversas reflexões a partir do projeto de lei nº 2.401/2019. Ao tratar sobre o movimento conservador brasileiro, Silva, resgata a síntese de Apple, elaborada na obra “educando à direita”, que identifica os novos movimentos conservadores a partir de quatro frentes sociais: “neoliberais”, “neoconservadores”, “populistas autoritários” e “nova classe média”.

[...] o primeiro grupo é o que chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não ao nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados (APPLE apud SILVA, 2020, p. 164).

Esses novos movimentos conservadores estão muito organizados no Brasil. A partir do governo Temer, e da continuidade com Bolsonaro, conseguiram exercer influências nos desmontes e desconstruções das políticas públicas que sustentavam a educação brasileira. Embora sejam formados por pequenos grupos, fizeram um grande barulho e abalaram as bases conceituais utilizadas historicamente, colocando seus temas e conceitos em pauta na sociedade brasileira. De acordo com Silva,

Tomando as últimas prescrições legais (aprovadas ou em curso) no Brasil, tais quais: Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Programa de Militarização Escolar; Programa Escola Sem Partido e a Homeschooling, percebemos o quão perigoso essas interferências ideológicas são e como servem a um projeto “neoconservador”, “neoliberal” e de forte “autoritarismo social” (FREITAS. 47) mirando o campo do currículo, para a partir dele, lançar e firmar os tentáculos de uma sociedade mais desigual, mais preconceituosa, com menos possibilidade de mobilidade social e de acesso ao conhecimento formal, escolarizado oferecido nas instituições de ensino (SILVA, 2020, p. 175).

O movimento conservador tem atuado com agilidade e sintonia. No Brasil o projeto que propõe regular a educação domiciliar começou a tramitar no congresso nacional em 2019, logo após as eleições de 2018. Em menos de dois anos (2021), em Santa Catarina, o deputado estadual Bruno Souza (Partido Novo), apresentou a proposta e conseguiu sua aprovação rapidamente. Isso indiferentemente das inúmeras críticas da sociedade, muitos posicionamentos contrários à proposta, e pouco tempo para o debate sobre o tema. Na esteira das articulações, em igual período, a Câmara de Vereadores de Chapecó, município situado no oeste catarinense, aprovou projeto similar. Os grupos de direita são organizados e agem de forma articulada. Para Zan e Krawczyk

O movimento em defesa da educação domiciliar surgiu nos EUA, através de grupos religiosos norte-americanos, e tem forte apoio econômico em grupos de extrema direita daquele país. Também no Brasil o ensino domiciliar tem um forte apoio de grupos de extrema direita, tal como o Movimento Brasil Livre (MBL), que também

defende o projeto Escola sem Partido. (ZAN e KRAWCZYK, 2019, p. 614)

Nesse sentido, percebemos que os movimentos conservadores não perdem tempo para aprovar suas propostas e pôr em vigor suas ideologias para a sociedade. Menos mal que o Ministério Público de Santa Catarina foi acionado, e por enquanto conseguiu barrar a implementação dessa violência pedagógica em terras catarinenses. Se o Ministério Público não fosse acionado e tivesse agido, será que as forças progressistas conseguiriam barrar essa pauta conservadora em Santa Catarina? Quais seriam as implicações deste modelo de educação para o ensino da sociologia?

1.2.2 O movimento escola sem partido em SC

Em outra frente de ataque à educação brasileira, o chamado Movimento Escola Sem Partido agiu para coagir e perseguir os professores que não se enquadram em sua doutrina. Em Santa Catarina, por exemplo, a Deputada Estadual Ana Campagnolo (União Brasil), logo após ser eleita em 2018, criou um canal de disque denúncia para que os alunos, pais e comunidade escolar em geral pudessem denunciar os “professores doutrinadores”. Inicialmente teve uma forte atuação nas redes sociais, mas em seguida, esse movimento chegou de forma intensa estimulando um ambiente hostil para o trabalho docente, quebrando a relação de respeito e diálogo entre professores e alunos.

Muitos professores foram denunciados, coagidos, constrangidos, perseguidos. Muitos atuaram com medo ao lecionar e “trabalham” com preocupação e uma “autocensura”, caminhando como se estivessem num “campo minado”. Em sua ação cotidiana, evitam abordar temas e conceitos que possam provocar a ira do movimento conservador e conseqüentemente sofrer retaliações em seu trabalho.

Essa prática perseguidora aos professores, por parte da deputada, ao invés de receber o repúdio em massa da sociedade catarinense, ainda a levou para a reeleição em 2022 com um recorde de votação. Registra-se que nas eleições de 2018, quando concorreu a primeira vez, Ana Campagnolo era uma

professora de história atuando na rede pública e defensora das pautas conservadoras. Na ocasião conseguiu se eleger deputada estadual com 34.825 votos. Ao passo que, em 2022, após ser reconhecida como uma ferrenha defensora das pautas da direita catarinense foi reeleita com 178.537 votos. Se tornando a deputada mais votada no pleito.

Por outro lado, podemos destacar a eleição da professora Luciane Carminatti. Eleita em 2018 com 61.271 votos, a professora Carminatti assumiu a presidência da comissão de educação e cultura da assembleia legislativa de Santa Catarina. Com uma atuação firme em defesa da educação catarinense, foi reeleita em 2022 com 92.478 votos, se tornando a segunda deputada mais votada no estado. Em diversas ocasiões, Luciane Carminatti foi uma voz solitária na assembleia legislativa em defesa das pautas da educação, dos direitos dos professores e estudantes. No entanto, sua atuação foi reconhecida e sua campanha foi encampada por muitos professores e alunos que se identificaram com sua luta em defesa da educação catarinense.

Esse período de desmonte da educação brasileira, com o avanço do movimento conservador desde 2013, tem sido um grande obstáculo para o desenvolvimento de um currículo que proporcione o debate de ideias sem censura entre os professores e alunos. O tempo todo, os professores, em especial os que lecionam as disciplinas da área de humanas, ficam preocupados com os temas e conceitos que precisam abordar em sala de aula. Em muitos casos acabam desconstruindo o currículo que haviam imaginado para adequá-lo dentro das limitações impostas pela ideologia dominante da direita brasileira.

Desse modo, podemos dizer que o vendaval que atingiu as terras brasileiras, em muitos aspectos poderia também ser classificado como um terremoto. Afinal, eles sacudiram as bases da sociedade. Derrubaram muitas barreiras, abriram fendas em solo brasileiro e inundaram cidades inteiras. Mas, continuaremos falando desses ventos que sopraram a ação política no Brasil. De acordo com Casimiro

Nos últimos anos temos acompanhado um significativo avanço do pensamento e da ação política da direita no Brasil. O discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos, a perseguição a

professores e à liberdade de cátedra, o ataque a concepções progressistas, o repúdio ao bem público e a exaltação exacerbada do mercado têm sido algumas das manifestações dessa espécie de “refluxo” reacionário. (CASIMIRO, 2018, p.42.)

Destaca-se que, independente do avanço dessas pautas, de maneira geral, a direita conseguiu pautar a educação brasileira e limitar a atuação dos professores progressistas. Os movimentos conservadores, atuando através de pais, alunos e professores reacionários criaram um clima de medo e perseguição nas escolas. A atuação profissional dos docentes da área de humanas, ou dos que ousaram ter um senso crítico mínimo, foi afetada profundamente. De acordo com Fernando Penna

A defesa de uma “escola sem partido” constitui uma grave ameaça para a educação brasileira, com ou sem a transformação desse projeto em leis municipais, estaduais ou federal. O discurso reacionário de defesa da proposta é superficial, e sua argumentação é extremamente frágil, se pensarmos em um debate com a contraposição de ideias, mas seu caráter fragmentado, fortemente calçado no ódio aos professores e abusando da manipulação política do pânico moral é uma receita de sucesso nas redes sociais. A adesão a esse discurso leva pais e estudantes a assediarem professores que se enquadram na figura do “inimigo” desenhado nessa paranóia persecutória. (PENNA, 2018, p.109)

Diante dessa conjuntura, só a possibilidade de vir a ser perseguido, foi o suficiente para que muitos professores ficassem inibidos no debate, fizessem uma autocensura e evitassem se expor e contrapor as pautas da direita dentro da comunidade escolar. Pois, conforme alertado por Zan e Krawczyk (2019), o movimento age *criando um clima de medo nas escolas que está levando a um processo de autocensura dos professores e de relação de tensão entre professores e famílias.*

Poderíamos aprofundar e se estender um pouco mais sobre esse vendaval que bagunçou a vida política, social, escolar, familiar, enfim, nossas relações de maneira em geral foram mudadas a partir destes acontecimentos. Mais adiante, ao longo do texto, retomaremos algumas questões referentes aos

ataques às escolas públicas e suas influências na construção da prática docente. Mas, passaremos agora a falar de duas professoras de sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina. Queremos refletir como essa conjuntura influenciou a prática docente das interlocutoras da pesquisa.

Entretanto, antes de passar para o próximo, queremos destacar que este capítulo foi escrito num ensaio tentando identificar o “clima”, do período em que minhas interlocutoras se graduaram e atuaram no ensino de sociologia na educação básica da rede pública estadual no planalto norte catarinense. Sem a pretensão de fazer uma sociologia, uma cronologia ou uma historiografia dos últimos dez, vinte anos, o capítulo pretende situar o leitor a partir do olhar de quem vivenciou este período.

CAPÍTULO 2 – AS PROFESSORAS E O CURSO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA: SONHOS, EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tem os que passam
e tudo se passa
com passos já passados
tem os que partem
da pedra ao vidro
deixam tudo partido
e tem, ainda bem,
os que deixam
a vaga impressão
de ter ficado.

(Tem os que passam-Alice Ruiz)

2.1 POR QUE FAZER PESQUISA SOCIOLÓGICA A PARTIR DAS PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA?

As professoras escolhidas como interlocutoras da pesquisa viveram intensamente o período de avanços e retrocessos na educação brasileira. Entraram no curso de graduação em ciências sociais, em 2012, com grande expectativa, por conta de uma boa notícia, que foi a possibilidade de conseguir uma bolsa de estudo fruto de uma emenda parlamentar. No entanto, a boa notícia não se concretizou. Elas acabaram enfrentando muitas dificuldades na graduação. E acabaram fazendo parte da última turma de ciências sociais da UNC em Canoinhas, que encerrou o curso logo após a colação de grau delas. Em quatro anos de graduação, foram “do céu ao inferno”. Posteriormente, em sua atuação enquanto professoras de sociologia, também enfrentaram muitos altos e baixos em sua prática docente.

O Ensino da sociologia na educação básica da rede pública brasileira enfrentou uma grande turbulência nas últimas décadas, conforme relatado no capítulo anterior. Tivemos um período de conquistas e afirmação do ensino, com a implantação da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A partir desta lei

criaram-se expectativas positivas para a ampliação e consolidação da sociologia no ensino médio e abrindo oportunidades para atuação docente.

No entanto, menos de uma década depois, em 2017, o governo de Michel Temer aprovou medidas que flexibilizam e precarizam o ensino da sociologia nas escolas públicas. E por fim, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência do Brasil, em 2018, intensificam-se os ataques às escolas públicas e ao ensino da sociologia, colocando em risco o trabalho dos docentes de sociologia e sua prática cotidiana.

Além das questões nacionais relacionadas à *intermitência* no ensino da sociologia, tivemos em âmbito global, a partir de 2020, a pandemia do Coronavírus, também conhecida como COVID19, que alterou radicalmente a forma de viver, relacionar-se, trabalhar, entre outros aspectos da vida em geral. Em razão das políticas de controle da propagação do vírus, foi preciso reinventar as formas de lecionar.

Além disso, muitas questões históricas, políticas, econômicas e culturais em âmbito local formaram um contexto turbulento para o ensino da sociologia e a construção docente. O planalto norte catarinense é uma região historicamente conservadora e autoritária. Desde a época da guerra do contestado (ocorrida entre 1912 a 1916), é dominada pelo coronelismo e um sistema de “mandonismo” que exerce o poder autoritariamente.

Para ilustrá-lo, podemos pegar o exemplo do Clube de tiro existente em Canoinhas, cidade pólo da região, e sede da Coordenadoria Regional de Educação. A organização chama-se SS CLUBE DE TIRO, sua logomarca e nome parecem ter como referência a organização das forças repressoras do regime nazista alemão. Os clubes de tiro possuem uma grande influência política na região. Em Três Barras, por exemplo, em 2022, a Câmara de vereadores aprovou uma moção de apoio aos CACs (caçadores, atiradores e colecionadores de armas). Inclusive, a votação foi simbólica, pois todos os vereadores assinaram o requerimento, e teve parecer unânime no plenário da Câmara de Vereadores.



Figura 5-símbolo do clube de tiro - Canoinhas/SC

Ao analisar outros aspectos, a exemplo das administrações municipais, percebe-se que não se tem disputa de projetos políticos na região. Os partidos de direita se revezam nas administrações e câmara de vereadores municipais. O partido dos trabalhadores e os demais do campo de esquerda não conseguiram eleger nenhum vereador ou prefeito na região atualmente.

É difícil conseguir eleger um prefeito ou vereador progressista na região. De igual modo, torna-se mais complicado lecionar uma disciplina que tem como função despertar o senso crítico e questionar a sociedade em que está inserida. Abrir o curso de ciências sociais no meio de uma região conservadora, como fez a UNC, foi um desafio. No entanto, criar condições mínimas para desenvolver um trabalho docente continua sendo uma tarefa heroica.

Diante disso, optamos em fazer uma pesquisa sobre o ensino da sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina a partir da história de vida de duas professoras que vivenciaram este momento intensamente. As professoras, viveram neste período a fase de expectativa e empolgação com a escolha pelo curso. Posteriormente, tiveram dúvidas e incertezas sobre sua escolha na graduação, antes de entrar em sala de aula. Ficaram angustiadas com a possibilidade de não conseguir trabalho a partir da flexibilização do ensino. E construíram sua prática docente em meio ao avanço do conservadorismo e dos ataques à educação pública brasileira.

A região pesquisada é atendida pela Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, sendo composta pelos municípios de: Canoinhas,

Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras, local da atuação docente das professoras interlocutoras da pesquisa. Alguns municípios do Paraná serão citados, tendo em vista que uma das interlocutoras nasceu e iniciou sua carreira docente na divisa do Paraná com Santa Catarina.

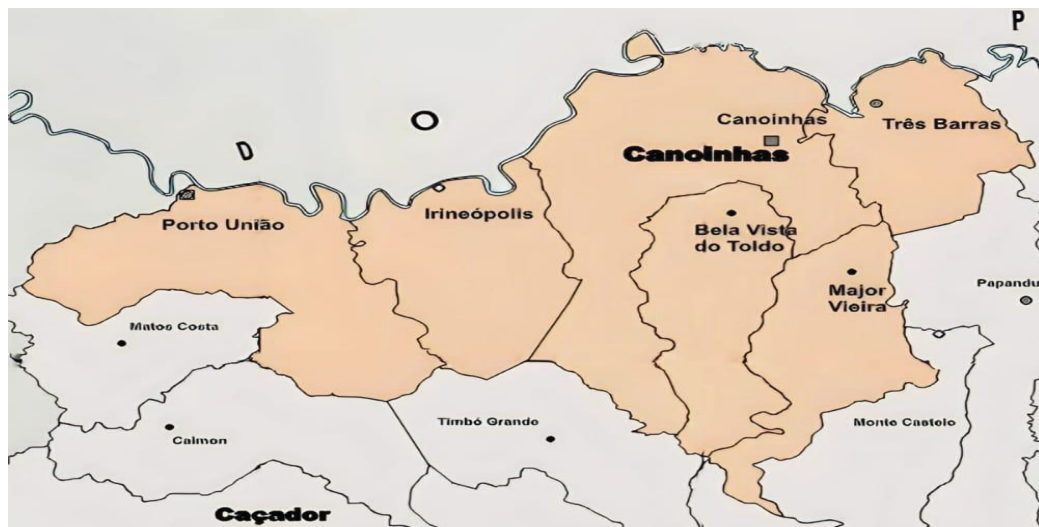


Figura 6 – Municípios atendidos pelas Coordenadorias de Educação de Canoinhas

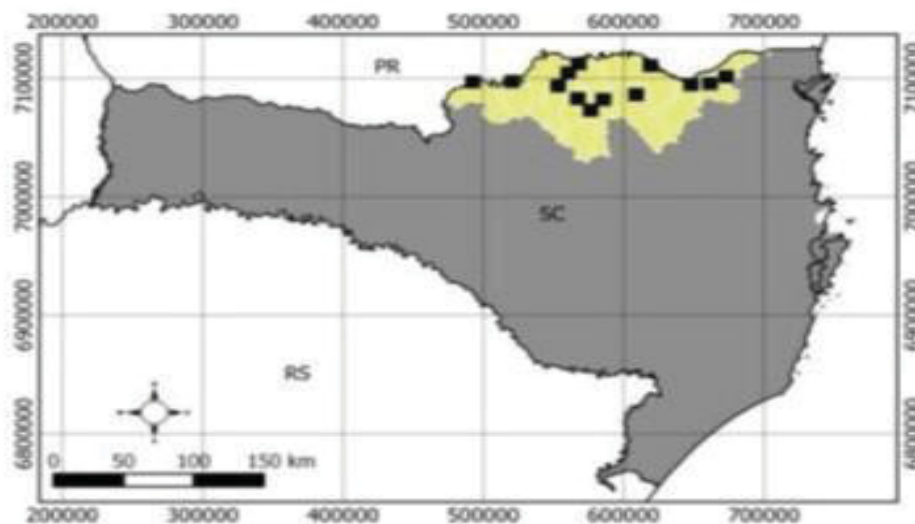


Figura 7- localização da região de atuação das docentes no planalto norte catarinense

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a docência da sociologia a partir da história de vida e do contexto nacional, estadual e local. A dissertação tem como referência a história vivida por duas professoras de sociologia da rede pública estadual de Santa Catarina. As professoras escolhidas como interlocutoras da pesquisa são duas jovens que se formaram na Universidade

do Contestado-UNC, em 2015, no campus de Canoinhas, e foram colegas de turma. Salienta-se que a UNC é uma universidade comunitária, ou seja, uma instituição pública, mas de caráter privado, que cobra mensalidades para cobrir os custos de seus cursos, porém sem a finalidade de obter lucro. Escolhi as duas para problematizar o ensino da sociologia a partir da perspectiva, da história, memória, vivência, experiência, e percepção de quem vivenciou esse momento.

Nesse sentido, a metodologia escolhida foi baseada na história de vida e história oral das interlocutoras. A construção do texto será uma narrativa envolvendo relatos pessoais das interlocutoras, coletados em entrevistas realizadas em encontros presenciais, e também de forma virtual através das ferramentas do Google meet, e vídeo chamada de WhatsApp, tendo em vista algumas limitações após a pandemia da COVID. Além disso, a pesquisa também traz trechos de entrevista feita com um professor do curso de ciências sociais da UNC de Canoinhas. Foi necessário rever a forma de entrevista objetivando garantir o diálogo com as professoras. Pois, a pandemia, a distância entre nós e questões de trabalho não permitiram encontros frequentes. Ao apoiar-se na história oral como método de pesquisa, recordamos que de acordo com Queiroz:

“História oral” é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. (QUEIROZ, 1988, p.19.)

Olhar para uma ou duas vidas seria o suficiente para entender o ensino da sociologia na região? Através do relato de uma professora seria possível compreender as condições para a prática do ensino de sociologia na rede pública estadual? Afinal, uma vida pode contribuir para desvendar um contexto mais amplo, ou seria necessário pesquisar um número maior de professores?

Recorremos a Queiroz novamente para embasarmos nossa metodologia. Segundo a pesquisadora:

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ, 1988, p.20.)

De acordo com a professora, mesmo que a pesquisa seja voltada para uma só vida, o objetivo é entender a sociedade em que está inserido, o contexto em que vive. A trajetória pessoal pode ser uma fonte de informações que contribui para desvendar a coletividade a partir do indivíduo. Ressalta-se que o olhar para os indivíduos não é um fim em si mesmo. Importante destacar os processos que envolvem os indivíduos e como eles percebem as experiências coletivas a partir de suas experiências pessoais. As professoras Maria da Graça Jacintho Setton e Marília Pontes Sposito, ao entrevistar o sociólogo Danilo Martuccelli, questionam como o autor avalia os ganhos epistemológicos e os desafios da inflexão analítica para uma sociologia da individuação. Como tornar explícitas as diferenças relacionadas a um estudo psicológico ou fenomenológico? Martuccelli responde que na visão dele:

[...] Los individuos, a causa de un conjunto estructural de transformaciones, tienden cada vez más a percibir la vida social desde sus propias experiencias personales. Es desde ellas y a través de ellas como intentan comprender los fenómenos colectivos [...] (SETTON e SPOCITO, 2013, p.258).

Nesse sentido, segundo o autor, os indivíduos olham para si mesmos e reconhecem nas experiências individuais vividas as conexões com as experiências coletivas representativas da realidade em que estão inseridos. O olhar para si é uma busca ao mesmo tempo de conhecer-se enquanto indivíduo tanto quanto uma procura do porquê algumas coisas acontecem comigo e

também (ou não) com os outros. Aliás, o que acontece comigo, acontece também com os outros? O que me afeta, me toca, me incomoda, também mexe com os outros? Um olhar para o micro (indivíduo) ajuda a entender o macro (sociedade)? Martuccelli continua seu raciocínio, respondendo as questões levantadas por Setton e Spocito, a respeito do processo de individuação e suas características, afirmando que:

La individuación, la pregunta por el tipo de individuo que es estructuralmente producido en una sociedad, tiene así varias grandes características: (1) en primer lugar, es una forma particular de macrosociología cuya vocación no es más describir cómo funciona una sociedad en su conjunto (diferenciación, sistemas, etc), sino que se interesa en dar una inteligencia de los fenómenos estructurales a escala de los individuos; (2) para ello, la individuación insiste en el carácter común de los desafíos que, en toda sociedad, deben enfrentar los individuos – cierto, cada cualles dará, en función de sus recursos, identidades y posiciones una respuesta singular, pero todos, dada la fuerza del proceso de racionalización y de movilización de las sociedades modernas, están condenados a enfrentar los mismos desafíos; (3) la individuación describe pues un proceso que varía sustancialmente entre sociedades pero también entre períodos históricos, lo cual abre a trabajos de sociología histórica comparada de un nuevo cuño; (4) la individuación en su vocación propiamente política intenta producir una inteligencia desde y a través de las experiencias personales de los grandes desafíos comunes de una sociedad, participando así a la comprensión crítica de los mismos y por esta vía al debate democrático (SETTON e SPOCITO, 2013, p.259).

Produzir, a partir das experiências pessoais, um relato que contribui para o entendimento dos desafios comuns de uma sociedade é um caminho que queremos percorrer nesta pesquisa a fim de contribuir para o entendimento do ser docente de sociologia no Brasil contemporâneo. Como as experiências pessoais de Catarina e Maria em sala de aula podem contribuir com a compreensão da construção da prática docente no ensino da sociologia na rede pública estadual? Os processos vivenciados por elas têm algo em comum? São processos, situações vividas muito especificamente em seu

microcosmo, ou podem trazer pistas para compreendermos situações vividas por outros professores que desenvolvem sua prática docente em outras regiões?

Para identificar essas questões individuais e coletivas, a etnografia desempenha um papel fundamental. Voltando às questões levantadas por Toren, em seu texto, a autora defende a pesquisa etnográfica e nos lembra que:

[...] não é de se admirar, pois quanto mais se lê etnografia e mais experiência se tem ao fazer sua própria pesquisa, mais se torna evidente que não apenas nós seres humanos diferimos entre si nos modos como somos iguais, mas somos notavelmente semelhantes também uns aos outros da maneira como somos diferentes [...]. Idéias de pessoa e de sociabilidade são sempre cruciais para qualquer análise etnográfica, porque elas, inevitavelmente, informam os relacionamentos cotidianos das pessoas e as suas vidas coletivas como passíveis de serem descritos em termos de economia política, religião, parentesco e assim por diante[...]. (TOREN, 2020, p.183-184).

A pesquisa foi planejada com um trabalho de campo, com visitação nas escolas em que as professoras lecionam, observação de seu cotidiano, visita em seu domicílio, a fim de compreender suas relações pessoais, sociais, políticas, etc. No entanto, por conta da pandemia, e outras dificuldades pessoais, o trabalho de campo ficou limitado, não foi possível visitar as escolas e os lares das professoras. As entrevistas, relatos, diálogos foram feitos em alguns encontros presenciais. Além disso, foi preciso recorrer e utilizar as ferramentas virtuais do google meet e WhatsApp para coletar as informações necessárias para a pesquisa.

Desse modo, olhando para os processos individuais e coletivos, procuramos desenvolver uma sociologia artesanal, caseira, costurando fragmentos de relatos e teorias aparentemente diferentes, como uma colcha de retalhos, que agrega um pedaço dum jeito aqui, outro diferente dali, sempre com uma linha interligando os pontos, às vezes fechando uns pedaços, noutras deixando pontas soltas, não finalizadas, sempre abertas para agregar novas contribuições.

Destaca-se que ao pensar sobre a prática docente, busca-se fazer uma análise crítica, pois, conforme nos inspira Paulo Freire, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. *E essa formação precisa de uma análise crítica de nossa prática* (FREIRE, 1996, p. 260), o que nos desafia a refletir sobre a nossa condição de docentes. Além da prática pessoal, essa pesquisa procurará refletir sobre as influências das trajetórias pessoais e dos contextos sociais para a prática docente. Conforme nos alerta Corazza: “o professor carrega, encontra-se carregado, há cargas ao seu redor, nos alunos, no currículo, no plano de ensino, nos livros da escola” (CORAZZA, 2012, p.279). Essa questão nos faz questionar como essa carga pessoal e coletiva interfere diretamente na prática pedagógica. E, em que as trajetórias pessoais e os contextos sociais influenciam na prática docente? De acordo com Velho:

Os projetos individuais sempre interagem com outros desde um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Suas pertinências e relevância serão definidas contextualmente. (VELHO, 2013, p.46)

Desta forma, tendo em vistas o entendimento desta chamada “superfície social”, busca-se no estudo da trajetória individual identificar as “dinâmicas do campo de possibilidades” (VELHO, 2013, p.46) nos quais as professoras estão inseridas. Pois, suas realizações, atuações, “intervenções pedagógicas”, frustrações e realizações profissionais deverão ser compreendidas juntamente com os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, etc, que marcam sua vida e influenciam na sua prática docente.

No entanto, ressalta-se que ao olhar para a construção da prática docente, frisa-se que esse texto não tem a pretensão de julgar a ação das interlocutoras da pesquisa. Tampouco fazer comparações entre uma forma ou outra de lecionar. A ideia é pensar, questionar, refletir como elaboramos no cotidiano escolar, no “chão da sala de aula” nossas formas de ser docentes. É interessante observar como o dia-a-dia da sala de aula nos envolve, nos

consome, e às vezes dificulta nosso “afastamento” para refletirmos sobre nossa prática.

Recorda-se que Dubet, ao ser entrevistado por Peralva e Sposito sobre a sua experiência enquanto sociólogo e professor de sociologia, relatou que, quando foi para a educação básica, *“após duas semanas estava completamente envolvido com meu papel e não era de maneira alguma um sociólogo”* (PERALVA, e SPOSITO, 1997, p.223). Salienta-se que Dubet, quando fez a experiência na educação básica já era um sociólogo consagrado, professor universitário, chefe do departamento de sociologia da Universidade de Bordeaux II, da França, e mesmo com longa carreira e experiência na docência no âmbito do ensino superior, encontrou muitas dificuldades para lecionar sociologia na educação básica.

As interlocutoras, durante as entrevistas relataram muitas dificuldades no ensino da sociologia na educação básica. Muita coisa mudou desde que entraram no curso de ciências sociais. Viveram da euforia ao medo, e do medo à esperança. Na resistência e na persistência, continuam sendo professoras de sociologia. Mergulharam no mundo do trabalho, construíram uma profissão e foram construídas por ela. Suas trajetórias e histórias de vidas vão além desta pesquisa. Emprestamos suas falas e experiências para compreendermos as alegrias e tristezas, angústias e belezas de ser professor de sociologia na educação básica no Brasil contemporâneo.

2.2 HISTÓRIAS DE VIDA E AS CONSTRUÇÕES DAS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

Falar sobre a vida das professoras pesquisadas é um desafio. Refletir sobre sua trajetória, a construção do ser que é humano, indivíduo e docente, com relações sociais, culturais, políticas, enfim, as vidas das professoras não estão isoladas em si mesmas e é preciso compreendê-las em suas variáveis e em seu *campo de possibilidade*. Desse modo, recordamos que a antropóloga Christina Toren em seu artigo: “Mente, materialidade e história”, fala sobre as construções históricas sociais do nosso ser e aponta que a questão central das ciências humanas deveria ser: *“Como nos tornamos quem somos? Esta questão está na base de todas as ciências humanas”* (TOREN, 2020, p.181).

Neste caso, frisa-se que a antropóloga vai além da dicotomia indivíduo e sociedade. Ela nos sugere que não é possível discutirmos a sociedade de maneira geral sem que compreendamos e exemplifiquemos quem são os indivíduos que vivem nela. Da mesma forma, é difícil falar de um indivíduo sua história, suas vivências e experiências sem falar do contexto social em que está inserido. Deste modo, essa pesquisa será um mistura de relatos pessoais, procurando compreender a trajetória das professoras pesquisadas, e de análises sociais, procurando demonstrar o cenário em que as personagens viveram a sua história.

Nesse sentido, agregar os conhecimentos do campo da psicologia junto da área de ciências sociais, pode ajudar na compreensão do ser humano em seus mais diferentes aspectos. Nos diálogos com as interlocutoras da pesquisa (Catarina e Maria⁶) parece-me que o desafio de conhecer quem somos vai em três direções: uma é a necessidade de nós mesmos nos conhecermos enquanto pessoa, saber de nossas limitações, qualidades, personalidade, perceber o que nos traz inseguranças e segurança na hora de enfrentar uma sala de aula. Noutra direção, mas mantendo o sentido de pensar sobre como nos tornamos quem somos, as interlocutoras ressaltam a importância de conhecer seus alunos, identificar suas trajetórias pessoais, familiares, sociais, perceber seu modo de ser e viver, para a partir disso poder contribuir com sua formação humana na jornada escolar e na vida. Por fim, me parece que procurar conhecer a nós mesmos e as pessoas com as quais estamos dialogando, contribui para melhorarmos nossa prática docente e construir uma sociedade mais humana, que leva o outro a sério e torna-se mais solidária nas relações pessoais, etc. Desse modo, de acordo com Toren:

Nossas relações com os outros com quem nos encontramos no decorrer da vida cotidiana, do nascimento à morte, informam os processos por meio dos quais, com o tempo, constituímos nossas idéias sobre o mundo vivido de objetos e outras pessoas. Nesta visão, a mente é o fenômeno histórico fundamental. (TOREN, 2020, p.184).

⁶ Nomes fictícios utilizados para preservar a identidade das interlocutoras.

Portanto, mesmo com todos os desafios e as incertezas que a pesquisa provoca, queremos refletir sobre as condições para a prática do ensino da sociologia, buscando compreender as trajetórias das professoras interlocutoras, os processos pelos quais passaram, e o campo de atuação delas. O foco em si não é o desenvolvimento de uma biografia, mas o estudo do campo no qual as biografias se desenvolvem e contribuem para o seu fazer pedagógico, pois, conforme Bourdieu:

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo (BOURDIEU, 1996, p. 190).

Deste modo, nos interessa pesquisar tanto os indivíduos quanto pessoas com suas especificidades, sonhos, jeito de ser e de viver, tanto quanto suas relações sociais e os contextos nos quais ela se desenvolve. Dito isso, passamos a apresentar quem são as professoras interlocutoras da pesquisa.

2.2.1 Constituindo-se professora de sociologia: na divisa do Paraná com Santa Catarina

Antes de falar sobre ser professora de sociologia no planalto norte catarinense, é importante destacar quem são as interlocutoras da pesquisa, onde nasceram, como foi seu desenvolvimento familiar e por que escolheram cursar sociologia. Começamos com Maria, uma jovem paranaense, nascida em 1992, em São João do Triunfo, município pequeno, situado no sul do Paraná, de características rurais, e aproximadamente 14 mil habitantes. Atualmente, mora em São Mateus do Sul, cidade paranaense na divisa com Santa Catarina. Ela nasceu e cresceu na mesma casa, numa comunidade rural e se considera oriunda de uma família tradicional. Seus pais eram agricultores, produziam milho, fumo, e erva mate. Questionando-a sobre o que

classifica como família tradicional, sua resposta foi que,

Então, assim, eu venho do campo, certo? Do interior de um município pequeno, de uma família digamos com uma criação tradicional. Assim, uma família formada por pai, mãe e irmãos, e de uma criação tradicional, onde meu irmão poderia sair à noite e nós, filhas mulheres, não poderíamos sair à noite. Nós, filhas mulheres, fomos criadas para limpeza, né? E meu irmão não precisava. Em que meu irmão sempre foi apoiado a dirigir e a gente, né, era um objetivo que a gente tinha que buscar sozinha. E quando dirigia, o pai tinha vergonha de estar do nosso lado, fechava o vidro do carro para ninguém ver ele andando de carona com nós. (Maria, entrevista concedida em 26/05/22)

Nesse primeiro diálogo com minha interlocutora da pesquisa, é possível discutir duas ideias sobre sua concepção familiar. Uma questão remete ao modelo de família “tradicional”. Será que ela se refere apenas ao núcleo composto por pai, mãe e filhos? Outra refere-se ao papel do pai. Seria ele o único “chefe” e definidor dos papéis sociais da família? Infelizmente não foi possível aprofundar essas questões com ela. Porém, minha interlocutora deixou evidente a questão patriarcal e machista de sua família, em que o pai definia os papéis sociais, e o filho tinha uma certa liberdade que era negada, ou limitada, para ela e suas irmãs. Refletindo como essas questões interferem nas relações familiares, ela ressaltou que apesar de seu pai ter uma “visão machista”, nunca faltou com amor e carinho para com elas, o que fez com que sua família se mantivesse muito unida. Destacou também que seu pai evoluiu com o passar do tempo, e atualmente ela percebe que sua sobrinha é tratada de forma diferente. Eles (pais e avós) incentivaram ela a dirigir e não ficam controlando lugares onde ela vai, roupas que usa, etc.

De acordo com Maria, essa mudança comportamental familiar também pode ser relacionada com a “saída das filhas de casa”, quando foram estudar, trabalhar, constituir família e construir suas casas longe do núcleo familiar. Ela acredita que isso contribuiu para seu pai rever seu comportamento e mudar a visão em relação às outras mulheres que vieram posteriormente na sua família, a exemplo de sua sobrinha, que goza de uma liberdade que ela não teve. Ao relatar uma mudança conceitual e prática de seu pai, lhe indaguei se

essa visão ela teve apenas depois que começou a estudar sociologia ou se percebia isso durante a infância e/ou adolescência. Segundo ela,

Durante a adolescência, eu já percebia, né? A forma tradicional. Claro que de alguma forma, algumas questões... hoje eu entendo a minha mãe. Tipo, nunca deixou dormir na casa de uma amiga. Ela falava "um dia você vai entender". Hoje eu entendo que eu era uma menina e ela tinha medo do que acontecesse ou das coisas que você sabe que para a mulher é mais difícil. Eu já tinha essa visão, mas isso não me impediu de dirigir, de buscar a minha liberdade, pelo contrário, isso me fez, talvez, buscar mais, porque eu queria a minha liberdade e eu sabia que dependeria de mim, entendeu? (Maria, entrevista concedida em 26/05/22)

Interessante observar que o fato de Maria ter sua liberdade negada, limitada ou supervisionada, fez com que despertasse nela o desejo de buscar sua autonomia e sair da casa de seus pais. E a ideia de fazer um curso superior em outro município e região, foi uma das possibilidades encontradas para construir sua independência. Perguntei como foi a reação de sua família quando ela comunicou que iria cursar sociologia. Aliás, por que escolheu o curso de ciências sociais? Isso tem a ver com sua formação familiar? Era uma possibilidade de buscar sua autonomia pessoal e financeira através do trabalho docente? Como foi esse processo que a levou a Canoinhas/SC cursar sociologia?

Então foi assim, primeiramente eu nunca pensei em fazer sociologia. Eu passei todo o ensino fundamental e médio pensando que eu iria fazer psicologia. Aí quando cheguei no terceiro, o que aconteceu... comecei a me questionar. Eu morava em um município pequeno, na época o campo da psicologia não era muito valorizado ainda, quem iria contratar um psicólogo? Daí, os professores sempre perguntavam o que iríamos fazer após o ensino médio, e nessa época o meu professor de sociologia que induziu, né... como eu tinha facilidade com a área de humanas ele falou assim "por que você não faz sociologia?". Porque na época eu seria a segunda formada no município e teria mais oportunidade de trabalho. Ae ele me explicou onde tinha o curso e como era. Mas claro que eu vim porque eu

gostava das humanas, apesar que eu acho que na época que eu entrei eu não estava preparada para isso (risos). (Maria, entrevista concedida em 26/05/22)

Para Maria, esse processo de saída da casa de seus pais, numa comunidade do interior (área rural) de São João do Triunfo/PR para ingressar na universidade em Canoinhas, foi bem assustador. Ela não se considerava preparada para entender o que vinha pela frente. Isso, talvez por ter pouca idade na época (18 anos) e ter saído direto do ensino médio para a faculdade. Ela relatou que sua família inicialmente não aprovou, pois eles preferiam o curso de direito. E ela preferia o curso de psicologia. Porém, ela contou que na época em que estava fazendo o ensino médio, a sua visão do direito era limitada, porque pensava que isso era “*coisa de advogada*”, e não via as demais possibilidades para trabalhar em outras áreas. A escolha da sociologia, ao invés do direito e da psicologia, resultou na falta de valorização dela perante seus familiares. Inclusive, posteriormente, tios, tias, primos se referem à formação (direito) de sua prima como a mais importante da família.

Esse relato traz à tona, desde o interior das famílias, a falta de valorização dos professores de sociologia, e as diferenças como são tratadas as formações superiores no Brasil. Do ponto de vista dela, se tivesse escolhido cursar psicologia ou direito, teria sido muito mais valorizada em sua família. E de fato, de maneira geral, percebe-se na região um certo julgamento, um preconceito, que tenta colocar os egressos do curso de sociologia num patamar inferior aos outros cursos e áreas de nível superior. Os formados em sociologia enfrentam uma desvalorização de sua formação e atuação profissional tanto em sala de aula, quanto em outros meios da sociedade.

2.2.2 Do interior de Canoinhas em busca da profissionalização e afirmação

A trajetória de Catarina, outra interlocutora da pesquisa, é um pouco diferente da de Maria no sentido da configuração familiar. Porém, ela também é moradora de uma comunidade rural, mas nesse caso, ela reside no interior de Canoinhas, município localizado no planalto norte catarinense,

e sede da Coordenadoria Regional de Educação. Conversando sobre sua origem familiar, desde a concepção, Catarina revelou uma situação pessoal bastante difícil. Nascida no ano de 1990, ela foi adotada, desde seu segundo dia de vida, por um casal de agricultores, que não podiam ter filhos. Acabou sendo filha única do casal. Seus pais adotivos lhe cuidaram com muito amor. E ela tem por eles muito carinho, amor, admiração, respeito e uma gratidão enorme por ter sido criada da forma que foi.

Moradores da localidade do Salto d'água Verde, área rural de Canoinhas/SC, Catarina foi acolhida pelo casal adotivo. Ela cresceu num ambiente acolhedor, seus pais têm uma pequena propriedade rural, e nesse ambiente residem até a atualidade. Em seu relato, observamos que a experiência de seu “abandono” pelos pais biológicos, foi revivida e intensificada numa experiência traumática em sua juventude. Num breve relacionamento que teve, engravidou e tornou-se mãe solo, da única filha que tem até hoje. Conversando sobre sua configuração familiar, esses fatos foram destacados da seguinte forma:

Minha família se resume aos meus pais e minha filha, a qual o pai abandonou covardemente. Meus sonhos eram ter uma família, com um marido e filhos. Isso não aconteceu e nem vai acontecer. Esquece, também não quero falar disso. Desde que tive minha filha, meu objetivo, e não meu sonho, é fazer carreira profissional. Por isso fico tão frustrada no processo seletivo do Estado. Aceitei que sou uma mulher sozinha e tenho que ser cada vez melhor. Quero que minha filha tenha orgulho de mim. Faço tudo por ela. (Catarina, entrevista concedida em 21/01/2022)

Em nosso diálogo, é possível perceber que o fato de seu pai biológico não lhe assumir, e posteriormente o pai biológico de sua filha também repetir o abandono, fez com que ela se fechasse para relacionamentos e focasse mais em seu núcleo familiar e na busca por uma carreira profissional pela qual ela pudesse oferecer uma vida melhor para os seus. As questões negativas de sua vida também foram relatadas sobre o período escolar. Na educação ela odiava frequentar a escola, pois sofria bullying e avaliava que seus amigos não eram verdadeiros com ela. Porém, ela sempre gostou de estudar. E mesmo

desistindo da escola em 2004 após concluir a etapa de ensino fundamental na educação básica, o qual classificou como um tempo odioso, acabou retornando aos estudos para poder alcançar o seu sonho profissional, vinculado a uma formação de nível superior.

No período em que ficou afastada da escola, não parou de estudar. Procurou fazer alguns cursos rápidos de qualificação profissional. Depois de um tempo, sentiu a necessidade de retomar os estudos da educação básica. Retornou em 2010, no Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, onde concluiu o ensino médio. Em seguida, viu uma oportunidade de acesso ao ensino superior, se preparou para entrar na Universidade, por meio da qual via uma possibilidade de ascensão social. Questionada sobre as razões que a fizeram cursar Ciências Sociais na UNC de Canoinhas, comentou que

Entrei no curso de Ciências Sociais sem saber do que se tratava. Economicamente era o curso mais em conta, e falaram que teria uma bolsa que bancaria os estudos integralmente. Mas isso não passou de uma bolsa “fantasma”, politicagem pura. Não desisti porque um professor, do curso, que se tornou um grande amigo me apoiou e me motivou. Infelizmente ele faleceu no meio do curso, então terminei como promessa a um grande amigo. O professor em questão, demonstrou ser alguém que acreditou em mim quando eu mesma não acreditava. (Catarina, entrevista concedida em 21/01/22)

Pelo relato de Catarina, é possível observar diversas dificuldades em sua trajetória escolar. A própria graduação, só concluiu por conta do incentivo que recebeu de um professor do curso, que infelizmente faleceu durante sua graduação. Sentindo-se em dívida com o professor falecido, levou o curso adiante como forma de retribuir a confiança recebida. Após a conclusão, e com dificuldades para conseguir aulas, seus pais lhe questionaram por que ela não cursou direito, pois era um curso que daria maior retorno financeiro. Embora tenham ficado um pouco contrariados com sua escolha pela graduação em sociologia, falou que seus pais gostaram dela ter conquistado um diploma, pois eles nunca puderam ter. *“Porém, meu pai diz que se eu plantei tenho que colher”*. Ou seja, mesmo apoiando, eles cobravam que ela precisava encontrar

formas para conseguir aulas e ter retorno profissional através da graduação que tinha feito.

Além do curso de ciências sociais, fez uma segunda licenciatura, em 2018, em história, para ter mais oportunidades de trabalho. Segundo ela, fez esse curso por conta da vantagem, que a disciplina de história, que amplia as possibilidades de anos escolares em que o docente pode trabalhar, pois essa disciplina está presente no ensino fundamental também. Durante a entrevista em 2021, ela contou que pretendia cursar geografia para ter mais opções de aulas. Até o presente momento, essa pretensão não se concretizou. Relatou ainda que, ao terminar ciências sociais, iniciou um curso de psicologia. Mas, por razões pessoais, abandonou, pois estava muito caro. Chegou a pensar em retornar ao curso no ano seguinte, mas, nesse meio tempo, veio à gravidez e o nascimento de sua filha. Desde então, sua vida e prioridades mudaram completamente.

Observando as origens de minhas interlocutoras, percebe-se que ambas nasceram em localidades rurais, foram criadas em famílias acolhedoras e carregam dentro de si um misto de agradecimento pela família que tiveram, e um pouco de revolta por situações que passaram ao longo da infância e adolescência. Ambas fizeram graduação em ciências sociais na UNC de Canoinhas/SC. Foram colegas de turma. Iniciaram o curso no ano de 2012, com trinta egressos e concluíram em 2015 com oito formandos.

Embora sejam de municípios e estados diferentes (uma de Santa Catarina e outra do Paraná), elas visualizaram no curso de ciências sociais uma possibilidade para conseguir sua independência pessoal e financeira. São duas jovens batalhadoras, sonhadoras, empoderadas, que buscam sua afirmação e autonomia através dos estudos e do trabalho.

CAPÍTULO 3 ENTRANDO EM SALA DE AULA: DESAFIOS E DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Hoje eu acordo pro mundo
E vejo o que nunca vi.
Hoje eu acordo e percebo
O quanto envelheci...
Penso na minha história,
Refaço minha trajetória
E vejo o quanto eu sofri.

(Tomando consciência- Mena Moreira)

3.1 SURGIMENTO E EXPECTATIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM CANOINHAS

Além de buscar entender a trajetória das interlocutoras da pesquisa e como chegaram até o curso de ciências sociais, buscamos entrevistar um professor que acompanhou o curso desde o início para refletirmos sobre a formação dos professores na região de Canoinhas, as condições, as expectativas e os desafios que a universidade tinha para a atuação de novos professores de sociologia na região.

De acordo com o Professor João⁷, um dos fundadores do curso, entrevistado para esta pesquisa, quem idealizou o curso de ciências sociais na Universidade do Contestado-UNC, com habilitação e licenciatura em sociologia, foi o professor Walter Marcos Knaesel Birkner. Ele era professor da UNC desde meados dos anos 1990. Em sua trajetória, fez doutorado em ciências sociais em Campinas e era um estudioso do desenvolvimento regional. João destacou que o professor Walter acreditava que a formação de novos professores e sociólogos seria uma grande contribuição para qualificar o debate e o desenvolvimento regional do planalto norte catarinense e do sul paranaense.

Conversando sobre a origem do curso de ciências sociais e seu processo de implementação, o professor João comentou que seu início foi por volta de 2002. Eles (com a liderança de Walter) redigiram o projeto e o

⁷ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do entrevistado.

encaminharam à CAPES. O projeto foi devolvido para ajustes e aprovado definitivamente no final de 2005. Com a aprovação do Conselho Universitário da UNC, em 2002, eles iniciaram o curso com uma turma em 2003. Então, quem fundou o curso de ciências sociais, ainda durante seu doutoramento, foi o professor Walter. Seguindo o raciocínio, lhe indaguei quais foram as motivações e condições naquela conjuntura para criar o curso de ciências sociais na Universidade do Contestado? Respondendo à questão, João fez uma longa explanação histórica, relatando que

Eu acho que teve algumas variáveis. A primeira delas é que, com a saída dos militares do poder e a partir dos anos 80, gradualmente foi se desenvolvendo todo um debate para um retorno das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, por conta de que durante o período da ditadura militar essas disciplinas foram retiradas do currículo, substituídas pelas disciplinas de educação moral e cívica, e organização social política Brasileira. E esse debate ele acontece ali no final dos anos 90, sobretudo aqui em Santa Catarina e lá por volta do final dos anos 90, o estado de Santa Catarina decide retornar com as disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. E esse debate vai se aprofundando. Então, em âmbito nacional, a LDB da época, que era de 93, 94, 96, chamada Lei da educação básica, que de fato propunha a instituição, no cenário nacional. Alguns estados que haviam tomado essa decisão, e em Santa Catarina, foi através do conselho estadual de educação que permitiu o retorno, mas isso não era uma realidade nacional, pois a LDB, que apontava para isso, mas a regulamentação não ocorreu. O projeto foi para a Câmara dos Deputados e foi aprovado. Mas, o FHC (Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente) vetou. O veto foi com um argumento orçamentário, falando dos limites orçamentários do país para contratação de professores no âmbito público. Mas veta publicamente, com um argumento extremamente dramático, que era o fato de que não haviam professores habilitados no país para assumir de forma suficiente essas disciplinas na educação básica brasileira. Esse foi o argumento apresentado ao público. (João, entrevista concedida em maio de 2022)

De acordo com João, esse debate nacional para o retorno das disciplinas de sociologia e filosofia ganhou força em Santa Catarina. E de fato,

em 1998, o Estado sancionou a lei nº 173/1998, que regulamentou e elevou a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio em território catarinense. A referida lei, ao invés de tratar a filosofia e a sociologia apenas na categoria de conteúdos a serem trabalhados, o artigo 41, em seu parágrafo único, deixou claro que esses componentes deveriam ser constituídos enquanto disciplinas na grade curricular. E no artigo 42, instituiu-se que o aluno, ao final do ensino médio, deverá *possuir conhecimentos de política, filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania*. O texto do artigo 42 da lei estadual utiliza como base a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei n.º 9.394/96), aprovada em 1996, que estabelece o mesmo objetivo. A lei estadual indica, em sintonia com os parâmetros nacionais, tanto a instituição da sociologia enquanto disciplina quanto um caminho para ensiná-la no sentido da preparação dos estudantes para atuarem responsabilmente em seus respectivos âmbitos sociais.

Além dessa lei geral (1998) que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, os documentos que orientam o ensino da sociologia na rede estadual são a Proposta Curricular de Santa Catarina, atualizada em 2014, e o Currículo Base do Território Catarinense, em 2022. Porém, em relação à formação de novos professores, os cursos de ciências sociais, que buscavam atender a demanda do estado na graduação de novos professores de sociologia para atuarem na rede pública estadual, estavam distantes do planalto norte catarinense e sul do Paraná, região de atuação da Universidade do Contestado. Esses elementos ajudaram na constituição do curso de ciências sociais, com licenciatura em sociologia, no campus da UNC em Canoinhas.

3.1.1 O cenário das ciências sociais em Santa Catarina

Os acadêmicos do curso de ciências sociais de Canoinhas realizaram, em 2009, uma pesquisa sobre o panorama histórico, as possibilidades e limites das ciências sociais em Santa Catarina. Durante a pesquisa, identificaram que naquele momento haviam quatro cursos de ciências sociais em Santa

Catarina⁸. Dentre as instituições pesquisadas, havia: curso na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em Florianópolis; na FURB, em Blumenau; na UNIVALI, em Itajaí; e o da UNC, em Canoinhas. A pesquisa foi desenvolvida a partir do projeto político pedagógico de cada um desses cursos e posteriormente publicada num livro em 2009. De acordo com Shiesl, a formação dos cursos estava organizada da seguinte forma:

No estado de Santa Catarina, existem apenas quatro Universidades que oferecem o Curso de Ciências Sociais: a Universidade do Contestado (UNC), a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com exceção da UNIVALI – que forma o acadêmico apenas como Bacharel em Ciências Sociais ou Ciência Política -, nas demais Universidades acima citadas, o acadêmico se forma como Licenciado e como Bacharel, a menos que opte por graduar-se apenas em uma das categorias. (SCHIESSL, 2010. p. 67)

Como observado na pesquisa, em Santa Catarina existiam poucos cursos de ciências sociais e um deles não formava seus acadêmicos para atuação em licenciatura. Historicamente, não existia, e na atualidade não mudou muito, uma valorização dos que optaram em lecionar sociologia na educação básica. Pudera a disciplina ainda não era obrigatória na rede de ensino. Este cenário começou a mudar a partir da obrigatoriedade e institucionalização em forma de lei, revelando o quanto era importante às universidades investirem na abertura de novos cursos e, assim, pudessem atender a demanda por professores habilitados em sociologia. Na mesma pesquisa, foi constatado que os cursos existentes no estado tinham pouco tempo de existência. Conforme Schiesl

O curso de Ciências Sociais em Santa Catarina não vem de longa data. Primeiramente, surgiu na UFSC. Foi reconhecido em 1978. Nove anos após, a FURB criou o curso de Ciências Sociais. Em 1998, a UNIVALI. Em 2003 a UNC. Os quatros cursos de Ciências Sociais

⁸ A referida pesquisa dos acadêmicos da UNC de Canoinhas foi desenvolvida no primeiro semestre de 2009. No final do segundo semestre do mesmo ano surgiu a UFFS e, em 2010, essa instituição iniciou o curso de ciências sociais em Chapecó.

em Santa Catarina tiveram longo intervalo de criação entre um e outro. Observa-se com isso, que os cursos tiveram dificuldade para serem implementados nas Universidades. (SCHIESSL, 2010. p. 67)

A partir dessa pesquisa da UNC, constata-se que apenas a UFSC, com seu campus em Florianópolis, possuía um curso voltado para os interessados no ingresso no magistério. Porém, a distância de muitas cidades do interior até a capital, o custo de vida nela e as poucas oportunidades de trabalho, dificultavam a criação de muitas turmas e a formação de novos professores de sociologia no estado. Somente a partir da aprovação da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo da educação básica do estado, em 1998, é que algumas universidades abriram suas portas para a criação de novos cursos. A UNIVALI iniciou o curso de ciências sociais justamente no ano de aprovação da lei que regulamentou o ensino da sociologia no ensino médio. E a UNC aprovou o curso a partir de 2003, porém, atualmente, o curso não existe mais na instituição. No entanto, hoje, outras instituições que trabalham o ensino superior no Estado, no formato de EaD, oferecem o curso de licenciatura em sociologia. O ensino na modalidade de EaD de certa forma tem facilitado a habilitação de novos professores para atuarem na rede pública do estado.

Destaca-se que o esforço em defesa da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias na educação básica catarinense vem de longa data. Antes de ser implementada de forma obrigatória no âmbito nacional em 2008, Santa Catarina já havia implantado as disciplinas na grade curricular do ensino médio catarinense. De acordo com Secretaria Estadual de Educação,

Existiram movimentos desde meados dos anos 80 para a reintrodução da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. A UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), juntamente com o seu Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro) (<http://www.cfh.ufsc.br/lastro>) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, em 2002, tomou a iniciativa com alguns professores da rede estadual e organizou um encontro com professores de sociologia da região da Grande Florianópolis a fim de ter com os professores as suas dificuldades relacionadas ao ensino da sociologia e da filosofia nas escolas, tendo em vista a perda da

tradição do ensino dessas disciplinas durante a ditadura militar.
(Equipe Pesquisa na Escola/SED, 2022)

O encontro com os professores que lecionavam sociologia na região da Grande Florianópolis foi muito significativo para o avanço da organização dessas disciplinas no Estado. Foi proposto a criação de um laboratório interdisciplinar de ciências humanas a fim de promover diversas atividades junto aos professores do estado. A SED, por meio da Gerência de Ensino Médio, apresentou um relatório desse encontro, no qual ressalta o seguinte:

Propõe-se, na ocasião, a criação interinstitucional, entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Secretaria de Estado da Educação de SC, e interdisciplinar com Sociologia e Filosofia, de um laboratório, tendo como base as experiências desenvolvidas pelo LASTRO e pelo Núcleo de Estudos de Filosofia no Ensino Médio Do Departamento de Filosofia da UFSC, por essas disciplinas sofrerem das mesmas dificuldades. (disponível em: <https://lefis.ufsc.br/conheca-o-lefis/historico/>)

A partir disso, em 2003, aconteceu o I Seminário Estadual de Ensino de Filosofia e Sociologia, em Itapema (SC), nos dias 26 e 27 de junho, com a presença de 250 professores. Aproveitando o seminário, foi assinado o convênio entre a Reitoria da UFSC e o então secretário de educação do estado para a criação do LEFIS (Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia). Uma conquista significativa, pois, desde sua inauguração, foram realizadas e desenvolvidas no LEFIS muitas atividades junto aos professores do estado, como cursos de sociologia brasileira, oficinas permanentes de planejamento de ensino de sociologia e filosofia, curso de lógica para o ensino médio, entre outros.

Apesar de a conjuntura ser favorável para o crescimento do ensino da sociologia em Santa Catarina, antes de iniciar a primeira turma de ciências sociais na UNC, o professor Walter, fundador do curso, teve que pesquisar a situação dos professores que lecionavam sociologia na região e convencer a instituição que tinha demanda para o curso. No início da proposta, o conselho universitário tinha resistência à ideia de ter um curso voltado para as ciências

humanas no campus de Canoinhas. Os questionamentos variavam em torno de qual seria o público alvo, onde iriam atuar posteriormente e qual era a viabilidade econômica e social do curso. Foi necessário um trabalho de sensibilização e mobilização para garantir a abertura da primeira turma e demonstrar que o curso era viável naquela conjuntura. Schiessl entrevistou o professor Walter e, segundo ele,

Na entrevista realizada com o professor Dr. Walter, fundador do curso de ciências sociais na universidade do Contestado, o mesmo relata a importância do curso para o Planalto Norte Catarinense, na formação de professores....O curso também atende uma demanda na necessidade de formar professores de Sociologia no ensino médio, cujas vagas até o momento eram ocupadas por professores não formados na área. Esse é um dado importante. Em 2002, fiz um levantamento na GERED (Gerência Regional de Educação) de Canoinhas, e dos trinta e quatro professores de Sociologia na região de abrangência da GERED, havia dois professores formados em Sociologia. Se desses trinta e dois não tem formação em sociologia, só aí tem uma demanda em potencial. Isso se confirmou na primeira turma de Sociologia, que teve um número significativo de inscritos. (Birkner, 2009 em entrevista a Leandro Schiessl)

Nesse contexto, o professor Walter, que na época estava fazendo doutorado em Campinas, antenado com os desafios de seu tempo, trouxe pra UNC a proposta de criação de um curso para formar professores e atender as demandas das escolas da região que tinham carência por habilitados em sociologia, que pudessem lecionar com a formação adequada que a disciplina exige. De maneira geral, faltavam professores habilitados para atender a região do interior do estado, pois os formados em sociologia historicamente atuavam mais nas regiões de sua formação e concentravam-se na capital, litoral e grandes cidades catarinenses.

O planalto norte catarinense é uma região que historicamente recebeu menos recursos e investimentos públicos da administração estadual. O sul do Paraná não é diferente. Ambas constituem uma região com muitas potencialidades e precariedades para alunos interessados numa graduação. Ao falar sobre os egressos do curso, o professor João destaca o seguinte:

Entre os nossos acadêmicos haviam pessoas com muitas dificuldades financeiras. Acadêmicos, que viajavam entre 30 ou 40 km do interior para fazer o curso, que era de fim de semana, funcionando de sexta à noite e sábado, dia todo. Isso tudo traz uma configuração específica. Atendíamos acadêmicos que vinham do interior de Santa Catarina até o Paraná. Estou dizendo isso, porque isso aparecia na dificuldade de ter acesso à internet, acesso à literatura, de poder emprestar livros na biblioteca. Enfim, isso tudo trazia uma certa dificuldade. (João, entrevista concedida em maio de 2022)

Conforme mencionado pelo professor João, o curso tinha uma especificidade na oferta de aulas em regime especial. Os graduandos estudavam na sexta à noite e sábado o dia todo durante o ano. E, para completar a carga horária do curso, precisavam fazer “semanadas” intensas durante os períodos de recesso escolar, em janeiro e em julho. Tais semanas variavam num período entre 5 a 10 dias de duração conforme a necessidade. Nestes períodos os acadêmicos tinham aulas durante as manhãs, tardes e noites para poder dar conta da grade curricular do curso.

Uma pausa para abrir um parêntese e falar de uma situação trágica do curso. As ciências sociais na UNC de Canoinhas se concretizaram a partir do esforço de três professores fundadores: Walter Marcos Knaesel Birkner, André Bazzanella e Eduardo Gomes de Melo. Infelizmente, André Bazzanella faleceu num acidente de carro em 2009 e Eduardo Gomes de Melo teve o mesmo triste destino em 2013. Foram duas grandes perdas para o curso. As contribuições dos referidos professores são memoráveis, seus legados não são esquecidos. Eles marcaram muito a vida daqueles que puderam compartilhar suas experiências de vida.

Fechando o parêntese, apesar de toda turbulência enfrentada pelo curso, ele durou cerca de 10 anos e conseguiu contribuir de diversas formas com a região. Porém, João destaca que, mesmo após 10 anos de ciências sociais em Canoinhas, *“a condição ideal, de ter professores habilitados suficientemente, talvez nem hoje se faça presente”*.


3.1.2 As contribuições das ciências sociais para a formação de professores e o desenvolvimento regional

O curso de ciências sociais foi criado na UNC para contemplar a primeira demanda relacionada à falta de professores habilitados para atuar nas escolas da rede pública estadual, situadas no planalto norte catarinense. No entanto, além disso, existia outra demanda da região referente à formação de profissionais que pudessem atuar de forma qualificada na administração pública e privada, tendo em vista a formulação de políticas públicas e o desenvolvimento regional. De acordo com João, o professor Walter *“entendia que o desenvolvimento requer investimentos em educação. Então fazia-se necessário ter um curso aqui em ciências humanas”*.

Nesse sentido, além dos estudos e publicações de livros, o curso procurou contribuir com a região em que estava inserido. Foi um curso comprometido com seu tempo. Ao longo do curso, as turmas de egressos promoveram seminários e mesas redondas com debates. Dessa experiência surgiu um projeto de uma página no principal jornal local de Canoinhas, o Correio do Norte.

Intitulado SALA D (de desenvolvimento), nela, todos os meses, acadêmicos do curso e professores escreviam artigos de jornal, refletindo as questões que envolviam o debate do desenvolvimento local e regional nas suas mais variadas perspectivas. É dessa experiência do encarte do correio que nasceu o primeiro livro, chamado ‘Crônicas de desenvolvimento’. Depois, o curso produziu os volumes 2, 3 e 4. Nesse momento, se preparam para publicar o volume 5.

ESPECIAL



O SALA D é um periódico do Centro de Psicologia em Desenvolvimento da UNICamp, sob a coordenação do professor André Bazzanella. Contato: sala@drcni.unic.br



ANDRÉ UM IRMÃO, UM AMIGO, UMA BELA VIDA...

Editorial

Este mês de novembro, prezados leitores, o SALA D apresenta uma homenagem a um de seus articulistas, promatematicamente, não em um acidente automobilístico. Se alguém tem alguma dúvida de que o André Bazzanella foi um cara excepcional, sua história de vida que todos nós conhecemos muito bem, basta ler o texto que segue. As qualidades que o tornaram um homem tão especial, não foram apenas suas habilidades acadêmicas, mas também sua capacidade de sempre produzir um texto magistral e inspirador. O texto que segue é uma homenagem ao professor André Bazzanella, um homem que nos deixou em um momento tão importante de sua vida. O texto que segue é uma homenagem ao professor André Bazzanella, um homem que nos deixou em um momento tão importante de sua vida. O texto que segue é uma homenagem ao professor André Bazzanella, um homem que nos deixou em um momento tão importante de sua vida.

A MORTE NÃO É NADA

André Bazzanella sempre esteve presente em nossas vidas, seja através de suas aulas, seja através de suas pesquisas. Sua presença em sala de aula era marcante, e sua forma de ensinar nos ajudava a entender melhor o mundo ao nosso redor. Sua morte é uma perda irreparável, mas sabemos que ele continua conosco através de suas obras e de sua legado.

Filosofia e Ciências Sociais

A Filosofia sempre esteve presente em nossas vidas, seja através de suas aulas, seja através de suas pesquisas. Sua presença em sala de aula era marcante, e sua forma de ensinar nos ajudava a entender melhor o mundo ao nosso redor. Sua morte é uma perda irreparável, mas sabemos que ele continua conosco através de suas obras e de sua legado.

Professor André

André Bazzanella foi um professor excepcional, que nos ensinou a valorizar a vida e a importância de cada momento. Sua presença em sala de aula era marcante, e sua forma de ensinar nos ajudava a entender melhor o mundo ao nosso redor. Sua morte é uma perda irreparável, mas sabemos que ele continua conosco através de suas obras e de sua legado.

Últimas vagas! Saúde Pública

Últimas vagas para o curso de Saúde Pública. Inscrições abertas até o dia 31 de dezembro. Insira seu nome na lista de espera. Contato: sala@drcni.unic.br

Coral Edelweiss - S.B. Sul

Coral Edelweiss - S.B. Sul. Inscrições abertas até o dia 31 de dezembro. Insira seu nome na lista de espera. Contato: sala@drcni.unic.br

Figura 8 – Encarte no Jornal - SALA D – Edição especial em memória do professor André Bazzanella.

Todos os livros publicados pelo curso foram frutos de um trabalho coletivo. Escrito por acadêmicos e professores, as crônicas do desenvolvimento eram espécies de manuais de sociologia que buscavam relacionar o arcabouço conceitual, discutindo as teorias e temas sociológicos, com a realidade do Planalto Norte, região em que os egressos estavam inseridos. Os livros publicados foram resultados de uma inquietação do curso que se desafiou a pensar em como levar a sociologia, amparada na estrutura teórica e conceitual dos sociólogos clássicos e contemporâneos, para o ensino médio na região. Em 2009, com a implantação da Rádio Educativa, na Universidade, constituíram um programa na rádio chamado Pólis em debate. No entanto, apesar de toda contribuição para a formação de novos professores de sociologia e para a qualificação na atuação tendo em vista o desenvolvimento regional, o curso enfrentou uma série de dificuldades, e numa conjuntura adversa acabou fechando em 2016. Dentre os fatores analisados, o professor João destaca as dificuldades financeiras dos egressos para pagar as mensalidades da universidade e a falta de oportunidade de trabalho após a conclusão do curso como preponderantes para o encerramento do curso. Segundo João,

O curso já vinha enfrentando uma baixa demanda. Isso por uma questão financeira mesmo. A maioria dos egressos eram jovens das escolas públicas ou do interior da agricultura e tinham dificuldades financeiras para se manter no curso. Então no campus de Canoinhas essa situação começa a se tornar insustentável, do ponto de vista da lógica contábil, não era possível continuar. A racionalidade contábil institucional exigia ter um número mínimo de acadêmicos para abrir novas turmas. E por mais que nós dialogássemos aqui com as lideranças políticas locais, no sentido de incorporar o sociólogo, no âmbito da administração pública e privada, não havia sensibilidade suficiente para isso. Em todo esse período não teve nenhum concurso público municipal para egressos de sociólogos aqui na região. Nunca alcançamos sensibilidade suficiente do empresariado local para a empregabilidade do sociólogo no âmbito das responsabilidades sociais da empresa, responsabilidades ambientais e coisas do gênero. E por mais que insistíssemos, o que, de certa forma, também mostrou com a realidade nacional, o preconceito de toda ordem com nosso curso e nossos formandos. (João, entrevista concedida em maio de 2022)

Conforme abordado em diversos estudos, o cenário brasileiro ficou muito tensionado nos debates políticos e sociais na última década. A crescente polarização e o aumento do discurso de ódio atingiram todas as esferas públicas e privadas. Com os cursos de ciências sociais, e seus formandos, isso não seria diferente. Aliás, sentiram na prática de forma intensa os ataques de grupos que não toleravam debates e atuações voltadas para as pautas progressistas da sociedade. Evidentemente que, no planalto norte catarinense, uma região historicamente conservadora, essa realidade foi agravada. O fechamento de oportunidades, ou as dificuldades criadas para atuação profissional dos docentes de sociologia na rede pública estadual, não foi apenas um caso isolado na região. A partir de 2013, o país começou a enfrentar uma instabilidade política nacional. Os movimentos de rua expressaram intenso questionamento ao governo federal e afrontas às políticas educacionais, como as bandeiras da escola sem partido e da “ideologia” de gênero.

Isso refletiu na região de forma muito intensa. De certa maneira, essa região é controlada politicamente por certos segmentos sociais, que tem uma

longa história de relações autoritárias, como o coronelismo, o patrimonialismo, o mandonismo e o clientelismo. Isso é característico dessa região.

Olhando um pouco para a região além da sala de aula, é interessante observar, no que se refere à administração pública municipal, que foram presos os prefeitos Orildo Severgnini (MDB), de Major Vieira, em 2020; Adelmo Alberti (União Brasil), de Bela Vista do Toldo, em 2021; Beto Passos (PSD) e seu vice Renato Pike (PL), de Canoinhas, em 2022. No aprofundamento das investigações, em 2023, foram presos os prefeitos Adilson Lisczkovski, (Patriotas), de Major Vieira; Alfredo Cezar Dreher (Podemos), de Bela Vista do Toldo; e Luiz Divonsir Shimoguiri (PSD), de Três Barras; além de outros prefeitos das demais regiões de Santa Catarina.

Ou seja, dos seis municípios que compõem a coordenadoria de educação de Canoinhas, 04 têm seus prefeitos encarcerados. Nenhum deles pertencentes a partidos "de esquerda". Esse cenário demonstra o contrário das acusações em sala de aula, onde apontam as "correntes de esquerdas" como responsáveis pelas mazelas da administração pública e as dificuldades da educação. Pois, na região são os prefeitos de centro-direita que estão encarcerados por desvios e rombos (para não falar roubos) na administração.

O caso específico da história política de Três Barras ajuda a ilustrar esse domínio e controle do poder local pelos mesmos grupos (ou mesma pessoa). Luiz Divonsir Shimoguiri (atualmente preso), por exemplo, entrou na prefeitura municipal, sendo eleito vice-prefeito em 1989. Depois, foi eleito prefeito em 1993, ficando no cargo até 1996. Voltou a assumir a prefeitura por mais dois mandatos, de 2001 até 2008, tendo como seu vice prefeito Elói José Quege. Posteriormente elegeu seu vice como seu sucessor, que foi prefeito por dois mandatos, de 2009 até 2016. Para não se perder, Shimoguiri retomou a prefeitura de 2017 a 2020 e comandava atualmente seu quinto mandato (além de um vice), a partir de 2021, tendo como vice-prefeita a Sra. Ana Claudia da Silveira Quege (esposa do ex vice do Shimoguiri e prefeito Elói Quege). São mais de 30 anos de poder centralizado no mesmo grupo.

Outro aspecto político da região que vale ressaltar refere-se aos debates e projetos de lei nas câmaras de vereadores que são organizados a partir das pautas da direita. Em Três Barras, por exemplo, a câmara municipal aprovou, em agosto de 2021, um projeto de lei nº 3540/2021 em que "Fica

expressamente proibida à denominada "linguagem neutra", do "dialeto não binário" ou de qualquer outra que descaracterize o uso da norma culta na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos públicos". Interessante observar que na composição da câmara municipal não tem nenhum professor. Também não foi possível identificar nenhuma manifestação de professores e estudantes em relação ao projeto aprovado sem participação popular ou debate com quem trabalha diretamente na educação.

Além disso, as manifestações no âmbito nacional reverberam na forma de preconceitos, de crítica ácida, ao pensamento sociológico, ao posicionamento filosófico, a atuação dos professores de sociologia que lecionavam por estas bandas. E é também de certa forma um pragmatismo do empresariado, dos grupos que controlam economicamente e politicamente esta região que não admitem questionamentos ao sistema de mando vigente. Nesse sentido, o professor de sociologia, que tem entre suas funções despertar o debate sobre a sociedade em que está inserido, acabou no meio de uma turbulência de um momento crítico, num ambiente hostil para o ensino da sociologia que estava se formando.

3.2 O LOCAL E AS POSSIBILIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Catarina e Maria lecionam numa micro região de Santa Catarina que administrativamente são municípios atendidos pela Coordenadoria Regional de Educação/CRE de Canoinhas, sendo eles: Canoinhas, Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras. A região possui 23 escolas estaduais atendidas pela CRE. O número de alunos matriculados na rede estadual/CRE Canoinhas, em 2022, era de 11.874 alunos.

Dentre as escolas atendidas pela CRE, Catarina, que leciona através de contratos temporários, relatou que iniciou sua trajetória em 2014, ano em que ainda estava na graduação. A primeira escola em que lecionou foi em Irineópolis, substituindo um professor efetivo que estava licenciado. Ela já trabalhou em escolas dos municípios de Canoinhas, Irineópolis, Porto União, Major Vieira e Três Barras. Somente no município de Bela vista do Toldo, que possui apenas uma escola estadual, ela ainda não trabalhou. Maria, por sua

vez, começou a lecionar no Paraná, em 2015, antes de concluir sua graduação, em São João do Triunfo, sua cidade natal. Depois mudou-se e lecionou em São Mateus do Sul/PR até efetivar-se numa escola em Porto União/SC. Além destes municípios, atuou em Canoinhas e Três Barras. Nesse sentido, observamos que ambas começaram a lecionar antes de concluir sua graduação e trabalharam em quase todos os municípios atendidos pela CRE. Embora uma esteja trabalhando de forma efetiva e a outra por contrato temporário, as duas têm mudado o local de trabalho a cada ano que passa.

De modo geral, as mudanças de local de trabalho têm sido frequentes entre os professores efetivos e ACT (admitidos em caráter temporário) que atuam na CRE. Questionando a CRE sobre o número de Professores efetivos e ACTs que lecionam a disciplina de sociologia na Coordenadoria Regional de Canoinhas, a informação recebida é que, em 2022, havia dezenove professores atuando de forma efetiva e oito contratados de forma temporária. Todos os professores contratados têm formação em sociologia. Essa informação demonstra o quanto foi importante à criação do curso de ciências sociais na UNC, pois com seus egressos, e os demais formandos em outras universidades, foi resolvida a questão dos professores que lecionavam sociologia sem a formação adequada para atuarem na função.

Além da formação que os egressos receberam em seu período acadêmico, perguntamos para a CRE se existiu na última década alguma estratégia de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação que tivesse atendido a Coordenadoria Regional de Canoinhas para a área das humanas e em especial a área da sociologia. De acordo com a CRE, foi ofertado curso oferecido pelo MEC e UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) “Refletindo a Prática Pedagógica do Ensino de Sociologia, História, Filosofia e Geografia do Ensino Médio”, entre os anos de 2014 e 2015. Sendo este um curso de 40 horas. Posteriormente, teve o curso para professores da área de ciências humanas, com 180 horas de duração, realizado entre 2017 e 2022, oferecido pelo MEC.

Porém, pelo Estado de Santa Catarina, não consta nos registros oferta de um curso em especial na área da sociologia no âmbito da CRE de Canoinhas. Os cursos oferecidos na área de humanas dizem respeito aos cursos de Formação Continuada na área da Educação (Semana pedagógica)

que acontecem em fevereiro e julho de cada ano letivo. Além das ações de formação continuada, de acordo com a CRE, não houve nenhuma ação da Secretaria de Educação que envolvesse a CRE de Canoinhas, como seminários, feiras ou encontros na área das humanas, e também nenhum específico na área de sociologia.

Abordando possíveis melhorias para a atuação profissional, questionamos a CRE sobre os laboratórios de humanas nas escolas e demais equipamentos. A coordenadoria respondeu que no momento isso não existe, embora estejam fazendo solicitação de materiais e equipamentos para escolas que dispõem de espaço físico. Ao perguntarmos sobre quais seriam os principais desafios e dificuldades para a educação na região, a Coordenadoria Regional respondeu o seguinte:

Os principais desafios da educação na região são: repensar a forma de ensino visando superar as dificuldades de aprendizagem; Rever o processo avaliativo; Manter o aluno motivado; Alfabetizar/letrar todos os alunos da rede. E, as principais dificuldades para a educação na região são: Retomada das atividades presenciais; Recuperação das aprendizagens; Atualmente um desafio é a implementação do Novo Ensino Médio, porém tem tido uma ótima adesão na nossa regional, ainda há muito pra ser feito, porém já estamos tendo sucesso na caminhada até aqui. As dificuldades são diárias, não existem dificuldades pontuais, mas na sua maioria conseguimos resolver as demandas em pouco tempo. Hoje a educação em Santa Catarina está passando por um dos seus melhores momentos, investimentos em profissionais, alunos, infraestrutura escolar, didática e pedagógica. Porém, trabalhamos com parcerias, então às vezes temos algumas dificuldades com demandas compartilhadas, mas todas vêm sendo resolvidas. (CRE, entrevista concedida em 2022)

Na análise da coordenadoria de educação regional, do ponto de vista macro estrutural está indo tudo muito bem, as dificuldades levantadas são algo superável em pouco tempo. Por outro lado, ela não abordou situações envolvendo o processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos professores de sociologia em sala de aula. Destaca-se que uma parte do pessoal que trabalha na coordenadoria regional de educação é efetiva, porém os cargos superiores são comissionados (indicação política) e

detêm o protagonismo e poder para pautar e gerir as políticas educacionais de acordo com seu plano (ou não) de trabalho. Segundo nossa pesquisa, houve uma grande mudança dos ocupantes dos principais cargos responsáveis pela política estadual e regional da educação. Sendo organizados os cargos da seguinte forma:

Secretaria Estadual de Educação	Coordenadoria Regional da Educação de Canoinhas
Paulo Roberto Bauer: 2007-2010 Empresário e político brasileiro.	Francisca de Fátima Stocker Maiorki. 07/05/2007 a 30/05/2010 Pedagoga- pós-graduada em Educação Pré-escolar
Silvestre Herdt - 2010 Bacharel em Direito. Licenciado em Letras e Filosofia. Especialização para Docentes de Ensino Superior e na Área de Direito.	Estela Maris Marques 01/06/2010 a 31/12/2010 13/01/2011 a 30/05/2011 Pedagoga
Marco Tebaldi - 2011-2012 Engenheiro e político brasileiro	Ricardo Pereira Martin – 01/06/2011 a 06/02/2013 Educador Físico pós-graduado
Eduardo Deschamps - 2012-2018 Engenheiro elétrico e professor	Tania Mara Prestes de Medeiros 23/01/2015 a 28/02/2017 Pedagoga com pós graduação em Educação e mestrado em Educação
Simone Schramm - 2018 – Pedagoga, administradora escolar e política	Maria Celina Muraro – 01/03/2017 a 28/02/2018 Educadora Física com pós graduação em Educação Física
Natalino Uggioni - 2019-2021 Mestre em Engenharia de Produção	Eliane Anete Hubl – 29/02/2018 a 02/09/2018 Pedagoga com pós graduação em Educação
Luiz Fernando Cardoso (Vampiro) 2019-2021 Advogado e político	Josiane Maria Muller 03/09/2018 a 21/05/2019 Pedagoga com pós graduação em Administração Escolar
Vitor Fungaro Balthazar 2021-2022 Professor de educação Física, mestrando em Educação.	Jociane Zaranski 22/05/2019 a 30/07/2019 Matemática com pós graduação em Matemática
	Ethel Jacomel 01/08/2019 a 14/02/2021 Geógrafo
	Suelen Adur Wogeinaki 15/02/2021 até o presente momento (2022) Advogada com pós graduação em Gestão Pública e Direito Civil com ênfase em direito de família e sucessões.

Tabela 1- Secretários e Gerentes Regionais de Educação. Pesquisa realizada no site da SED e com membros da CRE em 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>

Embora a ocupação dos cargos públicos não seja objeto direto de nossa pesquisa, é importante perceber que, no período pesquisado, a maioria dos secretários estaduais de educação não possuía formação na área condizente com o cargo ocupado. No Caso da CRE, percebemos que a maioria tem formação na área da educação, mas, no entanto, não possuem autonomia para definir as grandes linhas de atuação das políticas educacionais. Na prática, gerenciam o comando, atendendo as pautas que vem do estado e encaminham as demandas da região para seus superiores, evitando divergências com o que não esteja previsto no âmbito estadual.

Do ponto de vista socioeconômico, a microrregião apresenta muitas disparidades. O município de Três Barras ocupa o 46° lugar no ranking estadual do Produto Interno Bruto-PIB, mas em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM cai para a 217° (de 295 municípios catarinenses) colocação. Bela Vista do Toldo cai do 196° lugar no PIB para o 261° no IDHM. Irineópolis passou do 121° lugar do PIB para a 231° posição no IDHM. No caso de Major Vieira, a situação é bem preocupante, o município vai do 158° lugar do PIB para a 254° colocação no IDHM. Apenas Canoinhas (37°-PIB e 62°-IDHM) e Porto União (70°-PIB e 21°-IDHM) apresentam bom desempenho em relação ao Produto Interno Bruto e ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, o desempenho é bem abaixo da média estadual. Os resultados são pífios em todas as etapas da educação básica. Ressalta-se que nas tabelas abaixo estão alguns municípios que não fazem parte da Coordenadoria de Educação de Canoinhas, mas compõem o planalto norte catarinense. E, alguns municípios, pertencentes à coordenadoria de educação, mas que não tiveram o IDEB divulgado pelo INEP, não estão na lista.

IDEB dos municípios do Planalto Norte

Ensino fundamental - Anos iniciais

Município	IDEB	Posição em Santa Catarina
1. Irineópolis	7	17°
2. Papanduva	6,6	60°
3. Canoinhas	6,5	75°

4. Mafra	6,5	76°
5. Major Vieira	6,3	126°
6. Porto União	6,2	141°
7. Monte Castelo	5,8	231°
8. Itaiópolis	5,7	241°
9. Três Barras	5,2	272°

Tabela 2- IDEB Ens. Fund. Anos iniciais. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC.

Acesso em 06/07/22

Ensino fundamental - Anos finais

Município	IDEB	Posição em Santa Catarina
1. Canoinhas	5,5	33°
2. Irineópolis	5,4	43°
3. Mafra	5,4	48°
4. Itaiópolis	5,1	108°
5. Major Vieira	4,8	157°
6. Papanduva	4,5	205°
7. Porto União	4,4	218°
8. Monte Castelo	4,3	230°
9. Três Barras	4,1	240°

Tabela 3- IDEB Ens. Fund. Anos finais. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC.

Acesso em 06/07/22

Ensino médio

Município	IDEB	Posição em Santa Catarina
1. Canoinhas	4	61°
2. Papanduva	3,9	75°
3. Mafra	3,7	87°
4. Monte Castelo	3,7	94°
5. Itaiópolis	3,3	112°
6. Porto União	3,2	116°
7. Três Barras	3,1	118°

Tabela 4-IDEB – Ensino Médio. Região Planalto Norte de Santa Catarina. Fonte MEC. Acesso em 06/07/22

Conforme podemos observar nas tabelas, na medida em que os alunos avançam em seus estudos dentro da educação básica, o índice de desenvolvimento escolar diminui. Os anos iniciais do ensino fundamental estão abaixo da média esperada, a situação piora nos anos finais do fundamental e no ensino médio as estatísticas são mais preocupantes. Ao invés do aluno ter uma evolução em sua caminhada escolar, os índices mostram o contrário. Quanto mais tempo de estudo, menor sua nota. No entanto, é preciso fazer um estudo mais aprofundado sobre esses dados. Esses são alguns aspectos

sócio-históricos que fazem parte do contexto social e tornam-se desafios na construção das trajetórias pessoais e da prática docente de sociologia na rede pública estadual de Catarina e Maria, minhas interlocutoras de pesquisa.

3.3 MATERIAIS E EXPECTATIVAS, PREPARAÇÃO ANTES DA AÇÃO

Antes de entrar em sala de aula, uma dificuldade para os professores em início de carreira é planejar o que “ensinar” e como “ensinar”. Identificar teorias sociais, autores clássicos e contemporâneos, temas da sociedade atual, criar planejamento anual, planos de aulas, escolher e/ou produzir material didático, problematizar a produção e reprodução do conhecimento, etc, fazem parte dos grandes desafios da prática docente. Escolher o que “repassar” para os alunos preocupa os professores, antes mesmo de entrar em sala de aula. De acordo com Lopes e Macedo

Uma boa teoria curricular, deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha, deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interação com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal (LOPES e MACEDO, 2013, p. 41).

A preparação para o trabalho docente inicia na graduação. Mas a docência exige preparação permanentemente. Cada município, escola, turmas, exige novos estudos e planejamento. Além dos conceitos estudados que contribuem para as construções curriculares, existem muitos aspectos que interferem no processo, levando muitos docentes a reconstruírem, a se reinventarem, e em muitos casos a limitarem sua prática encontrando muitas dificuldades para exercer a docência em sua plenitude.

As construções, desconstruções e reconstruções teóricas curriculares que orientam a prática docente são constantemente testadas e colocadas à prova. Exige-se dos professores que tenham uma boa formação acadêmica, dominem os conceitos e apresentem um currículo de acordo com os

documentos orientadores da legislação educacional, a exemplo da LDB, da BNCC e tantos outros aprovados para regulamentar a educação brasileira. Na prática, os professores também devem estar atentos ao contexto político, social, cultural, econômico nacional, estadual e local para poder relacionar a teoria com a realidade em que estão inseridos. Por fim, ao entrar em sala de aula, os professores encontram as expectativas dos alunos, as características específicas de cada turma e uma diversidade de situações do cotidiano escolar que exige, na prática docente, uma atualização frequente de seu planejamento.

Nesse sentido, é interessante observar que, ao mesmo tempo em que se exige do professor rigoroso planejamento teórico anual e apresentação de planos estruturados de aula semanal, tudo de acordo com a legislação e diretrizes educacionais, na prática o docente acaba tendo que ter criatividade e capacidade de improvisação para atender as situações decorrentes do cotidiano escolar. De acordo com Tardif,

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 07).

Desse modo, podemos dizer que os currículos são construídos de acordo com as teorias, mas, reconstruídos principalmente na prática cotidiana. Os saberes e fazeres profissionais dos docentes se parecem com o trabalho dos artesãos. Diante de uma matéria prima bruta, os docentes vão moldando, adaptando e remodelando o trabalho para alcançar seus objetivos e produzir uma verdadeira peça de arte que seja possível e que, ao mesmo tempo, faça sentido para a realidade local e escolar em que está atuando.

Em se tratando de organização do trabalho docente, tendo em vista o processo educativo, a construção curricular é complexa e desafiadora. Afinal, se fosse pensar apenas nas questões “formais” do currículo, já teríamos que fazer muitos estudos para definir quais objetivos devemos alcançar ao final do processo. Como escolher quais temas da sociedade contemporânea deveriam

ser tratados em sala de aula? Quais os conceitos devem ser mobilizados, priorizados, aprofundados em cada trimestre? Quais as metodologias utilizadas e que dinâmicas poderiam ser desenvolvidas? Como avaliar o processo de ensino e aprendizagem? Como organizar, traduzir isso tudo em planejamentos anuais e planos de aulas diários? São muitas questões a serem pensadas, isso “apenas” do ponto de vista das formalidades que os professores precisam enfrentar para construir seus planos de aula, antes mesmo de entrar em uma sala repleta de alunos e novos desafios.

Além disso, sabemos que os currículos e planos de aula são testados, adaptados, influenciados e limitados por muitos fatores "extra oficiais" e “extra escolares”. Falar em currículo vai além do formalmente prescrito e apresentado no formato de planejamento oficial. Pensando nisso, Forquin defende que:

“O termo "currículo" pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente "inscrito no programa", mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. (FORQUIN, 1996, p.188)

Nesse sentido, a construção curricular se torna tema de muitos estudos e debates. Alguns fatores que influenciam o currículo formal têm a ver com os debates entre as correntes e escola teóricas que apresentam diversas propostas de conceitos e temas que deverão ser abordados em sala de aula. Porém as seleções de tais temas são produto de um trabalho que deve considerar tanto os aspectos formais (teoria) quanto os reais (dinâmica de sala de aula e dos contextos sociais). Para Isambert-Jamati:

Os conteúdos prescritos pelas autoridades (o currículo formal ou oficial) são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança de delimitações, de enfraquecimento de hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, quando não estão simplesmente atrasados em relação a esses conhecimentos, transpõem-nos em função da ideia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais do que indicativas. Todo capítulo do programa se presta a muitas

interpretações. Os docentes, por sua vez, selecionam os temas, colocam ênfase em tal ou qual aspecto, apresentam os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, seu currículo real, o qual, no limite, é diferente dos outros. (Apud, FORQUIN,1990, p.192)

Desse modo, os docentes de sociologia no ensino médio brasileiro precisam cada vez mais construir, refletir e reconstruir sua prática docente. Questionando as interlocutoras da pesquisa sobre a sua preparação para a sala de aula, pudemos observar o quanto ainda é preciso investir nesse aspecto durante a graduação. As disciplinas de estágios obrigatórios na educação básica são uma boa ferramenta para o acadêmico perceber um pouco da realidade que lhe espera. De acordo com Maria, a preparação dela para a atuação docente aconteceu da seguinte forma:

Então, a minha preparação veio do estágio, tanto do estágio quanto da ajuda que eu recebi do meu professor, que me indicou pra fazer sociologia. Ele me deu livros, que eu poderia utilizar em sala de aula, me ajudou com planos de ensino, com planejamento anual. Então tudo isso, veio da ajuda dele e de materiais que ele me forneceu. Depois que eu cheguei dentro da escola, eu fui procurar também o material que tinha, livro didático, biblioteca, a própria internet e assim por diante... Eu comprei bastante livro de sociologia. E na medida em que a internet e as redes sociais foram ganhando destaque comecei a seguir professores, sites e eles vão indicando livros e você vai pegando. Tinha também na escola, aquela revista, Mundo Jovem. Ela trazia vários artigos que dava pra pegar quando trabalhava algum conteúdo e levar pra sala. Eu encontrei uma coleção inteira na escola, inteirinha, então eu usei bastante. (Maria, entrevista em 2022)

No caso de Catarina, ela relatou que sua preparação durante a graduação deixou a desejar e em seu primeiro contrato de trabalho acabou usando o planejamento existente do professor que a substituiu. Como ela entrou em sala de aula na metade do ano, ficaria apenas um pequeno período, durante a licença médica do professor titular da disciplina. Não teve tempo de se preparar e “apenas” deu sequência ao planejado pelo professor anterior.

O primeiro planejamento que me ajudou de prática mesmo foi em

2014. Aquele é o primeiro ano que a gente ainda estava na graduação, lá em Irineópolis. O colégio Horácio Nunes me deu os planejamentos do professor que eu iria substituir. Ele tinha saído porque o filho tinha se acidentado e eu acabei assumindo as aulas. Então, utilizei o planejamento dele e aquilo sempre foi a minha base. Quando eu voltei para a sala em 2018, tinha uma professora, a R. do Almirante. Ela me arrumou umas folhas lá com o que mais ou menos eu deveria seguir. Então foi assim o meu único norte. Foi o que me ajudou e, claro, os modelos da internet procurando adaptar. E aí tentando, aprendendo, do Santa Cruz (outra escola em que ela trabalhou), eu cheguei a dar uma olhadinha no planejamento do S. e da M. do CESC (professores efetivos). Mas percebi que ela me olhou e pensou tipo assim: “Eu sei! Se você não sabe, se vire”. Ela foi muito antipática. E o planejamento do S., assim, é algo de uma realidade que já não... que já mudou, né? É. Um modelo que não se aplica mais. (Catarina, entrevista em 2021)

De maneira geral, durante os diálogos com as interlocutoras da pesquisa, foi possível perceber que a disciplina de estágio obrigatório na graduação as ajudou em sua preparação para a docência. Porém, a segurança, o fazer pedagógico, foi se construindo aos poucos no cotidiano escolar. Analisando seus relatos destaca-se a importância do apoio (ou não) de colegas mais experientes para a construção da prática pedagógica.

Catarina não teve apoio de nenhum colega da área, recebeu alguns materiais básicos e teve que elaborar sua forma de ser docente por conta própria. Isso a fez ter uma avaliação negativa dos colegas professores de sociologia. Inclusive ela relata que *“O pessoal da sociologia é muito antipático. Alguns professores que eu conheço são arrogantes, parece que são os únicos detentores do conhecimento. Particularmente não sou muito fã, prefiro conversar com os de história”* (Catarina, entrevista em 2021). De acordo com ela, falta muito diálogo entre os professores de sociologia.

Por outro lado, foi possível perceber que, para Maria, o diálogo e a troca de experiência com um professor efetivo, que lhe motivou a graduar-se em sociologia, foi fundamental para planejar e iniciar sua prática docente. Ela encontrou em seu professor da educação básica uma base de apoio e

incentivo para desenvolver sua caminhada pedagógica. Inclusive seu primeiro planejamento foi desenvolvido em conjunto com seu antigo professor.

Desse modo, podemos dizer que a construção do ser docente, de acordo com as interlocutoras da pesquisa, é fortemente influenciada pela observação, admiração ou até mesmo pela rejeição do modo de ser de outros docentes encontrados pelo caminho. Desde a formação na educação básica, passando pelo estágio obrigatório na graduação, até os primeiros passos na docência, as professoras observaram e tiveram como referência outros colegas docentes de sociologia. Alguns casos serviram de espelho, exemplo e inspiração para suas vidas e práticas pedagógicas.

Durante nossos diálogos, questionei-as sobre a participação nos ENESEB ou em outros fóruns de professores de sociologia. Ambas relataram que não participaram de nenhum evento para troca de experiências com outros professores de sociologia. Perguntei se elas sabiam da existência do ENESEB e relataram que não. Nunca receberam nenhuma propaganda ou convite para esses eventos. Não foi possível aprofundar se isso é por conta da divulgação que não chega até os espaços em que elas lecionam ou falta interesse em buscar mais informações para além das escolas em que estão inseridas.

3.4 ENTRANDO EM SALA DE AULA

A entrada em sala de aula é um momento de muita expectativa, apreensão, receios, esperanças e incertezas do que irá enfrentar na caminhada que se inicia. Desse modo é importante questionar: como a rede pública de educação prepara a acolhida para professores em início de carreira? As escolas são orientadas, ou buscam por conta própria acolher os novos professores? A equipe pedagógica e diretiva dá uma atenção especial aos professores que estão iniciando? Como os colegas mais experientes recebem aqueles que estão “aprendendo” a ser professor?

No diálogo com minhas interlocutoras da pesquisa, Maria relatou que seu primeiro dia de trabalho foi muito difícil. Como não tinha as duas primeiras aulas, chegou à escola no horário próximo do recreio. Ela foi barrada no portão da escola. A diretora pensou que fosse uma aluna que estava chegando atrasada na escola. Não queria deixá-la entrar. *“Foi um perrengue pra eu*

convencer a diretora que eu era uma professora. Ela me olhava com ar superior, e pela minha aparência jovem não acreditava que eu falava a verdade". Por este relato, percebe-se um preconceito duplo relacionado à idade e aparência. Afinal, professor tem um estereótipo? Qual o jeito que precisamos aparentar para convencer alguém que somos professores? O respeito (ou a falta dele) vem por conta da idade ou da aparência? Pela função que desempenha ou pelo jeito de ser? Como a comunidade escolar trata os professores? Conversando com Maria, perguntei o que ela se lembrava do seu primeiro dia na escola. Como foi a acolhida da direção, e o trabalho inicial com os alunos. Enfim, quais são as lembranças, recordações que marcaram seu início de carreira. Segundo ela,

Bom, no primeiro dia, eu fui barrada né, na entrada pela diretora, que ela achava que eu era uma aluna. Eu sempre tive muito essa questão com a idade. Como a aparência não demonstra minha idade, até hoje os alunos falam que eu pareço uma aluna no meio deles e hoje eu tenho trinta! E ainda pela aparência eu sofri um pouquinho. As meninas ficavam com ciúmes, porque os meninos faziam comentários e aí escola do interior, você sabe né? A escola do interior é mais difícil de você trabalhar. Então eu sofria por ser nova, por tá aprendendo, por não ter experiência, porque até você ganhar experiência... É um processo longo, difícil. Eu sofri meio que esse..., eu vou dizer que é um assédio porque me deixava bem constrangida. Era um assédio por conta dos meninos e aí um ciúme por conta das meninas. (Maria, entrevista em 2001).

Além de faltar acolhida, Maria ainda revelou seu sofrimento pelo assédio que sofria tendo em vista sua aparência jovial que despertava interesses dos meninos e ciúmes nas meninas. Além disso, ela contou que sofria bastante, pois se conversasse com algum professor, comentavam que ela tinha algum caso amoroso com tais professores. Apesar dela sempre deixar explícito que simplesmente queria conversar para trocar ideias e adquirir experiências profissionais. Outra situação que considerava constrangedora e humilhante eram as situações em que precisava da equipe pedagógica. Quando precisava deles em situações envolvendo conflitos com alunos, eles davam razão para os alunos pelo fato de parecer que ela em início de carreira

não tinha experiência, não tinha domínio de turma e não sabia lidar com os alunos.

Ela se sentia muito humilhada, pois parecia que sua palavra não tinha validade e não era respeitada. Foi um começo bem difícil. Inclusive nesse momento do diálogo, ela se emocionou e relatou que *“eu meio que chorava todo dia antes de ir lecionar... (pausa para respirar) isso perdurou por uns dois anos”*. Nesta primeira escola ela viveu um tempo de aflições e frustrações. Depois disso resolveu mudar de cidade para morar e trabalhar. Foi para São Mateus do Sul/PR, um município maior, referência do núcleo regional de educação, onde ela teve novas experiências em sala de aula e seguiu sua carreira até se efetivar num concurso público em Santa Catarina.

Em sua experiência, Catarina contou-me que iniciou a carreira numa escola substituindo um professor efetivo, que tinha muito mais idade do que ela, e se afastaria por um pequeno período para cuidar de questões de saúde. O professor trabalhava na escola já fazia muito tempo. A direção e os alunos estavam acostumados com ele. Quando ela se apresentou na escola não lhe deram a importância devida. Segundo ela: *“Me tratavam com desdém. Como se eu fosse um quebra galho. Estava ali de passagem. Por ser uma vaga temporária, e eu ter pouca idade, a direção escolar e os alunos não me respeitavam”*. Catarina conta que odiou essa experiência. Sentiu-se rejeitada e sem acolhimento da comunidade escolar. Por isso pensou em desistir da carreira docente.

Esses relatos me fizeram pensar: e eu? Como eu acolho meus colegas novos no ambiente de trabalho? Será que nossa prática é inspiradora? Nosso jeito de ser docente inspira ou afasta outros colegas ou aspirantes à profissão? Será que compartilho minha vivência, meus planejamentos, planos de aula e ajudo os colegas a se organizarem na comunidade escolar? Discuto com a direção escolar a acolhida para novos professores? Como eu posso contribuir para superar as dificuldades encontradas na comunidade escolar?

Evidentemente, os novos professores parecem encontrar mais dificuldades do que facilidades no seu início de carreira. No entanto, é possível perceber que as experiências positivas funcionam como inspiração, motivação e “molas propulsoras” para seguir adiante na caminhada. Dialogando com Catarina, ela relatou que:

O carinho dos meus alunos, a amizade, as discussões me fizeram amar ser professora. Sinto que consigo fazer a diferença (em alguns casos). Claro que nem tudo são “flores”. Mas, faço o melhor que posso com as condições que encontro, sempre tentando evoluir como professora. É cara! O melhor de tudo, o mais gratificante é o carinho dos meus alunos. A burocracia escolar às vezes mata porque é muita coisa chata que emperra o processo. Mas saber que a gente pode fazer a diferença na vida dos alunos me motiva a continuar. (Catarina, entrevista em 2021).

Interessante observar que apesar de todas as dificuldades inicialmente encontradas em sala de aula, as professoras continuaram suas carreiras. Mas é triste perceber que além dos percalços tradicionais enfrentados por todos em início de carreira, as professoras jovens ainda têm que enfrentar o assédio sexual e moral típico de uma cultura machista e patriarcal. Esses elementos fortes são perceptíveis na sociedade catarinense (para não falar em outros âmbitos). Mesmo sendo a maioria que trabalha na educação, elas ainda sofrem preconceito de toda ordem. E isso influencia suas ações em sala de aula. Pois, conforme nos lembra Tardif,

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (Tardif, 2000, p.15)

Nesse sentido, podemos dizer que as marcas dos contextos sociais em que estão inseridas atravessam a condição profissional e a função que desempenham. Além da prática docente, elas marcam a pessoa em seu mais íntimo ser. As alegrias e tristezas, realizações e frustrações fazem parte da nossa vida, e interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, é possível lecionar bem quando a pessoa está se sentindo mal? Um ambiente escolar tóxico ou saudável influencia no modo de lecionar e desenvolver suas atividades escolares? Será que, se as professoras tivessem apoio em seu início de carreira, e não sofressem assédio, elas teriam desenvolvido sua prática docente de maneira diferente?

Difícil responder sobre a dor que cada um sente ou sobre as formas que encontra para superar suas dificuldades. De todo modo, as professoras relataram que, com o tempo, na prática foram construindo sua experiência e vendo como enfrentar essas situações. Elas reforçaram que na prática cotidiana, no ambiente escolar elas foram vendo o que dava certo, o que não funcionava. Qual era a forma que poderia utilizar para explicar melhor alguns conteúdos sociológicos. Porque com uma turma “dava certo a aula” e com outras não. Enfim, foram analisando e se construindo enquanto professoras.

No entanto, além das dificuldades didático-pedagógicas, as professoras tiveram que enfrentar um conjunto de situações difíceis no processo de ensino da sociologia por conta do avanço do conservadorismo pelos rincões do Brasil. Essa onda conservadora trouxe uma radicalidade na teoria e na prática dificultando as relações na comunidade escolar. Catarina, Maria e diversos professores, em especial os das áreas de humanas, tiveram um grande desafio pela frente diante dessa conjuntura, conforme mencionamos ao longo do texto e aprofundaremos um pouco mais no próximo tópico.

3.4.1 O avanço do conservadorismo em sala de aula

Outro aspecto que pudemos observar nos diálogos com as professoras interlocutoras da pesquisa refere-se ao avanço do conservadorismo em sala de aula. Ao refletir sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de sociologia e os debates desenvolvidos em sala de aula foram perceptíveis em Santa Catarina o avanço do conservadorismo para dentro da comunidade escolar. Isso influenciou diretamente a prática docente. Alguns temas sociológicos ficaram mais difíceis de serem apresentados, limitando a apresentação e o desenvolvimento dos conteúdos que deveriam ser apresentados na grade da disciplina.

A problematização dos temas sociológicos foi dificultada pela polarização política. Além disso, a partir da implantação do novo ensino médio, com a retirada de horas aula de sociologia da grade curricular, os debates foram ficando mais difíceis por falta de tempo para os professores poderem aprofundar algumas questões. Nesse cenário dos últimos anos (a partir de 2013) trabalhar a sociologia em sala de aula ficou extremamente complicado.

Como abordar temas considerados polêmicos, a exemplo das questões de gênero, movimentos sociais, desigualdades sociais, luta de classes, etc, sem ter tempo (horas/aulas) disponíveis para aprofundar o debate? Como convencer a comunidade escolar que tais temas fazem parte dos conteúdos da disciplina de sociologia e a apresentação deve acontecer independente das opiniões individuais? Ou ainda, de maneira mais direta, como ser professor de sociologia sem ser xingado e mandado ir pra outro lugar? Maria relatou que precisava fazer toda uma contextualização, explicação antes de apresentar qualquer tema. De acordo com ela

A gente tem visões de alunos que são extremamente radicais. Não só de alunos. E aí ficou extremamente desafiador. Porque você vai trabalhar um conteúdo e o aluno acha que você está tentando transmitir uma ideologia, doutrinar pra ele. Então, sempre que vou trabalhar um conteúdo, principalmente se ele é mais polêmico, antes eu converso com eles. Explico que não sou eu quem está falando. Mas é o conteúdo da sociologia alinhado à BNCC. Que a gente visa apresentar as diferentes visões e concepções dos autores. Que a gente não está trazendo uma visão única. Quem quiser concorda, quem não quiser discorda. Enfim. (Maria, entrevista em 2021)

Com a radicalidade dos alunos em sala de aula, muitos conteúdos ficaram mais desafiadores para apresentar e desenvolver os conceitos. Alguns temas mal são anunciados e alguns alunos começam a afrontar, desrespeitar, xingar o professor de uma forma violenta. Isso vai minando a relação saudável entre professor e aluno. Essa situação acaba com o diálogo, fator essencial para o processo de ensino e aprendizagem em sociologia.

Além da relação difícil internamente em sala de aula, os professores de sociologia sofrem muitas vezes com críticas da direção escolar, de outros colegas docentes e de familiares dos alunos que se consideram no direito de opinar sobre o que o professor de sociologia deveria “ensinar”. É interessante observar que muita gente, sem se aprofundar, se considera no direito de opinar sobre os conteúdos e conceitos sociológicos. Isso, ao mesmo tempo em que impedem, limitam ou constroem quem de fato poderia apresentar argumentos mais consistentes sobre a sociedade e seus conflitos sociais.

Diante dessa conjuntura, as professoras relataram que evitaram apresentar alguns temas em sala de aula. Questões de gênero, por exemplo, elas relataram que *“não dá para trabalhar em sala. Isso eu já abandonei”*. De acordo com elas, os conteúdos que visam despertar um senso crítico, que deveriam debater as relações de poder são aqueles que mais encontram resistência para o debate. Qualquer tentativa de apresentar tais conteúdos, já esbarravam nos argumentos prontos dos alunos que falavam: *“isso não existe na escola, não dá pra Sra. querer nos doutrinar. A Sra. não pode fazer isso, professora, não pode nos obrigar a isso”* (Maria, entrevista em 2021).

Por conta da distorção que poderiam fazer e da perseguição que iriam sofrer, as professoras fizeram uma “auto censura” evitando qualquer assunto que pudesse ser considerado polêmico e lhe causasse complicações em sua prática docente. As professoras contaram que lecionavam como *“se estivesse pisando em ovos, ou se estivessem num campo minado”*. Cuidavam no máximo quais palavras utilizavam, tiravam conceitos de seus planos de aula que imaginavam serem causadores de alguma estranheza e enfrentamento com os alunos. Apesar de sempre alertar os alunos sobre o papel da sociologia, e procurar abordar os temas de forma dinâmica através de filmes, músicas, charges, tirinhas. Ainda assim, tomavam todo o cuidado para não serem mal interpretadas. Ao abordar o professor João da UNC sobre essa situação envolvendo a auto censura, ele ponderou o seguinte

Houve sim a auto censura! Mas antes disso, é uma censura por parte das elites que possuem o domínio da narrativa, é que ensejou o próprio golpe (destituição da presidenta Dilma). E essa é uma narrativa de fundo fascista e, portanto, tem uma característica neofascista, que é a eleição de um inimigo da pátria. Esse inimigo da nação é o socialismo, é o comunismo, e os próprios professores de sociologia que são responsáveis por este debate em sala de aula. Então essas coisas que estavam em jogo aqui vai censurar, vai tirar a liberdade de cátedra. Imagina quem deveria estar dando aula naquele momento? Alguns temas não deveriam ser abordados porque senão o garoto ia para casa e contava para os pais o que acontecia na aula. Depois os pais vinham, e os próprios alunos, vinham discutir raivosos, inclusive houve agressão aos professores no ambiente escolar por conta desses debates. Então, dentro do próprio ambiente escolar, se

são tempos sombrios, muitos temas da sociologia deixaram de ser abordados em sala. (João, entrevista em 2022)

Desse modo, toda essa conjuntura formou um caldo extremamente violento no qual ainda estamos inseridos. É preciso que os professores de sociologia, e todos de maneira geral, continuem extremamente atentos. Porque essas situações, esses fenômenos, eles não se dissolvem numa eleição. Essa radicalidade, polarização, discursos de ódio, perseguição, não aparecem do nada em sala de aula, e tampouco se dissolverão da noite para o dia. Tinha e tem muita coisa em jogo, além das aulas de sociologia. Da esperança ao medo e do medo à esperança, o caminho não é linear, contínuo, progressivo, tranquilo e calmo. Existem muitas turbulências pelo caminho. Ser professor e professora de sociologia na educação básica em meio a essa conjuntura é extremamente desafiante. Mas como nos lembra o grande poeta Thiago de Mello: *“Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar”*.

CAPÍTULO 4 – PÓS-FURACÃO? FAZ ESCURO MAS EU CANTO

Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.

(Madrugada Camponesa-Thiago de Mello.)

Olhando para as trajetórias das minhas interlocutoras da pesquisa, desde os primeiros passos na graduação e na carreira docente, pensando no contexto em que vivem, na conjuntura em que lecionam, e na finalização desta pesquisa, fico pensando: quais são as contribuições da sociologia para a vida delas enquanto indivíduo e para a sociedade em que elas estão inseridas? Como elas receberam e internalizaram os “ensinamentos” da sociologia em sua trajetória de vida? Quais as influências sociológicas em suas personalidades? Como apresentaram tudo isso em sala de aula? Como levaram para os jovens estudantes da rede pública estadual de Santa Catarina o que “aprenderam” em sua formação intelectual, humana e social? Como seguiram em frente com suas vidas a partir dessas experiências?

4.1 APRENDENDO E SE EMPODERANDO COM A SOCIOLOGIA

Olhando para elas, enquanto indivíduo é importante destacar o crescimento e o amadurecimento pessoal de ambas. As duas professoras iniciaram a graduação bem jovens. Vieram de comunidades rurais, uma de Santa Catarina e outra do Paraná, e entraram num mundo de estudos, debates e experiências totalmente diferente do que elas tinham vivenciado até então. No início, ambas tiveram dificuldades para participar dos debates públicos em sala de aula, nas apresentações de trabalhos, seminários, congressos, etc. Não eram de emitir sua opinião publicamente. Porém, nunca

deixaram de estar presentes nas aulas e eventos promovidos pelo curso de ciências sociais da UNC de Canoinhas/SC.

Lembro-me que, no início da graduação, eram duas meninas tímidas. Mas aos poucos, foram opinando nas rodinhas de debates após as aulas, nos jantares de confraternização, almoços, cafés e diversos momentos de descontração. Aliás, ao dialogar sobre o processo de amadurecimento e aprendizagem durante a graduação, Catarina destacou que “*a sociologia dos corredores é a que mais pesou*”. Ou seja, para ela, as trocas de ideias nos momentos fora da sala de aula foram o grande ponto para a sua formação sociológica.

Catarina e Maria foram crescendo aos poucos, se fortalecendo, empoderando-se. Elas surpreenderam muita gente, da família, da turma de graduação, e de outros meios, que não acreditavam na sua perseverança para chegar até o final do curso e conseguirem sua graduação em ciências sociais. Eu mesmo fui um dos que não acreditavam que elas iriam até o final do curso. Pelo fato delas não se envolverem nos debates em sala de aula de forma intensa, ou manifestarem convicção que estavam no curso certo, imaginava que podiam desistir a qualquer momento. Errei muito em minha análise. Menos mal, que 10 anos depois de iniciarmos a graduação, pude conversar com elas e reconhecer o quanto lutaram e conquistaram desde os primeiros passos na universidade até a atualidade.

Da turma iniciada com trinta egressos, elas fizeram parte dos oito que conseguiram a colação de grau. Elas contam que apesar de tudo, a graduação contribuiu para serem pessoas bem resolvidas, mais decididas e aumentarem sua autoestima. Falaram que sua personalidade ficou melhor e tornaram-se pessoas melhores ao longo da trajetória.

Formando-se em ciências sociais e atuando na docência de sociologia, tiveram um crescimento pessoal formidável e admirável. Relataram que foram subestimadas, sofreram preconceitos por serem jovens. Sentiram-se desrespeitadas, rejeitadas, assediadas. No caso de Maria, ela foi literalmente barrada no portão da escola. Parecia um recado claro para que não ousasse entrar no ambiente escolar sem permissão daqueles que estão no poder. No entanto, apesar de tudo isso, hoje elas são mulheres maduras e

realizadas profissionalmente. Ainda encontram muitas dificuldades, mas ressaltam que conseguiram sobreviver e melhorar sua qualidade de vida.

Catarina conseguiu, por meio do seu trabalho, dar conforto para sua filha (hoje com 06 anos de idade), conforme sonhou desde a gestação. Ela continua morando com seus pais e sua filha, no lugar que sempre residiu. Está feliz com a vida que tem e pelo caminho que trilhou. Perguntada se mudaria algo em sua trajetória, respondeu que está realizada. Mas, sempre quer evoluir enquanto pessoa e professora. Pensando no ensino após a pandemia da COVID, relatou que deve incorporar em sua prática docente novos conhecimentos, métodos e ferramentas pedagógicas, a exemplo do uso das tecnologias em sala de aula, a qual foi obrigada a descobrir e utilizar durante o período de ensino remoto em meio à pandemia.

Porém, as escolas ainda enfrentam dificuldades para utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Algumas escolas simplesmente não têm equipamentos tecnológicos para oferecer aos professores como recursos de apoio às suas aulas. Outras, têm equipamentos, tais como louças digitais, mas não oferecem formação para os novos professores poderem usar esses recursos. E, em caso de falhas nos equipamentos, faltam nas escolas profissionais habilitados e recursos com habilidades para arrumar os equipamentos e colocar a disposição dos professores e alunos o quanto antes. Existem também algumas dificuldades referentes à qualidade e acesso a internet para a comunidade escolar. Desse modo, por mais que a professora queira usar os equipamentos e recursos tecnológicos como inovação em suas aulas, nem sempre consegue fazê-lo por conta das limitações encontradas no ambiente escolar.

Maria, por sua vez, também está feliz com sua trajetória. Falou que sente orgulho de si mesma, principalmente: *“pelo fato de ser professora, por ser uma escolha minha”*. Ela lembra que tentaram lhe persuadir para que seguisse outros rumos. Mas, fez o curso que queria fazer e trabalha com o que queria trabalhar. Conseguiu passar num concurso em 2017, e se efetivar em 2020 em Santa Catarina. Casou no Paraná e mora em São Mateus do Sul/PR. Pelo fato de seu companheiro morar e trabalhar no Paraná, ela busca se efetivar em algum município mais próximo de sua moradia. Está

construindo a casa própria, um sonho que parecia impossível no início da carreira, mas que está se concretizando como fruto de seu trabalho.

Estudando sociologia a partir da graduação, apropriaram-se de elementos epistemológicos que lhes ajudaram a compreender a sociedade em que estão inseridas e diminuir suas frustrações pessoais por conta de problemas coletivos. Afirmaram que a graduação não foi suficiente para lhes formar, preparar, transformá-las em professoras de sociologia. Entraram em sala de aula na educação básica de forma insegura. Não sabiam se de fato conseguiriam lecionar sociologia para os jovens no ensino médio.

No entanto, elas perceberam que a docência se constrói na prática diária. Para elas, o ser professor se descobre sendo professor. Na medida em que iam lecionando, acabavam descobrindo novas formas de lecionar. As escolhas de materiais para estudos, dinâmicas em sala de aula, ferramentas pedagógicas, abordagens metodológicas, seleção de temas e conceitos, definição das formas que iriam apresentar os temas e conteúdos para os jovens, foram resultados de observações, de crises, angústias e análises em sua própria prática docente. No entanto, reconhecem que suas práticas docentes de fato foram construídas ao longo do cotidiano escolar. Entretanto, isso só foi possível por conta de terem um excelente embasamento teórico e apropriação conceitual construídos na graduação em ciências sociais na UNC de Canoinhas. Aprendendo e ensinando sociologia, aprenderam a ser mais do que professoras. Aprenderam a ser quem são e, mesmo com receios, seguem vivendo a docência e construindo-se como referência para os jovens além da sala de aula.

4.2 A VIDA VIVIDA E REFLETIDA EM OUTRAS VIDAS

Questionei-as sobre as razões que as levam a continuarem sendo professoras de sociologia. Quais as motivações para seguir sendo docente na rede pública estadual em meio a este contexto? Sem hesitar, ambas falaram sobre o carinho e o reconhecimento recebido pelos alunos. Destacaram que nas escolas o ambiente de trabalho não é saudável por conta de muitos colegas professores, direção e equipe pedagógica que mais atrapalham do que ajudam. Em vários momentos, se sentiram desrespeitadas por parte da equipe

pedagógica e diretiva da escola. Contaram que aprenderam a se desviar de algumas encenças. Quando percebiam que as provocações eram para elas, procuravam se distanciar, não revidar, evitar o confronto ideológico para poder ter um ambiente de trabalho menos tóxico. Mas, às vezes, era impossível fugir dos debates. Maria contou que, uma vez, a pedagoga da escola em que trabalhava, que era de extrema direita, radical, entrou durante sua aula para dizer aos alunos que sociologia era uma disciplina que não prestava. Maria já tinha notado umas postagens no Facebook da pedagoga onde ela afirmava que odiava professores de filosofia e de sociologia. Mas ficou incrédula com o desrespeito total da pedagoga que se achou no direito de interromper sua aula para em frente aos alunos fazer um discurso de ódio contra a sociologia. Neste caso, o confronto foi inevitável: ela levou o caso para a direção escolar que precisou chamar a atenção e advertir a pedagoga para que isso não se repetisse mais.

No entanto, elas contam que as vivências com os alunos são gratificantes. De acordo com elas, são as histórias de vidas e as possibilidades de contribuir para o seu desenvolvimento que as motivam a seguir em frente com os alunos. Deste modo, afirmaram que as relações de amizade construídas com os alunos contribuem para a sua realização e continuidade no trabalho. Nas palavras de Maria, ela relatou que:

Quando tenho meu trabalho reconhecido por meus alunos sinto-me realizada. Eu acredito que nós professores de sociologia podemos na nossa prática docente fazer a diferença na vida dos alunos. E acredito que todas as profissões trazem seus desafios e angústias. Mas é na amizade desenvolvida com os alunos e no retorno deles que me sinto realizada enquanto professora. (Maria, entrevista em 2022)

Para Maria, olhar o ser humano em primeiro lugar foi uma grande aprendizagem no ensino da sociologia. Ela contou orgulhosa que uma vez um aluno falou para ela abrir um blog de sociologia para que pudessem continuar tendo aula com ela após os horários e períodos convencionais da escola. Noutra ocasião, outro aluno falou que *“aprendeu muito com ela, e todo mundo deveria ter uma aula de sociologia uma vez na vida pelo menos”*. Para ela isso

foi um grande incentivo. Ao perceber que discutiam o que é a sociologia, para que serve, e como os ajudava a “abrir a mente para a vida”, sentiu-se gratificada e isso lhe ajudou a seguir na carreira. Concluiu que discutir as relações sociais a partir do respeito pelo outro, reconhecer nos alunos os potenciais e acolhê-los em sua diversidade foi um segredo que lhe ajudou em sua trajetória.

Após ouvir seus relatos, me indaguei: será que a valorização da amizade com os alunos sendo algo primordial para a prática e realização docente é algo específico dela? Ou esse sentimento é compartilhado por outros professores? Além das objetividades da sociologia, as subjetividades dos professores e alunos interferem na prática docente? Ao entrevistar Catarina, suas análises e respostas não foram muito diferentes das de Maria. Olhando para sua trajetória, ela relatou que:

O que me chamou a atenção foi que eu consegui ajudar um aluno meu que estava começando a ter depressão. Ele tinha sintomas de que estava querendo ir para um caminho do suicídio. Então, isso foi bem marcante, porque ele mesmo disse: “professora, o que fez a diferença para mim foi você ser minha amiga”. Cara! Nossa!!! Daí..., assim..., foi... bateu no emocional. E mesmo a própria turma dele, os professores diziam ser difíceis de lidar. Mas eu consegui conversar com eles. Eu tinha uma proximidade. Então, eu percebi ali que eu podia fazer a diferença em sala de aula. Então, eles me fizeram gostar de dar aula. E percebi que você pode não salvar o mundo. Mas, a partir do momento que você consegue ajudar um aluno que seja, isso já faz toda uma diferença. (Catarina, entrevista em 2022)

Pensando nas respostas delas, fiquei me questionando: será que de fato os professores se realizam a partir do reconhecimento de seu trabalho pelos alunos? E os alunos, reconhecem e se inspiram nos exemplos de vida dos professores? Aliás, as histórias de vida interferem no processo e nas relações entre professores e alunos? Como são entrelaçadas essas vidas em meio ao ensino da sociologia na educação básica? É possível o professor incorporar a história de vida de seus alunos em sua prática docente? Diante disso, recordo-me de um texto de Toren, que reflete sobre as formas como nos

tornamos quem somos a partir das nossas relações com os outros, em que ela afirma que:

Nós, literalmente, incorporamos nossa história, que é a história de nossas relações com todas e todos aqueles outros que encontramos em nossas vidas. E por meio deles exploramos também suas histórias, e não apenas as deles, mas as histórias de todas e de todos aqueles com os quais eles se encontraram ao longo da vida e ao longo do tempo. (TOREN, 2020, p.182).

Essas ponderações nos fazem refletir que, além das questões internas e burocráticas de sala de aula, independente da “função” e do papel de professor ou de aluno, a escola precisa discutir e ressignificar a vida em sua plenitude. Pensando nisso, me recordo das aulas de filosofia com o professor Bazzanella durante a graduação em ciências sociais na UNC, onde ele sempre reforçava que os gregos antigos não tinham apenas um conceito de vida. Para eles, a vida era definida a partir de duas perspectivas distintas: *Zoé* e *Bios*. A *Zoé* representava os aspectos biológicos, a corporeidade, substrato para a manifestação e manutenção da vida, intimamente vinculada ao reino da necessidade. Ou seja, a *Zoé* vinculava-se à casa, ao espaço da sobrevivência ou manutenção do corpo. A *Zoé* era considerada uma vida nua, sem propósitos, sem importância e que não merecia ser vivida. A outra forma de conceber, ou definir, a vida era a *Bios*, que representava a vida qualificada em seu âmbito público, partícipe da vida pública. A partir da concepção de *Bios* a vida só tinha sentido se fosse participativa na sociedade e contribuísse para o bem comum. A vida em sua dimensão biológica, privada, pouco importava para os gregos. Para eles, o importante era a vida pública, vida que se manifestava publicamente na construção do sentido e na finalidade da vida humana em sua condição essencialmente política, logo, coletiva.

Desse modo, podemos pensar a escola como um lugar potencializador da vida. Espaço que pode ir além do gerenciamento e controle das vidas daqueles que são obrigados a frequentar seu ambiente. E a sociologia pode contribuir muito para abrir novos horizontes de debates e práticas pedagógicas. Nesse sentido, seria possível pensar uma sociologia da vida? Ou a vida poderia se tornar um objeto de estudo específico na grade curricular de sociologia na educação básica? Por especulação, talvez, olhar

para uma única vida seja o suficiente para ressignificar outras vidas. Acolher e valorizar cada vida é essencial. Tratar cada aluno como se fosse único. Entender as histórias da vida torna-se primordial para o processo além das questões tradicionais apresentadas no ensino da sociologia. Valorizar a vida é urgente. Fazer dela o ponto de partida para a educação brasileira é uma tarefa fundamental para todos os professores que se desafiam a ir além da sala de aula.

Além disso, resgatar a valorização da vida é ir na contramão da história brasileira recente. Não podemos esquecer que nos últimos tempos muitas vidas foram maltratadas no Brasil. Além da pandemia da COVID 19, que ceifou mais de setecentas mil vidas no país, ainda tivemos o avanço do fascismo, do neonazismo e do bolsonarismo que barbarizou, ridicularizou, zombou e destruiu muitas vidas brasileiras.

4.3 DESBARBARIZAR A EDUCAÇÃO

Diante disso, é preciso resistir e avançar na construção de novas relações humanas no ambiente escolar e na sociedade de maneira geral. O ensino da sociologia, antes, durante e depois desse “furacão” que sacudiu a sociedade brasileira, é fundamental para potencializar a vida em seu âmbito público. Pois, embora o cenário pareça terrível para a construção de uma prática docente, o ensino da sociologia pode despertar a criticidade, a solidariedade e a respeitabilidade pela vida na comunidade escolar. A tarefa não é fácil, mas recordo de Adorno, em sua obra sobre Educação e Emancipação, onde ele afirma que

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua

seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (ADORNO, 1995, p. 116).

Dito isso, seguimos refletindo sobre os aspectos que levaram ao avanço da barbárie no Brasil, e como podemos utilizar nossa prática docente para a “desbarbarização da humanidade” e a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem onde a construção de um mundo melhor não seja motivo de batalhas enfadonhas. Que possamos fazer da sala de aula um ambiente democrático, acolhedor, lugar de livre expressão, e de uma educação emancipadora.

É preciso reconhecer que a sociedade brasileira “andou pra trás” nos últimos tempos. Tivemos muitos retrocessos educacionais, sociais, políticos, econômicos, ambientais e em nossas relações pessoais. Muitos se perderam pelo caminho. É preciso fazer autocrítica em diversos setores, e, em especial na educação. Pois, é notório que diversos colegas professores, detentores de “ensino superior” caíram no senso comum das fake news. Se deixaram levar pelas mentiras e discurso de ódio. Reproduziram falas e ações que foram na contramão dos propósitos educacionais e civilizatórios que deveriam ser os pilares da formação humana. Rever as falas, as ações e a prática docente, é o recomeço para uma caminhada longa na reconstrução do país. A boa notícia é que, de acordo com bell hooks,

Educadores que se desafiam a ensinar além do espaço da sala de aula, a se mover no mundo compartilhando conhecimento, aprendem uma diversidade de estilos de passar informações adiante. Essa é uma das habilidades mais valiosas que um professor pode adquirir. Por meio da prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem que pode falar ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino em que nos encontramos. (bell hooks, 2019, p. 201)

Mas será que os professores estão vigilantes em sua prática e se desafiando a falar ao coração dos jovens? Vigiar a sua prática e falar ao coração parece ser uma tarefa simples. Mas torna-se difícil se não houver autocrítica e ressignificação de sua ação. Apresentar os pensadores clássicos

da sociologia, seus conceitos e os fundamentos sociológicos para interpretação da realidade, discutir temas da sociedade atual, tudo isso é importante, mas pode ser em vão se não falarmos ao coração dos jovens. Torna-se imperativo o desafio de ir além dos espaços de sala de aula e da rotina escolar. A prática vigilante a que se refere bell hooks, parece-me ir no sentido de que é necessário humanizar a educação. Estar atentos às angústias de nossos jovens. Buscar compreender suas dores, seus sonhos, suas histórias de vida. Levar a sério quem eles são, o que pensam, o que sentem, suas expectativas e perspectivas de vida. E, a partir disso, pensar maneiras de utilizar as aulas de sociologia para construir novas relações.

Desintoxicar as relações sociais. Combater o discurso e as práticas de ódio no ambiente escolar é mais do que necessário. A *“banalidade do mal”*, como nos alertou Hannah Arendt, é capaz de transformar indivíduos comuns, “cidadão de bens”, em pessoas que praticam maldades sem ter criticidade para analisar seus próprios atos. Além disso, a banalidade do mal contribui para a intensificação da cultura da violência, inclusive no ambiente escolar. Destaca-se que vimos nos últimos tempos diversas pessoas, inclusive professores e alunos, que não questionavam as origens das ideias que seguiam. Apenas aderiram aos comandos de um sistema maior do que eles. Entretanto, evidencia-se que o bolsonarismo revelou e desnudou muitas pessoas praticantes de maldades e propagadores dos discursos de ódio de forma consciente. Muitos não eram “inocentes”. Sabiam que suas ações estavam destruindo as relações sociais, familiares, afrontando professores, amigos, ofendendo todos aqueles que não comungavam de suas ideias.

Nesse sentido, é possível afirmar que muitos aderiram ao discurso de ódio sem refletir sobre as suas consequências. Mas, por outro lado, especula-se que outros tantos sabiam muito bem os fins que almejavam para justificar os meios utilizados. A homofobia, o racismo, o machismo, o bullying, as discriminações e os preconceitos não surgiram do nada. Tampouco aparecem apenas no período recente. Os diversos tipos de violências sempre estiveram presentes na sociedade brasileira. Pensar uma sociologia da violência como parte da grade curricular pode contribuir para jogar luzes num cenário ainda obscuro na sociedade brasileira.

Por especulação, o que parece ter diminuído, foi a disposição daqueles que enfrentaram essa turba violenta. Muitos colegas professores, em especial da área de humanas, cansaram na luta. Desanimaram na resistência e persistência para a construção de uma prática libertadora. Fizeram uma autocensura, conforme já apontado ao longo deste texto. Reanimar o debate e as construções de novas práticas tendo em vista o bem comum, é crucial para o ensino da sociologia sem amarras, medos e receios. Não dá mais para se calar.

Os professores de sociologia têm o desafio de não deixar a sociedade recuar em seus princípios civilizatórios. Pois, conforme nos alerta Adorno: *“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”* (1995, p. 137). Para o pensador, o campo de concentração não existe mais. Mas, a barbárie continua existindo. E, diante disso, é preciso discutir e revelar os mecanismos que levam a sociedade a permitir que a barbárie permaneça em seu meio. Voltando ao diálogo com o pensamento da educadora norte americana, é preciso reforçar o que nos diz bell hooks:

É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar estruturas de dominação existentes (hierarquia de raça, gênero, classe e religião). A diversidade em discursos e presencial pode ser apreciada integralmente como um recurso que aprimora qualquer experiência de aprendizagem. (bell hooks, 2019, p. 203)

Encontrar formas de ensinar sem reforçar estruturas de dominação, eis o desafio. Nesse sentido, sabemos o quanto é difícil estar no Planalto Norte Catarinense, e trabalhar os conteúdos da grade curricular de sociologia, em uma região extremamente conservadora. Minhas interlocutoras da pesquisa ressaltam que os maiores desafios são o preconceito de gênero e o assédio sofrido por elas, professoras jovens, todos os dias no ambiente escolar sejam por parte da direção (homens), colegas professores e alunos em sala de aula. Isso traz um desafio maior para nós professores de sociologia, homens, que

muitas vezes percebemos essas situações constrangedoras, mas nos calamos e nos acomodamos em nossa zona de conforto masculina.

Enfrentar o machismo, o assédio, as violências de gênero não pode ser uma tarefa apenas das mulheres. Nós homens, professores, também temos que provocar esse debate em nossas aulas, na comunidade escolar e ficar vigilantes quanto à nossa prática. Muitas piadas e “brincadeiras” que contribuem para perpetuar as violências de gênero, precisam ser questionadas e refletidas à luz das fundamentações teóricas que colocam em jogo esse sistema de dominação e opressão em nossa sociedade. Sabemos que em nossas escolas, muitos alunos são extremamente conservadores, radicais, e contam com o apoio da família para afrontar seus professores. Sabemos também, que o bolsonarismo reforçou a violência de gênero e utiliza isso como base para atrair os truculentos para suas hostes. Desnudar e enfrentar esse tipo de violência é um passo primordial para “desbarbarizar” a educação.

Além dos debates e denúncias sobre a cultura de violência produzida na sociedade e reproduzida no ambiente escolar, é preciso criar espaços, materiais, mecanismos, estratégias para acolhida e fortalecimento das vítimas de violência na comunidade escolar. As jovens professoras de sociologia não podem entrar com medo na escola ao iniciar sua carreira docente. É preciso acolhê-las, criar uma rede de apoio. Não pode ser normalizado uma professora ir lecionar cerca de dois anos chorando e sofrendo sozinha sem ninguém perceber o quanto a escola pode estar sendo um ambiente tóxico para ela. Dentre tantos temas necessários, a empatia, o acolhimento, a solidariedade devem fazer parte das aulas de sociologia. Uma sociologia da vida precisa ser discutida, desenvolvida, construída para que a vida ela mesma possa ser vivida em sua plenitude.

A liberdade de cátedra precisa ser restaurada. Assegurar a autonomia para o professor lecionar os conceitos sem preconceitos e restrições é o mínimo para que o ensino da sociologia na educação básica possa alcançar seus objetivos. Deve-se provocar as estruturas do Estado para que garanta espaços, meios, oportunidades, mecanismos de fortalecimentos das jovens professoras. No entanto, indiferente da ação do Estado, devemos criar espaços autônomos para acolhida, escuta e trocas de experiências com os novos professores. Transformar nossas instituições educacionais e renovar nossa

ação pedagógica é o grande chamado, conforme reforçado por bell hooks ao fazer a discussão sobre a revolução de valores tão necessária para a promessa de mudança multicultural. De acordo com ela

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade, de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão e nosso amor pela liberdade. (bell hooks, 2013, p. 50)

Desse modo, discutir a vida das professoras, o ensino da sociologia na educação básica, o contexto do planalto norte catarinense (mas não só nele) em que se percebe o avanço do conservadorismo e da cultura da violência não é tarefa simples. Não tenho a pretensão de esgotar o debate nesse momento, ou ousar apontar uma receita, um método de ensino, ou algo que conclua o que apenas iniciamos. Espero poder contribuir com o debate e continuar refletindo o quanto que na prática é diferente. Foram muitas turbulências no caminho percorrido até aqui. Ser professor de sociologia no planalto norte em meio a este contexto é dar voz para aqueles que se calam ou são silenciados, é jogar luzes em meio às sombras, é provocar os que não querem ser provocados, é sobretudo seguir em frente com passos firmes enquanto muitos querem interromper uma caminhada de quem simplesmente escolheu, ou foi escolhido para, ser professor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**, trad. W. Leo Maar. SP: Ed. Paz e Terra, 1995b.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996, p.190.

BRASIL, Documento referência CONAE, 2010, p.5.

BRASIL, Documento referência CONAE, 2010, p.5.

BRASIL, Lei nº11.684 de 02 de junho de 2008.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo**. In: SOLANO, Esther. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula**. XVI ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012. (p. 1-7). Acesso em: <https://docplayer.com.br/13596444-Didaticario-de-criacao-aula-cheia-antes-da-aula.html>

CRUZ, Sebastião Velasco e. **Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil atual**. In: CRUZ, Sebastião Velasco (et. al.). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Perseu Abramo, 2015, p. 13-48.

FORQUIN, Jean-Claude. **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa**. Educação e Realidade, 21(1): 187-198, jan./jun. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'Água, 10ª ed. 1993, p. 27-38.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Educação democrática**. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MERCADANTE, Aloizio; ZERO, Marcelo (orgs.). **Governos do PT: Um legado para o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MEUCCI, Simone. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente**. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 51, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 251-260 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

MIGUEL, Luis Felipe. **A reemergência da direita brasileira**. In: SOLANO, Esther. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEUHOLD, R. R. (2023). **A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais**. *Pedagogía y Saberes*, (59), 1–14. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17>.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul/dez.2014.

PENNA, Fernando. **O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”**. In: SOLANO, Esther. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marilia Pontes. **Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e n.º 6, p 222-231, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil.** Tradução. São Paulo: Vértice, 1988. . . Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, entrevista em 16/12/22

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Equipe Pesquisa na Escola/SED, entrevista em 16/12/22

SCHIESSL, Leandro. **As atualidades dos cursos de Ciências Sociais em Santa Catarina.** In: **Possibilidades e limites da inserção das Ciências Sociais em Santa Catarina.** Bazzanella, Sandro Luiz (org). Canoinhas: Gráfica Nova letra, (Blumenau) 2010. p. 67.

SETTON, M. da G. J.; SPOSITO, M. P. **Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli.** Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 247-267, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53054>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **Homeschooling no Brasil: reflexões curriculares a partir do Projeto de Lei nº 2.401/2019.** In: p.155-180. In: **South American Journal of basic education, technical and technological**, v.7, supl. 3, 2020.

SOLANO, Esther. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2008, 13.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.13, pp.05-24.

TOREN, Christina. **"Mente, materialidade e história"**. In: BANNELL, R., MIZRAHI, M. e FERREIRA, G. **Deseducando a educação: mente, materialidade, metáfora.** Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

UFFS, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura**. 2010, p.20. Disponível em [PPC Nº 1/CCLCSCH/UFFS/2010](#)

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 p. 12-46.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. **Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.