

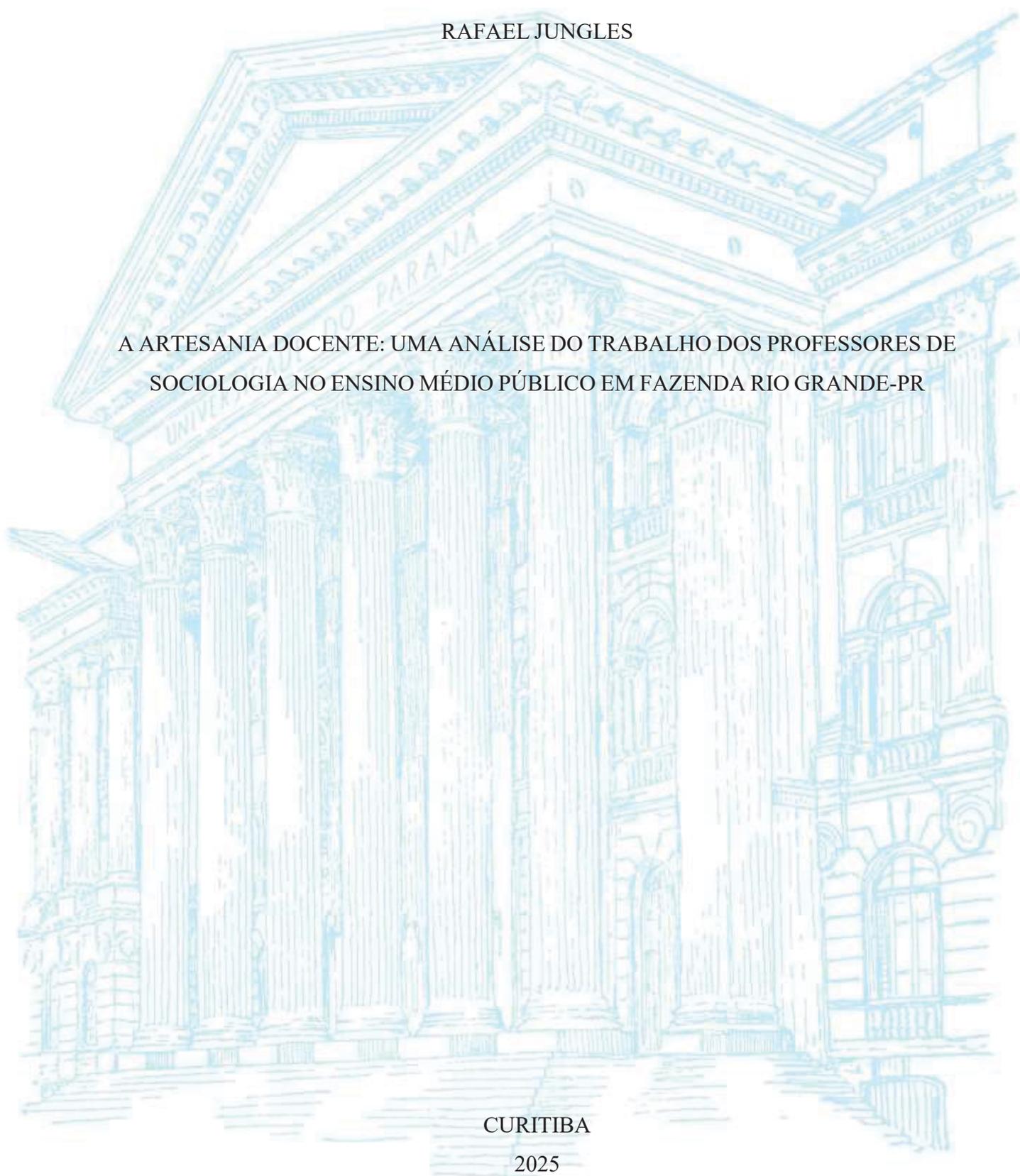
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAEL JUNGLES

A ARTESANIA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FAZENDA RIO GRANDE-PR

CURITIBA

2025



RAFAEL JUNGLES

A ARTESANIA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FAZENDA RIO GRANDE-PR

Dissertação apresentada à banca do Mestrado de Sociologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landolfi Maia

CURITIBA

2025

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

Jungles, Rafael

A artesanía docente : uma análise do trabalho dos professores de sociologia no ensino médio público em Fazenda Rio Grande-PR. / Rafael Jungles. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Landolfi Maia.

1. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de sociologia. 4. Professores e alunos – Interação social. I. Maia, Fernanda Landolfi, 1982-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE 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 **RAFAEL JUNGLES**, intitulada: **A ARTESANIA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FAZENDA RIO GRANDE-PR**, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA LANDOLFI MAIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

Curitiba, 14 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

14/03/2025 19:42:46.0

FERNANDA LANDOLFI MAIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/03/2025 16:46:55.0

SIMONE MEUCCI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/03/2025 16:33:18.0

KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

A todos os professores de sociologia que fazem de suas práticas um veículo de conscientização tal qual a ciência eticamente responsável e socialmente comprometida legada por Florestan Fernandes.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda Landolfi Maia pela acolhedora orientação que não trouxe apenas um norte para a pesquisa, mas o companheirismo generoso de uma amizade, um conforto afetivo em meio a tantas demandas e incertezas comuns a um professor no atual cenário. Sua expertise dosada com carinho e incentivo foram determinantes para a realização desse trabalho de forma leve e segura.

À minha companheira Talita e às minhas filhas Laura e Alice pelo privilégio de compartilhar a vida com vocês e receber o amor de uma família, um alento para seguir adiante com confiança. À minha mãe querida que nunca soltou minha mão. Ao meu pai por me mostrar que a felicidade está nas coisas simples da vida. À minha irmã por sua compreensão e paciência. A José Gabriel Da Costa, Augusto Jerônimo Da Silva e Maria Bizerra Da Silva por me apresentarem o oriente da minha vida e proporcionar o encontro do eu comigo mesmo.

Às minhas queridas e aos meus queridos estudantes pelo estímulo vital da juventude, uma energia que me impulsiona ao aperfeiçoamento humano e profissional.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros de docência que me concederam gentilmente o escasso e valioso tempo nas entrevistas e na intervenção pedagógica.

Aos professores do ProfSocio: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marisete Teresinha Hoffmann Horochovski, Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Fagner Carniel, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone Meucci, Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Alexandro Dantas Trindade, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Valéria Floriano Machado, Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Julian Simões Cruz de Oliveira, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Aparecida Bridi, Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Rodrigo Czajka, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kelen Ghellere Rosso, pelas memoráveis tardes que passamos juntos. Cada qual, ao seu modo, compartilhou valiosos saberes humanísticos e sociológicos de forma tão generosa e cativante que sinto a honrada responsabilidade de levar um pouco de cada um às minhas aulas.

Aos colegas da turma do ProfSocio 2023 pela camaradagem pelos cafés e pela amizade, vocês são inspiradores.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”  
(FREIRE, 1997, p. 30).

## RESUMO

A educação pública brasileira inserida num contexto de incremento de políticas neoliberais é implicada por sérios desafios, especialmente no contexto do novo ensino médio, onde as condições de trabalho dos professores são precarizadas, o que compromete significativamente o trabalho interativo com os estudantes. Este estudo tem como objetivo analisar as condições objetivas e práticas pedagógicas que influenciam o trabalho dos professores de sociologia na cidade de Fazenda Rio Grande-PR, buscando compreender como essas condições afetam a interação entre professores e estudantes. A questão central a ser respondida é: como as determinantes materiais e práticas da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEED) condicionam a dinâmica interativa no ensino de sociologia? Para abordar essa questão, a pesquisa foi estruturada em três etapas metodológicas: uma revisão narrativa da literatura sobre a conjuntura brasileira com implicações sobre a docência em sociologia; entrevistas em profundidade com professores e a criação de uma intervenção pedagógica denominada Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso. Os resultados indicam que as condições de trabalho dos professores, marcadas pela precarização e pela adoção de plataformas educacionais, impactam negativamente a qualidade das interações em sala de aula, resultando em vínculos enfraquecidos entre educadores e estudantes. Além disso, as narrativas construídas pelos professores entrevistados endossam a hipótese de que a implementação da agenda neoliberal tem promovido (contra)reformas que podem acentuar as desigualdades sociais e dificultar a formação crítica dos estudantes. Na primeira parte da pesquisa de campo observou-se que é necessário reconhecer as implicações das condições objetivas sobre o trabalho docente, promovendo um ambiente que favoreça o resgate das interações sociais como meio fundamental para o fortalecimento dos vínculos da comunidade escolar. Com a intervenção pedagógica foi possível a criação de um espaço alternativo às formações tradicionais o que conferiu aos participantes uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas docentes, a partir de uma formação contínua dos professores, em que a valorização de suas experiências foi evidenciada como essencial para a reflexão das interações docentes e a construção de um ensino mais eficaz e inclusivo.

Palavras-chave: 1. Trabalho docente. 2. Ensino de Sociologia. 3. Interação social. 4. Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

Brazilian public education, situated within a context of expanding neoliberal policies, faces significant challenges—particularly under the new high school model, which has contributed to the precarization of teachers' working conditions and has hindered meaningful interaction with students. This study aims to analyze the objective conditions and pedagogical practices that influence the work of sociology teachers in the municipality of Fazenda Rio Grande, Paraná, and to understand how such conditions affect the dynamics of teacher-student interaction. The central research question guiding this investigation is: how do the material and practical determinants imposed by the State Department of Education and Sport (SEED) shape the interactive dynamics in sociology teaching? To address this question, the research was conducted in three methodological stages: (1) a narrative literature review focused on the current Brazilian educational context and its implications for sociology teaching; (2) in-depth interviews with teachers; and (3) the development of a pedagogical intervention titled *Sociologizing is Necessary Learning Community*. The findings indicate that teachers' working conditions—marked by precarization and the widespread adoption of educational platforms—have negatively affected classroom interaction, weakening the relationships between teachers and students. Additionally, the narratives constructed by the participating teachers support the hypothesis that the implementation of neoliberal reforms has contributed to deepening social inequalities and obstructing students' critical formation. During the first phase of fieldwork, it became evident that acknowledging the impact of objective conditions on teaching is essential to fostering environments that prioritize social interaction as a key element in strengthening school community bonds. The pedagogical intervention provided an alternative space to traditional teacher training models, encouraging critical and reflective engagement with teaching practices. It highlighted the value of teachers' lived experiences as central to reshaping classroom interactions and building a more inclusive and effective teaching process.

Keywords: 1. Teaching Work. 2. Sociology Teaching. 3. Social Interaction. 4. Pedagogical Intervention.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA SEED/PR .....	73
FIGURA 2 – UNIVERSO INTERATIVO DOCENTE EXTRACLASSE.....	74
FIGURA 3 – INTERAÇÕES LABORAIS INTRACLASSE .....	75
FIGURA 4 – ETAPAS DO TRABALHO DOCENTE.....	76
FIGURA 5 – PANORAMA DE ACONTECIMENTOS COM IMPLICAÇÕES DIRETAS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE ENTRE 2015- 2024 .	79
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE COLÉGIOS EM FAZENDA RIO GRANDE.....	87
FIGURA 7 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA .....	93
FIGURA 8 – SOCIALIZAÇÃO NA SALA DOS PROFESSORES .....	94
FIGURA 9 - INTERAÇÃO.....	108
FIGURA 10 – A CRIAÇÃO DE ADÃO .....	123
FIGURA 11 – BAOBÁ .....	124
FIGURA 12 – O MITO DE SÍSIFO.....	125
FIGURA 13 – MILHO AOS POMBOS.....	127
FIGURA 14 – METAMORFOSE AMBULANTE.....	128
FIGURA 15 – FLORES EM MEIO À QUEIMADA .....	130

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO .....	32
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS .....	33
QUADRO 3 – CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	38
QUADRO 4 – CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO.....	91
QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	95
QUADRO 6 – PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	96
QUADRO 7 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A BNCC E NEM .....	99
QUADRO 8 – PERCEPÇÃO SOBRE A AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE ....	101
QUADRO 9 - ESTRATÉGIAS INTERATIVAS .....	103
QUADRO 10 – INTERAÇÃO ENTRE TURMAS DE PERFIS DISTINTOS .....	106
QUADRO 11 – PERCEPÇÕES SOBRE A AUTORIDADE DOCENTE .....	113
QUADRO 12 – PERCEPÇÃO SOBRE A PERSUASÃO.....	114
QUADRO 13 – PERCEPÇÃO SOBRE A SEDUÇÃO DOCENTE.....	116
QUADRO 14 – PERCEPÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP Sindicato	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF/88	Constituição Federal da República de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EJA	Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GT	Grupo de Trabalho
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PIB	Produto Interno Bruto
ProfSocio	Programa de Mestrado em Rede Nacional de Sociologia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCEMP	Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
RCO	Registro de Classe Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UFPR	Universidade Federal do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	ANTECEDENTES DA PESQUISA E IMPRESSÕES DO CAMPO .....	20
1.1.1	O Objeto De Pesquisa: Origem Do Interesse .....	23
1.2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	31
1.3	EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE .....	38
2	EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A RAPINA NEOLIBERAL .....	40
2.1	IMPLICAÇÕES DA AGENDA NEOLIBERAL SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	43
2.1.1	Plataformização Da Educação.....	48
2.1.2	A Reforma Do Ensino Médio E A Bncc .....	52
2.1.3	Descompasso No Ambiente Escolar E A Reprodução Das Desigualdades À Luz Da Literatura .....	57
2.1.4	O Devir Docente E Os Desafios Da Educação Contemporânea .....	61
2.1.5	Um Trabalho De Interações Humanas: A Artesania Interativa Da Docência.....	64
3	TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO PARANÁ.....	73
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO PARANÁ .....	73
3.2	CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO PARANÁ.....	82
3.2.1	Caracterização Da Docência Em Sociologia Em Fazenda Rio Grande .....	85
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	90
4.1	REALIDADE PESSOAL, CONTEXTO COMUM: CADA CASO É UM CASO? .	91
4.1.1	Condições Objetivas De Trabalho.....	91
4.1.2	Organização Do Trabalho .....	95
4.1.3	Plataformização Da Educação.....	96
4.1.4	Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	99
4.1.5	Dimensão Autônoma Do Trabalho.....	101
4.1.6	Dimensão Interativa Da Docência.....	103
4.2	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	109
4.2.1	Mapa da comunidade de aprendizagem – Roteiro e apresentação inicial.....	111
4.2.2	Autoridade, Persuasão e Sedução docentes.....	112

4.2.3	Interação, condições objetivas de trabalho e juventudes.....	118
4.2.4	Imagens e músicas representativas do vínculo entre professores e estudantes .....	123
4.3	PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO: ENTRE O PROFESSOR PESQUISADOR E O PESQUISADOR PROFESSOR, UM SÓ SUJEITO .....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
	REFERÊNCIAS .....	137
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA.....	144
	APÊNDICE B - CONVITE PARA OS PROFESSORES.....	149
	APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO .....	150
	APÊNDICE D - TERMO DE USO DE VOZ E IMAGEM .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inserida no âmbito do Programa de Mestrado em Rede Nacional de SOCIOLOGIA (ProfSocio) na linha de pesquisa Juventude e Questões Contemporâneas, discute o trabalho dos professores de Sociologia do município de Fazenda Rio Grande, Paraná.

A temática abordada foi orientada pelo objetivo geral de analisar como as condições objetivas de trabalho dos professores de sociologia implicam na interação social com os estudantes no âmbito escolar. Mais especificamente, como as interações sociais e práticas pedagógicas são condicionadas e delimitadas pelas estruturas materiais. Com esse exame inicial foi possível identificar as estratégias e técnicas adotadas, que subvertem a rigidez das normas institucionais escolares e conferem aos docentes uma margem de manobra que pode potencializar a interação e a construção de objetivos comuns, em sala de aula já que, de acordo com Bourdieu (1989, p. 55), “o espaço de interação é o lugar da atualização da intersecção entre diferentes campos”.

Levanto a hipótese de que os constrangimentos normativos impostos pela mantenedora, tais como a pressão para o alcance de índices quantificáveis, o cumprimento do currículo dado o volume de conteúdos para a limitada carga horária, implicam numa barreira e/ou lacuna comunicativa entre professores e estudantes, o que eleva os conflitos, indisposições e a falta de sentido da escola. É pertinente indagar-se, diante das imposições da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná (SEED) que implicam num tipo de “educação bancária” (Freire, 1987): os estudantes não têm nada a oferecer? Se no ambiente escolar não se criar condições para mobilizar o repertório do outro numa correspondência com o professor, é possível que o estudante acredite que não tem nada mesmo e adote uma postura passiva. Nesse sentido, é fundamental que se compreenda quais são os universos simbólicos para encontrar o comum na vida escolar.

Considerando essa assertiva, parto da premissa de que a unidade construída em uma sala de aula é produto de múltiplas interações (Tardiff; Lessard, 2014), conformadas pelas condições materiais do trabalho docente, bem como pela informalidade constitutiva das relações humanas. O que pode fazer essa mediação profícua na escola é a correspondência, ou em outras palavras, o “vínculo” estabelecido entre seus atores, sobretudo em sala de aula no sentido de investigar e experimentar os fenômenos estudados em um código simbólico que seja comum.

Nessa perspectiva, a criatividade do docente referenciada pelos parâmetros da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1999) e a adoção de uma didática histórico-crítica

(Gasparim, 2002, são fatores potencialmente determinantes para superar os limites reprodutores da pedagogia tecnicista, e promover o engajamento com um processo de formação significativo.

Considerando que cada sujeito histórico é produto de uma confluência de acontecimentos no tempo e no espaço, a própria personalidade do professor também é uma construção sócio-histórica. No seu ambiente profissional, a personalidade do professor é a principal tecnologia na educação e o docente é quem exerce a maior influência na interação com os/as estudantes (Tardiff; Lessard, 2014). Contudo, não podemos ignorar que tanto a personalidade do professor quanto a interação com os estudantes são ora condicionadas, ora determinadas por uma configuração material. Ou seja, o professor dispõe de uma autonomia, mas esta sofre um constrangimento cada vez maior da estrutura formal de trabalho, fenômeno abordado no capítulo dedicado a análise do campo empírico desta pesquisa.

Partindo desses pressupostos, considero imprescindível contextualizar à docência numa conjuntura de escalada neoliberal, onde há uma intensificação do trabalho que, de forma progressiva, evolui para uma precarização generalizada da vida (Dardot; Laval, 2009) o que, não raras vezes culmina no adoecimento da categoria. Tal discussão já vem sendo feita pelos pares, inclusive do ProfSocio tais como Silva (2022) e Mattos (2021), o que não quer dizer que não almejamos trazer dados inéditos e atualizados para a discussão.

Entretanto, a despeito da intrínseca relação entre infraestrutura<sup>1</sup> e superestrutura que condicionam, quando não determinam a educação, discuto com mais acuidade as ressonâncias que reverberam na prática docente a partir das microrrelações<sup>2</sup> tecidas entre estudantes e professores de sociologia, no ambiente escolar. Em outros termos, é lançada uma luz à margem de ação de que dispõe o professor em sala de aula, bem como, identificado por meio das

---

<sup>1</sup> Para Marx, a infraestrutura trata-se das forças de produção, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores (onde se dá as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). Trata-se da base econômica da sociedade, onde se dão, segundo Marx, as relações de trabalho, estas marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. A superestrutura é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Trata-se da estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica (Estado, Religião, Artes, meios de comunicação, etc.). *BODART, Cristiano das Neves. Infraestrutura e superestrutura em Marx. Blog Café com Sociologia. com. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/infraestrutura-e-superestrutura-em-marx/>. Acesso em 09 de julho de 2024.*

<sup>2</sup> Perspectiva microgenética de educação numa leitura histórico-cultural das microrrelações. A análise microgenética é uma forma de estudar eventos psíquicos em que se considera em suas expressões aparentemente mínimas, a gênese (origem) de um comportamento. Ela foi elaborada por Heinz Werner (1890-1964) e expandida por Lev Vygotski (1896-1934), este último fundador da escola histórico-cultural em psicologia. CHAVES, Hamilton, FILHO, Osterne, MELO, Armando. (2015). **Educação e microrrelações humanas no ensino profissional e tecnológico**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. 8. 10.3895/rbect.v8n1.1709. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1709>. Acesso em 09 de julho de 2024.

narrativas dos docentes de que forma cada um se vale dessa autonomia relativa para mobilizar e engajar os atores no processo formativo.

O escopo da pesquisa é compreender o trabalho interativo docente, uma vez que esse parece fundamental para o esclarecimento do hiato comunicativo entre professores e estudantes no atual contexto.

Para esse trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa de natureza exploratória, já que possibilita a aproximação com a amostra, composta de participantes intencionalmente escolhidos (Alonso, 2016).

Com isso, coletamos “informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas mais desenvolvidas” (Poupart, 2008, p.130). A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica, entrevistas individuais, em profundidade, tendo como resultado/produto uma intervenção pedagógica caracterizada pela formação de uma Comunidade de Aprendizagem.

A interação, conceito central para a análise, é referenciada aqui, a partir da concepção de Tardif e Lessard (2014) como sendo uma situação de copresença entre o professor/trabalhador com os estudantes/objetos de trabalho. Nessa perspectiva, a interação é resultado do encontro de sujeitos com agência recíproca, num ambiente de estrutura previamente organizada para um trabalho específico.

Outro conceito explorado foi o devir, mobilizado pela ótica de Deleuze e Guattari (1997) como a potência de agir, que aumenta ou diminui na simbiose das interações sociais em alternâncias de passividade/ouvir e atividade/refletir/falar.

O trabalho se justifica pelo exame das percepções dos docentes acerca da interação com os estudantes numa “dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio (Poupart, 2008, p.130), assim, em articulação com a literatura oportuna tecer uma teia de ressonâncias.

A docência é, por natureza, um trabalho de interações humanas. Mas, também entendo que a relação entre professores e estudantes é imbricada por dimensões institucionais que, estrangidas pela conjuntura, ora condicionam, ora determinam o que acontece nas relações interpessoais. Isso impõe a quem deseja examinar a educação, a partir do chão da sala de aula, a intrincada tarefa de distinguir os níveis dessa influência, assim como os potenciais de agência dos sujeitos que a integram.

O objetivo geral deste trabalho é identificar a incidência das condições objetivas de trabalho dos professores de sociologia nas interações sociais estabelecidas no ensino médio público na cidade de Fazenda Rio Grande-PR. Busca-se responder como as condições materiais

de trabalho dos professores de sociologia incidem sobre a interação docente-discente no ensino médio?

A análise desse fenômeno desdobra-se em objetivos específicos, a saber:

- i) compreender as determinantes materiais e práticas da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEED) que condicionam o trabalho dos professores de sociologia;
- ii) descrever o processo interativo entre professores e estudantes;
- iii) analisar as narrativas dos professores acerca da autonomia e estratégias exploradas na dinâmica interativa com os estudantes para execução do plano de aula;
- iv) criar uma comunidade de aprendizagem com os professores de Sociologia de Fazenda Rio Grande-PR.

Para melhor apresentar os resultados dessa pesquisa, organizamos o texto em quatro (4) sessões. Nesta introdução foi apresentada uma aproximação ao objeto de estudo e assumido um ponto de vista.

O objetivo deste capítulo introdutório é situar o leitor acerca do objeto de estudo, bem como assumir uma posição no campo com algumas premissas. Estas, por sua vez, referenciadas tanto pela experiência empírica, quanto por uma filiação epistemológica, explanadas no tópico “Impressões do campo”. Além disso, esse capítulo trata das opções metodológicas adotadas.

O segundo capítulo é um esforço de apresentar as implicações da conjuntura política, econômica e social sobre a educação, desde suas manifestações mais globais, passando pelos impactos diretos nas realidades nacional, estadual e local. Neste capítulo, o enfoque é dado para as implicações da agenda neoliberal sobre a educação. Na conjuntura atual, cabe ressaltar a importância de analisar de forma crítica a adoção maciça de plataformas educacionais, as reformas curriculares, a reforma do ensino médio e a reprodução das desigualdades sociais a partir desse modelo. Bem como apresentada, pela ótica de Tardiff e Lessard (2014) à docência como uma profissão de interações humanas nesse cenário.

No terceiro capítulo à docência é caracterizada no estado do Paraná primeiro a partir das implicações mais gerais sobre a profissão numa aproximação gradativa com as especificidades da docência em sociologia até chegar ao campo específico, onde ocorreu a pesquisa empírica, na cidade de Fazenda Rio Grande-PR. Em uma caracterização metodológica geral a pesquisa enquadra-se em um estudo de caso. Neste capítulo são apresentadas as principais características da carreira docente, no setor público, na educação básica no Estado do Paraná, a estrutura de

ensino a partir da descrição da configuração da Secretaria de Educação, distribuição das aulas de Sociologia (especialmente no município em questão), quantidade de escolas e professores.

O quarto capítulo é destinado a apresentação dos resultados da pesquisa, subdividido em dois momentos que correspondem respectivamente a apresentação e análise dos dados do instrumento de pesquisa utilizado, das entrevistas em profundidade e a apresentação da proposta de intervenção denominada Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso.

## 1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA E IMPRESSÕES DO CAMPO

não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Ao redigir a carta de intenções para ingressar no ProfSocio, no final de 2022, apresentei minha ideia inicial de pesquisa, onde o objetivo era compreender o processo de precarização das condições de trabalho do professor temporário/PSS, acentuado pelo Novo Ensino Médio, e como isso incidiria na relação ensino-aprendizagem como elemento constitutivo para a formação crítica e cidadã, ou não, dos estudantes. Tema pulsante que não perdeu sua pertinência na aterradora conjuntura educacional atual. No entanto, ao acessar o Mestrado, constatei que a temática vem sendo amplamente discutida na academia, sobretudo no ProfSocio. Diante disso, realinhei meus objetivos de pesquisa por acreditar que posso concentrar meu esforço numa análise relativamente inédita.

Essa mudança de direção foi orientada pelo interesse em analisar as condições objetivas do trabalho dos professores de sociologia que implicam no tipo de interação social com os estudantes no âmbito escolar. Mais especificamente, como as interações sociais e práticas pedagógicas são condicionadas pelas estruturas formais que delimitam a ação docente.

Antes de partilhar uma impressão sobre o campo cabe considerar que essa emana de uma complexa tessitura, composta de experiências, influências e lugares ocupados, numa configuração singular. Isso não significa que o ponto de vista compartilhado é isento de interpretações comuns. Segundo Bourdieu (1999, p.21) ao tomar como objeto uma realidade social da qual se faz parte ou está preso

[...] somos obrigados a encontrar, numa forma que se pode dizer dramatizada, um certo número de problemas epistemológicos fundamentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito e principalmente à dificuldade particular da ruptura com a experiência autóctone e com a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura. Conhece-se o obstáculo ao conhecimento científico que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam a dificuldade de instaurar esta relação de proximidade rompida e restaurada que, à custa de um longo trabalho sobre o objeto mas também sobre o sujeito da pesquisa, permite integrar tudo o que só se pode conhecer se se está lá e

tudo o que não se pode ou não se quer conhecer porque não se está lá (Bourdieu, 1996, p. 21).

O que sublinho é que não é só uma perspectiva de senso comum, tampouco um olhar integralmente particular, imune à consensos, mas a percepção de um sujeito histórico que experiencia a docência com uma bagagem adquirida numa trajetória ímpar. É o trânsito entre o particular da experiência imediata e o geral da experiência refletida, teorizada.

Diante disso, para localizar o leitor, considero importante uma breve apresentação pessoal. Isso convém pelo fato da impressão do campo ser conformada por uma experiência que antecede a própria atuação no campo. É uma perspectiva construída pelos referenciais do lugar que ocupo e já ocupei e, nesse momento, entre o lugar de professor pesquisador e o de pesquisador professor.

Sou professor de sociologia, recém efetivado no Quadro Próprio do Magistério (QPM) da SEED. Após oito anos sob o regime de contratação instável, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), início uma nova fase da carreira, não menos conturbada, haja vista que no dia que em assino a posse para a investidura do cargo, é deflagrada uma greve da categoria<sup>3</sup>.

Embora tenha uma experiência cronológica relativamente curta na profissão, pude testemunhar muitas mudanças educacionais, que, em comum, implicam numa paradoxal constante instabilidade da carreira.

Após um desgastante processo de concurso público, poderia estar comemorando uma segurança econômica, entretanto, me encontro numa condição de incerteza profissional. Me pergunto qual é o custo dessa estabilidade, instável, que traz consigo uma sobrecarga emocional, psicológica e física.

Em meio a tantas exigências da mantenedora que, ao lançar mão de eficientes mecanismos de controle e vigilância, que tem sua expressão máxima no *Power BI*<sup>4</sup> impõe um ritmo abusivo de intensificação do trabalho.

---

<sup>3</sup> Cerca de 20 mil pessoas reunidas em frente da Assembleia Legislativa exigem a retirada do projeto que privatiza as escolas estaduais. Professores(as) e funcionários(as) de escola da rede estadual do Paraná iniciaram nesta segunda-feira (3) uma greve por tempo indeterminado, contra o Programa Parceiro da Escola, projeto do governador Ratinho Jr. (PSD) que autoriza a privatização de quase todas as escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/marcha-gigante-em-curitiba-e-atos-em-todo-estado-dao-inicio-a-greve-da-educacao/>. Acesso em 09 de julho de 2024.

<sup>4</sup> O *Power BI* é uma coleção de serviços de software, aplicativos e conectores que trabalham juntos para transformar suas fontes de dados não relacionadas em informações coerentes, visualmente envolventes e interativas. Os dados podem estar em uma planilha do Excel ou em uma coleção de data warehouses híbridos locais ou baseados na nuvem. Com o *Power BI*, você pode se conectar facilmente a fontes de dados, visualizar e descobrir conteúdo importante e compartilhá-lo com todas as pessoas que quiser. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/power-bi/fundamentals/power-bi-overview>. Acesso em 09 de julho de 2024.

Por outro lado, mesmo diante da dinâmica degradante imposta pela lógica neoliberal, me sinto um privilegiado. Para entender esse aparente contra senso é preciso considerar a escassez de concursos públicos para a docência, a ampla concorrência para o limitado número de vagas e a certeza de que no próximo ano tenho um emprego garantido.

Minha escolha e permanência na docência é instigada pelo potencial emancipador dessa profissão. Considero a educação como instituição determinante para a superação de injustiças diversas. E, para além do ônus da profissão, isso traz sentido de vida e satisfação pessoal, o que não encontrei em outras atividades profissionais. Ainda que constrangido por uma estrutura burocrática cada vez mais limitadora, tenho a capacidade de intervir na realidade e, pela audiência cativa posso transmitir o ideal de um mundo melhor através do conhecimento. Em sala de aula, me esforço para articular os conceitos teóricos com a realidade cotidiana, buscando um diálogo franco – postura que considero coerente tanto com minha origem social e trajetória, quanto com meu interesse de pesquisa.

Durante toda a Educação Básica frequentei o ensino público e, devido à entrada precoce no mercado de trabalho, a imposição objetiva de sobrevivência, comum aos filhos da classe trabalhadora, se sobrepôs aos estudos o que me levou a concluir tardiamente o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), período em que conciliei estudo e trabalho, comprometendo qualitativamente o primeiro. Durante os oito anos seguintes, me dediquei exclusivamente às atividades laborais na indústria têxtil, metal mecânica, e no setor de serviços, onde pude viver em primeira pessoa a luta de classes pela exploração do trabalho.

Embora, não encontrasse muito sentido em estudar, durante a infância e adolescência, já que o estudo não era um “ativo” da minha “cultura familiar”, vislumbrei, em fase adulta, na educação uma alternativa para superar limites da minha realidade e trazer algum sentido de vida, para além da sobrevivência. Após prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2013, me inscrevi no Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio do qual ingressei no ensino superior no ano seguinte. Durante a graduação em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), migrei para uma atividade informal de trabalho, o que me conferiu uma flexibilidade. Essa, foi determinante para que eu conseguisse atender às demandas acadêmicas e ao mesmo tempo prover minha família.

No primeiro ano de graduação tive grandes dificuldades. Atribuo isso, sobretudo à defasagem da minha instrução na Educação Básica, bem como, por um sentimento de deslocamento social em um ambiente hostil, não me sentia pertencente àquele mundo. Contudo, com muito esforço para compensar o déficit de conhecimentos básicos, e o complexo de deslocamento, a compreensão dos professores, o auxílio de colegas e familiares, foram

determinantes para concluir o curso, com um desempenho que julgo satisfatório. Ao longo da graduação me afinei com a Sociologia, área a qual desde então inspira minhas produções acadêmicas. Ali, fui apresentado à perspectiva crítica que atribuiu significado às minhas incipientes indagações acerca das injustiças sociais. Sob a orientação do professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, reconheci que a educação era um objeto de estudo alinhado aos meus objetivos profissionais e pessoais.

Acredito que a bagagem adquirida e constantemente renovada na interação com as juventudes me capacita para o exercício da função docente no nível básico, onde procuro fazer da Sociologia um instrumento intelectual acessível, engajador e como dito por Pierre Bourdieu (1999), “um esporte de combate”. As problematizações sociológicas transcendem o maniqueísmo e o fatalismo do senso comum e inspiram a possibilidade de mudança social, sobretudo ao reforçar os vínculos humanos em torno de objetivos civilizatórios comuns.

Como todo esporte, este exige disciplina. Após concluir duas especializações e ficar dois anos ausente da academia, me percebi estagnado na função docente o que despertou a necessidade de avançar na jornada intelectual e me aperfeiçoar para estar à altura dos desafios contemporâneos. Em 2022 retornei como aluno ouvinte na disciplina “Políticas Educacionais e Desigualdades Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Essa oportunidade refletiu de maneira significativa na ampliação dos horizontes acadêmicos e preparo para novos projetos. Ao concluir essa disciplina, acessei o Mestrado Profissional em Sociologia, o que foi um grande marco na carreira, por promover o intercâmbio entre os pares e o conhecimento científico acerca da realidade da escola, assim como uma oportunidade de retribuir, com o meu esforço num trabalho de pesquisa que busca uma compreensão maior sobre a interação entre professores e estudantes no atual cenário.

### **1.1.1 O Objeto De Pesquisa: Origem Do Interesse**

O objeto de pesquisa desta dissertação é o trabalho interativo do docente de sociologia no contexto de incremento de políticas neoliberais, enquanto o campo pode ser entendido como o ambiente escolar. O campo e o objeto foram definidos a partir das minhas vivências como professor e observações mais atentas que realizei na sala dos professores.

Embora o espaço da sala dos professores sempre tenha me intrigado pela ebulição de percepções compartilhadas e pelas catarses geradas nessa troca. O interesse de fazer uma observação participante neste espaço foi inspirada pela disciplina de Teoria das Ciências Sociais II do ProfSocio, disciplina dedicada a discussões antropológicas que foi determinante para a

definição do objeto de pesquisa. As impressões que venho compartilhar foram influenciadas pelo ensaio etnográfico, trabalho final da referida disciplina, que denominei *In)disposição pedagógica: uma etnografia da sala dos professores* realizado nesse espaço em uma das três escolas que atuo desde 2018.

O que busquei com essa observação foi perscrutar as subjetividades que denotam a percepção dos professores acerca dos estudantes e “escapam” nos diálogos e atitudes do corpo docente nos intervalos entre as aulas/recreio e nas horas atividades. Como Sibilía (2012, p. 9) sugere, “com um olhar antropológico detectar tendências próprias de nossa época” nesse espaço específico. Em outras palavras, identificar quem é o estudante representado nos diálogos, bem como, qual é o tipo de vínculo estabelecido entre docentes e discentes, a partir das narrativas compartilhadas entre professores na sala dos professores e, se isso gera, ou não, a (re)produção de um paradigma educacional normativo.

A principal premissa é que esse exame pode contribuir para a compressão, ao menos em parte, do hiato comunicativo escolar, onde muitos falam, mas poucos escutam – o que, em grande medida, compromete o processo ensino-aprendizagem e ressoa nos demais ambientes da escola. Por essa perspectiva de análise, podemos denominar tal fenômeno como *(in)disposições pedagógicas*, uma vez que as interações são marcadas por conflitos cotidianos em sala de aula e posteriores desabafos na sala dos professores, onde o “professor sai da sala de aula mas a sala de aula não sai do professor”. Esse jogo de palavras sintetiza uma recorrência dos diálogos docentes em que o protagonismo é ocupado pelos estudantes, mesmo fisicamente ausentes – o que corrobora com Duarte (2017) quando postula que a “hierarquia se manifesta sob a forma do “englobamento do contrário”, condição em que, numa determinada dimensão ou nível se manifesta ao mesmo tempo em relações de oposição e pertencimento entre dois elementos” (Duarte, 2017, p. 736). Assim sendo, verifica-se que as (in)disposições e as hierarquias constituídas, para além de serem desabafos, são catalisadoras profissionais, uma vez que ampliam a sociabilidade do corpo docente e prescrevem posturas.

É pertinente destacar que o interesse deste ensaio nasceu de uma inquietação pessoal na busca de compreender esse ambiente “hostil” que se assemelha a um ringue, no intervalo entre *rounds*. Onde são compartilhadas as impressões, aflorados os sentimentos em verdadeiras catarses coletivas, narrados os dramas cotidianos da sala de aula, descritos nos seus pormenores os perfis dos estudantes, bem como planejadas as táticas de defesa e de ataque para as próximas aulas.

Nesse sentido, Fonseca (1999) contribui ao se referir sobre a importância das emoções, como sendo a matéria-prima dessas subjetividades, porém, não como atribuindo-as à psicologia

individual, “mas de uma a expressão obrigatória dos sentimentos, os antropólogos tratam as emoções como fatos sociais totais” (Fonseca, 1999, p.63). Percebo, desde de que iniciei minha atuação docente, que fortes emoções dão o tom das conversas, onde o assunto predominante é o estudante. Diante disso, é possível inferir que um tipo de solidariedade é construída pelo compartilhamento de percepções, onde o problema é o outro. O ambiente investigado não está descolado de uma configuração externa e interdependente e isso será problematizado nas seções II, III e IV.

A sociabilidade na sala dos professores se apresenta como um fenômeno potente para a produção de um tipo específico de sujeito, o docente. Em relação a esse processo, Ferraz (2012) afirma que “tanto a sociabilidade como a solidariedade são resultantes de processos sociais e históricos concretos, incorporando os conflitos, as contradições, as disputas e os consensos entre os sujeitos, sejam individuais ou coletivos” (Ferraz, 2012, p.2). Desse modo, um dos elementos que está em disputa é o sujeito “ideal”. Considerando essa correlação de forças é pertinente destacar que o docente dispõe de uma parcela de autonomia e, mesmo que limitada, é factível transcender a (re)produção, resistir e instigar a transformação dos outros e de si mesmo. Com isso, destaco a potência da sala dos professores no sentido de condensar o Ser/Estar professor.

Nessa perspectiva, é necessário limpar as lentes das prenoções e olhar para a sala dos professores mais uma vez, valendo-se de toda a riqueza desse pequeno laboratório de emoções compartilhadas, traduzidas em disposições cotidianas.

A docência pode ser compreendida pelas diversas instâncias que a compõe/perpassam. Essa imbricada composição é explorada por uma miríade de pensadores, dado escopo deste trabalho, e as escolhas teóricas do autor, uma pequena parcela foi mobilizada no intuito de reunir o maior número de perspectivas sobre o objeto desta pesquisa, qual seja: a interação entre estudantes e professores no contexto escolar, bem como fenômenos subjacentes a este fenômeno. Amparada por literatura específica representada por: Dubet (2014); Tardiff & Lessard (2014); hooks (2013); Freire (1987-1997-2010); Ingold (2015-2020); Fernandes (1954); Antunes (2011); Harvey (1996); Bourdieu (1989-1999); Mills (1972); Meucci (2014); Saviani (1999); Gasparim (2002); Dardot & Laval (2009); Dayrell (2007); Deleuze & Guattari (1997) e outros, na intersecção entre convergências e divergências, essa pesquisa busca lançar um feixe de luz à margem de manobra que cada docente dispõe em sua prática, ainda que condicionada pelas condições materiais. Essa relativa autonomia da docência ganha destaque como o objetivo específico de maior interesse para a análise.

Em outras palavras, a importância dada a agência do professor é inspirada pelo estímulo reflexivo proposto por Tardiff e Lessard (2014) ao sustentarem que a educação pode ser compreendida na sua dimensão formal, regulada pela norma, onde há pouca capacidade de intervenção autônoma dos docentes e na sua dimensão informal, na qual há uma liberdade relativamente autônoma onde o docente pode assumir o controle do processo formativo. E nesse domínio relativo de difícil acesso há um potencial transformador que exige o trânsito entre papéis sociais.

Em passagem pelo Brasil, no ano de 1997, François Dubet concedeu uma entrevista a duas professoras da Universidade de São Paulo. Nessa ocasião, Dubet relata sua experiência na condição de professor de nível secundário na periferia de Bordeaux, França. O título da entrevista oferece uma ideia do objetivo do renomado intelectual: “*Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*”. O sociólogo é inspirado por uma inquietação gerada a partir de entrevistas com professores que, segundo ele, traziam em suas falas “descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica” (Peralva; Spósito, 1997, p.222), que dentre outras coisas sublinharam a difícil relação com os estudantes de baixo nível acadêmico. O intelectual, com uma ideia abstrata dos dramas professorais, quis verificar a realidade em primeira pessoa para saber se era isso mesmo. A primeira constatação, portanto, foi de que é quase impossível fazer sociologia e dar aula ao mesmo tempo. Isso demonstra o quão complexa é a tarefa docente, uma vez que exige dedicação exclusiva à atividade.

No caso desta dissertação, o problema é inverso, já que é quando o professor de sociologia quer saber o que é fazer pesquisa na escola e com professores. Mesmo com formação na área e com uma relativa familiaridade com as pesquisas sociológicas, tecer uma impressão concisa sobre o campo e participar enquanto nativo é tarefa intrincada na qual venho dando os primeiros passos.

Diante do instigante desafio é importante não perder de vista que “a pesquisa comporta sempre uma seleção de aspectos da realidade e deformações” (Pires, 2014, p.58), e consequentemente a exclusão de outros. Nesse sentido, considero imperativo compartilhar a angústia de pinçar aquilo que realmente importa para esse tipo de pesquisa, uma vez que estou imerso no campo como nativo e como pesquisador. Contudo, iluminado pela reflexão de Pires (2014) reforço que essa aventura

[...] pressupõe necessariamente uma deformação da realidade [...] automaticamente uma deformação da verdade [...] é impossível, portanto, construir um mapa sem distorção; porém, sem os mapas, conhece-se e domina-se menos bem a realidade [...] sendo somente um esforço de aproximação do real (Pires, 2014, p.66).

Colocar no texto as impressões captadas por minha limitada percepção traz consigo a dúvida: será que isso é relevante para a análise? Sei que é possível pintar um belo quadro instigado por cenas ordinárias, assim como deixar esvaír o extraordinário pelos antolhos da naturalização. Acredito que o resultado de um trabalho como esse é condicionado, sobretudo, pela prática ou falta desta, em usar o pincel e a tinta adequados para ilustrar as nuances de luz e sombra. Desse modo, conto com a tolerância do leitor para as possíveis deformações produzidas por quem matiza os primeiros rascunhos.

Refletindo sobre a minha experiência na sala dos professores, percebo uma abissal diferença da minha permanência nesse espaço hoje, comparando aos primeiros anos de docência. No início sentia um incômodo que me afastava ao máximo desse espaço, em grande medida devido aos comentários compartilhados por professores mais antigos sobre os estudantes, além das “panelinhas” já formadas entre professores efetivos, QPM.

Hoje, na condição de professor recém efetivado e com alguns anos de experiência na mesma instituição, me sinto integrado nesse ambiente, tenho uma boa convivência com a grande maioria dos colegas, mesmo não concordando com algumas de suas falas, muitas vezes marcadas por um fatalismo acerca da educação e uma desesperança na juventude.

Em outras palavras, parece que me habituei ao ambiente. De acordo com Ingold (2020) a educação é atencional que denota o Ser/Estar no mundo, portanto trata-se de experienciar muito mais do que representar. Sobre isso acredito que assimilei a política da boa convivência. Essa representação pode ser compreendida como o que o autor denomina de intencionalidade, ou seja, pensar para representar.

Outrossim, podemos refletir sobre o enfraquecimento dos vínculos estabelecidos em sala de aula, o que em tese gera boa parte dos conflitos escolares entre professores e estudantes. Sem uma autocrítica no sentido de identificar qual a parcela de autonomia e/ou liberdade de ação que compete a um docente comprometido com a ideia de que a educação pode promover a mudança, Ingold (2020) aventa que

[...] nós devemos descer do nosso ponto de vista defensivo, deixar de lado as armas de combate e responder um ao outro com espírito de responsabilidade e cuidado [...] devemos libertar o pensamento do cárcere das sentenças, permitir que as coisas se desvendem e celebrar pontas soltas - pois, somente se houver essas duas pontas, as gerações que nos seguem podem começar de novo (Ingold, 2020, p.115).

Nesse sentido, nos intervalos entre *rounds* na sala dos professores ao invés de afiar as garras e trocar as ataduras, seria coerente buscar a serenidade, fazer uma autoanálise, estar presente no presente e esperar a próxima cena, sem o *script* das (in)disposições pedagógicas.

Contudo, de acordo com Dubet (2014), entre o ideal e o real há uma lacuna, onde cada um tem consciência, ainda que relativa, entre os princípios em que acredita e a sua experiência feita de arranjos, o que pode ser relativizado em seu grau, mas não em sua essência. O autor ainda acrescenta que “o nível de ação dos atores parece inferior ou deslocado em relação ao de suas reclamações” (Dubet, 2014, p.328). Muitas das reclamações, até com um fundo de “boas intenções”, chegam a compartilhar prescrições no sentido de equiparar as distâncias culturais entre estudantes e a escola, o que em síntese assemelha-se a um processo de ressignificação educacional.

Considerando que a realidade da escola pública é constituída por uma heterogeneidade e, em consonância com Bernstein (1979), o código conceitual se refere à transmissão da estrutura do sentido profundo de uma cultura ou subcultura, e nesse caso, o conhecimento do contexto permite superar as impressões superficiais e acessar significados implícitos fundamentais para a compreensão de pormenores ocultos à uma interpretação etnocêntrica. Aqui, parece importante mobilizar Da Matta (1978) quando faz o clássico convite a estranhar o familiar e familiarizar o estranho, exercício que parece ausente nos diálogos docentes.

O que me inspirou aqui foi refletir se em alguma medida os vínculos entre docentes e discentes não são comprometidos pela falta de uma linguagem comum e, se essa não seria responsável por abrir um fosso entre dois mundos afastando e dissociando os atores no processo de ensino-aprendizagem, com isso, elevando os conflitos, indisposições e a falta de sentido da escola.

É preciso partir do real para o abstrato e voltar para o real acionando o potencial transformador da escola. No sentido de corrigir as assimetrias Bernstein (1979) sugere que “se deve trabalhar com o que a criança pode oferecer. Por que não pô-lo em prática? e introduzir a criança nas significações universalistas” (Bernstein apud Brandão, 1979, p.55). O que, em grande medida, corrobora com Fonseca (1999) quando argumenta que,

[...] existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros [...] A insistência — na visão antropológica — no aspecto social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual [...] chego do particular ao geral (Fonseca, 1999, p.59).

Quer dizer, é um erro pensar, por exemplo, que os professores irão compreender a educação a partir de generalizações, quando cada caso é um caso e não é ao mesmo tempo, é mais complexo que simplificações dicotômicas. Assim, a sala dos professores é uma parte transdisciplinar do processo educacional e nos termos de Ingold (2015) o entrelaçamento advém de um movimento de acoplamento entre percepção e ação.

Considerado como “multissensorial e, que, estabelece a destreza e o controle que são as principais características da prática qualificada” (Ingold, 2015, p.105). É preciso levar em conta que predisposições intelectuais não foram incorporadas, tomar consciência de que a experiência social do outro é válida e torná-lo consciente de sua condição de sujeito histórico no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, quem sabe, tornar a escola um ambiente interessante.

Diante disso, é pertinente considerar que o fosso aberto numa sociedade de classes em que há uma disputa entre bens materiais e simbólicos é reproduzido de maneira hierárquica e até mesmo naturalizada pelos docentes por um tipo de educação caracterizada por Freire (1987) como bancária. O ensino é centrado no professor tido este como o transmissor do conhecimento, que homogeniza o processo de ensino-aprendizagem sem considerar as particularidades dos estudantes e, com isso, atribui toda a responsabilidade do aprender ao estudante e quando este não tem êxito responsabiliza-o pelo fracasso e déficit escolar.

Sobre essa insensibilidade Jessé Souza (2009) atribui a um distinto pertencimento de classes entre professores, oriundos da classe média, e estudantes, de escola pública, da classe trabalhadora. Fenômeno que Souza (2009) denomina de “má fé institucional da escola”. Todavia, essa culpabilização ressoa e predomina como narrativa quase unívoca na sala dos professores, tornando o estudante o cerne da falência educacional, retirando deste processo a responsabilidade de um sistema educacional desumanizador e do próprio agente estatal na ponta da linha, o professor, destituindo-o de uma reflexão e por conseguinte uma autocrítica acerca do ensino-aprendizagem. Ao que parece, faltar à educação formal pública é adotar uma postura de valorização a diversidade dos corpos e subjetividades que a compõe.

O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele [...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade (Freire, 2010, p.113).

Em suma, aprender a aprender é fundamental ao desenvolvimento humano, quanto mais num ambiente que se propõe a (trans)formar. Em uma relação dialética em que tudo influencia e é influenciado é pertinente refletir primeiro sobre sua própria ação sem, é claro, ignorar as determinantes objetivas.

Em uma conjuntura de tensões e disputas político-sociais e culturais, a escola se apresenta como um instrumento poderoso para a conservação da ordem vigente e para a produção de um tipo específico de sujeito.

Embora as relações escolares não sejam previamente determinadas, o que prevalece é uma dinâmica relativamente anacrônica, protagonizada pelo conflito de dois universos simbólicos. No que concerne às relações interpessoais e a constituição de vínculos é notável

que há uma falta de correspondência e de “cumplicidade entre as (os) estudantes e docentes” (Bazzo; Scheliga, 2020, p.13) o que indubitavelmente compromete o processo de ensino aprendizagem e acentua a falta de sentido da educação formal.

Apesar desse cenário, a educação permanece como um sustentáculo da democracia, tornando-se, também, um campo determinante para a produção científica, haja vista que o conhecimento é um conjunto de saberes, tanto populares quanto acadêmicos, o que versa com a compreensão de Paulo Freire (1987) ao afirmar que, “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p.68). Portanto, esse esforço, ainda que não vislumbre como produto uma resposta objetiva, propõe uma aproximação compreensiva da realidade social e educacional brasileira, no sentido de examinar a relação entre docentes e discentes, sobretudo a percepção dos primeiros acerca dos segundos e a reprodução de um modelo educacional hierárquico que dilata a crise de sentido da escola, o que reverbera na conservação da ordem social vigente.

Pode-se dizer que um dos dilemas vividos por docentes nesse cenário é: como promover e/ou contribuir para a transformação social, via educação, a partir da construção de vínculos profusos para uma reflexão crítica e aprofundada, fomentando a construção de uma consciência de interdependência social? Dada essa configuração, é pertinente e legítima as seguintes indagações: que cidadãos queremos para o futuro? E que cidadãos almejamos formar a partir desse modelo de Ensino Público? O que cabe a cada docente comprometido com esse processo, considerando a relativa autonomia que dispõe? Considerando essas problemáticas, o que se desvela é a premência em compreendê-las e, com isso, aventar possibilidades a partir dos vínculos estabelecidos na escola.

Ao menos entre os docentes de sociologia que participaram desta pesquisa, prevalece uma postura tenaz que absorve o processo de precarização em nome de um bem maior, o aprendizado do estudante. Em suas falas é evidenciada uma preocupação com um tipo de interação mais significativa, esse esforço implica numa proximidade dialógica com os estudantes e, assim, viabiliza uma troca de conhecimentos que confere sentido para a disciplina. Em alguma medida, o silêncio dos professores na primeira etapa da pesquisa de campo pode representar uma naturalização ou até mesmo uma assimilação dos mecanismos de exploração do trabalho, mas quando foram examinadas as falas com maior acuidade essa hipótese caiu por terra. Na sessão quatro (4), quando analisados os extratos das falas dos docentes na Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso verifica-se uma narrativa unívoca e consciente acerca da precarização das condições do trabalho docente no estado do Paraná, mas isso não atenua a preocupação e o empenho com a qualidade da interação em sala de aula.

Tendo em vista essa realidade que intensifica a crise de sentido da educação, esse cenário é crítico, porém não permanente, ainda há o que ser feito. Por isso, é premente nossa tarefa enquanto trabalhadores e produtores de conhecimento, oriundos do “chão da escola”, revertermos esse quadro e reavivar a educação enquanto uma ferramenta de transformação social, aventando-a como sustentáculo para a Democracia e uma sociedade igualitária e/ou equitativa. Afinal, somente a partir da conscientização da condição de interdependência humana é possível construir um novo mundo pela ação coletiva. Esse retrato à luz da ciência é fundamental no sentido de orientar a prática docente para o estreitamento dos vínculos na escola.

Em consonância com o pressuposto de educação emancipatória, é pertinente destacar que, para o conjunto da educação, esse estudo poderá animar uma reflexão crítica sobre a “pedagogia do faz de conta”<sup>5</sup> uma vez que a escola, hoje, encontra-se numa crise de sentido.

Para além das determinantes conjunturais mais amplas, cabe ao professor, imbuído de sua condição de sujeito histórico, agir no momento presente e contribuir para a construção de um ambiente fecundo ao processo dialético na troca de saberes.

Para tanto, Freire (2010) sugere ao professor comprometido com o processo de ensino-aprendizagem a necessidade fulcral de melhorar sua prática e formação, visto que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2010, p.92). Todavia, é importante que não se romantize a educação e, que, o professor não assuma ingenuamente o papel heroico de um salvador, correndo o risco de frustrar-se dada a realidade gradual, morosa e interdependente dos acontecimentos histórico-políticos.

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do caminho epistemológico eleito caracteriza-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e aplicada e divide-se em três etapas e três métodos, conforme denota o Quadro 1.

---

<sup>5</sup> Estabelece-se o pacto da mediocridade, a que se referia Darcy Ribeiro, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Já que o paradigma tradicional se assenta sobre o falso pressuposto da passividade do aluno, estabelece-se cotidianamente, nas relações assimétricas das instituições educacionais, um contrato pedagógico, pelo qual se fixam limites invisíveis entre as ações de docentes e discentes. Num código implícito de direitos e deveres, cada grupo testa limites e verifica até onde pode ir e o que pode esperar (Gomes, 2002, p.11).

## QUADRO 1 – ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

<b>Processo Metodológico</b>	<b>1º Etapa-</b> Revisão bibliográfica. Apresentar as implicações da conjuntura, política, econômica e social sobre a educação, através de revisão da literatura
	<b>2º Etapa-</b> Estudo de caso com a aplicação de entrevistas. Identificar as condições materiais da docência de sociologia cidade de Fazenda Rio Grande-PR
	<b>3º Etapa-</b> Comunidade de aprendizagem e análise de conteúdo

Fonte: o autor (2025).

A primeira etapa consiste numa breve exposição da conjuntura brasileira, alicerçada em literatura específica e legislação referente ao objeto investigado, por meio de revisão narrativa, debruçando-se acerca dos arranjos políticos, econômicos, culturais e sociais mais amplos do último ciclo político (2016-2024). Contextualizado a partir da correlação de forças travada em torno das Políticas Educacionais em nível estadual e nacional, o enfoque é dado para o ataque que sofreu e vem sofrendo o pensamento crítico, entendido aqui como ferramenta intelectual imprescindível para o esclarecimento público das estruturas sociais e com isso a superação das desigualdades sociais via educação formal.

A segunda etapa caracteriza-se como um estudo de caso por ser uma pesquisa de cunho qualitativo com uma amostra intencional de participantes, não probabilística. A técnica mobilizada para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, caracterizada por “entrevista individual de interação diáde, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa” (Fraser; Gondim, 2004, p. 148), o que converge com a intenção desta pesquisa que é buscar respostas acerca das percepções e sentimentos que os professores inseridos no ensino médio público possuem sobre a interação com os estudantes na escola, e como isso implica no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de sociologia.

As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2023 a abril de 2024, contemplando um total de oito professores de sociologia, todos atuantes no município de Fazenda Rio Grande-PR. Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, para cada um foi dado um codinome, conforme pode ser visto no Quadro 2.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Docente	Idade	Vínculo Empregatício	Tempo de Experiência Profissional
Maria	56 anos	QPM	Acima de 15 anos
Marielle	32 anos	PSS	Entre 5 e 10 anos
Dandara	26 anos	PSS	Entre 1 e 5 anos
Jurema	29 anos	QPM	Entre 5 e 10 anos
Dilma	42 anos	PSS	Entre 10 e 15 anos
Carlos	67 anos	QPM	Acima de 15 anos
Ailton	59 anos	QPM	Acima de 15 anos
Leonel	33 anos	QPM	Entre 5 e 10 anos

FONTE: O autor (2025).

Além do codinome esse quadro apresenta informações básicas que permitem uma caracterização do perfil dos entrevistados. Por uma leitura rápida é possível perceber que quase dois terços é composto por mulheres, as idades estão compreendidas entre 26 e 67 anos, o vínculo empregatício predominante é o QPM, sendo que as únicas três sob o contrato PSS são mulheres. Quanto ao tempo de experiência profissional, dois professores e uma professora atuam na docência a mais de 15 anos, uma professora acima de 10 anos, duas professoras e um professor acima de 5 anos e uma professora abaixo de cinco anos.

A referida técnica utilizada para a coleta de dados, justifica-se por sua coerência com os objetivos da pesquisa. Isso, por oferecer condições tanto para a coleta de dados quantitativos relativos às condições materiais da profissão, quanto para que emergissem de forma relativamente espontânea percepções e expressões (verbais e não verbais) acerca da interação entre docentes e discentes no ambiente escolar.

Como instrumento principal foi utilizado um roteiro semiestruturado com tópicos guia para conduzir as entrevistas. Esse, composto por quatro blocos, totalizando cinquenta e seis perguntas a respeito das seguintes temáticas: i) Dados do entrevistado; ii) Formação e carreira docente; iii) Organização do trabalho iv) Condições materiais de trabalho.

Na adoção desse instrumento foram considerados os riscos e limites, daí a abertura às respostas espontâneas para

que de modo algum (um roteiro) impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo (...) outro aspecto que justifica a defesa da semi-estruturação da entrevista na pesquisa qualitativa é que esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa (Fraser; Gondim, 2004, p. 144).

Essa técnica permite a produção de um “texto negociado” (Frey *apud* Fraser; Gondim, 2004, p. 147), onde tanto o pesquisador quanto o entrevistado ressignificam a situação

discutida, uma vez que as motivações e os valores que sustentam as opiniões são compartilhadas.

Com isso, busca-se identificar a existência de alguma relação entre a intensidade da interação e a construção de vínculos profícuos no processo de ensino-aprendizagem, num quadro delineado por condições objetivas de trabalho, bem como a influência de outras questões subjacentes que foram suscitadas em campo.

A interação entre docentes e discentes, a priori, é compreendida aqui como elemento fundamental para exercício de uma relação profissional, e é a partir dessa importância atribuída que foram examinados os vínculos construídos onde se “têm seres humanos como “objeto de trabalho” (...) cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização, um trabalhador e um ser humano que se utiliza dos seus serviços” (Maheur; Bien-Aimé, 1996 *Apud* Tardif; Lessard, 2014, p.19). Ou seja, a matéria-prima não é inerte, mas dotada de agência e autonomia o que indubitavelmente torna mais complexa a prática profissional.

É importante salientar que, embora essa interação seja marcadamente profissional, não está imune à dimensão informal das relações humanas, sendo a esta dimensão dada uma atenção especial. É justamente com esse objetivo que a pesquisa propõe perscrutar a vida profissional dos professores, a partir de suas percepções sobre as nuances interativas com os estudantes. Com isso tecer algum sentido a partir das manifestações compartilhadas nas entrevistas individuais e na comunidade de aprendizagem.

A pesquisa utilizou, na terceira etapa como instrumento complementar de duplo estatuto, ou seja, tanto para a coleta de dados, quanto como proposta de intervenção pedagógica a formação de uma Comunidade de Aprendizagem. Em formato adaptado aos objetivos deste trabalho é um tipo de formação baseada na aprendizagem dialógica e reflexiva, sem hierarquias, mas com um direcionamento ou guia que conduz a dinâmica (Mello; Braga; Gabassa, 2012). A proposta foi formar uma Comunidade de Aprendizagem com os professores e professoras de Sociologia do município de Fazenda Rio Grande-PR.

Inspirado pelo interesse dos professores entrevistados na continuidade do debate e como uma forma de retribuição à boa vontade dos mesmos, a Comunidade de Aprendizagem foi uma promissora intervenção pedagógica, além de potencializar a prática docente devolvendo para o chão da escola professores mais sensíveis às nuances interativas. Mas o que a literatura diz sobre esse tipo de intervenção? Marilena Chauí (1994) descreve os principais contornos dessa prática como

um grupo ou uma coletividade onde as pessoas se conhecem, tratam-se pelo primeiro nome, possuem contatos cotidianos ‘cara a cara’, compartilham os mesmos sentimentos e ideias e possuem um destino comum Chauí (1994, p. 377).

Fundamentos complementados por Crecci e Fiorentini (2017):

três características básicas do que se constitui como comunidades de prática: o compromisso mútuo, uma prática conjunta e o interesse comum que une os membros participantes (Crecci; Fiorentini, 2017, p.04).

Tendo por objetivo a identificação daquilo que une os principais sujeitos da comunidade escolar, professores e estudantes, essa intervenção se apresenta como um espaço de abertura para a construção de vínculos advindos da responsabilidade compartilhada.

Uma Comunidade de Aprendizagem se pauta na concepção de participação mediada pela aprendizagem dialógica, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos. A responsabilidade é compartilhada por todos(as) durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho [...] (Mello; Braga; Gabassa, 2012, p. 1173).

De acordo com a definição, a comunidade de aprendizagem está fundamentada na valorização do diálogo como meio de dar vazão à reflexão sobre um contexto específico, além disso é uma possibilidade de responsabilização dos sujeitos que a integram.

As comunidades de aprendizagem não são necessariamente comunidades escolares, já que nessas, os seus membros possuem distintos interesses e em sua maioria não estão ali de forma espontânea. O elemento aglutinador de uma comunidade de aprendizagem é o propósito comum de transformar uma realidade ou contexto pela colaboração e participação de seus membros e pelo querer estar em união com um senso de corresponsabilidade.

É pertinente destacar que as bases teóricas das comunidades da aprendizagem convergem com a perspectiva adotada neste trabalho: a) valorização do diálogo num plano horizontal de interações na busca pelo comum; b) a possibilidade de se discutir abertamente e com sinceridade as práticas pedagógicas sem a pressão e constrangimentos das hierarquias escolares; c) a docência acionada pelo seu potencial de transformação; d) busca pelo sentido dos conteúdos estudados a partir da interação; e) fortalecimento dos laços sociais (Mello; Braga; Gabassa, 2012). Em síntese, essa proposta trouxe a possibilidade do encontro para as trocas interativas onde cada integrante traz sua parcela de contribuição.

Num formato adaptado, a comunidade de aprendizagem desenvolvida neste trabalho é denominada de “Sociologizar é Preciso”. A ideia fundamental para esse momento da intervenção pedagógica, realizada no mês de outubro de 2024, com os professores de sociologia de Fazenda Rio Grande-PR foi retomar as principais questões trabalhadas nas entrevistas, com

destaque para as não suficientemente exploradas, a saber: personalidade, interação, vínculo e precariedade das condições de trabalho. Os pormenores dessa intervenção serão explicados na seção denominada Convite à Comunidade de Aprendizagem.

Acrescenta-se a esse instrumento de coleta de dados a própria intervenção pedagógica: o encontro entre os professores para a formação da Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso.

O interesse aqui é pensar o resultado da pesquisa como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa, de modo específico, encontrar um sentido comum na escola, mesmo que diante da diversidade imanente do ser humano.

Em suma, o que se propôs foi capitular as percepções, bem como as múltiplas expressões dos professores acerca da relação com os estudantes num contexto de tensão e falta de sentido da educação, onde os docentes são precarizados e sucumbem à reprodução de um modelo tecnicista e desumanizador, marcado por vínculos enfraquecidos, por uma lógica de interações mecânicas, alargando assim o abismo entre os sujeitos em sala de aula.

Esses métodos de coleta de dados visam auxiliar na compreensão das rotinas e percepções dos atores sociais que, “embora pareçam triviais e óbvias, mas que, por serem muito disseminadas, estruturam as relações sociais” (Alonso, 2016, p.10) e, por conseguinte, auxiliam na problematização da percepção dos docentes sobre interação social na escola.

E nesse sentido, seguindo os passos de Bourdieu (1989), considerando a complexidade das relações em que o objeto está imerso, é preciso recorrer à liberdade metodológica e mobilizar a multiplicidade de técnicas que seja pertinente ao exame do objeto. O que converge com a perspectiva Pires (2014) ao afirmar que “nas ciências sociais, descobre-se frequentemente, o que se torna invisível por excesso de visibilidade” (Pires, 2014, p.51) e por isso é naturalizado.

A síntese apresentada pelo autor é um convite à uma metodologia geral para as ciências sociais na qual a postura do pesquisador seria a do estrangeiro que transita entre o olhar de fora, o olhar de dentro e o olhar de baixo, ampliando assim o campo de visão para a análise. Contudo, é preciso ter uma extrema vigilância quanto à adequação das técnicas ao problema posto.

Ademais, tais estratégias metodológicas também poderão contribuir para verificar como se dá o vínculo entre os professores e estudantes no ambiente escolar, além de identificar possibilidades para a superação da educação tecnicista que corrobora para a (con)formação de cidadãos adaptados à lógica neoliberal. Já que a atual conjuntura impõe aos professores comprometidos com a superação da miséria intelectual a legitimação da educação pública de

qualidade no chão da escola, apresentando-a como uma ferramenta poderosa para transcender os simplismos perigosos do senso comum.

Na última etapa, é feito um exame dos dados coletados à luz da teoria social. Mais especificamente, são autores como Charles Wright Mills (1972), com os conceitos de Imaginação Sociológica e Artesanato Intelectual que, aproximam a teoria da prática vivida na necessária práxis transformadora do cotidiano; Tim Ingold (2020) com sua perspectiva singular acerca da educação, quando argumenta que essa, “trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento” (Ingold, 2020, p.10) – educação é então para o autor, mais uma questão de acionar disposições mentais que transmitir conhecimento. Ou seja, o ponto fulcral dessa ideia remete a capacidade de, antes, cativar e/ou criar uma sintonia, para então estabelecer um diálogo profícuo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire (1997) corrobora com Ingold (2020) ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25), ideia que é amplamente difundida no meio acadêmico e, até mesmo, comum no ambiente escolar. Contudo, parece haver um abismo entre a palavra e a ação.

Para além dessas contribuições, foram mobilizados para o debate conceitos que Paula Sibilia (2012) apresenta na obra “Redes e Paredes: a escola em tempos de dispersão” título que resume um dos principais desafios da escola contemporânea: como superar e/ou se valer dessa dispersão, comum entre os estudantes para a produção do conhecimento num tempo em que dois “mundos” são constituintes do ambiente.

A despeito de uma dispersão espontânea, por assim dizer, o fenômeno da Plataformização da Educação (Barbosa; Alves, 2023), hoje é uma imposição institucional que, dentre outras coisas, corrobora para a dispersão, falta de sentido da interação humano/humano e até mesmo incide numa obsolescência do professor em sala.

Para fortalecer o arcabouço teórico, e ampliar nossa perspectiva de análise, considerou-se imprescindível mobilizar categorias bourdieanas como o “Capital Cultural” e “Habitus”, distribuídos e incorporados de modo seletivo e diferencial entre as classes sociais e, mesmo no interior de certos extratos. Ou seja, para alguns há uma proximidade linguística, disposições comportamentais e uma identificação de classe que em maior ou menor medida, estão alinhadas à “cultura escolar”. Para corroborar com Bourdieu (2012), Basil Bernstein (1979) parece ser um bom interlocutor ao trabalhar os conceitos de “códigos restritos” e “códigos elaborados”. Que, de forma resumida, levanta a hipótese de que há uma barreira comunicativa na escola. Esse parece ser um dos pontos fundamentais para pensar o conflituoso convívio escolar, onde muitos falam, mas poucos se entendem.

Esse lapso entre dois “mundos de códigos culturais e identificação de classe” do professor e do estudante, pode derivar da falta de um comungar, de encontrar o comum na vida do cotidiano escolar.

### 1.3 EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

A partir dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo, tanto nas entrevistas quanto nos diálogos captados na ocasião da intervenção pedagógica - Comunidade de Aprendizagem, surgiu a necessidade de se estabelecer categorias para análise dos conteúdos do corpus textual da presente dissertação. O intuito não é engessar a análise, mas com o apoio de categorias organizar o material para posterior análise e interpretação. As categorias estabelecidas que dialogam com os objetivos desta pesquisa estão detalhadas no Quadro 3:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria de Análise (CA)	Elemento inerente à CA
Condições objetivas de trabalho	Carga horária Número de escolas Número de alunos Número de disciplinas Aulas em sala Aulas assíncronas Horas atividade Plataformas educacionais Tipo de vínculo empregatício Precarização das relações de trabalho Instabilidade profissional
Dimensão formal do trabalho	Profissionalização (autoridade, autonomia, legitimidade) Organização do Trabalho Burocracia Racionalização Vigilância e controle Currículo
	Interações entre professor e comunidade escolar Sociabilidade Margem de manobra: autonomia - flexibilidade

Dimensão interativa do trabalho docente	Improvisação Previsibilidade Imprevisibilidade Simultaneidade Vínculo Autoridade Linguagem Afetividade Personalidade Heterogeneidade dos indivíduos
---	--

Fonte: O autor, com base em Tardiff & Lessard (2014).

E para um exame técnico dos extratos coletados nas entrevistas, bem como na Comunidade de Aprendizagem, recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 9) “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade a fecundidade da subjetividade”. Tendo por base os eixos de análise, foram apresentados, em tabelas, figuras e gráficos os extratos mais pertinentes e objetivos oriundos da coleta de dados seguido de exame semântico.

## 2 EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A RAPINA NEOLIBERAL

O segundo capítulo aborda as implicações da agenda neoliberal no sistema educacional brasileiro, examinando como a plataformização da educação, as reformas do ensino médio e a nova BNCC impactam o ambiente escolar. São analisados os descompassos que surgem nesse contexto e como eles contribuem para a reprodução das desigualdades, à luz da literatura existente sobre o tema. Diante desse cenário, o capítulo explora o devir docente e os desafios enfrentados na educação contemporânea, ressaltando a docência como um trabalho de interações humanas, caracterizado como uma artesanaria interativa.

A educação inserida no modelo de sociedade atual, é um campo promissor para a geração de lucro, haja vista o montante de investimento direcionado para a gestão do sistema educacional. Só no estado do Paraná, segundo a APP Sindicato<sup>6</sup> no ano de 2024 é previsto o montante de 6,6 bilhões para a rede estadual. Sob uma lógica que tende a transformar tudo em mercadoria, o ávido setor privado que, na sua mais contundente investida, avança a passos largos por meio das privatizações nas redes públicas de ensino.

Além de ser uma fonte que nutre a voraz rapinagem do “mercado”, a educação pública sob administração de governos alinhados a essa lógica, é também um instrumento ideológico essencialmente eficaz para a geração de consenso, afinal a audiência é cativa o que certamente favorece a legitimação, conservação e reprodução do modelo societário vigente.

Para melhor compreender a educação pública nesse contexto de fase neoliberal de acumulação capitalista, não podemos perder de vista a dinâmica histórica da evolução dos modelos societários. Menos ainda, as premissas da ordem burguesa acerca do Estado que é instrumento o garantidor da manutenção da ordem estabelecida.

Segundo Marx e Engels (2010) o Estado é o comitê gestor dos interesses gerais da burguesia. Por isso mesmo, é um campo aglutinador dos mais variados extratos burgueses, definidos por Mills (1982) como a “Elite do Poder”.

De acordo com Miliband (2005) a classe dominante, em qualquer lugar do mundo, garante sua dominância por assentar seu poder em “três fontes fundamentais de dominação: os meios de produção, com sua maior expressão na propriedade privada; os meios de administração e coerção do Estado; e os meios de comunicação e consenso” (Miliband, 2005, p.476). Segundo essa interpretação os agentes burgueses não constituem um bloco homogêneo e consensual, mas estão fracionados, com interesses distintos em muitos assuntos.

---

<sup>6</sup> Informação disponível em: [https://appsindicato.org.br/educacao\\_pedagogica\\_jul2024/](https://appsindicato.org.br/educacao_pedagogica_jul2024/). Acesso em 03/08/2024.

Contudo, a despeito de suas diferenças, os extratos burgueses permanecem coesos na defesa de interesses comuns. E, “embora possam divergir muito em relação aquilo que desejam precisamente, tais pessoas concordam firmemente quanto aquilo que não desejam” (Miliband, 2005, p. 480). Mas, o que seria mais indesejável? Tudo que possa representar uma ameaça à estrutura de poder que garante os privilégios da classe dominante.

Nesse sentido, Previtali e Fagiani (2017) demonstram a centralidade da educação na agenda neoliberal como um elemento aglutinador das burguesias. Os eventos determinantes no ano de 2016 (golpe político, jurídico, parlamentar e midiático) que conduziram ao executivo brasileiro um presidente formatado no fisiologismo político, que em muito contribuiu para uma exacerbada investida neoliberal no país endossam essa chave analítica proposta por Miliband:

Em 2016, após o golpe contra o Governo Dilma, que sucede a Lula na presidência da República, o governo Michel Temer vem buscando impor a reestruturação da educação, com ênfase no ensino médio, dando-lhe um caráter mais técnico e profissionalizante. Sabe-se muito bem quais as implicações: a reestruturação se fará fortemente sobre as escolas públicas, onde estão os estudantes jovens da classe trabalhadora. Com a reforma do ensino médio, tem-se, portanto, a manutenção da histórica educação dual no Brasil pela qual institucionaliza-se uma educação para a classe trabalhadora, voltada para o mercado de trabalho e outra para as elites, formadora de dirigentes. As reformas educacionais, portanto, visam mais a “formar” força de trabalho adaptada para o mercado do que garantir a qualidade da educação básica ou superior (Previtali; Fagiani, 2017, p.93).

Partindo dessa perspectiva, enquanto houver capitalismo e por extensão uma sociedade cindida em duas classes antagônicas, a análise da luta de classes é imprescindível. Portanto, voltando a Marx (2010) é preciso considerar que os fenômenos do presente são o resultado de encadeamentos históricos animados por essa ininterrupta luta.

O neoliberalismo tem seu germe na cisão com o liberalismo clássico, doutrina política econômica hegemônica até o início da segunda década do século XX. Com a crise de superprodução de 1929, que quebrou a bolsa de valores de Nova Iorque e levou a um colapso da economia mundial, da qual somente o bloco da URSS ficou relativamente intocável, a estagnação econômica e a ameaça do modelo socialista impôs ao núcleo neural do capital uma resposta (Previtali; Fagiani, 2017). O liberalismo, encantado pelo mantra do livre mercado, que na prática sequestra o poder estatal para restringir sua ação à pura repressão com o intuito de manter a ordem, deixando a cargo do mercado o equilíbrio natural da economia e das relações sociais, não atendia mais às demandas do capitalismo em crise.

Diante dessa encruzilhada histórica, é apresentada por John Maynard Keynes (1996) a necessidade de uma intervenção maior do Estado no sentido de regular a economia e as relações trabalhistas para, sobretudo, salvaguardar as grandes empresas. Mas não só, também atenuar a sedução da classe trabalhadora pelo socialismo real, que nesse tempo histórico era disseminado

pela URSS. Com a adoção dessa nova proposta de gestão capitalista há uma ruptura gradual nos países centrais do capitalismo com ideário liberal. Então é instalado o que se convencionou chamar de Estado de bem-estar social (Previtali; Fagiani, 2017).

Em linhas gerais, foi um tipo de administração estatal que promoveu um forte investimento em obras públicas, gerando emprego mas também favorecendo empresas privadas por meio de vultosos contratos. Essa intervenção promoveu o acesso ao consumo da classe trabalhadora, o que deu vazão à produção e fez girar a roda da economia, convencionado a chamar de *New Deal* (novo acordo).

Esse modelo perdurou até o final da década de 1970, momento em que iniciou uma nova, das cíclicas crises do capitalismo. O Estado de bem-estar social, caracterizado por vultosos gastos públicos, era sustentado por uma crescente arrecadação de impostos, o que culminou numa crescente insatisfação dos capitalistas que não eram beneficiários diretos dos contratos públicos.

Isso levou a fase inaugural do que conhecemos por neoliberalismo. A convergência de eventos históricos, como a crise do petróleo de 1970, a passagem do Estado fiscal e regulador da vida econômica para um Estado devedor, refém do capital financeiro e a crescente tensão, entre blocos geopolíticos durante a guerra fria, provocaram uma reconfiguração política, social e econômica com a finalidade primordial do sistema capitalista que é a manutenção e incremento das taxas de lucro.

O poder estatal, nesse momento, é sequestrado pelo capital financeiro e instrumentalizado no sentido de assegurar, através de políticas de austeridade fiscal, desregulamentação das relações de trabalho e de uma privatização crescente das empresas estatais, os interesses capitalistas.

Visando implementar esses pressupostos, os governos neoliberais destroem, através de intensa política de privatizações, serviços públicos como a saúde a educação e a previdência social, criando espaços de acumulação para o setor privado em tempos de queda de lucratividade (Previtali; Fagiani, 2017, p.85-86).

Essa etapa do desenvolvimento do modo de produção capitalista evidencia sua capacidade antropofágica que diante de suas crises cíclicas se reinventa numa ininterrupta metamorfose (Carapanã, 2018). Agora, operado por uma vigilância e controle sobre as relações humanas muito maior.

A expansão da lógica empresarial se apresenta hegemonicamente como se fosse a única racionalidade possível, permeando todas as dimensões da vida (Laval; Dardot, 2009). É uma doutrina que, assentada na competitividade, eficiência e individualidade, mina as possibilidades de ação coletiva e com isso enfraquece os vínculos cooperativos e a solidariedade de classe. O

neoliberalismo pode ser entendido como um modo de gestão do capitalismo avançado na sua fase mais contundente, sem o pudor de colocar todos contra todos. Embora se espraie por todas as dimensões da vida, é no mundo do trabalho que se expressa de forma mais brutal.

## 2.1 IMPLICAÇÕES DA AGENDA NEOLIBERAL SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O trabalho ocupa centralidade nas discussões teóricas da sociologia desde os clássicos Marx, Weber e Durkheim. Cada qual com seu objeto, oferece uma chave analítica e complementar para compreensão do trabalho no capitalismo (Quintaneiro; Barbosa; Oliveira, 2002). Embora as formas de gestão do capitalismo tenham mudado ao longo do século passado e nas duas primeiras décadas desse, a fonte primordial de geração de riquezas continua sendo a exploração do trabalho, e para que essa aconteça a educação é pré-condição.

A educação como instituição socializadora administrada pelo Estado é responsável pela socialização secundária, isto é, inserção dos indivíduos na sociedade mais ampla. Desse modo, a escola, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) cumpre a função fundamental na formação dos sujeitos para o trabalho e para o exercício da cidadania. Em um contexto de tensões e disputas político-sociais e culturais, ela se apresenta como um instrumento poderoso para a produção de um tipo específico de sujeito, o cidadão. Esse, por sua vez, deve responder aos anseios do grupo que alcança o poder na correlação de forças estabelecida entre as classes sociais. Considerando a incumbência escolar pela perspectiva de Harvey (1996):

A disciplina da força de trabalho para os propósitos de acumulação de capital [...] controle do trabalho. Envolve em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação, elementos que tem de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo [...] cultivadas pelos meios de comunicação de massa, **pelas instituições religiosas e educacional**, pelos vários setores do aparelho do Estado e afirmados pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho” (Harvey, 1996, p.119).

O capitalismo nas suas constantes metamorfoses muda a natureza do trabalho e afeta a vida pessoal das pessoas de maneiras profundas e muitas vezes negativas. A flexibilidade excessiva do novo capitalismo leva a uma cultura de descartabilidade, em que as pessoas são tratadas como recursos descartáveis e substituíveis. Isso dificulta a formação de laços duradouros e a construção de uma identidade profissional sólida (Sennett, 1999). O que pode ter consequências negativas para a saúde mental e emocional dos trabalhadores.

Na mais predatória fase de exploração capitalista, sob o modelo de gestão neoliberal há, ao mesmo tempo, um incremento da exploração da classe trabalhadora, e uma dissolução da solidariedade de classe, ambas com consequências nefastas.

Na obra intitulada *A Corrosão do Caráter*, Richard Sennett apresenta, por meio de análise intergeracional, oriunda de entrevistas e histórias de vida, as implicações do mundo do trabalho sobre a vida de pessoas na passagem do modo de acumulação fordista, marcado pela previsibilidade e pelos fortes laços sociais e de classe para o modelo de acumulação flexível e instável que esgarça os laços sociais, favorece o individualismo e exacerba as incertezas humanas.

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? (Sennett, 1999, p.27).

Estas indagações demonstram a insegurança imposta pelo novo ritmo da vida. O indivíduo se lança à deriva, sem proteção, corre os riscos de ser o autor de seu destino, convencido de que é o único responsável pelo sucesso ou fracasso de suas escolhas. Não é uma simples dicotomia entre o bem de um destino planejado e estável e o mal de uma instabilidade aleatória, mas a ambivalência nas suas devidas proporções da rotina e da flexibilidade.

Considerando esse cenário, é importante destacar que a resiliência, hoje, é apresentada como uma virtude indispensável à “sobrevivência” no mundo do trabalho. A educação pública sob a normatização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018, no cumprimento de uma de suas principais funções que é socializar para o trabalho, enfatiza como um dos grandes eixos disciplinares no Novo Ensino Médio (NEM) o componente curricular Projeto de Vida, nesse, a resiliência é inculcada sistematicamente.

Assim como o modelo de acumulação é flexível, os indivíduos também o precisam ser e a escola cumpre a função de prepará-los para isso. Isso não se limita aos estudantes, mas se estende aos professores que assumem novas disciplinas, novas funções escolares, novas formações para estarem atualizados às inovações, tudo isso em meio ao implemento de novas tecnologias educacionais.

Não é uma questão de ser contra essa nova disciplina, ou contra as inovações tecnológicas. O que ocorre é um deslocamento das grandes questões da vida coletiva. Não existe mais espaço para debater aquilo que é comum, mas tão somente respostas individuais, isso redundando numa preocupante fragmentação social. Aquele que melhor se adapta, sobrevive, recebe o mérito, e isso é o que importa. As implicações disso escapam a compreensão integral. Mas é possível conjecturar que elevam o individualismo, a indiferença, a alienação, o

distanciamento do conhecimento científico, a superficialidade das relações e a falta de sentido da própria educação formal.

Sennett (1999) argumenta que o que mais ameaça o sistema de acumulação flexível é o pronome *Nós*. Por essa perspectiva é possível inferir que *Nós* é um dos elementos aglutinadores das burguesias, ou melhor, é o elemento comum para lutar contra. O *nós* remete ao comum, a força propulsora que engendra a ação coletiva no enfrentamento à degradação do trabalhador. O neoliberalismo fundamentado nos preceitos do individualismo, da concorrência e da eficiência sem responsabilidade coletiva, lança mão de eficientes mecanismos de dominação, que à primeira vista se apresentam como inovações inofensivas, mas sutilmente frustram as saídas coletivas. Onde a lógica da autossuficiência se sobrepõe a da interdependência e da solidariedade.

O que a historicidade nos mostra é que um modo de produção não é vitalício pois, “a história consiste justamente no fato de que toda fixação reduz-se a uma aparência: a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas...a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos” (Lukács, 2003, p.371). A irracionalidade que impera num sistema que nega a elemental constatação de que somos interdependentes e os modos de produção transitórios não pode se sustentar por muito mais tempo. Embora os executivos do neoliberalismo tenham angariado as mais “dóceis” forças sociais para prolongar seu projeto de acumulação, ele vai se degenerar e um novo vai substituí-lo. Isso pode durar por mais um tempo, mas a história nos mostra que um outro vai nascer pela ação coletiva.

A reflexão proposta por Sennett (1999) é de grande valia para pensar em como construir essa unidade, na escola, num tempo de relações tão fragmentadas, efêmeras, onde prevalece a encenação (que na escola é a pedagogia do faz de conta) na representação de papéis sociais adequados à ordem flexível do novo capitalismo, onde a confiança, a lealdade e o senso de comunidade foram minados. O *Nós* é um convite ao engajamento na construção, ou reconstrução desses atributos tão caros ao caráter, é uma saída racional aos desafios contemporâneos.

No caso brasileiro, pelo lugar ocupado na organização internacional do trabalho, o país tem um papel bem definido e sem um horizonte de mobilidade. Previtali e Fagiane (2017) argumentam que:

Aliando-se e subordinando-se aos interesses dos capitais internacionais, a burguesia nacional, através do Estado, insere o Brasil de forma ainda mais subordinada e dependente na globalização neoliberal ditada pelos países centrais. Pressionado pelo grande capital privado transnacional, principalmente a partir da década de 1990, o país passou a viver um processo de desregulamentação, de avanço de políticas de privatizações e de liberalização monetária (Previtali; Fagiane, 2011, p.88).

Como se não bastasse o cenário altamente competitivo entre os países, o caso brasileiro conta com um agravante, uma burguesia que se apresenta como nacionalista, liberal e de vanguarda, mas que se submete aos interesses imperialistas representados pelos oligopólios internacionais. Ou seja, além da concorrência externa contamos com uma burguesia nacional que se contenta em gerenciar os interesses do capital estrangeiro e favorecer a reprodução de um sistema produtivo que impõe ao país a função de fornecedor de matéria-prima. Uma sabotagem vira-latas que frustra o desenvolvimento industrial e acentua a dependência nacional. Embora não seja exclusividade brasileira como demonstra Antunes (2011):

[...] na América Latina, esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico [...] e sustentado em um enorme processo de superexploração do trabalho (Antunes, 2011, p. 22).

Nessa inglória condição do país perante o mundo do trabalho o trabalhador superexplorado é enquadrado, primeiro pela necessidade de sobrevivência, precisa se ocupar seja lá qual for a condição de trabalho. Em segundo lugar, o empresariado super-representado no parlamento impõe legislações austeras como a contrarreforma trabalhista de 2017 que, além de restringir direitos conquistados há décadas, mina as possibilidades de organização sindical. E para legitimar esse novo normal, no sentido de não vislumbrar nenhuma outra possibilidade a não ser uma saída individual e passiva, há uma instrumentalização dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1980). O que em outras palavras significa vender-se a preço vil sem oferecer qualquer resistência. É um complexo, articulado e ardiloso trabalho de convencimento ideológico que se estende para as mais variadas esferas da vida na busca por justificar o sistema social como o único viável. O que Previtali e Fagiane (2011) ressaltam:

[...] ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, um amplo processo de reestruturação que envolveu, por um lado, mudanças na esfera produtiva, com a introdução do toyotismo e das novas tecnologias de informação e de comunicação no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, práticas de caráter neoliberal foram sendo adotadas de forma a alterar o sistema ideológico-político e jurídico de dominação burguesa. É preciso destacar que o desmoronamento da URSS e do Leste europeu ao final dos anos 1980 contribuiu significativamente para que as ideias neoliberais ganhassem grande impulso e dominassem o cenário político mundial uma vez que o “socialismo” havia sido derrotado (Previtali; Fagiane, 2011 p.88).

Por esse ponto de vista podemos inferir que o ocultamento da estrutura é operado de forma sutil e dissimulada, dentre outras instâncias, também pela educação. Para além do ingênuo romantismo da redenção humana pela escola, Paulo Freire (1979) nos sugere, com a aguda clareza de suas palavras que, “a educação não transforma o mundo, ela muda pessoas,

“pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84), o que em grande medida, é um convite à ação individual (não individualista) e cotidiana na vida real que pode gerar efeitos coletivos.

Considerando essa incumbência da escola e a correlação de forças no cenário político brasileiro, é pertinente destacar que, a partir de 2016, o grupo que assumiu o poder executivo federal e, por extensão, grande parte do legislativo e com significativa influência sobre o poder judiciário, posterior ao impeachment da Presidente Dilma Rousseff, promoveu uma série de Reformas e Contrarreformas, implementando uma agenda política de austeridade, desfavorável à classe trabalhadora/operária, dentre essas a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55/16), comumente denominada de PEC do teto dos gastos; A reforma trabalhista, aprovada a partir da Lei 13.467/17; E a reforma do Ensino Médio aprovada como Lei 13.415/17, em vigência no Paraná desde 2022. Vale ressaltar que a primeira foi a reforma do Ensino Médio, mostrando a centralidade da educação para o projeto político à época.

Em torno desse cenário de reformas, surgem discussões acerca da cidadania, como tentativa de retirar direitos e, por extensão, ressignificar a própria constituição do *Ser cidadão*, atribuindo a esse conceito amplo do sujeito, a perspectiva reducionista, do que é denominado “cidadão de bem”. Esse status, em suma, pode ser atribuído a um sujeito constituído e reproduzido de uma perspectiva social, política, cultural e econômica ocidental, colonial e etnocêntrica, organizada a partir de uma gênese religiosa judaico cristã, não raras vezes, movido por doses cavalares de hipocrisia. Considerando esse pressuposto, calcado pelo viés neoliberal, a escola torna-se uma instituição reprodutora do tecnicismo alienante das forças reacionárias brasileiras.

Considerando sua dupla função, referenciada pela BNCC: formar para o trabalho e para a cidadania é fundamental discutir, em que medida, a educação pública formal vem alargando o fosso das desigualdades sociais, bem como, o docente é tido como um simples operário do sistema de educação, que racionalizado ao extremo, vem produzindo subcidadãos de percepção rasa e acrítica das estruturas sociais.

Nesse contexto é fundamental refletir acerca da prática docente e o seu dever, sobretudo em tempos de uma agenda política conservadora e neoliberal, que tenciona a questão social, produzindo e reproduzindo, pobreza, desigualdade, desemprego, e uma miséria intelectual. Esta última, inclina-se ao docente, pois, reduz sua prática à uma dicotomia, isto é: opor-se às diretrizes curriculares e fomentar um processo de ensino-aprendizagem crítico e emancipador, com o risco de represálias e repressões institucionais, o que pode restringir sua permanência no ensino enquanto docente; ou corroborar com as diretrizes curriculares tecnicistas instaladas pela

Plataformização da Educação, tendo em vista, sua suposta estabilidade profissional, isto é, atenuar o risco do desemprego.

### 2.1.1 Plataformização Da Educação

o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 73).

O período de 2016 a 2022 foi marcado por uma convergência de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e históricos, com governos em nível nacional e no estado do Paraná, alinhados aos princípios neoliberais impactando diretamente a educação pública. Somado a isso, a crise sanitária global ocasionada pela pandemia de Covid-19, abriu caminho para a adoção, em caráter emergencial, de aulas remotas no Paraná a partir de abril de 2022. Sem a devida capacitação para os profissionais da educação e sem considerar as limitadas condições materiais, no que tange o acesso a dispositivos eletrônicos por uma significativa parcela dos estudantes da rede pública, Oliveira e Pochmann (2020) apontam que isso agravou uma já tensionada relação escolar.

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos (Oliveira; Pochmann, 2020, p.208).

O período de aulas remotas foi um grande laboratório para a introdução massiva de novas tecnologias digitais nas redes públicas de ensino. Esse fenômeno é denominado de forma genérica como Plataformização da educação:

“Plataformização” ou “sociedade de plataformas” é o termo utilizado para descrever como a vida humana, seus fluxos econômicos e de convivência social são modulados por um ecossistema global de plataformas digitais on-line, baseadas no uso de algoritmos de IA alimentados por gigantescas bases de dados (Big Data) (Dijck; Poell; Wall, 2018 *apud* BR, CGI, 2022, p.18).

Esse fenômeno merece uma atenção pormenorizada, sobretudo no estado do Paraná, uma vez que um grande montante de recursos públicos foi direcionado para a contratação de empresas privadas no intuito de suprir as necessidades educacionais, colocando o estado na vanguarda da Plataformização educacional brasileira. Como parte da implementação do novo ensino médio, segundo Barbosa e Alves (2023), esses investimentos incluem: R\$ 38,4 milhões para as aulas (remotas) da Unicesumar; R\$ 6,3 milhões para a plataforma de quiz "Desafio

Paraná"; R\$ 12,9 milhões para a plataforma "Inglês Paraná". Para uma análise crítica do fenômeno, vale a leitura do texto na íntegra de Barbosa e Alves (2023).

Essa configuração acentuou a já complexa crise escolar, onde uma distância abissal entre professores e estudantes só fez crescer, como consequência o significado da educação fica cada vez mais turvo, conforme Mattos argumenta em sua dissertação de mestrado (2021).

A Plataformização da Educação pode ser caracterizada de forma simples pela introdução de modernas ferramentas digitais à vida cotidiana das pessoas como um suporte para a realização de múltiplas tarefas, desde as ligadas à saúde, transporte, alimentação, informação, educação, dentre outras. Esses serviços são oferecidos, em grande medida, por grandes empresas privadas de tecnologia que, ao conectar indivíduos, também concentram um grande número de informações acerca de padrões de comportamento, consumo e preferências.

Muitos desses serviços são oferecidos de forma aparentemente gratuita, e esse é o grande apelo à adesão massiva, o que pode ser interpretado como um “cavalo de Tróia”. Isso porque o fluxo informacional alimenta um mercado de dados sem a devida observância aos riscos que isso implica. Considerando esse fenômeno, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou, em 2020, um “Guia técnico de segurança de dados pessoais para plataformas de educação online” com o intuito de, pela conscientização de usuários, atenuar os riscos da exposição de dados. Num panorama geral este guia enfatiza a necessidade de harmonizar as normas para proteção de dados pessoais, facilitar o processamento responsável de dados e garantir o respeito pelos direitos humanos e a privacidade. Além disso, ressalta a importância de medidas técnicas, gestão adequada e conscientização para garantir a segurança de dados pessoais em plataformas de educação online (UNESCO, 2020).

Por isso mesmo, de acordo com texto produzido conjuntamente por pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT) Plataformas Educacionais do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022) alerta para que se tenha um olhar crítico, pois

os atores interessados politicamente colocam em campo suas concepções e tentam produzir configurações que os favoreçam. Por isso, não podemos ter um olhar ingênuo para o que diversos autores têm chamado de Plataformização... É preciso muito cuidado na hora de mapear esse cenário, para não correr o risco de tomá-lo pelo que ele não é: um jogo desinteressado (BR, CGI, 2022, p.06).

No caso específico da educação é necessário que se adote uma postura ainda mais cautelosa, uma vez que a introdução dessas plataformas se deu de forma abrupta e autoritária, portanto, sem o devido debate com a comunidade escolar. Apesar de muitas plataformas serem oferecidas gratuitamente, é importante considerar que no estado do Paraná, o governo optou

por contratos vultosos com grandes empresas como demonstrado Barbosa e Alves (2023) e Silva (2024).

Além dos contratos firmados entre empresas privadas e executivo estadual, as plataformas também são rentáveis até mesmo quando disponibilizadas de forma “gratuita”, isso se dá pelo acúmulo e gestão dos dados de seus usuários. Esse é um tipo de *commodity* que alimenta o promissor mercado de datificação<sup>7</sup>.

[...] o fato de que empresas de tecnologia concederam acesso a seus serviços voltados à educação de forma aparentemente gratuita, com adesão ampla de muitos gestores públicos imediatamente à iniciativa sem uma análise crítica sobre o tema...o pagamento, no entanto, existe e é feito por meio de dados pessoais e metadados relacionados aos conteúdos e às informações compartilhadas e armazenadas nessas plataformas. Poucos gestores, mães, pais e responsáveis estão cientes de que estudantes e educadores têm seus dados coletados e utilizados (Gonsales; Amiel, 2020 *Apud* Br, Cgi, 2022, p.13-14).

Por mais que exista um relativo consenso de que o modelo educacional é anacrônico e, portanto, precisa ser aprimorado de forma que atenda às necessidades atuais. Não é pela imposição unilateral e mercantil de novas tecnologias que esse anacronismo será superado, a reforma deve se dar a partir de ampla participação democrática entre as partes interessadas. A Plataformização da Educação é imposta de forma a suplantando as iniciativas mais promissoras de formação humanística, baseadas na interação social corpo a corpo.

Embora a tática seja nova a estratégia se mantém fiel ao objetivo privatista de mercantilização de tudo que for possível, isso remonta aos primórdios do nosso modelo societário, como já alertado por Marx, no capitalismo tudo tende a transformar-se em mercadoria.

Dada a correlação de forças onde extratos ultraliberais, por meio de *lobby* alçam o parlamento, o judiciário, o executivo e a grande mídia corporativa seja a tradicional ou as redes sociais monetizadas, fazem prevalecer suas demandas como que num balcão de negócios pela força do dinheiro. A sociedade civil é bombardeada ideologicamente no sentido de uma

---

<sup>7</sup> Nos últimos anos, o uso e coleta de dados foram intensificados, em um processo que veio a ser denominado de datificação. Esse fenômeno está ancorado nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e tem como palco central a Internet, espalhando-se para cada vez mais setores, incluindo o conjunto da economia, no modelo que recebeu o nome de indústria 4.0. As formas e os conteúdos que buscam fomentar as práticas de consumo têm sofrido alterações, com a crescente individualização da oferta e com a proliferação de dispositivos digitais, com destaque, hoje, para os móveis, por meio dos quais temos acesso frequente a uma gama de produtos e serviços, bem como para a [Internet das Coisas](#) (IoT, na sigla em inglês), que já tem levado, ainda que de forma incipiente em termos de capilaridade, à comercialização de novos produtos e serviços baseados no uso de dados. MARTINS, H.; VALENTE, J. Datificação da economia e impactos nos mercados das comunicações digitais: uma análise do Google e do Grupo Globo. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, v. 21, n. 3, p. 85-100, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/155437>. Acesso em: 27 jul. 2024.

formatação da opinião pública (nada orgânica, mas fabricada sob medida) numa racionalidade maniqueísta que demoniza o Estado, louva as virtudes do mercado e vislumbra no terceiro setor as boas intenções de um ente desinteressado representado pelos grandes institutos, por exemplo Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Natura, Fundação Lemann. Essa cartilha das privatizações é sintetizada pelo BR, CGI, (2022):

Em um contexto de pressão política pela redução dos investimentos estatais em infraestrutura, atores corporativos têm se imposto, tanto como tecnicamente mais capazes, como por serem detentores de servidores e softwares usados na plataformização de serviços educativos. Conseguem essa vantagem justamente por auferirem lucros e manterem infraestrutura dedicadas a prestarem serviços de publicidade em redes sociais. Esse arranjo, em que o Estado muda de papel de mantenedor de sistemas educacionais para contratante de serviços de educação, é tratado por alguns autores como um processo de privatização branca (BR, CGI, 2022 p.7).

Longe de ser produto de uma teoria conspiratória a Plataformização da Educação é resultado de um contínuo encadeamento histórico, onde o Estado está em disputa, seja pelo seu caráter regulador da vida social ou por ser o mais promissor cliente dos oligopólios cibernéticos representados pelas Edtechs<sup>8</sup>. Ao levantar a bandeira do “Estado mínimo” os porta-vozes do neoliberalismo omitem que na verdade defendem é que o Estado seja mínimo em termos de garantia de direitos para a classe trabalhadora e outorgue, ao mesmo tempo, ao empresariado o direito de drenar as riquezas pela exploração do trabalho e dê livre acesso ao cofres públicos por meio dos fartos contratos.

É importante considerar que esse movimento se dá em escala global, é um projeto que ganha legitimidade à medida que invade redes estaduais por meio de formação profissional continuada aos professores, acesso livre aos estudantes de serviços “criando uma dependência crescente do setor educacional em relação aos serviços oferecidos pelas grandes plataformas digitais” (BR, CGI, 2022, p.15).

Mesmo com recomendações de instituições internacionais<sup>9</sup> e de estudiosos da educação sobre os riscos que a adoção massiva de plataformas oferece aos direitos das crianças e aos sistemas educacionais locais, os governos ideologicamente alinhados aos interesses do grande capital privado ignoram ao abrir as portas da escola pública para a exploração comercial de dados de estudantes e professores.

---

<sup>8</sup> Edtechs são as denominadas empresas de tecnologias voltadas à solução de produtos ou serviços para a educação. Não se trata de um tipo específico de empresa, mas de um conceito guarda-chuva. Participam destas tanto empresas maiores como Apple, Google, Microsoft, como empresas menores, recém-criadas (PETERSON, 2016).

<sup>9</sup> Comentário Geral n. 25 (ONU, 2021).

A introdução indiscriminada da Plataformização implica numa série de transformações nas relações escolares, desde a obsolescência do professor que passa a ser um tutor de laboratório, por isso, facilmente substituível a uma incessante busca por metas quantitativas que elevam um clima de competitividade e individualismo.

Em suma, é fundamental a reflexão sobre a neutralidade das plataformas e o papel da educação nesse contexto, apontando para a precarização do trabalho docente e a perda de sentido das interações face a face em sala de aula. Da Silva (2022) argumenta que a plataformização da educação é um desdobramento do Capitalismo de Vigilância, uma vez que, através da plataformização, está moldando (no formato "*American way of life*") a educação e a sociedade de maneira a favorecer o controle de dados por empresas de tecnologia, sobretudo estadunidenses, com implicações diretas sobre a democracia, o trabalho e a vida cotidiana. Como já argumentado nesse item, não se trata de abrir mão de inovações tecnológicas. Mas é essencialmente prudente um letramento digital crítico para que se possa questionar esse cenário impositivo à adesão de novas tecnologias educacionais que trazem consigo efeitos colaterais que acentuam a falta de sentido da escola, e comprometem qualitativamente o processo formativo. Aliás a qualidade das relações humanas, ao que parece, passa ao largo desse modelo educacional. Dado o escopo deste trabalho que limita-se a análise da interação entre professores e estudantes nesse cenário, pressupõem-se que a Plataformização da Educação distancia ainda mais os sujeitos da escola e não reflete numa qualidade no ensino-aprendizado.

### **2.1.2 A Reforma Do Ensino Médio E A Bncc**

A educação pública como instituição socializadora estatal de responsabilidade compartilhada com a família e sociedade, referenciada textualmente no artigo 205 da Constituição Federal da República de 1988 (CF/88), é imbuída da socialização secundária, isto é, inserção dos indivíduos na sociedade mais ampla. Sendo assim, a escola cumpre uma função fundamental na formação e na constituição dos sujeitos e preparo para a cidadania.

Em um contexto de tensões e disputas político-sociais e culturais, a socialização se apresenta como um instrumento poderoso para a produção de um tipo específico de produto, o cidadão. Em relação a esse processo, Ferraz (2012), afirma que, “tanto a sociabilidade como a solidariedade são resultantes de processos sociais e históricos concretos, incorporando os conflitos, as contradições, as disputas e os consensos entre os sujeitos, sejam individuais ou coletivos” (Ferraz, 2011, p.02). Desse modo, um dos elementos que está em disputa é o sujeito ideal.

Considerando a correlação de forças que foi problematizada no tópico *Implicações da Agenda Neoliberal Sobre o Sistema Educacional*, é pertinente destacar a centralidade e celeridade da reforma do Ensino Médio aprovada como Lei 13.415/17, em vigência no Paraná a partir de 2022. Não por acaso, como nos apresenta Silva (2018):

**O primeiro ato** do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica reforma do ensino médio. Que razões de urgência justificariam essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. (Silva, 2018, p.02).

O primeiro ato do governo evidencia a importância da educação, sobretudo, do Ensino Médio para a implementação do projeto de poder vigente. Aqui mais uma vez fica evidente o caráter instrumental da escola como instituição formadora de mão de obra, dada a divisão social do trabalho, uma (maioria/escola pública) forma para o trabalho manual e mal remunerado e outra (minoridade/privada) para o trabalho intelectual. Considerando esse pressuposto, calcado pelo viés neoliberal, como argumenta Barbosa (2021):

Os processos de mercantilização se estendem para as todas as esferas sociais, produzindo indivíduos heterônomos, e a escola é subsumida a esta organização e controle, que empobrece a maneira de olhar o entorno social que impede, obstaculiza a formação e consente com o pensamento padronizado (Barbosa, 2021, p.13).

Outrossim, a escola torna-se uma instituição reprodutora das hierarquias fabris, formando, portanto, os futuros operários. Entre o Estado e o estudante, encontra-se o professor, este por sua vez, se for crítico, apresenta-se como um obstáculo à implementação da educação que reproduz o sistema vigente e, em muitos casos, é estigmatizado como improdutivo e visto como inimigo público, sendo, portanto, o oposto do “cidadão de bem”.

Nesse sentido, o professor deve ser um técnico conformado e conformador, que reproduz uma operação simplificada, treinando a força de trabalho. Nos moldes de uma produção *just-in-time*, esse, é contratado de acordo com a demanda, ou seja, não tem garantida uma estabilidade de trabalho, muitas vezes, fazendo da docência um meio de complementar a renda.

De acordo com Antunes (2011), “criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ [...] e, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados [...] presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário [...] o desemprego estrutural” (Antunes, 2011, p.23). Nesse cenário de precarização, o processo formativo, merece

um exame crítico, pois, o ingresso de um contingente significativo de professores à docência, não exige mais os rigores de outrora, sendo prescindível uma formação conceituada, mas tão somente, um curso rápido e/ou o “notório saber”<sup>10</sup>. Desse modo, corroborando para uma mercantilização da educação, onde instituições de ensino privadas, ofertam cursos rápidos, com formações superficiais, atribuindo ao formando o preparo suficiente para uma mera aplicação de conteúdos, esses por sua vez, verificáveis por avaliações externas e/ou por administradores, como Silva (2018), descreve:

A precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torna alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente, por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis (Silva, 2018, p.13).

Desse modo, inserindo o “professor ideal” em uma lógica que visa a reprodução do sistema e a legitimação da qualidade educacional a partir de números produzidos. Um outro elemento que exige atenção, é o tipo de contratação a que se submete um número expressivo de professores. A partir de um Processo Seletivo Simplificado (PSS), esses professores são contratados temporariamente por seis meses, podendo ter o contrato prorrogado por até dois anos. O que contradiz a determinação do artigo 206 da CF/88, como condição de valorização dos professores o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” nas redes de Ensino Público.

Em 2024, de acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), anualmente, cerca de vinte e três mil (23.000) professores do estado se submetem a um contrato temporário. Corroborando para uma sinergia que parece estar longe do acaso, como Grochoska e Gouveia (2020), destacam:

Muitas vezes os contratos temporários têm provas simplificadas, algumas vezes apenas de títulos, e os professores precisam submeter-se repetidamente aos processos seletivos. Cabe ainda lembrar o fato de que os contratos podem se extinguir no final de cada ano letivo e os professores serem recontratados ao longo do ano letivo seguinte, o que deixa o docente desempregado nesse intervalo entre os contratos. Esse cenário submete os professores dos estudantes mais vulneráveis às situações instáveis de trabalho, que têm reflexos sérios na qualidade de ensino assegurada. Nos termos de Lefort (1987), parece que se encontra a negação de direitos tanto aos professores quanto aos estudantes; no primeiro caso, trata-se do direito à proteção no âmbito do trabalho e, no segundo, às condições inerentes à cidadania. (Grochoska; Gouveia, 2020, p.10).

O Novo Ensino Médio vem acentuando a precarização do trabalho docente, bem como, o professor é tido como um simples operário do sistema de educação, que racionalizado ao

---

<sup>10</sup> Previsto no Projeto de Lei 839/2016 e valendo-se da Medida Provisória (746/2016), como critério de admissão de professores sem a titulação específica para atuação na educação básica em todos os níveis.

extremo vem produzindo um tipo de cidadão simplório, incapaz de se reconhecer enquanto produtor da história, nem mesmo como produto dela. Essa hipótese corrobora a tese de Darcy Ribeiro de que “a crise educacional no Brasil não é uma crise, é um programa”.

Em consonância ao exposto, fica evidente que a reforma do Ensino Médio expressa na BNCC, apresenta uma sinergia entre a precarização do trabalho docente com o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem, alijando os estudantes do desenvolvimento de um pensamento crítico e da construção de uma cidadania real. Como argumenta Silva (2018):

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares...prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania...consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação. (Silva, 2018, p.20).

Em contrapartida, Freire (2010), descreve que:

O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” ...Pois, “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. (Freire, 2010, p.113).

Nesse sentido, para além das determinantes institucionais mais amplas, como as reformas curriculares e políticas de austeridade, cabe ao professor, imbuído de sua condição de sujeito histórico, agir, e contribuir para a criação de um ambiente fecundo ao processo dialético, valendo-se dos eventos históricos, conjunturais para ilustrar na prática a própria teoria sociológica. Desse modo promover a troca de saberes, sendo esse, portanto, um dos desafios significativos para a efetivação da educação emancipatória.

Assim sendo, na busca de coerência entre a palavra e a ação e num engajamento verdadeiro com a transformação da realidade, o docente faz de sua prática um exemplo capaz de irromper os muros da escola. O contrário disso corre o risco de ser um discurso, demagógico, e enfraquecer a legítima luta política pela valorização do trabalho docente como garantia de uma educação de qualidade. E essa luta, se apresenta sobretudo, aos professores PSS/temporário. Nas palavras de Grochoska e Gouveia (2020), é condição fundamental:

Uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, contratos ou ao final do ano. A hipótese para a análise é a de que um corpo docente efetivo, além de mais estável nas diferentes redes de ensino, permitiria maiores condições de oferta de um ensino de qualidade. (Grochoska; Gouveia, 2020, p.07).

Mediante essa questão, é indubitavelmente indissociável a relação, que muito aparenta ser um projeto, da reforma do Ensino Médio com o processo de proletarização do trabalho docente e a precarização da educação pública. Tendo como resultado, a produção de uma massa de indivíduos que no processo de ensino-aprendizagem são alijados de uma perspectiva crítica da realidade e, por conseguinte, reprodutores passivos de uma estrutura desigual de sociedade.

No cenário atual, mesmo com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, com uma intrínseca inclinação social democrata e conciliatória, dada configuração histórica e cristalizada do famigerado “presidencialismo de coalizão” (Abranches, 1988) que, condiciona a ação do poder executivo à permanentes negociações com as elites brasileiras, representadas pelo legislativo na recrudescência de um reacionarismo que, mesmo tímido por um tempo, sempre esteve institucionalmente entranhado e à espreita de melhores condições para explorar a classe trabalhadora e extrair, com o aval do Estado, o mais valor produzido, e assim reproduzir desigualdade e pobreza (Miguel, 2018).

Apesar desse cenário de austeridade, a educação permanece como um sustentáculo da democracia, tornando-se, também, um campo determinante para a produção científica, haja visto que, o conhecimento é um conjunto de saberes, tanto populares, quanto acadêmicos, o que versa com a compreensão de Paulo Freire (1987), ao afirmar que, “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. (Freire, 1987, p.68). Portanto, versa, concomitantemente, com a questão social. Isso porque, a partir da produção de conhecimento múltiplo, interdisciplinar, engajado e permanente pode-se compreender a realidade educacional brasileira, seus partícipes e nuances.

E, assim, contrapor-se às Reformas e/ou Contrarreformas, desalentadoras, aprovadas no penúltimo ciclo político eleitoral, que conduziram a um horizonte retrógrado, atroz e lúgubre, numa ofensiva no sentido de sucumbir à ciência, a educação e a participação social, reduzindo a sociedade a uma realidade alienada e alienante, (re)produtora de ignorância, hierarquias, violências e desigualdades.

Em suma, esse é um convite a irromper os véus que nublam o processo de desmonte do sistema de ensino público brasileiro. O que reverbera na fragilização da estrutura social e suas instituições, comprometendo a permanência da Democracia e a construção de cidadãos pensantes, críticos e emancipados. Com isso, solapando os horizontes de uma nova realidade social, dissociando e desalentando os atores sociais, sobretudo os da educação

### 2.1.3 Descompassos No Ambiente Escolar E A Reprodução Das Desigualdades À Luz Da Literatura

A desigualdade social no Brasil é um construto histórico comum ao sistema vigente. O engendramento de acontecimentos acentuou o privilégio de uma classe social em detrimento de outra num processo de exploração capitalista predatória que se desenvolveu à sombra e submissão dos impérios ocidentais. Essa empresa operou/opera através dos meios sociais, culturais, políticos e econômicos, produzindo impactos negativos na construção de uma cidadania plena, efetiva e igualitária. Em detrimento da consolidação homogênea das relações e dos direitos, a desigualdade social sustentou-se, historicamente, na legitimação do modelo liberal, tornando as minorias excluídas da centralidade social, cultural, política e econômica. Esse é um mecanismo básico de funcionamento do modelo capitalista que, nas palavras de Cardoso (2010), sob o prisma marxista:

[...] a desigualdade na distribuição dos recursos é uma necessidade intrínseca ao sistema, sobretudo a distribuição da propriedade dos meios de produção, que torna os operários escravos da necessidade e os obriga a vender sua força de trabalho no mercado, abrindo as portas para a dominação e a exploração de classe. A sociedade capitalista, pois, é estruturalmente desigual, e o que se vê no Brasil não seria diferente do que ocorre em toda parte (Cardoso, p.01-02).

A legitimação desse modelo é chancelada, em grande medida, pelo sistema escolar que, de acordo com Bourdieu (2012) é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural onde o dom é naturalizado. Isso ocorre porque “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital, e à instituição escolar” (Bourdieu, 2012, p.325). Ou seja, a escola é a instituição reprodutora da desigualdade ao naturalizar atributos socialmente construídos e ocultar o funcionamento interno.

A educação formal, é um meio de segregar os indivíduos por classes ao desenvolver mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Nesse processo a ação do privilégio é ocultada e até mesmo dissimulada, onde cada família transmite a seus filhos um capital cultural específico, que em outras palavras é um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, atitudes valorizadas na instituição escolar. Sendo, portanto, determinante para uma manutenção posterior de posições privilegiadas no mundo do trabalho. A complexidade

imposta ao enfrentamento desse fenômeno se refere ao fato de que acontece no interior das famílias, e isso é invisibilizado pelas lentes do senso comum.

Para Bourdieu (2012) o sistema de ensino tem reproduzido a cultura dominante. Tanto as classes dominantes quanto as classes trabalhadoras possuem diferenças culturais que são reproduzidas e assimiladas pelos atores que as compõem. Entretanto, a cultura reproduzida e valorizada na educação formal são as normas, condutas e valores determinados pela classe dominante. As distinções socioculturais entre as classes são ignoradas. Geralmente, estudantes oriundos de classes dominantes possuem significativos e vantajosos mecanismos para avançarem com sucesso na escola, deixando para trás uma multidão que não tem o acesso ao capital cultural exigido.

Contudo para que este “arbitrário cultural” se torne efetivo é necessária a desenvoltura da neutralidade, da imparcialidade, do distanciamento e da dissimulação. Onde, nas palavras de Miliband (2005, p. 476), “o controle pode envolver (e em geral envolveu) os meios da administração e coerção do Estado; e os principais meios para estabelecer a comunicação e consenso” onde a escola ocupa posição privilegiada, já que tem audiência cativa.

Por não ser percebida a olhos nus, essa dominação caracteriza-se como uma violência simbólica, impondo um conjunto de valores socioculturais, considerados, como universais. Basil Bernstein (1979) salienta que a escola se preocupa com a transmissão e desenvolvimento de ordens universalistas de forma que atinge, com isso, as crianças que já são familiarizadas e sensíveis a esse tipo de significação. Dessa forma, o autor afirma que a escola atua no sentido de

excluir parcialmente, quem não domina esse tipo de significação, pois sua socialização inicial não contemplou esse viés de abstração e nesse sentido, o código elaborado dá acesso à ordens de significação universalista[...] é da maior importância estabelecer de forma crítica uma distinção entre as variantes de um discurso e um código restrito (Bernstein, 1979, p.52-53).

Portanto, ao desconsiderar a heterogeneidade de discursos e códigos linguísticos, a instituição escolar atua como reprodutora de um abjeto etnocentrismo de classe. De acordo com essa perspectiva é imperativo que se faça uma adequação da linguagem nos diversos contextos.

Ao exigir resultados iguais para estudantes de distintas classes, a escola oculta a reprodução do sistema vigente e é, portanto, uma produtora de injustiças diversas. A atribuição valorativa às atividades como requisito para adquirir conhecimento acentua a desigualdade reproduzida no ambiente educacional: aos estudantes inferiorizados socialmente há o atributo de incapacidade intelectual, leia-se, não identificação com a cultura dominante imposta o que indubitavelmente resulta num tipo de violência simbólica, o que reverbera numa espécie de

“internalização da culpa” onde o indivíduo não consegue ver as estruturas que determinaram essa condição, mas tão somente sua própria limitação que é socialmente produzida.

O ataque sistemático de que a educação pública é alvo, recai, sobretudo aos trabalhadores da educação que, de acordo com Castel (1998) são submetidos a precarização do emprego e ao desemprego, uma vez que esses, se inseriram na dinâmica atual da modernização com suas precárias condições de trabalho e a falta de perspectiva de carreira. É importante salientar que, por desalento, ou por uma questão de garantir a sobrevivência, muitos assumem o que Jessé Souza (2009) denomina de “má fé institucional da escola” que, em linhas gerais, seria uma postura passiva de legitimação das desigualdades ao chancelar a reprodução das injustiças como produto do mérito e do demérito. Castel (1998) reforça a necessidade de

[...] mudar certos hábitos antes de encontrar uma configuração estável. Mutações completas de nossa relação com o trabalho e, através disso, de nossa relação com o mundo: trata-se de inventar uma maneira diferente de habitar esse mundo ou resignar-se com o apocalipse (Castel, 1998, p.497).

Nessa linha de raciocínio podemos inferir que, por mais precarizadas que sejam as condições de trabalho dos professores, “há uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros” (Bourdieu, 2012, p.338). E ao ser naturalizada essa

lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social [...] O tipo de diálogo que se estabelece é excludente, como que se falasse outra língua em sala de aula que faz com aqueles que não entendem se sintam menores do que aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação (Bourdieu, 2012, p.342).

Nesse extrato, Bourdieu complexifica a reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. A escola seria a legitimadora das desigualdades, quando com uma máscara de igualdade (homogeneização de conteúdos, por exemplo) avalia os estudantes com base em valores restritos às classes econômica e “culturalmente” favorecidas. Como alternativa à distribuição desigual de capital cultural valorizado na escola, o autor propõe que se construa uma intervenção política no sentido de promover uma espécie de aculturação. Ou nos termos de Bernstein (1979) que convergem com a proposta de Bourdieu, uma difusão acessível de códigos universais, e com isso equalizar/democratizar o acesso de bens simbólicos monopolizados pela elite econômica.

Diante das reflexões anteriores é legítima a seguinte indagação: E nós, trabalhadores da educação, será que colocamos nossa fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora?

Se faz imperativo uma autoanálise docente, no sentido de encontrar coerência entre pensamento, palavra e ação.

O que nos inspira a refletir que, para além do acesso universal à educação formal é preciso pensar mecanismos que aproximem os *gaps* culturais e possibilitem aos estudantes desfavorecidos economicamente transpor os níveis educacionais restritos.

Além dessas reflexões, Raftery e Hout (1993) endossam algumas hipóteses já tangenciadas aqui. Por exemplo, de que a continuidade aos estudos, para além das condicionantes materiais, é orientada por subjetividades, que não devemos entendê-las como desarticuladas da realidade concreta. Weber (2005) entende esse fenômeno por Ação Racional ligada a fins.

Nesse sentido, a influência do meio social, sobretudo da família tem grande relevância na progressão escolar. Qual é o sentido que a família atribui aquilo? Continuar ou não os estudos? “Quando os benefícios ultrapassam os custos o indivíduo opta por continuar, se possível. Parece razoável assumir que quando o pai tem mais educação, a família e o aluno dão mais valor à educação” (Raftery; Hout, 1993, p.57-58). A escolha racional é influenciada, também, pela conjuntura, os autores apresentam dados que correspondem a transição educacional, demonstrando significativas mudanças de acordo com o momento histórico. Por exemplo, quando a economia estava estagnada no início do século XX nos EUA não existia um equilíbrio entre custo e benefício de estudar, ao menos para as classes trabalhadoras. Já com a expansão econômica no final da década de 50, começa a fazer sentido estudar, uma vez que muitos empregos exigem o ensino médio e superior. Nesse sentido, a relação custo benefício é favorável considerando a demanda por mão de obra qualificada e o acesso menos custoso à educação.

Ademais, os autores argumentam que as condicionantes de classe foram determinantes para o ingresso dos filhos das classes abastadas considerando o grau de seletividade para ingresso no ensino superior.

Nós consideramos mais concretos os custos e benefícios, ou seja, os salários perdidos por permanecer em escola, os custos monetários diretos da educação (mensalidades, equipamentos, viagens, alimentação, e assim por diante), e o valor atribuído à os benefícios culturais da educação (Raftery; Hout, 1993, p.59).

Ou seja, de acordo com essa perspectiva, a desigualdade cultural não é o fator determinante para a manutenção das desigualdades educacionais. Entretanto, isso pode ser confrontado com ampla teoria que contesta essa interpretação.

O que fica evidente é que a estrutura material e o pertencimento de classe está em estreita relação com o progresso escolar e com o sentido racional que se dá a esse.

Para pensar nas desvantagens de classe que se impõem a um desenvolvimento democrático e satisfatório dos estratos econômicos menos favorecidos na escola, Samuel Lucas (2001), sugere que uma maneira de compensá-las seria uma postura docente de um conselheiro, orientando os discentes no labirinto das possibilidades dos percursos escolares, ampliando assim, as chances de irromper a reprodução das desigualdades de classe. Em outras palavras, uma das possibilidades do devir docente, que embora pareça desnecessária aos “herdeiros” que dispõem desses conselhos no seio de sua classe, pode ser determinante aos filhos da classe trabalhadora.

#### **2.1.4 O Devir Docente E Os Desafios Da Educação Contemporânea**

Diante da complexidade multifacetada da realidade em que a educação está inserida, o enfoque deste item é dado para as relações que engendram a (re)produção das desigualdades no cotidiano escolar. Com isso, pretende-se instigar a reflexão de como o devir docente reverbera na relação ensino-aprendizagem como elemento constitutivo para o estabelecimento de vínculos profícuos no sentido de potencializar a formação crítica e cidadã dos estudantes e com isso vislumbrar uma nova realidade social a partir da escola.

É pertinente registrar que, um dos consensos compartilhados no meio progressista, no qual está situada uma significativa parcela de docentes, sobretudo os de humanidades, é o de esperar “um outro mundo possível”. A condição para isso exige a compreensão de que o fator central na (re)produção de desigualdades sociais é a divisão da sociedade em classes sociais. Sobre isso, Araújo, Bridi e Motim (2013) clareiam que:

A desigualdade é, portanto, uma característica estrutural das sociedades. Uma estrutura social é justamente a manifestação de relações entre homens, uma estrutura é o efeito das relações entre as partes [...] A estrutura de classes é a relação de dependência das classes entre si, é o fundamento oculto da estrutura social do capitalismo (Araújo; Bridi; Motim, 2013, p.84).

Essa perspectiva endossa o argumento de que o ocultamento das estruturas sociais é operacionalizado pela dissimulação institucional da educação. Dessa forma, sem minimizar a importância das mudanças estruturais de médio e longo prazo que não devem sair do horizonte de quem almeja uma outra realidade social, há o que ser feito de imediato no âmbito das micro relações escolares, potencializando as possibilidades dessa ambígua instituição.

O humanismo presente no meio progressista deve transcender os limites do discurso refletir na prática, sendo expresso nas mais triviais atitudes e quem sabe, por alguma forma de

contágio provocar alterações institucionais em um movimento espiral, valendo-se da influência inerente a todo sujeito histórico no processo de socialização. É um fazer frente aos complexos desafios do nosso tempo, transpor o desalento e a frustração que se levantam como as primeiras barreiras que imobilizam os sujeitos.

Aguerrir-se à margem da autonomia de que dispõe cada ator social e assumir a sua prática, sua vida, como instrumentos de transformação real. Dessa forma buscar a coerência entre o que se pensa e o que se faz. Em outros termos, é cada sujeito pegar o seu quinhão e equalizar na mesma frequência os pensamentos, as palavras e as ações no cotidiano. Isso coloca o sujeito histórico na condição de vetor que reflete na prática uma consciência para a emancipação humana por meio do esclarecimento dos mecanismos internos de funcionamento da sociedade de classes. O professor imbuído dessa missão, amplia o potencial da educação formal como uma trincheira para transcender a ordem do capital. Essa, em grande medida, calcada na injustiça, na reprodução e perpetuação de desigualdades múltiplas que são expressas em níveis distintos da educação.

Em uma conjuntura de tensões e disputas político-sociais e culturais, a escola se apresenta como um instrumento poderoso para a conservação da ordem vigente e para a produção de um tipo específico de produto, o cidadão. Considerando essa atribuição da escola contemporânea e a crise de perspectivas vivenciada pela juventude, recai aos (as) professores (as) “o compromisso próprio da existência humana que só existe no engajamento com a realidade de cujas as águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados” (Freire, 1979, p.19). Assumir uma posição é imperativo já que não há neutralidade possível.

Em um sistema desumanizador, massivo, que alija os sujeitos da possibilidade de minimamente assumirem a direção de suas vidas. É importante considerar que, embora as relações escolares não sejam previamente determinadas, o que prevalece é uma dinâmica alinhada aos interesses do grupo que alcança o poder na correlação de forças estabelecida entre as classes sociais. Cabe, portanto, ao docente inconformado com essa configuração, estimular e disseminar o pensamento crítico de modo amplo, como expressa, Meucci:

Nesse contexto, nos parece que o desafio é posicionar o campo da educação como um todo, e dentro dele a radicalidade do raciocínio sociológico, na contramão dessa postura hegemônica. Talvez o mais difícil e inquietante para o professor seja, hoje, demonstrar a trama das instituições e valores compartilhados que nos cercam e condicionam, quando não determinam, nossas ações e nossas condições (Meucci, 2014, p.99).

Em torno do cenário das últimas reformas educacionais no Brasil, surgiram discussões acerca da cidadania, como tentativa de retirar direitos e, por conseguinte, ressignificar a própria

constituição do *Ser cidadão*, atribuindo esse conceito amplo do sujeito uma perspectiva reduzida ao conformismo.

Dada essa configuração, é pertinente e legítima as seguintes indagações: que cidadãos queremos para o futuro? E, que cidadãos almejamos formar a partir desse modelo de Ensino Público tecnicista e precarizado? Considerando todas essas problemáticas, o que se desvela é a premência em compreendê-las e aventar possibilidades para superação de tal cenário.

Tendo em vista essa realidade que intensifica o desmonte da educação, esse cenário é estarrecedor, porém não permanente, há o que ser feito. Por isso, é premente nossa tarefa enquanto trabalhadores e produtores de conhecimento, oriundos do “chão da escola”, revertermos esse quadro e reavivar a educação enquanto uma ferramenta de transformação social, aventando-a como sustentáculo para a Democracia e uma sociedade igualitária e/ou equitativa.

Afinal, somente a partir da conscientização da condição de interdependência humana, é possível construir um novo mundo, esse retrato à luz da ciência é fundamental no sentido de orientar a prática docente para uma formação cidadã.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de um intercâmbio entre o conhecimento científico e a realidade da escola no sentido de tecer uma reflexão crítica sobre a pedagogia do faz de conta. Uma vez que a escola, hoje, encontra-se numa crise de sentido, como explica, Dayrell:

Distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (Dayrell, 2007, p.1106).

E como já problematizado em itens anteriores deste trabalho é necessário acionar todo o potencial de um sujeito histórico como um estímulo aglutinador com vistas às transformações sociais pela força coletiva, e isso vem dentre outras coisas pelo exemplo coerente de conduta diante das austeras políticas implementadas dentro da lógica neoliberal, cabe ao professor, imbuído de sua condição de sujeito histórico, agir e criar um ambiente fecundo ao processo dialético na troca de saberes.

Alicerçado a essa reflexão sobre os pressupostos da educação, é de grande valia salientar que para a ciência e/ou produção de conhecimento, essa empreitada “individual” pode contribuir para a construção de outro paradigma educacional, e que a educação “crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas” (Fernandes, 1954, p. 109),

versando com a realidade cotidiana de seus atores e/ou partícipes e fomentando em plenitude a construção de uma cidadania e de cidadãos críticos e responsivos.

A experiência vivenciada na disciplina de Desigualdades Sociais (ProfSocio) foi de grande valor ao ampliar a perspectiva das desigualdades educacionais, foi também a referência fundamental para a escrita deste item. Acredito que isso venha indubitavelmente refletir no aprimoramento da prática docente como também na jornada acadêmica. O que fica claro com essa oportunidade é que a realidade frustra, até mesmo, a mais elaborada teoria, o que num primeiro momento gera o desconforto de nos tirar do lugar comum das “certezas” e simplismos. Contudo, esse é o preço a pagar por dispor de uma pluralidade de perspectivas teóricas, às vezes conflitantes, geradoras de sínteses mais elaboradas e completas. É uma rica oportunidade de aumentar as ferramentas intelectuais para a práxis no árduo e urgente pavimento cotidiano de um caminho civilizacional calcado na justiça social, na cooperação entre os sujeitos e na consciência de interdependência social onde a ação de cada sujeito importa.

### **2.1.5 Um Trabalho De Interações Humanas: A Artesania Interativa Da Docência**

[...] o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos (Tardiff e Lessard, 2014 p.267).

O trabalho docente é composto por camadas interativas numa alternância constante entre sujeitos de natureza multidimensional. Uma sala de aula comporta uma miríade de interações, desde as mais genéricas, entre o professor e o grupo, às mais personalizadas entre o professor e o estudante. Esse trabalho exige do profissional a sensibilidade para ler a turma como um todo e ao mesmo tempo identificar as particularidades de cada indivíduo.

É um trabalho que visa “interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, atender a objetivos próprios de uma organização de massa, baseada em padrões gerais” (Tardiff; Lessard, 2014, p.271). Quer dizer, é um trabalho que exige uma pedagogia de precisão e artesanal, só que em larga escala.

“[...] as interações na sala de aula se regem por diversas finalidades [...] o trabalho docente não se reduz a uma atividade instrumental do tipo "meio-fim... pode ser definido como uma atividade heterogênea, composta, na qual encontram relacionadas a objetivos reais [...] as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc. Tais componentes requerem utilizar uma vasta gama de recursos, principalmente os mecanismos afetivos capazes de influenciar os alunos [...] O que chama a atenção na observação dos professores em classe é a importância da dimensão "linguagem" e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações com os alunos” (Tardiff; Lessard, 2014, p. 248).

Essa complexidade exige do professor a mobilização de um vasto repertório, técnico e pessoal para a interação em sala de aula. Tardiff e Lessard (2014) sustentam que a pedagogia, por ser uma atividade técnica, pode ser explicada racionalmente, o que garante uma relativa previsibilidade, contudo não pode ser classificada como uma atividade puramente científica, uma vez que mobiliza matizes de saberes e recursos que escapam o domínio científico, dentre esses o acúmulo de experiências pessoais que conferem a originalidade de cada sujeito.

Embora o ineditismo e a instabilidade sejam paradoxalmente constantes nas dinâmicas escolares, é possível, a partir das categorias propostas por Doyle (1986) identificar regularidade nos eventos de uma classe, tais como: multiplicidade; imediatez; rapidez; imprevisibilidade; visibilidade; historicidade. A sistematização desse conhecimento permite ao professor um planejamento ante aos “imponderáveis” ponderados. Contudo é insuficiente se forem consideradas num plano descritivo. Tardiff e Lessard (2014) oferecem uma compreensão dos fundamentos de tais categorias, segundo os autores essas seriam condicionadas pela interatividade e significação situando-as num plano ontológico e, portanto, ultrapassando os limites descritivos das categorias de Doyle. E nesse sentido afirmam que o principal do trabalho docente concentra-se na interação.

[...] do ponto de vista da ação comunicativa, a tarefa dos professores parece operar em três planos constantemente inter-relacionados uns com os outros: a interpretação, a imposição e a comunicação [...] Os professores precisam, continuamente, "ler e interpretar" a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc. [...]. Um professor é, de certo modo, um "leitor de situações (Tardiff; Lessard, 2014, p.250).

É imperativo saber quais são os objetivos da ação docente. Ao ter definida a natureza da ação é possível ler com mais clareza as tramas interativas em classe, bem como, o movimento das interações em que professor está no centro, dada a estrutura hierárquica, numa alternância de relações. O que essa interpretação sugere é que as atividades rotineiras de uma sala de aula são permeadas por variáveis interativas previsíveis e imprevisíveis, essas podem deslocar o objetivo geral da aula para atividades periféricas. Isso, por sua vez, demanda sensibilidade e discernimento do docente no sentido de manter sua autoridade perante a turma.

A significação enfatiza a dimensão comunicacional (verbal e corporal) e do sentido das ações sociais que são orientadas por uma expectativa acerca da reação de outro indivíduo. A particularidade dos professores na ação comunicativa é inter-relacionada pela interpretação, imposição e comunicação.

[...] o professor não se define mais como alguém que toma decisões racionais, mas sim como alguém que constrói sentido. Seu pensamento na ação oscila, ao mesmo tempo, entre a construção de rotinas e a improvisação ante as inúmeras contingências situacionais (Tardiff; Lessard, 2014, p.250).

Essa condição exige um estado de alerta permanente, é preciso ler a sala de aula e acionar os recursos adequados e precisos para cada situação (previsíveis: respostas rotineiras - imprevisíveis: imprevisto) que se apresenta. Ao que parece, isso exige do professor a serenidade e a naturalidade de impor certos significados e harmonizar a classe (diversa e complementar) para atingir um objetivo comum.

As particularidades do objeto do trabalho docente “[...]portador de indeterminações” (Tardiff; Lessard, 2014, p.257), dotado de agência se comparado ao objeto industrial, inerte, impõe ao professor a negociação para a colaboração. Em outros termos, o próprio objeto, ora condiciona, ora determina a interação entre docentes e educandos. Além disso, demanda uma espécie de particularização do trabalho coletivo ou coletivização do particular a depender da situação que se apresenta.

Em que pese as muitas facetas do objeto do trabalho docente, a saber: a individualidade do objeto; a socialidade do objeto; a afetividade do objeto e da relação com o objeto; a heterogeneidade; a atividade e a liberdade; as relações multidimensionais com o objeto; o controle do objeto, Tardiff e Lessard (2014) problematizam essa complexidade. Demonstram com isso, que a possibilidade de intervenção do professor, manipulação do objeto é relativamente pequena, tendo em vista a multiplicidade de influências às quais o objeto está exposto.

O argumento central defendido pelos autores é de que a personalidade do professor determina a relação com a classe. A coerção, autoridade e persuasão são consideradas, por essa perspectiva, como as mais eficientes tecnologias disponíveis e, portanto, os meios necessários para alcançar o fim da atividade docente. Isso quer dizer que o trabalhador da educação é meio fundamental para a realização do trabalho, constituindo-se também como a própria tecnologia.

A personalidade não é uma determinação biológica, mas reflexo de uma construção social e nesse sentido passível de desnaturalização. Esse caráter sócio-histórico da personalidade endossa a importância na valorização docente como investimento na qualidade educacional. Por esse prisma pode-se inferir que uma política visando o bem-estar profissional pode ser mais eficiente que parafernalias digitais.

Ao professor imbuído de responsabilidade no ofício é imperativo investir em si, em amplo sentido, uma vez que, em sala de aula, ele é uma tecnologia integral, não há refúgio para quem está no centro das interações. Entretanto, é importante evitar frustrações e fatalismos ao declinar para a ingenuidade de acreditar ser possível resolver os problemas educacionais somente pelo trabalho docente.

O professor não dispõe de um controle tecnocientífico sobre seu objeto, ou seja, não deve criar grandes expectativas de que as coisas saiam integralmente como o planejado, contudo, tem ao seu alcance a possibilidade de aprimorar sua capacidade interativa, com isso, agir e reagir com sagacidade de um artista e a perícia de um artesão ante as contingências cotidianas.

Tardif e Lessard (2014) argumentam que a docência é um trabalho composto pelas dimensões formal e informal, a primeira determinada pela norma que constrange a liberdade de agência e pela dimensão informal que confere aos sujeitos uma relativa margem de manobra.

A perspectiva compartilhada pelos autores propõe uma definição da docência dentro de um espectro de profissões que têm os seres humanos como objeto de trabalho. Dito de uma outra forma, é uma atividade profissional sobre matéria-prima viva, o que incontornavelmente traz uma série de implicações particulares ao ofício.

Analisar a trama interativa de sala de aula se faz necessário para uma compreensão clara do trabalho docente. Embora a docência seja objeto multifacetado amplamente estudado, é imperativo transcender as descrições sistemáticas das ações concretas. As ações concretas estão sempre permeadas por uma miríade de interações.

Ao lançar luz às ações concretas em sala de aula com o objetivo de examinar as interações e o significado das ações, podemos afirmar que a interatividade é o principal objeto de trabalho do docente, sendo o professor o próprio meio de executar as principais tecnologias pedagógicas: coerção, autoridade e persuasão. Isso demanda um aguçamento da percepção dos docentes acerca das contingências interativas da sala de aula, da heterogeneidade dos estudantes e, sobretudo, da própria multidimensionalidade que compõe o seu ser, uma vez que é esse indivíduo na sua integralidade a própria tecnologia pedagógica. Para uma boa condução das atividades em classe, o professor precisa acessar um vasto repertório interativo, a fim de convencer seu “objeto” a colaborar para o objetivo comum, com isso criar uma unidade feita de “objetos” heterogêneos e complexos como numa orquestra.

Dada a complexa realidade da educação pública que atende majoritariamente os filhos da classe trabalhadora, recai aos(as) docentes comprometidos(as) com uma educação transformadora valerem-se da relativa margem de manobra e autonomia, pois “cada um(a) tem a priori o poder de resistir, de não se deixar dominar totalmente” (Dubet, 2014, p.314). Para além das condicionantes sociais buscar uma imunidade ante à má fé e se desgarrar do rebanho. E, ainda que “a ação coletiva pareça fraca ou muito atrasada em relação às injustiças vividas, às cóleras e às indignações” (Dubet, 2014, p.303), ela pode ser uma alternativa à frustração, o desalento e a mediocridade de uma condição passiva que nega a condição de sujeito histórico,

se bem que, o não agir também é uma forma de intervir só que no sentido de deixar tudo como está.

Dubet (2014) não nos deixa cair no romantismo de acreditar em capacidades extraordinárias do indivíduo provocar grandes transformações sociais, contudo salienta que:

Ainda que a crença na liberdade dos indivíduo seja uma ficção, mesmo sendo cruel impor aos indivíduos uma norma de internalidade pela qual eles pensam que são responsáveis por sua infelicidade, não há muita escolha, e a renúncia à ficção seria ainda pior, é por isso que os professores não podem acreditar totalmente nas teorias sociológicas (Dubet, 2014, p.315).

Ou seja, é quase que um autoengano confortante que mantém viva a chama do “esperançar”. E entre o ideal e o real há uma distância onde o professor se depara com o dilema de ser justo e igualitário na pluralidade complexa que constitui uma turma. Refletir por essa perspectiva, em que a realidade frustra a teoria, Dubet (2014) provoca quando diz que, “cada um sabe que há certa distância entre os princípios em que acredita e a sua experiência feita de arranjos” (Dubet, 2014, p.323) o que inspira a indagar: o que eu faço no meu limite de atuação para mudar? Eu me rendi ao desalento suportável? Ou na discricção dos meus passos desenvolvo pequenas resistências individuais para escapar do ordinário?

Diante das desigualdades brutais do modelo capitalista, e das matizes da justiça as desigualdades menores são relativizadas, o que coloca em dúvida a legitimidade moral da luta coletiva por justiça, uma vez que condições degradantes podem parecer toleráveis ou até vistas como privilegiadas. De certa forma é uma crítica hipócrita, mesmo sabendo que nossa capacidade de atuação é limitada, podemos fazer algo. Considerar a própria limitação e trabalhar sobre si pelo que se acredita e ser coerente. Ou então será que não existe mais utopia? A utopia hoje, é suportar a distopia?

Ao que parece seria preciso encontrar um equilíbrio dialético entre as experiências subjetivas e objetivas relativas à justiça. De um lado há quem internaliza a culpa e não vê as determinantes externas, de outro há quem se revolta com os outros e com as estruturas sociais, justificando sua impotência. Dubet (2014) sugere que vivemos uma crise de virtudes e generosidades e que um caminho possível para uma outra realidade social está numa recomposição social onde

o indivíduo é, ao mesmo tempo, a realização de um programa de socialização, uma máquina cognitiva e uma vontade de autonomia, ele precisa aprender como fazer para ser sujeito, E a boa organização, assim como a boa sociedade, é aquela que o sustenta nesse trabalho [...] armar os trabalhadores[...] reforçar a educação, permitir que mudem sem se perder – enfim, a levarem a sério o fato de que estamos numa sociedade de indivíduos [...] o indivíduo é ao mesmo tempo a medida e o fim das injustiças” (Dubet, 2014, p.380).

Portanto, não há um remédio social definitivo ante as injustiças, mas um tratamento paliativo e individual que em doses homeopáticas pode apresentar um novo quadro de efeitos coletivos. E esse trabalho requer a paciência de um artesão que produz peças únicas, mas é orientado por valores universais. O que poderia sustentar a fluidez de uma relação profícua na contemporaneidade entre docentes e discentes é volátil, não está assegurada por definição prévia, tanto a autoridade quanto os vínculos demandam uma negociação permanente.

Um outro desafio que se impõe à docência na complexidade contemporânea em que os nativos digitais<sup>11</sup> dispõem de um acesso facilitado à informação “trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento” (Ingold, 2020, p.10). Por esse prisma educação é mais uma questão de acionar disposições mentais que transmitir conhecimento. Ou seja, o ponto fulcral dessa ideia parece remeter a capacidade de cativar e/ou criar uma sintonia, para então estabelecer um diálogo profícua para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1997), corrobora com Ingold (2020) ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25).

Esse lapso entre dois “mundos de códigos culturais” do professor do século XX e do estudante do XXI, pode derivar da falta de um comungar, de encontrar o comum na vida do cotidiano escolar. Esse comungar é também um comunicar de modo eficaz, se fazer entender, trocar experiências, pois do contrário, de acordo com Dewey, a escola estaria “treinando” ou “domesticando” (Dewey apud Ingold, 2020, p.20) os novos com os preceitos dos velhos. Sobre isso, Dayrell, (2007) acrescenta que a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho e sem sentido.

Por esse ponto de vista podemos inferir que a educação predominante reverbera numa pedagogia que acredita na transmissão de conhecimento como se fosse um simples passar o som de uma boca para uma orelha, isso, em grande medida, impera nas escolas e é a responsável por uma relativa perda de sentido da educação.

Considerando que a realidade da escola pública é constituída por uma heterogeneidade e, em consonância com Bernstein (1979), o código conceitual se refere à transmissão da estrutura do sentido profundo de uma cultura ou subcultura, e nesse caso, o conhecimento do contexto permite superar as impressões superficiais e acessar significados implícitos

---

<sup>11</sup> O termo "**nativo digital**" foi cunhado em 2001 pelo autor americano Marc Prensky. Em seu artigo "Nativos digitais, imigrantes digitais", Prensky define "nativos digitais" como jovens que cresceram cercados e usando computadores, telefones celulares e outras ferramentas da era digital.  
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89222>. Acesso em: 22 fev. 2025.

fundamentais para a compreensão de pormenores ocultos à uma interpretação etnocêntrica. É preciso partir do real para o abstrato e voltar para o real acionando o potencial transformador da escola. A consciência da interdependência passa incontrolavelmente pela reconstrução do **Nós** pela delicadeza do trabalho de um artesão.

A escola tem um grande potencial para realizar esse trabalho. Mas isso, requer a paciência de um artesão que produz peças únicas, só que é orientado por valores universais. Sobre isso, Tardif e Lessard (2014) são categóricos ao constatar “que o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos” (Tardif; Lessard. 2014, p.267). O que poderia sustentar a fluidez de uma relação profícua na contemporaneidade entre docentes e discentes, é, portanto, um tipo de autoridade não autoritária, construída na informalidade das interações, essa, portanto, é volátil, não está assegurada por definição prévia, demanda uma negociação permanente.

Para tanto, é preciso desvelar as estruturas materiais que condicionam a dimensão imaterial, assim também clarear dimensões que gradativamente vem sendo ofuscadas no cotidiano. Nesse escopo, destaco interatividade, dimensão relativamente naturalizada e, por isso, pouco refletida. Ao lançar luz às ações concretas em sala de aula com o objetivo de examinar as interações e o significado das ações, Tardif e Lessard (2014) argumentam que a interatividade é o principal objeto de trabalho do docente, sendo o professor o próprio meio de executar as principais tecnologias pedagógicas: coerção, autoridade e persuasão.

O argumento dos autores converge com a perspectiva adotada para esse exame. Mesmo que o professor seja constrangido por uma complexa estrutura hierárquica ora determinada, ora condicionada por um modelo societário em nível global, nacional e local e, operacionalizada: pelo Estado - por políticas educacionais - pela equipe pedagógica- pela direção, etc., quando a porta da sala se fecha, são ele e a turma, frente a frente numa relação real. Nesse cenário todos se apresentam integralmente e são, ainda que de maneiras distintas, influenciados por toda essa complexa configuração onde não há refúgio para ocultar seus traços de personalidade.

Embora ocupe institucionalmente e culturalmente uma posição de autoridade perante os educandos, no chão da sala de aula, logo se aprende que essa autoridade é mera formalidade, pois, a autoridade real é construída de distintas formas no cotidiano, a depender do perfil de cada educador. Para fins de simplificação, mas sem desconsiderar a multiplicidade de perfis que cabem dentro dela, podemos defini-la em duas categorias: i) autoridade autoritária, reflexo de uma relação hierárquica e conservadora que valoriza o protagonismo do mestre e a submissão acrítica do aluno, sob pena de punições onde prevalece o medo; ii) autoridade

espontânea, conquistada pela sinceridade, cultivo do respeito, da cooperação e da responsabilidade mútua no processo de ensino-aprendizagem

A persuasão, do ponto de vista da ação exercida pelo professor, decorre de um tipo ou de outro da autoridade construída. Pode ser fruto de reflexões significativas que levam o educando a se reconhecer enquanto sujeito histórico, portador de agência e, com isso, se comprometer com o processo educativo, assumindo sua tarefa de atribuições pessoais dentro de um contexto amplo e interdependente. Assim como pode ser a assimilação de uma mecânica compreendida numa lógica de esforço, recompensa, não esforço, punição.

Os mecanismos escolares de coerção vêm sofrendo uma verdadeira corrosão, ao ponto de serem pouco acionados, e por consequência desacreditados, haja visto, o principal recurso do passado, a reprovação por desempenho. Hoje, é muito difícil sustentar uma reprovação, independente da performance acadêmica, o critério de reprovação, em larga medida, se restringe, na educação pública da rede estadual do Paraná, a mais de 25% de faltas (SEED, 2021), do contrário, o professor é incentivado a aprovar massivamente.

Essa imbricada relação demanda um aperfeiçoamento do olhar, com isso criar uma unidade harmônica feita de “objetos” heterogêneos e complexos, como numa orquestra. Esses apontamentos remetem a uma autoanálise, que indubitavelmente leva o professor a fazer um balanço da sua prática. Nesse sentido, parto do pressuposto de que o professor pode iniciar um movimento espiral de conscientização acerca condição de interdependência humana, a partir da “Imaginação Sociológica” (Mills, 1979), com isso, lapidar um “novo mundo” pelo aperfeiçoamento dos indivíduos. Ou nas palavras de Bourdieu(1989),

[...] é uma conversão do olhar [...] dar novos olhos [...] Trata-se de produzir, senão um homem novo, pelo menos um novo olhar, um olhar sociológico. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanóia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social [...] (Bourdieu, 1989, p.49).

Tendo em vista a complexidade que envolve o trabalho docente, é fundamental considerar as dimensões simbólicas, para pensarmos a escola e os vínculos construídos nos processos interativos. Nesse intento, Paula Sibilía (2012) apresenta uma importante contribuição analítica quando nos apresenta um indício da liquidez de nosso tempo, onde

nada parece estar assegurado por definição prévia, nem sequer os laços familiares e a autoridade do mestre, mas tudo deve ser construído através de eleições individuais e grupais sempre transitórias, num **esforço constante de elaboração e manutenção dos vínculos**. Isso não depende dos ditames de um código universal e da lei intacta e das consciências disciplinadas e da culpa, mas sim dos desejos, da responsabilidade, dos recursos e da **iniciativa de cada um**, assim como da negociação permanente com os demais (Sibilía, 2012, p.95).

Diante dessa característica contemporânea, podemos refletir sobre os limites dos ideais de outrora e o dever do presente, tendo em vista o dinamismo dos arranjos sociais. Em outras palavras, aquilo que supostamente trazia estabilidade às instituições, hoje, não se sustenta, uma vez que tanto os indivíduos quanto às instituições, essas talvez com uma certa resistência, mudaram. Nesse cenário a sala de aula é marcada pelo tédio, dispersão e frustração.

Para além de nos limitarmos aos lugares comuns, que em grande medida convergem numa culpabilização da juventude, é importante partir do ordinário e transcender, encontrar dispositivos que amplificam o potencial de equalizar a instituição aos indivíduos. Nesse sentido, considera-se importante encontrar a margem de autonomia dos indivíduos que compõem a escola para um “resgate” do potencial transformador da educação. Nessa empreitada, Ingold (2020) propõe uma união de forças, profícua, ao reconhecer que “antropologia e educação têm o poder de transformar o mundo” (Ingold, 2020, p.10). É pertinente destacar que a necessidade de transformação é inerente à vida e ao ambiente, conceito fortemente destacado na obra de Ingold (2015), então, o fazer educacional é proveniente da experienciação do mundo, ao passo que, as relações na sala de aula remetem ao habitar o mundo.

O que pretende-se aqui, é refletir, se em alguma medida os vínculos entre docentes e discentes são comprometidos pela falta de uma linguagem comum, e se essa não seria responsável por abrir um fosso entre dois mundos simbólicos, afastando e dissociando os atores no processo de ensino-aprendizagem. Esse lapso entre dois “mundos de códigos culturais” do professor e do estudante, pode derivar da falta de um comungar, de encontrar o comum na vida do cotidiano escolar. Esse comungar é também um comunicar de modo eficaz, se fazer entender, trocar experiências, pois do contrário, de acordo com Dewey, a escola estaria “treinando” ou “domesticando” (Dewey apud Ingold, 2020, p.20) os novos com os preceitos dos velhos numa postura colonizadora.

### 3 TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO PARANÁ

O terceiro capítulo caracteriza o trabalho docente em sociologia no nível básico do sistema de ensino público no estado do Paraná. No primeiro tópico é delineada uma caracterização geral do sistema educacional do estado. No segundo é apresentado um quadro geral das condições objetivas do trabalho docente em sociologia no estado. E por fim, no item que encerra o capítulo é apresentada uma caracterização da docência em sociologia no município de Fazenda Rio Grande-PR.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO PARANÁ

Neste item, caracteriza-se o sistema de ensino público no Paraná a partir da sua estrutura e organização com o intuito de aproximar o leitor da realidade deste estado. Ainda, aponta as mudanças recentes que impactam diretamente na organização das escolas, distribuição das aulas, entre outros.

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA SEED/PR



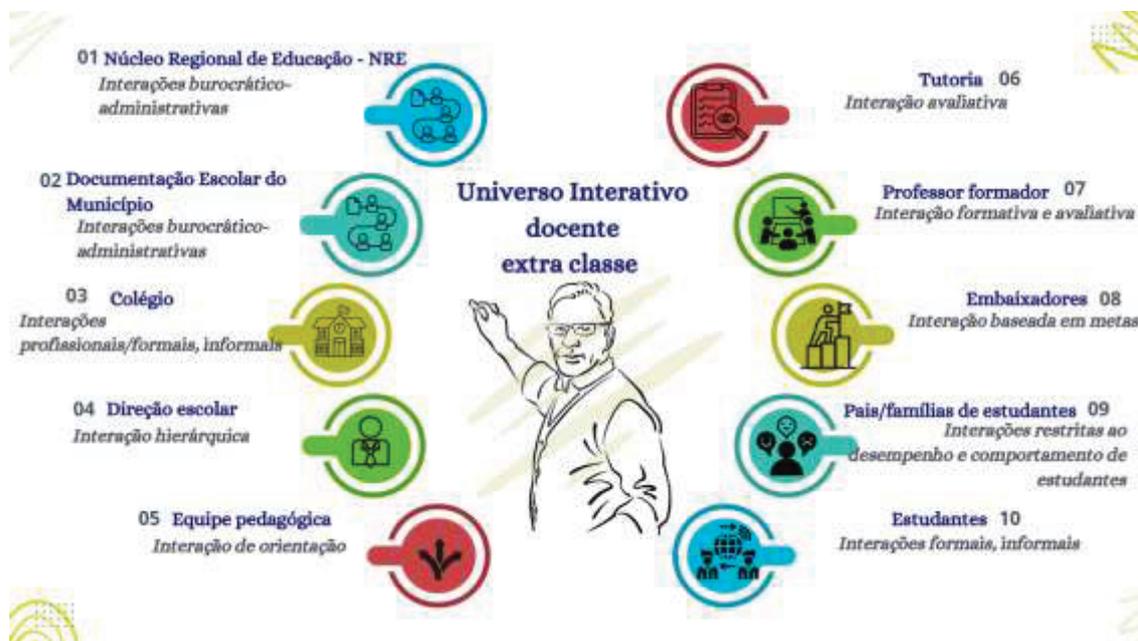
FONTE: SEED/PR, adaptado pelo autor (2024).

A estrutura administrativa da SEED, altamente hierarquizada, conforme pode ser visualizada no quadro acima, exerce um controle crescente e padronizado sobre as práticas escolares. O trabalho do professor fica restrito à uma abordagem superficial e reprodução dos conteúdos contidos no ícone “Planejamento” do LRCO, onde são disponibilizados os links dos: Slides/encaminhamentos; Desafio Paraná (quizzes); Exercícios. É importante frisar que a utilização desses recursos é proselitamente trabalhada nos cursos e formações ofertados pela SEED.

Isso indubitavelmente limita a autonomia docente ao transformar o professor em um “tutor” que segue uma cartilha ideológica com vistas ao alcance de metas que pouco reflete o aprendizado real e, menos ainda, uma melhora na qualidade da educação.

O professor, mesmo sendo o elo final de toda a estrutura educacional é ignorado no organograma da SEED, isso não é um mero acaso, pode ser interpretado como um sintoma da obsolescência do docente para o governo atual. No intuito de completar o quadro organizacional, foi esboçada uma figura ilustrativa do universo institucional em que o docente está imerso, conforme pode ser visualizada a seguir.

FIGURA 2 – UNIVERSO INTERATIVO DOCENTE EXTRA CLASSE



FONTE: o autor (2024).

Para além da sala de aula, o professor transita por diversos espaços e interage de distintas formas em cada instância. O aporte ilustrativo da Figura 2 dá uma ideia geral dessa dimensão: nos dois primeiros níveis a interação é predominantemente limitada a questões de ordem

burocrático-administrativas referentes a contratações, afastamentos, remoções (troca de escola/município) dentre outras; no terceiro a interação é fundamentalmente profissional, contudo, há também espaço para relações informais com toda a comunidade escolar; no quarto o que predomina é um tipo de interação mais esparsa marcada pela hierarquia; no quinto o mote interativo é de orientação pedagógica referente a especificidades de estudantes, organização de projetos, bem como delineamento de estratégias para cumprimento de metas; no sexto e sétimo a interação se dá por um tipo de formação padronizada de caráter vigilante e avaliativo; no oitavo é referenciada pelo estabelecimento de estratégias de uso das plataformas educacionais com vistas ao cumprimento de metas; no nono as interações são, quase sempre, restritas ao desempenho acadêmico e comportamento dos estudantes; no décimo, para além das interações formativas no que concerne o processo de ensino-aprendizagem ocorre uma miríade de interações informais.

Na prática, como um esforço de simplificar ao máximo as interações laborais internas à sala de aula a Figura 3 ilustra como o docente está no centro.

FIGURA 3 – INTERAÇÕES LABORAIS INTRACLASSE

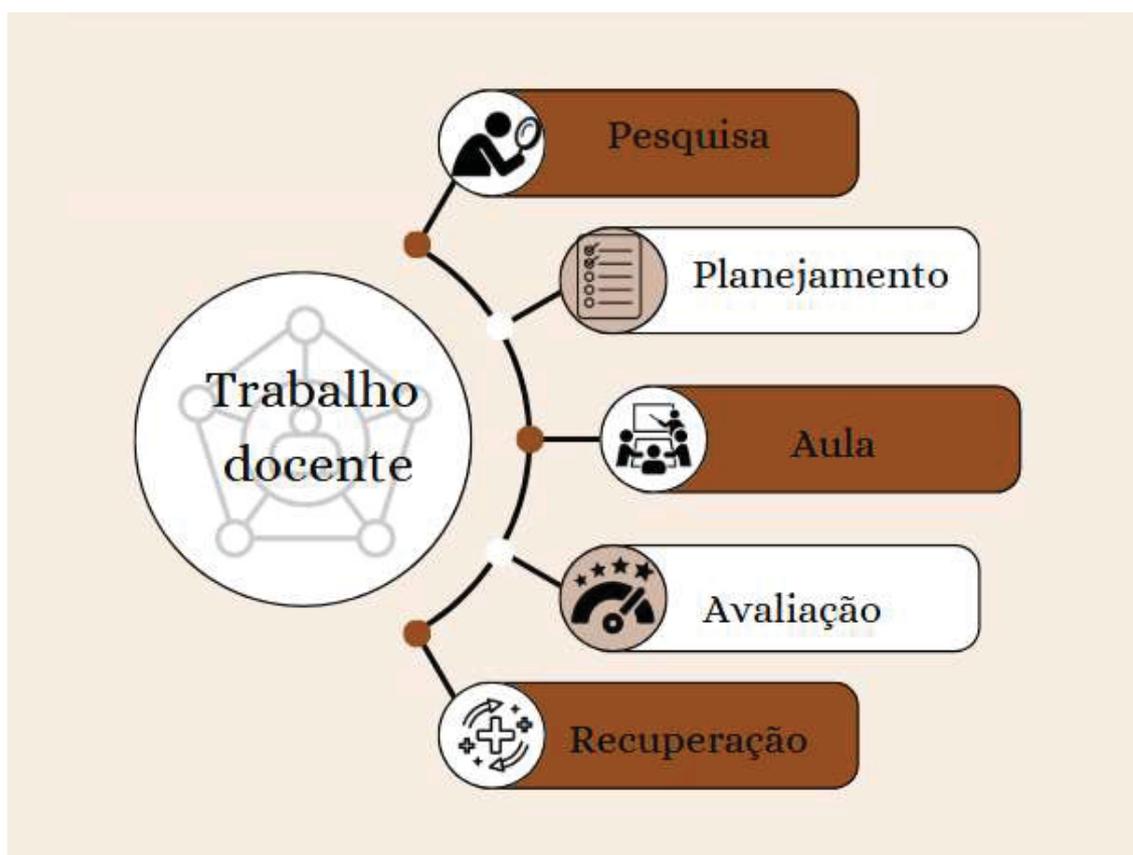


FONTE: o autor (2024).

No intuito de restringir as interações intraclasse ao essencial, a partir da Figura 2 fica claro que o docente está imerso em uma complexa teia relacional. Essa complexidade exige a expertise para a administração do tempo e do espaço em sala de aula no que tange o uso de recursos didáticos, físicos e digitais, com implicações diretas na interação com os sujeitos ali presentes. A esta interação, com os estudantes, sendo, portanto, destinada a maior carga de esforço, uma vez que, embora o professor esteja no centro interativo, todas as atividades são voltadas para a classe, considerando a heterogeneidade dos atores que a compõe. Além disso, em situações cada vez mais frequentes, o docente recebe em suas aulas observadores externos que, definitivamente interferem/constrangem a dinâmica interativa com a turma.

Agora, num esforço de classificar as etapas do trabalho docente, a figura a seguir apresenta a pesquisa, o planejamento, a aula, a avaliação e a recuperação como processos incontornáveis do exercício profissional.

FIGURA 4 – ETAPAS DO TRABALHO DOCENTE



FONTE: o autor (2024).

É fundamental que não se perca de vista que cada uma das etapas ilustradas na Figura 4 é resultado de um complexo processo particular que, numa relação de interdependência entre

as mesmas, determina o trabalho docente, atribuindo sentido aos conteúdos, bem como resultando no processo de aprendizado.

Outro fator importante com implicações sobre a interação entre professores e estudantes paranaenses é a particularidade dos tipos de contrato.

Antes de avançar para uma descrição analítica do sistema de ensino da rede estadual do Paraná é necessário caracterizar e distinguir as modalidades de contratação predominantes. Os tipos de contratação de professores na rede estadual do estado do Paraná foram organizados até o ano de 2024 em duas categorias de vínculo empregatício: Quadro Próprio do Magistério (QPM) e Processo Seletivo Simplificado (PSS). Em 2025 uma terceira modalidade é acionada com a terceirização das escolas que aderiram ao programa “Parceiros da escola”, contudo, nos limitaremos a uma descrição dos dois primeiros tipos dada a incipiência dos dados sobre a contratação de terceirizados. As implicações dessa nova modalidade certamente serão abordadas em pesquisas futuras.

Os servidores efetivos que integram o Quadro Próprio do Magistério são contratados por regime estatutário, o que confere estabilidade após o período de estágio probatório e são regidos por legislações específicas, como a Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976, Estatuto do Magistério, e outras legislações complementares aplicáveis.

A inserção na carreira exige aprovação em concurso público, cujas etapas incluem provas de conhecimentos pedagógicos e específicos, provas de didática, análise de títulos e exames médicos. Os professores QPM devem possuir formação em licenciatura plena para atuar em funções de docência, pedagogia, coordenação ou direção. A jornada de trabalho pode variar entre 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. Além disso, há a possibilidade de exercer aulas extraordinárias ou acréscimos eventuais na carga horária, como nos casos de pedagogos, coordenadores e diretores. Entretanto, tais acréscimos são aplicáveis apenas quando há demanda específica (Matos, 2021).

Os direitos que são exclusivos aos contratados sob vínculo empregatício QPM caracterizam-se por: Segurança em ter aulas no ano seguinte; Prioridade na distribuição de aulas; Progressão na carreira; Gratificação por tempo de serviço; Aula extraordinária; Acréscimo de Jornada; Auxílio doença; Auxílio funeral; Salário família; Gratificação de educação especial; Empréstimo consignado.

No contexto do sistema educacional paranaense, o Processo Seletivo Simplificado (PSS) constitui o recurso crescentemente acionado pelo governo para contratação temporária dos trabalhadores da educação. Este é um tipo de contrato marcado pela precarização do vínculo, que, embora essencial para suprir as necessidades da rede de ensino em caráter

imediatamente, oferece menores garantias e remunerações reduzidas. Não sem razão é factível conjecturar que esse modus operandi impacta na estabilidade emocional e profissional dos docentes, com implicações que vão além da esfera individual dos professores, afetando, em última instância, a qualidade do ensino.

Os professores sob o regime de emprego temporário/PSS, embora sejam contratados para fazer o mesmo trabalho dos professores efetivos, QPM, acumulam uma série de desvantagens conforme a listagem: instabilidade no emprego; ficam com as aulas remanescentes; não acessam plano de carreira; para fechar a carga horária pegam aulas em várias escolas; têm dificuldade para criar vínculo com a comunidade escolar pela dinâmica itinerante de trabalho; são submetidos a processos seletivos (nível de concurso) anualmente, compostos por prova de títulos e exames médicos (Matos, 2021).

Se não bastasse um cenário de instabilidade do emprego, precarização das condições de trabalho e uma estrutura hierárquica que constringe a autonomia do trabalho docente, um novo dispositivo é acionado com vistas a um controle maior. Nesse contexto é criado um novo cargo com o objetivo claro de aferir a adesão da direção, equipe pedagógica e sobretudo de professores aos preceitos da mantenedora, a atribuição fiscalizadora, instituída por meio da Resolução 2.857/2021 é dada aos tutores de aprendizagem, servidores com vínculo efetivo que compõem o Quadro Próprio do Magistério- QPM (Silva, 2024). Essa prática consiste na observação da sala de aula quando os tutores:

munidos de um instrumento onde constam as rubricas a serem observadas (realizam um) “feedback formativo” com a intenção de levar os professores a “refletir sobre sua prática e assim modificá-la para atender as necessidades de cada turma e estudante” (SEED/PR, 2024).

É evidente a necessidade de um aprimoramento das práticas pedagógicas e/ou didáticas, ainda mais em um tempo em que as relações geracionais mudam em um ritmo cada vez mais acelerado. Essa busca, não raras vezes preocupada, orbita os diálogos docentes. Isso fica claro quando verificadas as consistentes formações desses profissionais, seja por meio qualificação formal ou informal, proposições didáticas diferenciadas e um estreitamento de vínculos personalizado com cada turma, o que congrega um esforço intelectual, emocional e físico extenuantes.

Entretanto, a complexidade estrutural que envolve o trabalho docente parece estar ausente “na compreensão dos técnicos da secretaria de educação, o aprendizado dos estudantes ou o sucesso da aula não relaciona-se a problemas estruturais e históricos da educação, mas a vontade e a competência do professor” (Silva, 2024, p.98).

A essência de qualquer fenômeno sociológico não pode passar ao largo dos acontecimentos político-históricos, desse modo, cabe situar a educação paranaense numa ordem cronológica recente.

FIGURA 5 – PANORAMA DE ACONTECIMENTOS COM IMPLICAÇÕES DIRETAS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE ENTRE 2015- 2024



FONTE: O autor (2024) adaptado de APP-Sindicato.

Os ataques à educação pública paranaense constituem um problema crônico que remete há pelo menos três décadas. Contudo, o esforço de análise que segue, será limitado ao período compreendido entre os anos de 2015-2024.

Num contexto de efervescência política, em âmbito nacional, forças reacionárias da sociedade brasileira empreendem um esforço de criminalização do funcionalismo público com um grau maior de demonização à docência. Esse empreendimento pode ser melhor compreendido se considerada a essência dos mais recorrentes discursos que, para fins de simplificação, podem ser classificados em dois: “os professores, sobretudo de humanas, doutrina os estudantes” e “a coisa pública não funciona, é preciso privatizar para trazer a eficiência de uma empresa privada para os serviços públicos”. Tanto um, quanto outro são dois embustes, uma nuvem de fumaça que oculta os verdadeiros interesses, sejam econômicos e/ou ideológicos (APP-Sindicato, 2024).

Por falar em fumaça, o “massacre do Centro Cívico” em 2015 inaugura a breve descrição que segue, quando o então governador Beto Richa mobiliza a tropa de choque da Polícia Militar para atacar com bombas de gás, alvejar com balas de borracha, ferir com cães e

policiais, os servidores públicos no ato da greve. Cabe ressaltar que embora a ofensiva do governador incidisse sobre todo o quadro de servidores do estado, a categoria majoritária na greve foi dos servidores da educação. A essa adesão cabe reconhecer o papel aglutinador da APP-Sindicato. Apesar da massiva adesão da categoria, o PL nº. 024/2015 foi aprovado sob a justificativa de cobrir insuficiências financeiras da administração do Tucano, Beto Richa (Guimarães, 2021; Silva, 2024). Ainda sobre a aprovação desse PL, um vergonhoso episódio atesta a covardia de significativa parcela dos representantes do legislativo estadual. No dia da votação os deputados da base de apoio do governo com medo da força honrosa dos professores paranaenses, acessaram a assembleia legislativa do Paraná dentro do camburão da tropa de choque da PM.

Em 2019, com os desdobramentos da operação “Quadro negro” o Ministério Público evidencia o conluio entre agentes públicos do governo Richa e agentes privados no sentido de desviar verbas públicas que seriam destinadas à SEED para beneficiar o setor privado (APP-Sindicato, 2019)<sup>12</sup>.

Em decorrência desse modelo de administração, o governo promoveu um corte de investimentos na educação pública, através da redução do salário dos professores temporários e da redução hora-atividade. É factível conjecturar que esse recurso foi acionado para atenuar o rombo no orçamento. Isso implicou diretamente na redução do quadro de professores da rede, no aumento de jornada e na intensificação do trabalho (Guimarães, 2021).

Com todo o legado deixado pelo governo Richa, e após ter sido secretário do tucano, em 2018 Ratinho Junior assume o executivo do estado. Com um estilo administrativo formatado aos moldes da direita tradicional, mas com uma perspicaz leitura do momento, logo se inclina ao perfil da extrema direita brasileira, nesse período, personificada na figura de Jair Bolsonaro. Nessa desventurada configuração política se deu a implementação da BNCC e do NEM. Além de herdar todo um repertório administrativo,

Ratinho Jr. assume o governo num momento em que já havia acúmulo do reajuste salarial em 18%, mesmo sendo negociado e proposto pelo governo o pagamento de apenas 5% parcelado em três vezes, nos anos seguintes os valores acumularam ainda mais. De acordo com a APP sindicato, em 2024 o salário dos professores do estado possui defasagem de 34% (Silva, 2024, p.93-94).

A ambígua máxima: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 1987) faz muito sentido se considerado todo o encadeamento de eventos, de diversas ordens, que orbitam o atual governo. Se não bastasse tudo o que foi relatado

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://appsindicato.org.br/12-pessoas-sao-presas-pela-operacao-quadro-negro/>

anteriormente, em fevereiro de 2020 eclode a maior crise sanitária, em escala mundial, de Covid 19. Em 17 de março de 2020 é publicado o decreto nº. 4.258 que suspende as aulas em todo o estado.

Com a suspensão das aulas uma brutal realidade é exposta, a escola é para os mais necessitados, não só uma fonte de conhecimento, mas de alimentação, em muitos casos a única. Diante disso as escolas periféricas passam a distribuir semanalmente para as famílias dos estudantes os alimentos da merenda. Com o intuito de atenuar o prejuízo formativo foi preciso desenvolver uma modalidade de ensino remoto. Diante da urgência, o governo em caráter emergencial, sem licitação, investiu em torno de 22 milhões de reais na contratação de empresas privadas para implantar um projeto de ensino a distância (App- Sindicato, 2020)<sup>13</sup>.

O governo do estado em parceria com uma das maiores BigTechs do mundo, a Google, criou e-mails para todos os trabalhadores da educação e estudantes estaduais. O Google Classroom foi o espaço virtual oferecido para desenvolver o trabalho em conjunto com a Google Meet, com salas virtuais, onde foi possível enviar avisos, postar avaliações e notas e interagir com os estudantes (Silva, 2024, p.95).

A relação entre estudantes, professores, equipe pedagógica, gestora e familiares foi posta à prova. No período de ensino remoto emergencial (ERE) acontecia tudo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, levando muitos a uma exaustão física, emocional e psicológica.

Em meio a um turbilhão de acontecimentos inéditos, sob uma inepta gestão pública em âmbito federal, em muito protagonizada por militares ocupando altos cargos de comando do governo de Jair Bolsonaro. Em um aceno de alinhamento ideológico ao então presidente e ao mesmo tempo como instrumento populista, o governador do estado realiza uma questionável consulta pública para a implantação de escolas no modelo cívico-militar no Paraná. Com uma apelativa campanha para a aprovação o resultado

divulgado em 5 de novembro de 2020, contabiliza que 186 colégios aprovaram o novo modelo, 25 optaram por manter o modelo tradicional e em cinco escolas o quórum absoluto (mais da metade do total) não foi alcançado (Guimarães, 2021, p. 36).

Um dos critérios e, após a aprovação, consequências desse novo modelo de escolas foi o fechamento do ensino noturno nas instituições onde foi aprovado. A consequência direta foi a exclusão dos estudantes trabalhadores e a redução do quadro de professores (APP-Sindicato, 2020).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ratinho-reajusta-em-200-contrato-sem-licitacao-feito-para-ensino-a-distancia-que-nao-funciona/>

Outro fenômeno importante nesse contexto é uma crescente estrutura de controle implementada pela SEED concomitante a implementação do novo ensino médio, como já abordado em seção anterior.

O mais recente ato do governo, cujas consequências ainda não estão bem claras, foi a aprovação do programa “Parceiro da escola”. O programa consiste em ceder a administração de 204 escolas, num primeiro momento, a empresas “parceiras”. Esse é um precedente que permite a expansão para toda a rede. Um projeto piloto foi implementado em fevereiro de 2023 em duas escolas da rede, esta experiência já acumula uma série de críticas que, em linhas gerais, dizem respeito ao tipo de contratação instável e subordinada de professores (CLT), a relação hierarquizada e personalista entre a equipe diretiva e o quadro de docentes e uma proposta educacional alinhada a uma lógica empresarial de eficiência traduzida por números que pouco expressam uma evolução qualitativa da aprendizagem.

### 3.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO PARANÁ

No intuito de atender um dos objetivos específicos do presente estudo, este item versa sobre as condições objetivas e materiais de trabalho dos professores das disciplinas de sociologia no Paraná a partir das seguintes variáveis: efetividade da disciplina de Sociologia no estado em função das mudanças curriculares, diferenças entre as carreiras QPM e PSS, distribuição das aulas, formação continuada para professores, principais plataformas educacionais que alimentam o sistema de ensino em um panorama geral a partir das pesquisas de Silva (2024) e Guimarães (2021) que trataram especificamente do trabalho do professor de sociologia no estado.

A efetividade da disciplina de sociologia no currículo da educação básica no Paraná é determinada por uma combinação de fatores que ultrapassam os limites do estado. Partindo dessa constatação é preciso recuperar minimamente as implicações conjunturais mais amplas que atravessam esse “componente curricular”. Após a sucessão de 4 governos de mesma inclinação político-ideológica e, por conseguinte, com um projeto comum no estado do Paraná, um contexto político instável, em âmbito internacional e nacional, favorável à criminalização das lutas populares sob a égide de um exacerbado racismo de classe, difundido e legitimado tanto pelas mídias tradicionais quanto pelas redes sociais, fertilizaram o terreno da necropolítica. Neste solo, proliferam políticas entreguistas, de precarização dos serviços públicos, ataque a qualquer forma de resistência que vise minimamente promover a justiça social e de esvaziamento da criticidade dos currículos educacionais. Somado a isso, emerge

uma legítima revolta popular ao *establishment* que habilmente é sequestrada de forma cínica e ardilosa pelas forças reacionárias brasileiras. A destreza para interpretar o sentimento de indignação popular confere à direita e extrema direita a vanguarda aglutinadora dos votos disruptivos, garantindo nas urnas a legitimidade de projetos nefastos aos próprios trabalhadores. O estado do Paraná, hoje, é um laboratório para a implementação de tais projetos.

Os últimos dez anos da história política e social brasileira não são explicáveis em poucas linhas, a simples tentativa de descrição exige um distanciamento temporal até que sedimentem todas as implicações da imbricada trama de aterradores acontecimentos históricos que constituem esse tempo.

Considerando o escopo do presente trabalho é seguro afirmar que a austeridade fiscal, expressa no Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 95/2016, famigerada PEC do teto dos gastos, a contrarreforma trabalhista e a autoritária implementação do novo ensino médio implicam diretamente sobre as relações de trabalho, sobretudo na docência. Diante da complexidade multifacetada da conjuntura, um fenômeno que salta aos olhos é um organizado ataque à intelectualidade. Não é exagero conjecturar que, sobre os professores recai o maior prejuízo, isso porque constitui uma categoria profissional eleita como bode expiatório predileto para um cínico discurso das mais influentes personalidades da extrema direita que dividem o mundo entre o nós “cidadãos de bem” e o eles “inimigos públicos, doutrinadores”. Isso pode ser constatado tanto pela crescente precarização das condições de trabalho quanto pela perda de prestígio, desvalorização e até mesmo criminalização do quadro docente.

Neste cenário os professores da área de humanidades são os mais atacados, com destaque para os de sociologia. Professores de outras disciplinas não precisam afirmar a cientificidade de sua matéria, menos ainda a legitimidade da área do conhecimento que são os representantes e a “neutralidade” de suas abordagens. No caso da sociologia, antes, durante e após as abordagens didáticas sobre temas já academicamente consolidados é necessário um exaustivo esforço cotidiano no sentido de legitimar o caráter científico da matéria, uma luta para garantir a permanência e sua efetividade nos currículos escolares.

No Paraná, a disciplina vem perdendo carga horária para outros componentes curriculares. A fragmentação do currículo em áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferece a opção por uma ou outra formação na educação pública. A perturbadora escolha interdita a possibilidade de uma formação integral e conduz muitos jovens, filhos da classe trabalhadora, a uma formação incompleta, porém mais ajustada às demandas de um mercado de trabalho que absorve com maior facilidade o jovem trabalhador, desqualificado e acrítico.

É notável o apelo ideológico que permeia as diretrizes da educação paranaense para uma formação tecnicista. A escolha dos Itinerários Formativos com a premissa de que há uma personalização do currículo de acordo com os interesses dos estudantes é na verdade uma segregação de classe. Esta, assegura maiores chances de acesso ao ensino superior e, portanto ocupação de trabalho qualificado, aos estudantes das redes particulares, com formações completas, em detrimento dos estudantes da rede pública que, pelo pertencimento de classe e a urgente necessidade de renda que bate à porta antes mesmo da conclusão do ensino médio. A ênfase no currículo é dada às competências e habilidades voltadas à empregabilidade e competitividade sempre orientada para atender às demandas de um ávido mercado de trabalho por sangue e suor novos conforme pode ser verificado, a partir de uma leitura crítica, no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná<sup>14</sup>.

A divisão não se limita aos estudantes, o próprio quadro de professores sofre uma fragmentação cada vez maior entre os professores, que pode-se denominar como estáveis por pertencer ao quadro efetivo, QPM e os instáveis sob o regime de contratação temporária, PSS.

A distribuição de aulas para professores, não foge a essa tendência fragmentária, em conformidade com o procedimento adotado no estado, referenciado pela Instrução Normativa nº 002/2024 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Aos professores PSS a permanente angústia da incerteza por não terem garantia alguma se, no próximo ano conseguirão aulas, se conseguirão uma boa classificação na prova ou até se perderão suas aulas para um professor efetivo. Aos QPM o medo de caírem na classificação, não conseguirem fechar a carga horária na disciplina e a sobrecarga da formação continuada.

As mudanças curriculares, sobretudo com a introdução do novo ensino médio e a adoção de plataformas educacionais culminaram na padronização das formações continuadas. As formações que ocorriam presencialmente no município, hoje são realizadas por meio de plataformas como *google meet* e *google classroom*, principais ferramentas utilizadas no programa “Formadores em Ação”<sup>15</sup>. Essa formação ocorre três vezes por ano e permite a participação de professores do estado todo, numa mesma turma composta por aproximadamente 20 participantes, professores cursistas e 1 professor formador. São ofertados diversos cursos,

---

<sup>14</sup>[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/referencial\\_curricular\\_novoem\\_11082021.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf)

<sup>15</sup> O Formadores em Ação é uma formação continuada em serviço que oportuniza a realização de trocas de experiências e aprendizados entre pares. Objetivo: promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná. Público alvo: professores e pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/formadores\\_acao](https://www.educacao.pr.gov.br/formadores_acao). Acesso em 11/02/2025.

tanto para os novos componentes curriculares quanto para os tradicionais. O que todos têm em comum é o alinhamento com as novas diretrizes curriculares e conseqüentemente com um claro viés doutrinário para adoção dos preceitos pedagógicos tecnicistas, metodologias ativas que diga-se de passagem já fazem parte do arcabouço didático da grande maioria dos docentes, só que nas formações são apresentadas com nomes em inglês numa aparente tentativa de dar um verniz inovador.

### **3.2.1 Caracterização Da Docência Em Sociologia Em Fazenda Rio Grande**

Este item aproxima o leitor da realidade no Município de Fazenda Rio Grande, onde caracteriza-se a cidade com aspectos socioeconômicos da região, mapa da cidade apresentando o número de escolas, como funciona a distribuição de aulas, formação continuada para professores proposta nas escolas.

Fazenda Rio Grande é uma cidade que integra a Grande Curitiba, situada a 28 km do centro da capital paranaense, conta com uma área territorial, distribuída em zonas urbana e rural que somadas chegam a 116,678 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

O Município foi emancipado em 26 de janeiro de 1990, antes disso foi distrito de Mandirituba e, antes ainda, de São José dos Pinhais. Apesar de sua institucionalização autônoma, a história de Fazenda Rio Grande remonta a tempos imemoráveis. O território em época anterior à chegada de colonos foi denominado Copocu, nesse tempo ocupado por povos originários que transitavam entre o litoral do estado e o segundo planalto. Isso ocorreu sem maiores interferências de colonizadores até meados do século XIX, quando então, uma política de povoamento do Estado brasileiro incentivou a ocupação da área, extinguindo esses povos. Esse foi o início de um fracionamento do território, num primeiro momento requerido por Francisco Claudino Ferreira que se tornou o primeiro proprietário privado. Esse pioneirismo abriu precedente para um ininterrupto loteamento das terras. A partir daí, uma divisão em duas grandes fazendas: Fazenda Copocu e a Fazenda Rio Grande. A primeira inspirada na aldeia originária e a segunda no Rio Iguaçu, limiar entre a cidade e Curitiba, Araucária e São José dos Pinhais. Até meados do século XX a principal atividade econômica, sob administração de poucos pioneiros, ficou restrita a criação de cavalos de raça que eram fornecidos para o Exército Brasileiro. Da década de 1960 até o final de 1990 seguiu uma tímida expansão demográfica (Barbosa; Zonta, 2000).

Em franca expansão desde de sua emancipação, foi ao longo da década 2010 que teve um expressivo salto populacional. Segundo dados do último censo demográfico realizado pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, Fazenda Rio Grande é a segunda cidade com maior variação populacional positiva, o salto foi de 81.675 habitantes em 2010 para 148.873, uma variação de 82,27% (IBGE,2022). Ainda que sua economia seja estimulada, pelo pujante mercado imobiliário na expansão da área urbana sobre a rural, com a implicação mais significativa no intenso aumento populacional, é considerada uma cidade dormitório. Essa característica se deve ao elevado número de trabalhadores, residentes no município que se deslocam diuturnamente para as cidades mais industrializadas da grande Curitiba.

A convergência entre o aumento da oferta de força de trabalho, incentivos fiscais, e a localização privilegiada, já que a cidade é entrecortada pela BR 116 o que permite uma logística facilitada aos principais escoadouros da produção paranaense, sobretudo aos portos do Paraná, atrai um número crescente de empresas. Seu parque industrial já abriga um número significativo de empresas locais, nacionais e multinacionais o que incide de forma direta na empregabilidade progressiva dos residentes. Isso anima a pulsante economia local como pode ser verificada pelo desenvolvimento do comércio e setor de serviços.

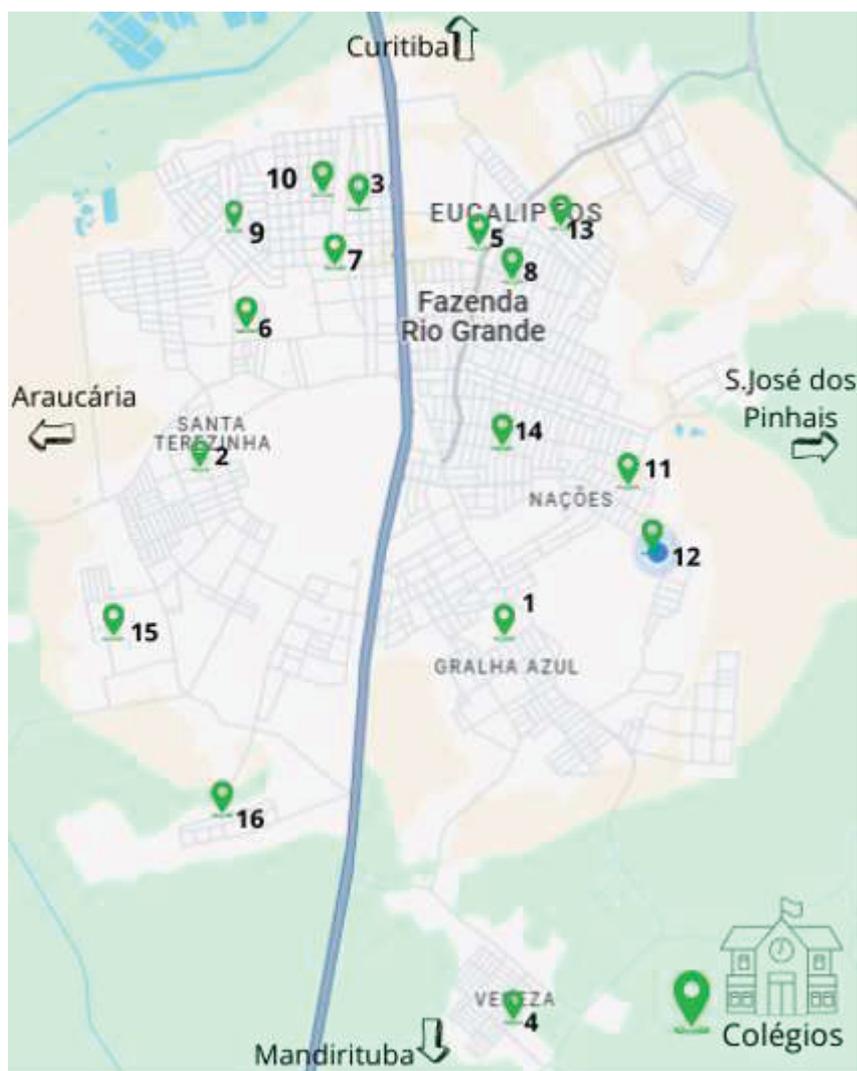
Um das possíveis explicações para o vultoso salto populacional é o fato da política institucional do município abrigar uma super-representação de empresários ligados a um ávido setor imobiliário. A fusão, harmônica e interessada entre executivo e legislativo locais, com a anuência de outros poderes, em favor de um convergente projeto de comercialização de terras, fraciona o território em lotes cada vez menores e mais caros. Um sem número de loteamentos irrompe a passos largos florestas virgens num atropelo voraz sobre a natureza que beneficia uns poucos coronéis da terra em detrimento da coletividade sub-representada nos espaços de poder. Isso implica que os desenvolvimentos urbano e social não acompanharam o vertiginoso expansionismo dos negócios imobiliários. O que fica claro quando analisados os índices socioeconômicos numa constatação das contradições de um desenvolvimento irresponsável.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da cidade é de 0,720, menor que a média do país, 0,760. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de 31.927,39 R\$, bem abaixo do PIB da capital de 49.907,02 R\$ e do país que em 2024 está na cifra de 53.580 R\$, isso tudo coloca o município na 1826ª posição no Atlas da exclusão social no Brasil (Castro; Oliveira; Amorim, 2015).

Essas contradições são expressas em diversas instâncias da cidade, sobretudo na infraestrutura. Considerando que o nosso objeto de análise está delimitado ao universo da rede estadual de ensino, a este, portanto, será empreendido um esforço descritivo e analítico nas linhas que segue.

A cidade conta, atualmente, com dezesseis colégios estaduais, distribuídos por toda a área urbana, estes atendem a comunidade nos níveis fundamental 2 e ensino médio nas modalidades regular, profissionalizante/técnico e EJA. Sendo esses: Anita Canet:1; Abílio Lourenço dos Santos:2; Ceebeja Mathilde Pissaia Pelanda; 3 Cívico-Militar Prof. Anderson Rangel: 4; Cívico-Militar Prof. João Hoinatz de Andrade: 5; Desembargador Cunha Pereira: 6; Desembargador Jorge Andriguetto: 7; Dr. Décio Dossi: 8; Dr. Bayard Osna: 9; Erotides Ângelo Nichele: 10; Fazenda Rio grande: 11; Liria Micheleto Nichele: 12; Lucy Requião: 13; Olindamir Merlin Claudino: 14; Susi Cristine da Silva: 15; Valdivino Parolin Acordes: 16. Segundo levantamento realizado pelo IBGE em 2022 a cidade tinha 5784 estudantes matriculados no ensino médio regular e 287 na EJA (IBGE, 2022). Conforme podem ser visualizados na Figura 6.

FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE COLÉGIOS EM FAZENDA RIO GRANDE



FONTE: Google Maps, adaptado pelo autor (2025).

Pela leitura do mapa é possível identificar uma concentração de escolas na área central da cidade. Embora não existam colégios do campo, os estudantes que residem nos extremos do município, sobretudo sul e leste, limítrofes à Mandirituba e à São José dos Pinhais, e Oeste, limítrofe à Araucária têm suas matrículas majoritariamente concentradas nos colégios Prof. Anderson Rangel e Abilio Lourenço dos Santos. Já as vagas nos colégios Desembargador Jorge Andrigueto e o Colégio Erotides Ângelo Nichele - Centro Estadual de Educação profissional (CEEP), são bastante disputadas, sobretudo por estudantes oriundos de famílias que vislumbram nos cursos técnicos/profissionalizantes uma formação mais promissora. Isso reflete num estigma com relação às escolas periféricas e num prestígio para as escolas centrais. Entretanto, não é somente o fator geográfico e a oferta de cursos técnicos que moldam a identidade das instituições, cada escola, a depender de uma série de fatores, possui uma particularidade que a distingue das demais. Um dos elementos mais determinantes nas dinâmicas internas das instituições escolares é o perfil da equipe gestora, se esta é mais alinhada aos preceitos da mantenedora, cria-se um clima escolar restrito às diretrizes da SEED, em contrapartida, a escola como um todo, sai do “radar” fiscalizador dos tutores. Ou seja, se na instituição aprende-se a “jogar o jogo”, por mais paradoxal que isso possa parecer, conquista-se uma maior liberdade. Mas, se a equipe gestora resiste às determinações da SEED, essa instituição é visada e constringida a sua liberdade, isso pode ser constatado pelas recorrentes visitas dos tutores.

A dinâmica interna das instituições, a influência inerente ao território em que cada uma está inserida, bem como a relação com a comunidade escolar e com a mantenedora implicam em particularidades que, apesar de instigantes, fogem do escopo desse trabalho. Por isso, o enfoque nas linhas que seguem será dado à distribuição de aulas e o que influencia a escolha da escola por parte dos professores.

A distribuição de aulas para professores efetivos - QPM ocorre anualmente no final de janeiro ou início de fevereiro. Cada qual escolhe suas aulas respeitando os critérios de classificação da SEED, onde, conta o tempo de serviço e formações internas e externas. Já para professores contratados temporariamente – PSS, a distribuição de aulas remanescentes é realizada uma semana antes do início do ano letivo. É importante sublinhar que embora aos professores sejam destinadas às aulas que sobram, essas não são poucas, já que segundo a APP Sindicato em 2023, 42% do quadro docente da rede estadual foi composto por professores com esse tipo de contrato instável<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Apesar do número de contratados temporariamente ser alto, existe uma tendência de recuo gradativo desse número. Isso porque as escolas que aderirem o “Programa Parceiro da Escola” tem a autonomia para a

Na ininterrupta luta pela permanência da Sociologia no currículo da educação básica, a reforma do ensino médio incidiu drasticamente na redução de aulas. Antes da implementação do novo ensino médio sobravam aulas de sociologia em Fazenda Rio Grande, mais de cinquenta (50) professores PSS conseguiam, ao menos fechar um padrão de 20 horas semanais, após a reforma, gradativamente esse número veio reduzindo até que no ano de 2024, na distribuição do início do ano, somente os cinco (5) primeiros conseguiram pegar aulas para abrir contrato. Esse fato fez com que muitos migrassem para outras disciplinas para não ficar sem trabalho.

A distribuição de aulas dos novos componentes curriculares, como projeto de vida, pensamento computacional, etc. são feitas por indicação da equipe gestora de cada escola. Ou seja, não há nenhum critério objetivo que garanta essas aulas ao professor qualificado para tal. A SEED também vem gradativamente implementando formações internas, alinhando os professores do estado todo aos preceitos pedagógicos convergentes à lógica neoliberal como já abordado no capítulo anterior. Para além das críticas pessoais, os docentes aderem a esses cursos com o objetivo de melhorar a classificação nas distribuições de aulas e progressão de carreira no caso dos QPM.

O capítulo que segue apresenta os dados empíricos da pesquisa em suas respectivas fases de coleta: entrevistas em profundidade e intervenção pedagógica. O número de professores que participaram dessa pesquisa, nas duas fases, compõem mais de 80% do total de docentes de sociologia no município, o critério de exclusão que não permitiu o alcance da totalidade, se deve ao fato dos menos de 20% restantes terem assumido poucas aulas na disciplina e/ou estarem lecionando outros componentes curriculares no ano de 2024.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Eu não sei vocês, mas eu penso muito nesse vínculo, porque assim, a gente gosta da sociologia, eu falo para os alunos que eu tive no ensino médio, então era um prazer estar estudando. Tem que ter essa boa relação pra que a gente consiga alcançar os objetivos pedagógicos e que eles consigam ver que não é apenas uma disciplina, mas que vai ajudar eles lá fora a fazer uma boa redação, mas que tem um fator muito importante, então é como a Jurema falou, aquela coisa de a gente tá todo dia plantando uma sementinha mesmo, né?! Apesar dos pesares, da precarização em todos os sentidos, eu acho que todo professor sente isso né?! Tem aquele momento que a gente tá ali, querendo largar tudo, aí acontece alguma coisa dentro da sala que a gente vê que todo aquele trabalho fez sentido em determinado momento. Eu acredito que a educação tem um fator emancipatório, não tem como a gente pensar a educação pública e não pensar numa transformação, em uma mudança na vida daquele estudante que tá ali naquele momento. Ele quase não vai perceber essa transformação, mas a gente sabe que a longo prazo é um processo muito importante para ele. Eu vejo que a sociologia é privilegiada na construção desse vínculo que a gente têm com os estudantes, porque a gente sabe que esse sistema educacional é só um aparelho (Profª Dandara, 2024).

O presente capítulo trata da análise do campo empírico e apresentação do escopo da proposta de intervenção pedagógica aplicada para os professores de Sociologia do Município de Fazenda Rio Grande, Paraná. A pesquisa foi desenvolvida em duas partes: a primeira, realizada entre os meses de dezembro de 2023 a março de 2024, composta por uma entrevista individual em profundidade com oito (8) professores de Sociologia do município em questão com o intuito de uma primeira aproximação e para o levantamento das principais questões referentes ao trabalho docente no contexto das mudanças curriculares recentes, a rotinização dos usos das plataformas educacionais as implicações das condições objetivas de trabalho sobre a interação entre docentes e estudantes. A segunda parte da pesquisa, realizada em outubro de 2024, refere-se ao desenvolvimento e aplicabilidade de uma intervenção pedagógica denominada Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso, caracterizada por uma oficina com os mesmos professores voluntários da primeira etapa da pesquisa de campo. A finalidade dessa intervenção foi possibilitar aos docentes um espaço para reflexões e aprofundamento sobre os principais temas levantados nas entrevistas, tais como: Condições

objetivas e materiais de trabalho, Dimensão formal do Trabalho e Dimensão interativa do trabalho docente.

#### 4.1 REALIDADE PESSOAL, CONTEXTO COMUM: CADA CASO É UM CASO?

Os dados utilizados foram extraídos da pesquisa realizada com a participação de professores voluntários das disciplinas de Sociologia, das carreiras do QPM e PSS, no Município de Fazenda Rio Grande. As entrevistas possibilitaram um levantamento de dados a respeito da prática docente e os maiores desafios encontrados frente às recentes mudanças. A análise dos dados coletados no campo desta pesquisa, serão apresentados nas linhas que seguem a partir do corpus textual dos conteúdos das entrevistas, amparados pelos eixos de análise estabelecidos no percurso metodológico a saber: condições objetivas de trabalho, formação profissional, organização do trabalho, plataformização da educação, dimensão autônoma do trabalho e interação entre professores e estudantes.

##### 4.1.1 Condições Objetivas De Trabalho

As condições objetivas do trabalho docente ocupam centralidade para a análise desenvolvida nesta pesquisa. A tabela que segue apresenta informações da amostra de participantes das entrevistas individuais, que permitem uma leitura da carga horária, número de escolas, número de alunos, número de turmas, número de disciplinas e distância entre a casa e o trabalho.

QUADRO 4 – CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

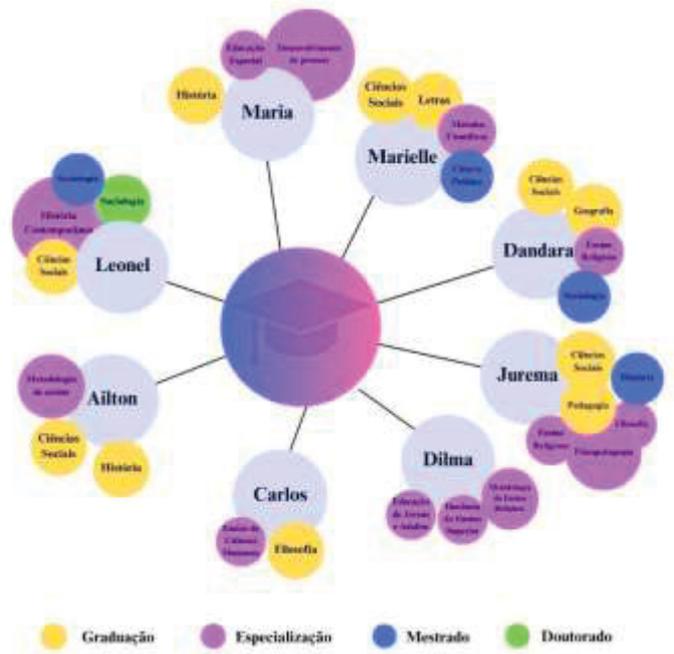
<b>Docente</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de alunos por turma</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Número de disciplinas</b>	<b>Distância: casa/trabalho</b>
Maria	40h	1	39	13	4	50m
Marielle	40h	1	30	8	3	3km
Dandara	38h	3	38	12	4	30km
Jurema	40h	2	40	9	3	25km
Dilma	40h	2	35	13	2	13km
Carlos	40h	1	38	13	3	1km
Ailton	40h	1	40	13	3	40km
Leonel	40h	2	35	13	1	20 km

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

A leitura deste quadro permite algumas constatações fundamentais. A primeira refere-se à carga horária semanal, sete (7) dos oito (8) professores dedicam quarenta (40) horas semanais às atividades formais escolares. Pela normatização estadual de horas atividades (HA), sendo trinta horas (30h) em sala de aula e dez horas (10h) de HA, ambas in locu. Uma segunda é a de que quatro (4) docentes trabalham em uma única instituição de ensino, três (3) docentes em duas (2) e uma (1) docente em três (3). A terceira diz respeito ao número médio de trinta e seis (36) estudantes por turma. A quarta apresenta o número de turmas que cada docente atende semanalmente: cinco (5) docentes com treze (13), uma (1) com doze (12), uma (1) com nove (9) e uma (1) com oito (8) turmas. A quinta coluna apresenta o número de disciplinas diferentes que cada docente leciona. Nesta, somente um professor leciona apenas sociologia, os demais lecionam além da sociologia, em média outras três (3) disciplinas. Dentre essas: Projeto de Vida, Pensamento Computacional, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, História e Filosofia. A sexta refere-se à distância percorrida entre a casa e o trabalho. No caso da amostra pesquisada, variando entre cinquenta metros (50m) para a mais curta e quarenta quilômetros (40 km) para a mais longa, o que resulta numa média de trinta e três quilômetros (33 km) percorridos considerando ida e volta para cada docente.

A formação acadêmica dos professores foi outro dado levantado nas entrevistas. Buscou-se identificar quais cursos compõem a qualificação dos docentes nos níveis de graduação (amarelo), especialização (roxo), mestrado (azul) e doutorado (verde). Conforme pode ser visto na Figura 7.

FIGURA 7 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA



FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

A partir da interpretação da figura constata-se o elevado grau de qualificação formal dos docentes. Dos oito (8) professores, seis (6) possuem graduação em Ciências Sociais, uma (1) em História e outro em Filosofia. Sendo que quatro (4) docentes possuem uma segunda licenciatura (História, Pedagogia, Geografia, Letras). Quando perguntados sobre pós-graduação, lato-sensu: todos possuem ao menos uma (1), uma (1) docente com cinco (5) e outra com quatro (4). Sobre o nível de pós-graduação, stricto-sensu: três (3) docentes possuem mestrado completo, uma em curso e um professor fazendo doutorado.

Além de explorar a formação acadêmica formal propriamente dita, buscou-se identificar as motivações e influências determinantes para a escolha da carreira profissional.

Quando indagados sobre que tipo de Influência formativa foi determinante para o estilo docente, as respostas foram variadas. Das quais, merecem destaque a influência de professores do nível básico ao superior, a religiosidade com destaque para a atuação pregressa no trabalho pastoral, trabalho como seminarista, experiência no mundo do trabalho, condição de classe, maternidade.

Ainda no intuito de identificar os fatores condicionantes e/ou determinantes para a formação profissional, foi indagado aos docentes a percepção sobre a convivência na sala dos professores como um espaço que influencia o estilo profissional.

Sobre a socialização na sala dos professores, os docentes entrevistados convergem univocamente que esse espaço exerce influência significativa na formação profissional. No entanto, essa influência é condicionada ao tipo de relações constituídas em cada escola. Nas falas foi possível constatar dentre as potencialidades positivas: a troca de experiências, auxílio de colegas mais experientes, busca por soluções coletivas, estratégias pedagógicas/didáticas, diálogos questionadores, compartilhamento de perspectivas críticas, referência para não ser/agir como alguns professores, desabafo, apoio emocional. Também as considerações críticas: um espaço de lamentação contínua, diálogos superficiais, reprodução do senso comum, um espaço para disputa exacerbada do ego de vaidades e individualismo. Conforme ilustrado pela Figura 8.

FIGURA 8 – SOCIALIZAÇÃO NA SALA DOS PROFESSORES



FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

Pelos extratos coletados é possível inferir que a sala dos professores remete a ambivalência das relações cotidianas. Se a experiência será positiva ou não depende da rede de sociabilidades tecida, da capacidade de absorver aquilo tido como benéfico, ou se imunizar daquilo que não convém, do clima escolar de cada instituição, bem como das particularidades de cada sujeito.

A partir daqui os extratos das falas compartilhadas pelos entrevistados, bem como a análise dos mesmos serão delimitados pelos eixos de análise: Condições objetivas de trabalho;

Dimensão formal do trabalho e Dimensão interativa do trabalho. Esses por sua vez desdobrados nas categorias inerentes a cada eixo.

#### 4.1.2 Organização Do Trabalho

Durante as entrevistas foi possível identificar de que maneira os professores organizam o trabalho e suas perspectivas com relação ao ambiente escolar. No Quadro 5 estão reunidos os extratos mais significativos das falas docentes sobre a organização do trabalho.

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Docente	Organização do trabalho
Maria	“RCO. Adequo o conteúdo com atividades práticas – cultura maker. Os planejamentos da SEED estão interligados com a Prova Paraná, se não forem trabalhados como se apresenta no RCO, os alunos não conseguem “nota alta” na prova”
Marielle	“Nós somos meio que coagidos a seguir aquele planejamento do RCO. E aí você coloca que tá fazendo aquilo mas não tá né? Você gosta de dar uma aula mesmo, na verdade. Eu dou a minha aula de acordo com aquilo que eu acho que eles precisam aprender como era dado antigamente, né? Porque afinal de contas é completamente arbitrária a forma como a SEED elabora o esquema do RCO. E aí trabalho mais qualitativamente o conteúdo que quantitativamente como eles querem. Então de manhã normalmente sempre pelo menos, sei lá, uma hora ou duas horas por dia, eu tenho que gastar preparando algo para poder trabalhar à tarde e à noite, é um trabalho não remunerado”
Dandara	“Então, eu gosto muito de dar algumas aulas introdutórias do conteúdo e deixar que eles venham trazendo a reflexão, então uso muito estratégia de mesa redonda, dividir eles em grupo, gosto de dar um feedback para cada estudante. Eu tô tentando reduzir o máximo de conteúdo teórico e deixar mais para prova mesmo. Procuo trabalhar mais coisas que eles produzem, falam. Então acabo utilizando muito das redes sociais, Instagram. Fico nisso, eu gosto de trabalhar com jogos também, eu acho que jogos físicos, gincana, um jogo de tabuleiro. Assim eles acabam se empenhando mais quando envolve essa competição querendo ou não é legal”
Jurema	“Eu uso RCO, mas adapto bastante coisa. Assim tipo, eu sigo meio que essa sequência que tá ali que já era uma sequência que eu já trabalhava antigamente, uma coisa ou outra que mudou mas não que eu use muito material. Eu uso que eu acho bom e descarto o resto”
Dilma	“Então, eu organizo as minhas aulas selecionando os conteúdos que são possíveis eu passar em sala de aula, porque não tem como você falar de indústria cultural, política, Estado e poder ao mesmo tempo. Tá tudo muito atropelado, né? Procuo trabalhar numa coisa com qualidade. E aí você trabalha envolto por outras dimensões, vida pessoal, uma estrutura sócia, a internet, o computador Diante de tudo isso, considerando a carga horária disponível e a complexidade dos temas a serem trabalhados, é preciso planejamento para garantir que o conteúdo seja transmitido de forma eficaz aos alunos, evitando sobrecarregar a aula com excesso de informações. Além disso, é importante que a gestão da escola compreenda as demandas dos professores e proporcione condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico”
Carlos	“O meu trabalho, digamos assim, é autoral e espontâneo”

Ailton	“Olha eu fiquei bem resistente ao RCO, né? Só que as exigências para você utilizar são grandes, eles praticamente nos obrigam. Porque são tantas as coisas que são colocadas ali no seu planejamento que a gente acaba aderindo ao planejamento da SEED, você faz as suas adaptações é aquela coisa para inglês ver lá está de uma forma que de uma certa maneira você simplifica seus registros, mas Na hora de você implementar a aula você vai adaptando ela conforme as suas necessidades, conforme as características das turmas e assim vai levando né?”
Leonel	“Busco me planejar e ao mesmo tempo, perceber os eventos de cada aula. RCO e planejamento autônomo”

FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

É notável a recorrência ao Livro de Registro de Classe Online (LRCO) como recurso auxiliar e/ou orientador da sequência de conteúdo do componente curricular. Alguns professores o utilizam somente para fazer os registros formais, exigidos para cada aula, já outros se referenciam pelos conceitos norteadores, mas não seguem a sequência de *slides*. É importante sublinhar que essa recorrência não é espontânea, o uso do LRCO é determinado pela hierarquia escolar, uma vez que a sequência de conteúdos disponíveis no ícone planejamento está atrelada à Prova Paraná, aplicada trimestralmente como instrumento avaliativo externo principal para aferir o aprendizado dos estudantes. Esses dados são expostos em formações e semanas pedagógicas, muitas vezes, no sentido de constranger os representantes das disciplinas de menores índices. Nesse sentido, o seu uso é coercitivo, haja vista o clima de competitividade animado por direções e equipes pedagógicas mais alinhadas à SEED e preocupadas mais com o ranqueamento trimestral entre disciplinas dentro da escola e entre escolas do que com o aprendizado real. Essa postura pode ser tanto guiada por uma escolha racional onde “saber jogar o jogo” é a opção mais segura para atenuar o risco de vigilância da mantenedora, como também por uma inclinação ideológica seduzida pela lógica da competitividade.

Mesmo diante desse quadro organizacional, as falas dos professores denotam uma relativa margem de manobra explorada diante da organização e execução das aulas determinadas pela SEED. Ao que parece a habilidade para explorar essa liberdade demanda um certo risco, o qual os professores de sociologia entrevistados correm.

#### 4.1.3 Plataformização Da Educação

Esse tópico aborda a percepção dos docentes acerca da inserção das plataformas educacionais na educação, como descritos a partir da seleção dos extratos mais significativos organizados no Quadro 6.

QUADRO 6 – PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Docente	Plataformização da Educação
---------	-----------------------------

Maria	“Para mim são boas plataformas, porém atrapalham o tempo de estudo em sala de aula”
Marielle	“Controle absoluto, mas apesar disso têm algumas coisas legais porque, por exemplo, na Redação Paraná tem uma forma de corrigir o texto automaticamente que é interessante ajuda o professor até a conseguir destrinchar melhor o conteúdo, né? O quizzes eu não gosto, muito superficial. Então eu acabo criando as minhas próprias perguntas, né? Então eu acho que é chato obrigar o cara a responder isso em todas as matérias, né? Nesse momento os caras tem 16 matérias para responder às coisas, não tem condição de ficar respondendo todas as disciplinas porque o professor é obrigado a postar em todas as disciplinas. Outra coisa que é muito difícil você controlar o uso do celular em sala, ver se ele está lendo de fato pelo celular ou se ele tá mexendo no Instagram no Tik Tok no WhatsApp, né?”
Dandara	“Então eu agora tô sendo obrigada a usar por causa do pensamento computacional. Mas eu particularmente não uso sociologia, até fiz dois <i>quizzes</i> com umas turmas. Mas eu criei, fazia eles levantar plaquinha para a gente sair um pouco da rotina. Então eu sou bem contra as plataformas. Mas eu vejo que as plataformas a princípio com o estado usa é não inútil, mas eu acho que é um pouco ineficiente assim. O estado paga para os alunos ter acesso, meio que assim nem precisar ter professor”
Jurema	“Eu considero elas desnecessárias, eu até acho que elas são recursos interessantes. Mas se a gente não fosse obrigado a utilizá-las. Eu quero trazer isso para minha aula. Eu vou contribuir, vai ser legal, né? Porque é interessante que a gente traga essa questão da tecnologia que é porque hoje a gente não tem como fugir disso. Mas a forma como ela é imposta para nós, ela é muito complicada e os recursos que a gente tem é muito complicado, porque por exemplo eu vejo que o que que traz a ideia do estado não é só trazer a questão tecnológica, tá ligado a uma questão de mercado, né? Então é muito mais uma interação mais mercadológica. E daí vem essa cobrança de que a gente utilize a? Porque eles conseguem acompanhar tudo pelo BI, quantidade de alunos que entraram, a quantidade de horas que você trabalhou. É um controle intenso do nosso trabalho. E eu vejo, por exemplo, tô com a disciplina de pensamento computacional. Mas em sociologia ainda não temos uma plataforma específica, espero que não tenhamos mas tem o quizzes e a gente não tem horas no laboratório para conseguir trabalhar. A forma como ela tá sendo imposta para nós assim, o nosso trabalho tá facilitando isso, né? Trabalhar com plataforma e viver a custo de resultado de plataforma, né?”
Dilma	“Elas foram introduzidas só para um apoio, mas agora são a principal forma de avaliação. Nem todos os estudantes, por mais que sejam jovens do Século XXI, ainda têm dificuldade com a tecnologia. Além disso, tira a autonomia do professor sobre programa da disciplina, planejamento, etc”
Carlos	“Uma perda de tempo, porque é muito raso e é muita coisa em cima, porque se fosse por exemplo sei lá uma plataforma que englobasse várias disciplinas uma vez por mês. Mas, você cria uma novidade que é um bombardeamento constante de informações superficiais que só fica no faz de conta. Eu não aceito, não dou nota por Quis”

Ailton	“O material humano que é importante dentro da escola tá ficando em segundo plano. Hoje a gente percebe que daqui um tempo não vai ter mais pessoas, mas uma aulinha via online e pronto. Claro está que a tendência, pelo discurso da autonomia, desse modelo é você estudar sozinho. Será que essas crianças vão ter discernimento, competência e a responsabilidade de estudar sozinhas? Na minha opinião não, hein? Eu não vejo funcionalidade nessas plataformas. Elas só têm um caráter de quantificar algumas coisas que estão sendo postas segundo um planejamento determinado pela SEED só pra mostrar, justificar o investimento na área tecnológica”
Leonel	“Diante do modelo empregado, não as vejo como eficientes”

FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

Uma parcela minoritária reconhece aspectos positivos, como a possibilidade de padronização de conteúdos, a correção automática de textos e a liberdade para criar perguntas personalizadas. No entanto, as críticas prevalecem. Estas concernem à redução da autonomia dos professores, a superficialidade de como os conteúdos são abordados, a dificuldade de acesso para alunos com limitações tecnológicas e a pressão por resultados quantitativos. Além disso, há preocupações com a diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais, a falta de formação integral dos alunos e a influência de interesses mercadológicos na educação. Em resumo, a Plataformização da educação é vista como um fenômeno complexo, com sérias implicações a serem consideradas.

Embora a Plataformização da educação traga consigo uma potencialidade que amplia as possibilidades formativas, as críticas ao seu uso excessivo e a maneira como foi inserida prevalecem nas falas dos docentes entrevistados. As plataformas educacionais podem impactar no processo formativo de diversas maneiras, conforme elencado a seguir: i) algumas plataformas podem atrapalhar o tempo de estudo em sala de aula, tornando a experiência de aprendizagem menos eficaz. Isso pode ocorrer devido ao elevado número de disciplinas que têm como principal atividade o uso de plataformas; ii) as plataformas podem implicar num controle absoluto sobre as atividades dos alunos, o que pode limitar a autonomia dos professores e dos próprios estudantes em relação ao processo de aprendizagem; iii) alguns docentes apontam que os recursos das plataformas, como os quizzes, podem ser superficiais, não contribuindo efetivamente para a aprendizagem significativa dos alunos. Isso pode levar os professores a criar suas próprias perguntas para garantir um maior aproveitamento das atividades; iv) alunos com dificuldades no uso de tecnologias ou com limitações no acesso a dispositivos eletrônicos podem enfrentar desafios ao utilizar as plataformas, o que pode prejudicar sua participação e desempenho nas atividades propostas.

Em resumo, as plataformas educacionais podem tanto facilitar como dificultar o tempo de estudo em sala de aula, dependendo da forma como são utilizadas, da qualidade dos conteúdos disponibilizados e da adequação às necessidades e realidades dos alunos e professores.

#### 4.1.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Sobre a BNCC os professores demonstraram uma convergência crítica quase unívoca, conforme demonstram os extratos que compõem o Quadro 7.

QUADRO 7 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A BNCC E NEM

Docente	BNCC e NEM
Maria	“Falhos na elaboração dos conteúdos por série”
Marielle	“Diminuíram a nossa carga horária para colocar outras disciplinas. E aí o problema do ensino médio é que você não perguntou para ninguém da comunidade acadêmica. Ou pelo menos da comunidade estudantil, né? Se aquilo era interessante, se aquilo era o que eles queriam simplesmente. Realmente o Michel Temer em uma canetada colocou esse novo ensino médio baseado na BNCC do jeito que eles achavam que devia da forma neoliberal que eles queriam. E aí colocaram um monte de disciplinas que os professores não têm formação e nem respaldo para dar essas aulas. Os professores para conseguir completar carga horária são obrigadas a pegar pensamento computacional, oratória enfim, uma série de disciplinas que ninguém nem sabe qual deveria ser o conteúdo, a secretaria de educação organiza alguma coisa lá com base em sei lá o quê, joga lá para gente no RCO e a gente é obrigado a implantar aquilo. Então acabou que você tirou completamente as discussões relevantes de crítica, cidadania, Direitos Humanos do currículo e colocou no lugar educação financeira e um monte de outras coisas que ninguém tem respaldo para dar aquilo. E aí o professor que pega essas matérias, como ele não tem formação, mas se obriga a pegar essas disciplinas. A gente com uma bagagem consegue dar suas aulas independente, mas fica aquela coisa sem sentido. Eles (alunos) têm supostamente uma aula (assíncrona) que na prática não existe você publica lá uma pergunta para o cara responder no Classroom, e isso vale como aula dada. Tem que pegar projeto de vida para conseguir completar carga horária. E aí você fica nessa né, não consegue ter um vínculo com a turma, entra em sala de aula e vai ser sempre um estranho, desde o momento que você entra até o último dia de aula você”
Dandara	“Problemático, assim na teoria da BNCCa resolução tá falando que tem que ser profissionais de humanas para atuar nessa disciplina, mas na prática a gente sabe que o que tá acontecendo é esse notório saber, o estado do Paraná colocou essa resolução. Então não é só para os colégios cívicos militares, as direções têm liberdade para escolher dos profissionais dessas novas matérias das trilhas, então acaba que eles não estão nem indo contra a legislação, né? Só que é contraditório porque a resolução do estado traz que é para seguir o notório saber do professor que vai atuar na disciplina e a resolução Federal coloca que tem que ser profissionais da área determinada. Então, acaba caindo nessa contradição. E aí eu vejo essa problemática que os alunos mesmo acabam relatando pra gente. Nossa o ano passado a gente não viu nada era mais uma disciplina para a gente fazer atividade livre assim, então eu acho que é problemático, depende da atuação do professor que vai estar lá”

Jurema	<p>“Acho que ela é interessante no sentido de padronizar o conteúdo que acho que era um problema quando o aluno vinha de outro lugar, de outro estado, principalmente você às vezes nem tinha disciplinas existiam uma aula e você não conseguia, né? Eu acho que uma forma de padronizar a forma como a gente trabalha assim no país inteiro é legal. Mas em relação a como funciona o novo ensino médio não é bacana não, eu acho que não funciona na verdade, né? Porque eles querem trazer uma ideia de autonomia para um aluno que nem sabe o que ele quer da vida ainda, né? As disciplinas novas, não que sejam irrelevantes, mas são disciplinas que poderiam ser agregadas dentro do próprio currículo de outras disciplinas sem a necessidade de reduzir carga horária de outras. Reduzir a carga horária das disciplinas básicas para trazer tudo isso que é complicado. E aí dá ao aluno essa autonomia de escolher o que ele quer, sendo que ele nem sabe o que ele quer ou ele nem entende muito bem o que ele quer que é complicado, né? E se o aluno vai fazer um vestibular, não vai cobrar as noções do curso técnico dele, mas os conteúdos de base que ele não teve. Então, acho que você tá reduzindo a o ensino médio público é uma mão de obra barata, né, formação de mão de obra barata sim, você não tá direcionando para o ensino superior, né”</p>
Dilma	<p>“Reduziram a carga horária de disciplinas fundamentais, eu acho que pela diminuição, então ela perde o senso crítico dos questionamentos. Então eu acredito que seja justamente por causa disso, é um projeto de poder”</p>
Carlos	<p>“Esvaziamento do pensamento crítico um engessamento dos conteúdos”</p>
Ailton	<p>“O ensino médio não tá formando ninguém. E pelo que a gente percebe tá voltado, pelo menos em teoria, para algo mais técnico. Porque as tecnologias elas estão aí para serem usadas e para serem apreendidas. Mas elas não são a questão fundamental. Não é somente operacional, né? A pessoa tem que aprender a pensar. E tanto a BNCC quanto o novo ensino médio, não contemplam a importância disso. A retirada de carga horária de algumas ciências que são muito importantes, levam a esse viés de formação integral, atestam isso. Como sociologia, filosofia e história. Nós estamos aí com uma questão muito dura com relação a diminuição da carga horária em alguns casos até retirada. E isso aí é uma tragédia, né? Terceiro ano, por exemplo, os caras têm que fazer ENEM, vestibular. Como é que os caras vão fazer se eles não vão ter o conhecimento, e a gente sabe que eles não têm muito interesse, naturalmente. Então não atende precisa de reforma precisa implementar algo mais eficaz, mas não deixar de contemplar disciplinas que vão ajudar o cara a formar opiniões. Ensinar ele a refletir sobre o contexto que ele está vivendo, seja no trabalho, seja em casa, seja na sociedade de uma forma geral. Então só apertar parafuso para nós não adianta. Só vai ter interesse o dono do Capital, né?”</p>
Leonel	<p>“O NEM é um projeto ideológico neoliberal e não educacional. Neste modelo, se reduz a formação humana e científica aos ideais de mercado, com “pitadas” de fundamentalismo. Devemos nos lembrar que a cultura e a educação não são “objetos neutros”. Por isso, é preciso lutar urgentemente por um outro ideal de educação, pois a educação e a cultura exercem papéis fundamentais na transformação social”</p>

FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

Assim como no tópico anterior, o ponto de vista compartilhado pelos professores sobre a BNCC e NEM é bastante crítico. Um único aspecto que pode-se classificar como positivo é a padronização dos conteúdos, o que atenua as disparidades curriculares entre os estados. Mas, mesmo esse ponto coloca em questão a ser refletida: que conteúdos são esses? Há uma convergência de percepções que denotam um desacordo, sobretudo acerca da forma unilateral que as novas políticas educacionais foram impostas.

Dentre as especificidades que implicam diretamente no componente curricular de sociologia, a perda de aulas é talvez a mais problemática, uma vez que são preenchidas por disciplinas sem respaldo científico, e os professores são escolhidos pelo critério do “notório saber”. Entretanto, na prática, é possível identificar que são disciplinas ministradas por professores de sociologia e outras disciplinas que perderam carga horária, que se veem obrigados a assumir para não ficar sem aulas.

Em síntese, de acordo com a percepção geral dos professores entrevistados, tanto a BNCC quanto o NEM trouxeram um prejuízo significativo para estudantes e professores, sobretudo no estabelecimento de vínculos, já que a interação é interdita tanto pela perda de carga horária quanto pela exigência no cumprimento de metas atreladas ao acesso às plataformas educacionais como critério de eficiência.

No que concerne especificamente aos estudantes da rede pública, na transição do ensino fundamental II para o ensino médio, a imposição da difícil escolha entre o itinerário formativo de ciências humanas e de ciências exatas para o NEM, é também uma não escolha no sentido de terem que abrir mão de uma ou outra área do conhecimento. Isso direciona os estudantes para uma formação tecnicista e incompleta, o que compromete o domínio de conhecimentos cobrados indistintamente nas provas que dão acesso ao ensino superior. Em outras palavras, na percepção dos professores, a BNCC e o NEM integram um mesmo projeto que visa, dentre outros objetivos, minorar as possibilidades dos filhos da classe trabalhadora em se profissionalizar para desempenhar um trabalho qualificado, dessa forma suprir a demanda por mão de obra de baixa qualificação e, ao mesmo tempo, facilitar esse acesso aos filhos da classe média, herdeiros do trabalho qualificado na divisão social do trabalho. Outra variável analisada foi a dimensão autônoma do trabalho conforme item a seguir.

#### 4.1.5 Dimensão Autônoma Do Trabalho

Quando indagados acerca da percepção sobre a autonomia do trabalho docente, o Quadro 8 reúne os principais extratos das falas dos professores.

QUADRO 8 – PERCEPÇÃO SOBRE A AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

Docente	Autonomia do trabalho
Maria	“Adequo o conteúdo com atividades práticas – cultura maker, mas não sei por quanto tempo. Os planejamentos da SEED estão interligados com a prova Paraná, se não forem trabalhados como se apresenta no RCO, os alunos não conseguem “nota alta” na prova, complemento a maioria dos conteúdos dentro do RCO muito fracos”

Marielle	“Sinto uma perseguição dentro da escola. Porque eles (SEED) vão estar trabalhando com o tempo exato para o conteúdo X. Então é uma vigilância constante, aí você tem que fazer o que tá no <i>script</i> , liberdade não existe”
Dandara	“Eu sinto, particularmente, que até agora nunca ninguém foi contra minha metodologia e os conteúdos que trabalho. Então, eu acho que liberdade a gente chega a ter. Não vejo que é proibido criar o nosso planejamento com autonomia”
Jurema	“Livres? A gente é obrigado a fazer o quizz. Aí eu tenho que lançar o quizz de acordo com o conteúdo que tá lá do planejamento, então se eu faço um conteúdo que tá o avesso do que tá no quizz o aluno não vai conseguir responder. Então, por mais que eles digam assim: Ah, você tem liberdade para mexer com planejamento, isso e aquilo, mas ao mesmo tempo eles amarram. Eu não vejo que eu tenha tanto essa liberdade assim, né. Por mais que você possa fugir, não sei o que pode acontecer se a gente não fizer como determinado. Se não fosse obrigado a fazer isso. Não adianta lançar um quizz sobre o Auguste Comte e tá falando outra coisa. Uma contradição né? Nesse sentido nosso trabalho é engessado. Fazendo Formadores em Ação, parece que ali a ênfase é para o uso de metodologias ativas e fazer coisa diferente com ela e tal, mas como que você vai aplicar aquilo dentro da dessa imposição de conteúdos que eles dão ali de cumprir metas e prova, Paraná isso e aquilo conteúdo trimestral que tá no teu RCO, se você não cumpre o que tá ali, o aluno não vai conseguir fazer e depois eles vão cobrar o resultado. Se não foi bem sociologia então é culpa da professora O que que você não tá passando. Tá tudo amarrado. Mas é uma contradição”
Dilma	“Se eu for me basear naquele planejamento eu fico mais frustrada, porque é impossível trabalhar com qualidade em tão pouco tempo. Eu procuro fazer o que dá, do que passar de forma superficial todo aquele conteúdo. Fujo um pouco das avaliações tradicionais, aí eu vou ter mais tempo para responder coisas do dia a dia deles. Um exemplo de atividade que fazemos é a montagem de um jornalzinho, procuro não falar das plataformas. Acho que faz mais sentido trabalhar alguma coisa que dialogue com o meu contexto de vida e com a experiência deles”
Carlos	“Sim, acredito ter autonomia. Se eles (SEED) vierem aqui irão verificar que sou assíduo, procuro não faltar, dou as minhas aulas. Mas faço do meu jeito. Eu procuro fazer o serviço que sempre fiz. Não tenho porque ter que me enquadrar dentro dessa lógica aí, porque do contrário é claro que você fica sentindo a pressão de cima. Então se deu para fazer tá ótimo se não deu também tá bom, às vezes ficam oito, dez aulas pra trás, porque eu não dei eu vou até onde que dá e acabou. Não tem essa vigilância da direção, principalmente pra nós de sociologia e filosofia, tanto faz, né? Vejo que existe uma cobrança maior nas disciplinas de inglês, matemática. Além disso, a direção é bem compreensiva”
Ailton	“A nossa escola é bem tranquila, né? Nós temos assim uma liberdade, uma gestão mais democrática. Muito embora, a direção sofrer muitas cobranças por parte do Núcleo Regional e da própria SEED. É só cobranças, que a gente tem, mas que eles sabem como colocar isso, né? Para a gente de uma maneira, vamos dizer mais suave, deixando o ambiente um pouco

	menos carregado e mais tranquilo, né sem dizer então isso contribui muito para que você queira se superar”
Leonel	“RCO e outros, busco me planejar e ao mesmo tempo, perceber os eventos de cada aula”

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

No que se refere à autonomia, os professores expressam diferentes perspectivas desde a sensação de liberdade em relação ao trabalho de planejamento e didática a um tipo de cerceamento crescente da SEED que impõe o uso do planejamento do LRCO.

Alguns professores afirmam sentir liberdade para explorar e aplicar metodologias e conteúdos, sem terem encontrado resistência até o momento. Estes se referem a um clima escolar mais democrático, onde direção, equipe pedagógica e docentes estabelecem uma relação mais horizontalizada. A equipe gestora absorve as demandas da SEED e só repassa aos docentes demandas burocráticas e de desempenho estritamente essenciais.

Existe um consenso quanto a importância de ter liberdade para fazer o serviço da maneira que sempre fizeram, sem se sentirem pressionados a se encaixar em uma lógica específica. Essas observações indicam que, em determinadas situações, os professores se sentem livres para exercer sua autonomia no trabalho, adaptando suas práticas de ensino de acordo com suas experiências e percepções.

Entretanto, os conteúdos cobrados na Prova Paraná, são os mesmos que constam no campo Planejamento do LRCO. Isso faz com que, nas escolas que existe um alinhamento maior com a SEED, as equipes gestora e pedagógica atuem no sentido de que o planejamento seja seguido, sem muito espaço para o trabalho autônomo.

#### 4.1.6 Dimensão Interativa Da Docência

A percepção de autonomia no trabalho docente está relacionada à mobilização de diferentes tipos de estratégias interativas, conforme expostas no Quadro 9.

QUADRO 9 - ESTRATÉGIAS INTERATIVAS

Docente	Estratégias eficientes na interação com os estudantes
Maria	“Eu utilizo os jogos como forma de interação”
Marielle	“Eu sempre procurava criar vínculo com o aluno por meio de atividades. Você tem que dar teoria, óbvio, né? Mas você tem que tentar, fazer atividades práticas com eles e aprender qualitativamente aquilo aprenderem na prática. Resolvi trabalhar com eles o Cordel, no momento eu tô trabalhando o dia Internacional da Mulher em cordel, faço eles escreverem sobre isso, ao que representa, eles não esquecem mais”
Dandara	“Tento dar um sermãozinho meio legalzinho, meio jovem, trazer umas referências de música para eles, acho que isso sensibiliza, tanto que, teve uma aluna que chorou na aula. Perder aqueles 15 minutinhos no início da aula não é perda de tempo. Então eu sempre chego enrolando, falando que eu tô com preguiça. Daí já vem um outro conversar para contar o que aconteceu durante a semana, etc. Para trabalhar com fundamental é importante fazer um acordo. Então se você quer que o seu conteúdo tenha efetividade. Fala para eles: “ó, se vocês se comportarem vou dar 15 minutos lá fora para vocês”. Eu acho que essa estratégia de fazer troca com os alunos em sala de aula dá muito certo. Outra estratégia que dá certo, a princípio, é desenvolver uma interação fora do ambiente escolar, tenho conexão com muitos alunos nas minhas redes sociais. Depois que eu comecei a dar aula, eu modifiquei muito o que eu posto, mas tem que ter coragem de assumir certos posicionamentos, porque dá trabalho e eles gostam. Quando eu posto alguma coisa assim, muitos alunos comentam, perguntam na sala de aula”
Jurema	“Quando a gente já trabalha há muito tempo, já sabe mais ou menos o que vai falar então essa organização a gente já tem meio que na mente como que você vai chegar ali, né? Então geralmente eu sempre tento pegar essa parte do conteúdo e trazer eles para dentro da interação espontânea. Mas, às vezes trago algum assunto que vem fora do foco da aula e mesmo assim isso de alguma forma contribui para discussão pela conexão que estabelecemos por temas comuns. Mas sempre tem que gerenciar isso para puxar eles dentro da aula pra não perder o foco. Tipo na interação para dentro do conteúdo que a gente está trabalhando, fazer eles terem essa percepção, dentro da realidade, que existe uma ligação entre os temas, por mais aleatórios que sejam”
Dilma	“Trazer a experiência de vida nossa e deles, fazer essa troca favorece uma abertura e cria uma conexão. Pegar os temas da redação do Enem e trazer para a nossa realidade, discutir, compartilhar nossa percepção. Cada um fica com um tema e traz a sua contribuição é uma possibilidade que eu exploro”

Carlos	“Procuro estabelecer uma relação baseada na sinceridade e na empatia. Outra coisa que exploro é trazer pra sala de aula coisas concretas do indivíduo, isso mexe com eles, traz um engajamento. Aquilo que nos é comum é um ponto de partida: a família, a religião, o Estado, etc”
Ailton	“Minha interação é melhor com turmas em que os pais são mais participativos. Isso contribui para a interação, porque tendo alunos que são cobrados pela família, o comportamento reflete nas aulas pelo interesse. A gente recebe um estímulo e conseqüentemente as perguntas, as dúvidas promovem a interação. Esse interesse ajuda também o professor a estar preparado, ele vai buscar se aperfeiçoar para que as aulas sejam mais atrativas. Outro ponto importante é desenvolver uma sensibilidade e ler a órbita para que você possa aprender o que acontece em torno de você. Um objetivo de que ele aprenda porque aquilo é importante para tal e qual motivo. Claro que com o pai interessado a escola interessada nós vamos ter uma proximidade maior, mas isso vai gerar mais trabalho. Eu acho que é meio mágico o negócio, porque quando você percebe uma turma boa, que ela tem uma dinâmica boa, você estabelece uma relação mais intensa. E pela sua percepção no dia a dia, dependendo do que eles vão e perguntando, você já pode trazer a tua vivência de sala de aula já organizando alguma coisa para que eles façam. Isso colabora muito para que você tenha um conteúdo bem aplicado, através do debate cotidiano em sala de aula você percebe se o aluno aprendeu ou não e ver qual é a dificuldade deles. Diante disso, você vai ter uma proposição mais assertiva. Não é um trabalho em série, não é uma indústria, o chão da sala é o nosso material, e ele é humano, você pega uma matéria-prima bruta ali, aí você tem que transformar em alguém que possa exercer a cidadania dele, tendo a capacidade de formar a opinião, tendo a capacidade de fazer uma análise para entender. Qual é a posição dele diante dos assuntos”
Leonel	“É uma pergunta complexa e não tenho certeza sobre isso. Mas acredito que passe pela linguagem”

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

Assim como há uma pluralidade de percepções acerca da autonomia do trabalho docente, a mobilização de estratégias interativas depende, em alguma medida, da interpretação de cada professor. Pelos extratos transcritos, no Quadro 9 identifica-se diversidade semelhante. Os professores lançam mão de: jogos - atividades práticas - redes sociais - “sermões” - espontaneidade - temas comuns e concretos que não compõem necessariamente os conteúdos do programa da disciplina - experiência de vida - sinceridade - empatia - sensibilidade para interpretar cada turma - linguagem.

Embora as estratégias mobilizadas por cada docente sejam diferentes, é possível identificar uma regularidade nas falas. A criação de vínculos, por diversos meios, parece ser o fundamento de interações significativas.

O Quadro 10 apresenta de forma fidedigna a percepção de cada docente acerca: da qualidade da sua interação com os estudantes representada numa escala progressiva de zero (0)

para interações deficitárias a dez (10) para interações satisfatórias; do perfil de turma com maior facilidade em interagir; perfil de turma com maior dificuldade em interagir.

QUADRO 10 – INTERAÇÃO ENTRE TURMAS DE PERFIS DISTINTOS

Docente	Interação com estudantes de 0 a 10	Perfil de turma que tem mais facilidade em interagir	Perfil de turma que tem dificuldade em interagir
Maria	8	“As turmas do fundamental interagem com mais facilidade por terem mais curiosidade e interesse”	“Dificuldade maior está na faixa etária dos 15 anos, não tem mais interesse em interagir. O turno da noite é mais complicado. Com certeza alunos do primeiro e terceiro médio – primeiro ano muito infantis e com dificuldades de compreensão dos conteúdos e terceiros anos já não querem mais participar de nada, somente querem sair”
Marielle	10	“Os da manhã interagem mais e tem uma aula a mais. Eu gosto muito de turmas bagunceiras. Então acho que eles são um desafio porque eles são bagunceiros, mas ao mesmo tempo você consegue chegar perto, criar um relacionamento com eles e trazer eles para participar de debates. Principalmente para fazer atividades diferentes, trabalhos em grupo. Eles trabalham melhor em equipe dentro da sala, qualquer trabalho que você propõe realmente funciona por mais bagunceiros que esse perfil de turma seja. Então acho que esse é o perfil que eu gosto de trabalhar”	“Turmas apáticas é terrível, se você tem dificuldade de interagir você tem dificuldade de dar aula. Porque você não sabe se de fato eles estão aprendendo, entendendo, eles não participam. Então eles estão pouco se lixando para aquilo que você tá falando. Atividade em grupo eles é improdutiva, eles não gostam de trabalhar em equipe, participar de nada diferente. Então para eles ficar inertes é o ideal”
Dandara	9	“Eu percebo que nas turmas que têm uma desigualdade social menor, uma disparidade menor. O aluno que pelo menos tem uma leve condição, um suporte familiar são turmas que nitidamente se desenvolvem melhor.  Outro fator é dar aula em anos consecutivos, por conhecer os alunos muito tempo são turmas que a interação deles com a gente é muito mais fácil”	“E aí eu tô com um problema que surgiu a semana passada de uma turma que os alunos a gente tem uma boa relação, mas na hora de interação em sala de aula referente ao conteúdo. Eles são muito fechados e nitidamente tem muita segregação rolando, então tem uma estudante que é retinta. E aí eu dividi eles em um grupo para fazer uma atividade de projeto de vida e ela veio para mim. Ah eu vou fazer sozinho. Aí tem uma menina também que ela é lésbica e ela é excluída nessa turma. Então tem esses dois meninos têm esse menino e essa menina e aí nitidamente a turma ela é toda feita assim através dessa segregação. Isso afeta a interação deles em sala de aula, então não depende só da gente. É algo que vem de fora já, questão de classe. Eu acho que aí entra também pensar o

			próprio capital cultural, a bagagem que eles trazem. Talvez contribua para não fazer tanto sentido assim o que você está falando porque por mais que a gente procure falar fácil, usar menos termos técnicos mas mesmo assim nem todo mundo tá ambientado nas discussões que a gente traz”
Jurema	9	“Tenho mais facilidades com as turmas que são mais falantes. Geralmente aquelas turmas que os professores de outras disciplinas não gostam muito, eu tenho mais facilidade com elas porque, pelo menos, para a sociologia a interação é melhor, por mais que eles falem muito, eles estão participando, prefiro que eles interajam comigo, é mais fácil trazer eles para dentro da aula e assim não ficar só eu falando”	“É apática, parece que está falando para as paredes, você não sabe se eles entenderam ou não. Se você não entendeu, fica por isso mesmo. Tá falando abobrinha ou não, fica por isso mesmo. Então já tem professores que preferem que fiquem tudo silêncio, eu não. Você faz a pergunta, você mesmo responde. Ninguém diz oi, tudo bem, nem nada”
Dilma	8	“Os estudantes trabalhadores parecem ter mais facilidade em entender a sociologia. Eles demonstram sensibilidade e identificação com a disciplina, o que pode estar relacionado à sua experiência de vida e ao contexto em que estão inseridos”	“Os estudantes mais jovens e aqueles que não têm preparação para a sociologia podem apresentar mais dificuldades e serem mais faltosos. O perfil dos estudantes trabalhadores pode favorecer a interação e compreensão da disciplina, possivelmente devido à sua maturidade e experiências prévias”
Carlos	10	“Alguns tranqueiras interagem mais do que os tudo certinho. Por exemplo, num debate para uma discussão, não sei se é por causa dos assuntos, me parece que os da noite participam mais”	“Essas turmas que eles estão mais à espera de um professor que passe conteúdo. Eles gostam de copiar gosto não gostam de interagir, não querem participar da discussão. Não sei se é por não se expor. Mas são essas”
Ailton	7	“Eu gosto muito de conversar com eles. Porque eles começam a conhecer um pouquinho mais de mim e eu deles. Gosto das turmas mais abertas ao diálogo que eles falem um pouquinho, aí a gente consegue ter êxito nessa proximidade. Mas dessa forma não existe assim um perfil bem definido. Cada aluno tem a sua característica”	“São as turmas do noturno, estudantes que vão trabalhar e começam a ganhar o primeiro dinheirinho, a escola não é o interesse principal deles, estão dentro da sala de aula, mas não pra estudar. Então a gente percebe que quem estuda de verdade é uns 20%, de 60% a 80% é perdido, realmente não tem interesse. Outro perfil são turmas que vivem uma realidade em casa onde o pai e a mãe trabalham e não existe um acompanhamento mais próximo, não existe uma participação dos pais e responsáveis dentro da casa, fiscalizando. Infelizmente esse perfil tem uma tendência muito grande e não ter êxito de aprendizado. Mas para o estado tá bom, hoje ele não quer ele quer qualidade, mas números de aprovação. Então perfil para mim é esse, dos pais ausentes”

Leonel	8	“Não tenho certeza”	“Sim, há diferença. Aqueles que estudam no período noturno estão mais afastados da formação acadêmica como horizonte de futuro. Mas em termos gerais, os jovens foram afastados da educação. Por isso, muitos não veem futuro nela”
--------	---	---------------------	---

FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

A Figura 9 corrobora o Quadro 10 ao ilustrar os perfis de turmas em que os professores têm mais facilidade e mais dificuldade na interação.

FIGURA 9 - INTERAÇÃO



FONTE: O autor, pesquisa de campo (2024).

A partir da Figura 9 fica claro que as turmas onde os professores de sociologia estabelecem uma interação mais facilitada são as “bagunceiras” - “tranqueiras” - “participativas” - compostas por estudantes trabalhadores - do período matutino - compostas por estudantes com suporte familiar. Em contrapartida as turmas de maior dificuldade interativa são classificadas como: “apáticas” - “improdutivas” - “silenciosas” - do período noturno - “com alunos mais novos”. Quando questionados sobre que tipo de estratégias são eficientes na

interação com os estudantes, como já descrito no Quadro 10 os docentes divergem nas respostas, no entanto há uma recorrência ao aporte de atividades práticas, compartilhar experiência de vida, espontaneidade, referências atuais que instiguem a juventude.

Após a análise do campo empírico, a partir das entrevistas aplicadas aos professores de Sociologia de Fazenda Rio Grande, Paraná, o estudo revelou um panorama complexo e multifacetado do trabalho docente. O contexto em que os professores estão inseridos é marcado por mudanças curriculares e pelo implemento das plataformas educacionais com implicações significativas sobre as condições objetivas de trabalho, bem como na dinâmica interativa entre docentes e estudantes. As entrevistas em profundidade forneceram dados valiosos sobre suas práticas docentes e os desafios encontrados. Contudo, por esse meio não foi possível alcançar a percepção dos docentes acerca de facetas da dimensão objetiva da prática docente, nem mesmo os aspectos subjetivos que condicionam a interação em sala de aula.

Diante desse limite, o próximo item apresentará a proposta de intervenção pedagógica denominada Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso, esta foi desenvolvida como um espaço para reflexões entre os pares sobre temas não suficientemente explorados. A saber, a percepção sobre a autoridade, persuasão e sedução docentes; interação, condições objetivas de trabalho e juventudes; construção de vínculo. A intervenção busca promover o intercâmbio entre a escola e a universidade, visando contribuir cientificamente para a educação básica e encontrar um objetivo comum entre docentes e discentes na vida escolar.

#### 4.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A proposta de intervenção pedagógica surgiu após a conclusão da primeira etapa do trabalho de campo, onde ficou evidente a necessidade de criar espaços alternativos para a troca de experiências e para o aprofundamento de questões pertinentes à docência em sociologia. Essa percepção, vale dizer, comum entre entrevistados e entrevistador trouxe a sensação, ao final de cada entrevista, de que o tempo havia passado rápido e o diálogo não atingira a profundidade, a extensão e a complexidade potenciais em cada bloco de questões.

Ainda que instigados pela continuidade do debate, o não aprofundamento foi comprometido pelo limitado tempo previsto para cada entrevista com aproximadamente uma hora (1h) de duração. Diante dessa constatação, como uma ideia ainda embrionária, foi proposta uma oficina formativa ao final das entrevistas, diante da qual muitos professores demonstraram interesse em participar, o que favoreceu o delineamento de um trabalho para a conclusão de curso alinhado à proposta do programa.

Antes de avançar para uma descrição da referida proposta, é pertinente registrar que um dos fundamentos do ProfSocio é promover o intercâmbio entre a escola e a universidade através do incentivo às Intervenções Pedagógicas como modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso, o que é uma forma de retribuir para a educação básica, gargalo educacional, uma contribuição científica.

Diante dessa confluência de fatores, a pertinência da intervenção pedagógica no formato de uma comunidade de aprendizagem é compatível com um dos pressupostos desta pesquisa, qual seja, a necessidade de encontrar o comum entre docentes e discentes na vida escolar, pela imbricação dos eixos de análise basilares: condições materiais de trabalho - dimensão formal do trabalho - dimensão interativa da docência. A comprovação desse pressuposto foi levantada dentro do mesmo grupo de professores de sociologia atuantes em Fazenda Rio Grande-PR entrevistados na primeira etapa da pesquisa de campo.

A intervenção pedagógica denominada Sociologizar é Preciso - implementada em 19 de outubro de 2024 – pode ser classificada como uma comunidade fronteira, já que promoveu o encontro de culturas institucionais, sobretudo, das culturas escolares e acadêmicas. Mas houve, também, o encontro de experiências subjetivas que ocorreram através das histórias de vidas, narradas por cada um de seus participantes, constituídas em diferentes cenários de práticas (Crecci; Fiorentini, 2017). Ou seja, esta intervenção pedagógica não foi puramente escolar nem puramente acadêmica, mas transitou entre esses dois campos de forma sistematizada, explorando as implicações materiais sobre o objeto de análise como também dando estímulo e vazão às subjetividades emergentes.

Como forma de estimular a espontaneidade, mas não a ponto de declinar para um espontaneísmo e, ao mesmo tempo, sair do formato das formações tradicionais, a atividade foi inicialmente planejada para ser realizada ao ar livre, no Parque Verde, espaço público do Município de Fazenda Rio Grande. No entanto, no dia previsto chovia muito, o que inviabilizou o encontro presencial, como alternativa para manter a mobilização dos professores, a oficina ocorreu de forma remota, via *Google Meet*. Em alguma medida essa opção foi fecunda, isso porque permitiu uma adesão maior do que a prevista pelas confirmações prévias se ocorresse de forma presencial. Do total de oito (8) professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa, sete (7) participaram da oficina formativa. Os professores foram convidados a participar pelo envio de um convite, conforme pode ser visualizado no Apêndice “B”, por e-mail e WhatsApp com a antecedência de dois meses e um lembrete há uma semana da intervenção pedagógica.

#### 4.2.1 Mapa da comunidade de aprendizagem – Roteiro e apresentação inicial

A intervenção pedagógica foi composta pelos docentes de sociologia, entrevistados na primeira etapa da pesquisa de campo, para discutir tópicos que emergiram, de forma relativamente espontânea. O critério para escolha dos tópicos foi a regularidade que foram suscitados nas entrevistas e também por estarem delimitados nos eixos de análise.

A dinâmica da intervenção pedagógica foi delineada, em linhas gerais, pelo estímulo à participação dialogada e pela sensibilização dos participantes acerca da pujança da interação para o fazer educativo e sua imbricada relação com as condições objetivas de trabalho. Essa dinâmica introdutória se assemelhou muito a um Grupo Focal, isso porque, segundo Bomfim (2009): i) ofereceu critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências; ii) permitiu que na sessão grupal, o pesquisador/moderador explorasse metáforas; iii) possibilitou a partilha e o contraste de experiências e a construção de um quadro de interesses e preocupações comuns, em certos casos vivenciados por todos, que são raramente articulados por um único indivíduo (BOMFIM, 2009). Isso porque um dos objetivos que, não deve-se perder de vista, é a busca por “aprimorar o ensino e para que os professores se desenvolvam profissionalmente, é preciso trabalhar em comunidades com outros professores” (Crecci; Fiorentini, 2017, p.08).

Esse último ponto ocupa importância central, por ser nossa mais promissora contribuição com a proposta de intervenção. Qual seja, a partilha de experiências e com isso potencializar o arcabouço interativo dos professores como meio para construir vínculos profícuos para o processo formativo.

Dessa forma, foi possível retomar as principais questões realizadas nas entrevistas, com destaque para as não suficientemente exploradas: i) percepção sobre a implicação das condições materiais e objetivas de trabalho na interação com os estudantes; ii) como os docentes instrumentalizam a autoridade, a persuasão e a sedução já nos primeiros contatos com os estudantes, as primeiras impressões e a percepção sobre a importância disso; iii) estabelecimento de um contrato informal de convivência e/ou civilidade entre professor e estudantes; iv) personalidade enquanto um instrumento/tecnologia de trabalho; v) interação informal e criação de vínculos. Além dessas, outras foram suscitadas pelos participantes.

A acolhida dos participantes foi uma atividade preliminar da comunidade de aprendizagem. Para esse momento, se fez indispensável um agradecimento pela boa vontade e disposição dos docentes em contribuir voluntariamente com a pesquisa, ao disporem de seu tempo, mesmo numa realidade em que esse recurso é escasso, dadas as demandas profissionais

e o acelerado ritmo das atividades cotidianas. Embora isso pareça trivial, considera-se de extrema importância.

Em seguida foi apresentado o conceito de comunidade de aprendizagem nos seus contornos e objetivos gerais, bem como caracterizada especificamente a “Sociologizar é Preciso” como uma comunidade fronteira, já que está no limiar entre a academia e a escola.

Embora a comunidade formada seja relativamente pequena, considerando que as relações são cada vez mais efêmeras e distanciadas no cenário atual, a escuta docente, com a apresentação pessoal, livre, foi estimulada por seu caráter espontâneo e de aproximação entre os integrantes. Esse formato merece destaque pelo potencial de sensibilização acerca da diversidade de condições particulares e, ao mesmo tempo, de similaridade de situações enfrentadas por cada um, o que culminou numa rica, interdependente e leve integração, já que alguns não se conheciam.

Considerando que qualquer análise sociológica é atravessada, no mínimo, pela interpretação do fenômeno A em relação ao fenômeno B, essa relação foi estimulada em cada etapa da intervenção pedagógica. A “luz” lançada na relação entre as condições materiais de trabalho, e na interação professor/estudante ora foi explorada de forma explícita, ora tangenciada por questões subjacentes, como estímulo reflexivo para emergência de percepções relativamente originais.

#### **4.2.2 Autoridade, Persuasão e Sedução docentes**

Os objetivos desse exercício foram apresentar os conceitos pela perspectiva de Tardif e Lessard (2014) e situar a importância deles na prática pedagógica, refletir sobre os diferentes tipos de autoridade em sala de aula; analisar como a persuasão pode ser uma ferramenta pedagógica e compreender os limites e implicações da sedução docente no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento dessa etapa contou com o impulso da questão: *"Como vocês definiriam os conceitos de autoridade, persuasão e sedução no contexto educacional?"*

No primeiro momento a ideia foi fazer uma breve troca, provocando os professores a expressarem suas concepções prévias. A partir disso, foi debatido à luz da teoria sociológica clássica, a diferenciação entre autoridade formal, baseada na posição; autoridade moral baseada no respeito conquistado e autoridade técnica baseada no conhecimento. Já em seguida, as sínteses construídas foram relacionadas ao papel da persuasão e da sedução na relação com os alunos.

A partir da discussão preliminar foram esboçados os tipos de autoridade categorizados por Max Weber (1981) e como esses tipos influenciam a dinâmica em sala de aula. Ou seja, foi

feita uma breve exposição sobre a Autoridade Tradicional, baseada em costumes; a Autoridade Carismática, baseada na personalidade; e Autoridade Racional-legal, baseada em normas e regras.

Por fim foi conduzida uma reflexão guiada pela questão: *"Em qual desses modelos a autoridade docente geralmente se enquadra e por quê?"* Como conclusão dessa reflexão os professores compartilharam como constroem ou percebem sua autoridade em sala de aula, conforme extratos das falas sintetizadas no Quadro 11.

QUADRO 11 – PERCEPÇÕES SOBRE A AUTORIDADE DOCENTE

Maria	O papel nosso de educador é dizer o que tá errado em sala de aula, preparar o aluno conforme a sociedade tá hoje dar as condições para que ele enfrente sem ter muito problema né?! Então a realidade nossa dentro de sala de aula é uma, cabe a nós manter de forma firme aquilo que a gente se propõe, levar o conhecimento na sua profundidade, a nossa visão enquanto professora é manter esse conhecimento correto é o que eles esperam.
Marielle	Eu sempre tive a dificuldade de me impor, então, pela dominação tradicional nunca consegui, pela dominação técnica, em alguns momentos. E aí, o que restou pra mim foi a dominação carismática né?! Eu sempre tento trabalhar com os alunos, trazer e fazer com que eles gostem.
Dandara	Autoridade carismática, eu tive sempre uma boa relação e eu vejo que é por conta da idade. A gente tá ali dentro do mesmo nicho escuta as mesmas músicas, tenho mesmo dialeto, a gente pode colocar assim. Aí eu sempre tentei ter uma autoridade técnica, por conta da minha formação, eu acho que isso impacta muito.
Jurema	Não vejo que a partir de uma autoridade tradicional hoje em dia é o mais efetivo, principalmente quando nosso público é adolescente né?! Porque quanto mais a gente é rígido, mais ódio eles têm da gente?! Então a gente tem que tentar levar naquela corda bamba, ao mesmo tempo você tem que ir para um lado mais carismático, tentar conquistar, mas também não pode soltar muito a rédea, porque senão o negócio não funciona, então eu acho que a gente tá ali nesse meio termo. Ao mesmo tempo que a gente tem que conquistar esse aluno, ser carismático para que eles gostem não só da gente mas da matéria, mas também dar aula.
Dilma	Ausente
Carlos	Para tentar entender a questão da autoridade e poder, ela tem alguma coisa sobre idade, o que dá para escutar o que dá para seguir, então eu acho que isso é autoridade que que acontece nessa relação algumas vezes pode ser também tradicional. O professor é professor porque é aquilo que já vem naquela mesma coisa da tradição, assim os alunos confiam que você tem a possibilidade de passar alguma coisa interessante para eles.
Ailton	A autoridade tem muita relação com a forma como os professores nos tratavam lá quando a gente era aluno, a própria formação do professor, a sua postura, como é que eu vou agir claro um pouco de cada coisa. De alguma forma com o tempo você vai se adaptando as pessoas e é claro que isso corresponde a sua experiência. Não adianta você ter uma autoridade e não conseguir chegar naquilo que você quer, então é óbvio que em algum momento você tem que parar e refletir sobre a situação e ver aonde que você pode de alguma forma melhorar né!? Porque a gente cobra, mas se você não atinge os seus objetivos tem que fazer uma auto análise.
Leonel	Ausente neste bloco

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

Considerando os extratos transcritos, é factível inferir que a autoridade docente é construída por uma combinação de carisma, tradição e técnica, mas não só, já que outros elementos subjetivos/implícitos são, a todo momento, requisitados nessa árdua construção. É notável que o empenho de muitos professores na busca pela autoridade docente, recorre ao carisma. Cativar a turma através de uma abordagem mais personalizada acaba sendo um recurso

muito promissor, tendo em vista a adesão à disciplina e por conseguinte uma atenção devotada aos trabalhos propostos.

Isso permite conjecturar que a docência é uma atividade tanto artística como artesanal, um tipo de pedagogia sob medida. Mas para que isso ocorra o professor precisa desenvolver uma sensibilidade interpretativa, onde a capacidade de escuta lhe fornece ricos elementos que permitem uma avaliação do que funciona e do que não funciona naquela configuração específica. Além da aproximação pelo carisma, o domínio da técnica e a força da tradição são ativos fundamentais para a manutenção da autoridade. A autoridade construída será tanto mais fortuita quanto maior a experiência e sensibilidade do professor para personalizar sua abordagem.

A autoridade é fortalecida pela capacidade de convencimento, esse vem por uma relação de confiança que, por sua vez, é o resultado da capacidade persuasiva de quem busca, intencionalmente ou não, a própria autoridade. Não existe um único meio para o exercício da persuasão na prática docente, dentre outras variáveis a capacidade de ler o ambiente, bem como o perfil de cada turma é condição fundamental, conforme expresso nas linhas que seguem.

O objetivo de discutir a persuasão está no sentido de identificá-la como estratégia pedagógica com implicações éticas. Nesse intuito, foi debatida como pode ser usada de forma positiva para engajar alunos e incentivar a aprendizagem, diferenciando-a da manipulação. E como um estímulo guiado, foram apresentadas novas questões: *"Como podemos persuadir os alunos a se interessarem por um conteúdo? Que tipo de linguagem e postura favorecem a persuasão ética?"*. A partir das respostas abaixo apresenta-se uma síntese das falas no Quadro 12.

QUADRO 12 – PERCEPÇÃO SOBRE A PERSUASÃO

Maria	Ausente neste bloco
Marielle	Utilizo bastante metodologia ativa para tentar justamente fazer com que eles se interessem independente do conteúdo que eu vou ensinar na sociologia. Isso era minha grande preocupação.
Dandara	Em relação a uma dominação de uma autoridade carismática, isso eu acho que é importante para a persuasão.
Jurema	Esses três conceitos (autoridade, persuasão, sedução) são coisas que eu vejo caminham muito junto, é um pouco difícil pensar como algo separado. Mas acredito que tentar buscar essa persuasão passa pelo mais próximo do que a gente tenha da realidade que ele (aluno) vive, né?! Trazer como exemplo o que ele tá vivenciando, dentro do próprio trabalho dele, da família dele para tentar demonstrar de que forma que a nossa disciplina pode contribuir para a compreensão. E isso nós temos a nosso favor né?!
Dilma	Ausente
Carlos	Eu acho que para tentar convencer a gente vai pelo caminho da simplicidade. Eu tenho problema de vez em quando com algumas coisas e isso acho que também dá para ligar com a autoridade que você vai criando uma outra relação o cara mais popular da sala de aula. Mas se a gente tem uma relação dentro do possível, você faz com que esse indivíduo fique do seu lado e traga os demais, embora você tem que aplicar determinadas coisas e limites porque você é um adulto na relação.

Ailton	Quando você atraiu o jovem para aquela conversa é a melhor forma de persuadi-lo, eu acho assim, para contextualizar aquilo que eu tô trabalhando com o aluno. Pode estar na realidade, ligado com a vida dele, porque o saber profissional faz sentido enquanto o professor de sociologia faz a conexão entre a vida cotidiana e a teoria. A persuasão utilizada de uma forma correta vai fazer você negociar, travar aí uma conversa baseada na confiança, onde nós vamos de alguma maneira criar uma conexão.
Leonel	Ausente neste bloco

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

A persuasão, compreendida por Tardif e Lessard (2014) como um meio indispensável a qualquer atividade profissional que envolva interações humanas é, portanto, um recurso instrumentalizado de distintas maneiras por professores. Entre os membros da comunidade de aprendizagem Sociologizar é preciso foi identificada uma convergência inequívoca, de que a capacidade de convencer os estudantes demanda um esforço descomunal para a execução mínima das atividades escolares. A persuasão, numa relação de interdependência com autoridade e sedução compõem a tríade base do trabalho docente.

Mesmo sendo um meio e não um fim em si mesma, a persuasão depende de outros meios para ter efetividade. Para tanto, a sensibilidade interpretativa do docente na relação com cada turma e a criatividade em mobilizar os recursos interativos adequados, refletem numa miríade de combinações únicas. Dentre essas, segundo os extratos coletados na oficina, infere-se que as metodologias ativas, em seu caráter fundamental, são persuasivas. Estas, vem no sentido de atribuir ao estudante a responsabilidade por uma tarefa específica que, no conjunto, sua ação ou a falta dessa tem implicações no trabalho coletivo. A proximidade cultural e geracional entre docentes e discentes promove uma conexão por meio do estreitamento de interesses, onde o estudante percebe que a sua realidade subsidia a compreensão da teoria e vice-versa. Ou seja, ao se sentir parte integrante de um quadro explicativo, o estudante é convencido de que sua contribuição, com exemplos da vida cotidiana, importa.

Outro elemento em destaque nas falas foi a maneira como o professor estabelece a comunicação com as turmas. A simplicidade comunicativa é aventada como ponto determinante para a persuasão, é preciso se fazer entender. Embora isso pareça simples, é um trabalho que exige a superação da linguagem puramente técnica, sem perder a margem da cientificidade, é uma sofisticada transposição científica ao universo simbólico e linguístico dos estudantes. É, enfim, a máxima atribuída a Leonardo Da Vinci: “a simplicidade é o mais alto grau de sofisticação”.

As relações de poder estabelecidas com lideranças “negativas” da turma podem implicar no grau de persuasão. Essa é uma prática comumente compartilhada e debatida na sala dos professores que também suscitou debate na comunidade de aprendizagem a partir das narrativas

dos partícipes. Esse vínculo é construído por uma aproximação com pretensões bem definidas ou por uma identificação com perfis transgressores, talvez essa seja uma característica preponderante dos professores de sociologia. Pelos relatos condensados cabe inferir que conversas mais individualizadas com esses estudantes facilitam uma relação de confiança e respeito, determinante para as práticas pedagógicas.

Com a realização da oficina ficou claro que autoridade e persuasão não são “ferramentas” isoladas e auto suficientes para uma prática pedagógica satisfatória, mas sim componentes que, em conjunto com a capacidade de seduzir, completam uma tríade potente e indispensável. A sedução docente, espontânea ou racionalizada, implica diretamente na adesão dos estudantes à aula.

Refletir sobre a ideia de sedução docente, sob a inspiração de Tardif e Lessard, como forma de engajar os estudantes, sem ultrapassar limites éticos foi o mote deste tópico. Em linhas gerais, a sedução por essa perspectiva foi entendida como uma maneira de tornar as aulas mais atraentes, com a cautela para não gerar relações de poder assimétricas ou abusivas. Com a questão de abertura: *"Onde está a linha entre seduzir pela didática e criar dependência emocional ou intelectual dos alunos?"*, foi possível refletir em conjunto sobre os riscos e os benefícios da sedução no ensino, conforme os extratos organizados no Quadro 13.

QUADRO 13 – PERCEPÇÃO SOBRE A SEDUÇÃO DOCENTE

Maria	Ausente neste bloco
Marielle	Minha maior preocupação, e aí eu acho que eu me estresso muito por conta disso, talvez venha da minha formação, não sei, mas é que eu me preocupo demais como fazer com que eles se interessem pelo conteúdo. Então, tentar seduzir é pra mim uma preocupação gigantesca que eu tenho e, talvez por isso, me estresse tanto com um trabalho e tudo mais porque eu sempre fico pensando nisso sabe?! Esse conteúdo, como eu vou fazer isso, de forma, eu me preocupo demais assim com a forma que eu vou ensinar isso, como eu fazer com que eles compreendam né?! E aí eu vejo que o caminho, não é nem tanto pelo nível da linguagem deles. Até porque eu não sei do que eles gostam, já tenho uma certa distância do universo de interesse deles, não gosto das mesmas coisas que eles, aí eu utilizo como recurso bastante metodologia ativa.
Dandara	Tenho alunos que hoje, viraram amigos, principalmente meninas negras que têm esse olhar de identificação. Estar aberta ao diálogo, coisa que já típica do professor de sociologia, vai ter um olhar mais atento ao teu aluno, a tua turma. Então eu acho que isso é uma característica de todos nós aqui, alcançar essa sedução para a disciplina eu acho que vem pelo por uma relação dos alunos gostarem do professor, quando isso acontece é muito tranquilo. Acho que todo professor consegue fazer isso, se a gente consegue ouvir, a gente consegue fazer aquele papel que o aluno não tem dentro de casa. Mas não é uma receita infalível. Eu tô com uma turma que tá sendo bem difícil, tá tirando minhas noites de sono, assim é a primeira vez que realmente isso tá me abalando, eu saio toda quinta-feira da escola mal, eu já vou ficando frustrada na quarta à noite, já fico a tarde inteira mal. É um trabalho que as vezes parece sem sentido, porque a gente sabe que assim, eu saí da sala e se eu tivesse ido ou não o efeito seria o mesmo, não é por mim, mas qualquer outro professor sociologia que esteja lá vai ter essa problemática de seduzir.
Jurema	E aí você vê quando traz algo mais puxado para realidade eles ficam mais participativos, você começa a falar sobre conceito. Entra lá mais ou menos naquela coisa que eles usam muito para matemática, <i>para que que eu vou usar isso na minha vida?</i> e aí a gente também se pergunta isso né?! De que forma que eu posso trazer para esse aluno o sentido do conteúdo, de forma que ele entenda que isso é importante para ele. Aí a questão é, eu acho que tá muito ligada ao vínculo que

	a gente tem com esse aluno, porque você falou sobre a questão do aluno procurar a gente para falar sobre alguma coisa e alguma relação pessoal, a capacidade de ouvir favorece.
Dilma	Ausente
Carlos	Vai criando uma outra relação dentro de uma naturalidade, simplicidade com o cara mais popular da sala de aula, a gente tem uma relação dentro do possível você faz com que esse indivíduo fique do seu lado, embora tenha de cumprir com as obrigações profissionais.
Ailton	A questão da sedução é a parte complicada da coisa né?! Você atrair o jovem para aquela conversa, para aquele conteúdo, contextualizar aquilo que eu tô trabalhando com o aluno com a vida real dele, com a vida de uma forma geral, com as questões do dia a dia dele. Porque eu sabendo das teorias sociológicas cabe a mim traduzi-las enquanto profissional, enquanto o professor de sociologia, o que não impede que eu fale e diga o que ele vai querer saber se ele for estudar sobre esses autores. Mas eu digo lá que tem o autor tal, que fala sobre isso, mas o que isso tem a ver isso, com a nossa realidade, aí a gente entra no assunto, e uma coisinha vai puxando outra e assim vai.
Leonel	Ausente neste bloco.

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

Num esforço interpretativo para dar sentido aos extratos mais explícitos sobre a sedução docente e produzir um texto minimamente coeso, que expresse a percepção dos professores sobre esse conceito, foi realizada uma condensação das falas. Nestas, fica claro que atitudes comuns a uma relação informal, carregadas de nuances subjetivas, são centrais para a sedução docente. A preocupação em fazer com que os estudantes se interessem pelos conteúdos é permeada por uma postura de interesse pelo outro ser humano em sua integralidade, ou seja, ultrapassa uma relação exclusivamente técnica, acadêmica e profissional. A abertura para o diálogo e um olhar mais atento, aparecem como um mecanismo sedutor, dentre outras coisas, por suprir uma carência que talvez venha de casa, uma forma de construir um laço de confiança. É um trabalho de aproximações sucessivas, que favorece que os estudantes gostem do professor e um meio eficiente, por extensão, que eles gostem da disciplina, além disso essa proximidade possibilita uma comunicação mais natural, simples e significativa.

Com a análise desse bloco, composto pelos itens explorados acima, ficou claro que autoridade, persuasão e sedução são dispositivos pedagógicos complementares, acionados isoladamente e/ou em combinações diversas por cada docente. Outro ponto evidente acerca dos conceitos é o fato de que, embora, sejam incorporados à prática cotidiana, eles não são racionalizados, mas mobilizados de forma espontânea e até naturalizada. Esta constatação inspira um olhar mais diligente no sentido de sistematizar os achados, bem como perscrutar cientificamente cada prática, o que dá margem para pesquisas futuras mais aprofundadas. As perspectivas compartilhadas convergem sobre a importância do equilíbrio entre autoridade, persuasão e sedução, para a promoção de um ambiente de respeito, confiança e engajamento em sala de aula.

Na continuação da intervenção, após terem sido exploradas as relações estabelecidas entre estudantes e professores a partir da tríade autoridade, persuasão e sedução é basilar

considerar que isso não ocorre num vácuo do espaço-tempo, mas em condições materiais e históricas específicas. A hipótese, aqui levantada, é de que a incidência dessas condições implica objetivamente sobre o trabalho e sobre as juventudes, desde as mais evidentes às mais sutis condicionantes e determinantes sociais manifestadas em sala de aula.

#### 4.2.3 Interação, condições objetivas de trabalho e juventudes

Esse tópico da intervenção buscou promover uma reflexão crítica sobre como as interações sociais entre professores e estudantes ocorrem num tempo histórico com especificidades inéditas. Por isso, as relações são condicionadas e até mesmo determinadas por condições objetivas de trabalho com implicações diretas sobre as dinâmicas interativas de ensino e aprendizagem. Por mais razoável que isso seja, não ficou explícito na primeira fase da pesquisa de campo. Partiu-se do pressuposto, considerado o silêncio dos professores na fase das entrevistas individuais, de que haveria algum grau de naturalização, invisibilização ou de assimilação não refletida acerca de fatores materiais com incidência direta sobre o trabalho docente. Essa hipótese será confrontada com os dados levantados na intervenção pedagógica Sociologizar é Preciso. Acredita-se que essa confluência culmina numa precarização do trabalho, numa perda de qualidade das interações docentes/discentes e numa internalização da culpa.

A dinâmica desse segundo momento da intervenção pedagógica foi iniciada com uma breve problematização acerca das implicações das condições objetivas de trabalho na interação docente e no processo de ensino-aprendizagem. A discussão se deu pelas principais trilhas teóricas apresentadas por concepções de Pierre Bourdieu, Karl Marx, Florestan Fernandes e Paulo Freire no que se refere às condições estruturais em relação ao fazer educativo.

A reflexão teve seu início guiado pela seguinte questão: *Como as condições materiais impactam a prática de cada docente? Que estratégias cada um adota para superar os desafios que essas condições objetivas de trabalho impõem na interação com os alunos?* As reflexões foram sistematizadas no Quadro 14.

QUADRO 14 – PERCEPÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Maria	Eu sinto uma desvalorização generalizada.
Marielle	Atualmente eu fujo da sociologia. Você tem uma aula por semana, duas no máximo, aí você não consegue estabelecer uma conexão com os alunos como um professor que tem cinco aulas.
Dandara	Ser professor de sociologia tem uma problemática ainda maior quando a gente tá dentro de um contrato PSS. Fiz o concurso passei, mas fiquei numa classificação um pouco distante essa instabilidade não é exclusiva do professor PSS, coloca também os QPM numa insegurança, só que menor, é uma precarização cada vez maior do trabalho, então acho que para ambos tá um momento de muito mal estar docente. É tanta precarização que numa escala de desvantagens eu as vezes me sinto até privilegiada, nesses quatro anos estou sempre atuando como disciplina de sociologia as

	vezes para completar a carga horária eu pego ensino religioso, projeto de vida, como eu trabalho em colégio cívico-militar também pego a disciplina de cidadania e civismo. No ano passado eu fiz uma dessas duplas licenciaturas em geografia para tentar ficar um pouco mais “segura” na possibilidade de fechar a carga horária. Mas nesse curto espaço de tempo das aulas a gente tá ali fazendo aquele trabalho de formiguinha todo dia, plantando uma sementinha mesmo né?! Apesar dos pesares, da precarização em todos os sentidos e eu acho que todo professor comprometido sente isso: por mais que, às vezes, a gente tá ali querendo largar tudo, acontece alguma coisa dentro da sala que reacende aquele entusiasmo e faz todo aquele trabalho fazer sentido em determinado momento.
Jurema	Eu acho que a nossa profissão tem essa questão da formação profissional, mas principalmente para nós da área de humanas, esse perfil de formação mais humanística e, mais ainda dentro da sociologia, essa formação mais crítica nos coloca numa situação de maior dificuldade seja pela forma que o estado nos trata e até mesmo pelo embrutecimento das relações com alunos e sociedade no geral. A questão da nossa condição de aulas né a gente vem vendo esse desmonte da nossa disciplina que ao longo do tempo, cada vez mais vai diminuindo a carga horária, cada vez mais sendo colocada em segundo plano, como como se não fosse algo muito importante, relevante para a formação desses alunos. O pouco de criticidade que a nossa disciplina tinha, vem se perdendo ao longo do tempo, principalmente com esse governo agora. O descontentamento profissional é uma constante, já passei muito por essa fase, principalmente pelas nossas condições de trabalho mesmo. Mas ao mesmo tempo eu vejo a importância que a gente tem né?! Principalmente pela possibilidade de plantar a sementinha de um outro mundo possível, ali dentro da escola é um bom lugar pra isso não é mesmo?! Então eu acho que mesmo com o nosso descontentamento ainda dá um pouquinho de esperança.
Dilma	Ausente
Carlos	Se a gente conseguisse quebrar um pouco desse gesso que está colocado dentro da escola, a educação tá hiper, mega engessada. Eu acho que não só para a nossa disciplina, mas pra todas né?! O engessamento atrapalha muito, estraga aquilo que é o essencial, que é o diálogo que é você sair fora daquele negócio quadrado. A gente acaba entrando nesse turbilhão do neoliberalismo que tá sendo aplicado em todos os campos em todos os setores e a gente é, eu creio, quando aceita esse discurso, por exemplo, do estado de que devemos fazer aulas mais interessantes, chamar mais atenção dos alunos, é justamente para desviar o foco desse problema que a sociedade vive. Todo mundo, muitas vezes acaba embarcando nesse processo, se culpabilizando e fazendo uma reflexão sobre o sistema que estamos inseridos.
Ailton	A precarização do nosso trabalho faz com que cada vez menos pessoas entre nas licenciaturas, justamente pra evitar esse sofrimento. Mas isso enquadra a situação da nossa categoria, aos meus olhos num problema clássico da valorização do trabalhador, parece uma coisa irracional, tanto empresários quanto o estado quer nos sugar até a morte. Independente da relação que eu tenho com meus empregadores na educação acredito que um caminho, único e independente se apresenta para a superação dos problemas. Leva eu pelo menos a tentar conscientizar as pessoas de alguma forma, porque estimular não só com relação a classe social, mas todos aqueles que estão trabalhando na valorização do trabalhador. Por mais que o nosso poder seja limitado, não aconteça da forma como a gente quer, somos pequenos, mas temos uma missão. A gente leva isso, pelo menos a minha característica é procurar separar as coisas eu tento, enquanto eu puder fazer alguma coisa com os meus conteúdos, fazer com que o aluno entenda que ele pode sim também ser alguém, um sujeito de mudança.
Leonel	A gente sabe que a educação não só ela mas como todo está dentro de um cenário de avanço neoliberal muito grande. Apesar de parecer um privilégio, se comparada com outras ocupações de trabalhadores brasileiros. Acredito que seja ainda pior estar nessa posição porque a gente compreende a realidade, sabe das dificuldades, compreende essa coisa do contrato não contrato, ter aulas ou não, mas ao mesmo tempo a gente tem que avançar. Mas esse avanço, eu acho que está muito longe, acredito que é importante fazer a crítica é o nosso papel que traz algum significado. É fundamental fazer essa disputa, até o Rafael comentou no início de construir uma hegemonia, fazer essa disputa ideológica, mesmo porque, afinal de contas, a gente está naturalizando essa neutralidade. Então, acho que o nosso papel é nesse campo da disputa, mesmo ali dentro, tentar o mínimo que for possível, disputar essas ideias procurando uma outra visão, conseguir fazer com que os nossos estudantes vejam outra possibilidade. Hoje a gente conversa em sala e considera ali que talvez 10% se ponha a fazer um vestibular, ou fazer o ENEM, porque eles não vêm futuro na educação não vêm futuro nos estudos e não é culpa deles, é uma realidade porque realmente foi posto desse jeito né?! A gente não pode culpabilizar o sujeito que não quer

	nada com nada. Eu tenho um tanto de incômodo com esse discurso de que estudantes são o problema da escola. Mas a coisa é diferente, um governo federal com um MEC aparelhado com um pensamento totalmente liberal onde a educação já foi vendida, e não conseguimos fazer essa disputa em outras instâncias, esse espaço aqui, torna-se fundamental, a gente não pode criar ilusões, que vai ter aí algum governo seja a nível estadual, federal, seja o que for que vá mudar esse quadro.
--	--

FONTE: o autor, pesquisa de campo (2024).

Seguindo com a tratativa das falas transcritas no intuito de condensar as perspectivas compartilhadas, o texto que segue explora com maior acuidade as implicações materiais sobre o trabalho do docente de sociologia, relativamente ausentes nas falas anteriores. A Sociologia, enquanto disciplina escolar, enfrenta, historicamente, conforme sistematiza Meucci (2015), uma série de desafios estruturais e simbólicos que comprometem sua valorização, o vínculo entre professores e alunos, e até mesmo a permanência dos docentes na profissão. Entre a instabilidade dos contratos temporários, PSS, e a diminuição da carga horária, os professores de Sociologia são colocados no topo de uma escala de desvantagens que reflete a precarização da educação pública.

Essa precariedade se manifesta de diversas formas: contratos instáveis que impedem uma relação de longo prazo com as escolas, e com estudantes, obrigando os professores a trabalhar em várias instituições para completar a carga horária, muitas vezes assumindo disciplinas que fogem de sua formação original. Esse cenário não apenas desvaloriza a formação específica em Sociologia, mas também alimenta o descontentamento profissional a sensação de instabilidade e mina as possibilidades de um planejamento a médio prazo.

Além disso, há um processo evidente de desmonte da disciplina, com a redução de sua carga horária. Isso compromete o desenvolvimento de um vínculo significativo com os alunos, prejudicando a construção de uma perspectiva crítica, que é o coração do ensino sociológico. Como consequência, muitos docentes se veem sozinhos numa heróica e artesanal empreitada, tentando plantar “sementes” de conscientização numa terra arrasada por condições extremamente adversas.

Nesse contexto, a educação sob a égide de um tipo de neoliberalismo refratário lança mão de múltiplos tentáculos imobilizadores que a engessa. Sob o discurso da eficiência e da produtividade, professores são responsabilizados individualmente pelas dificuldades sistêmicas. Isso desvia o foco dos problemas estruturais que colocam em xeque o modelo de gestão baseado na desvalorização da carreira docente, esvaziamento dos currículos e formatação de currículos voltados à produção de trabalhadores de baixa qualificação para atender as demandas de um capitalismo dependente, dentre outros. Como expressado na reflexão compartilhada pelo professor Leonel:

Parece que a gente, às vezes cai nessa armadilha de achar que as nossas aulas não têm nada a ver. Mas a questão é maior, não é uma questão de metodologia, não é prática pedagógica, é um problema de trabalho, um problema de sociedade, uma coisa maior do que simplesmente a forma com que você trata estudante ou algo assim. Eu acho que talvez, o erro seja você tratar de prática pedagógica enquanto o nosso verdadeiro problema são as condições de trabalho. Nenhum professor vai ser o suficiente com um salário desse. Então, assim a discussão é outra (Leonel, 2024).

A crítica desloca-se para a forma como as aulas são conduzidas, enquanto as condições precárias de trabalho, a falta de recursos e a ausência de políticas públicas efetivas são negligenciadas. Isso gera uma sensação de culpa e inadequação nos professores, enquanto o verdadeiro problema – a desvalorização estrutural do trabalho docente – permanece intocado.

Apesar disso, a sociologia na educação básica continua sendo uma ferramenta fundamental para conscientizar os alunos, talvez de forma mais significativa àqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. Ao tratar de temas como a divisão da sociedade em classes sociais, o ensino de sociologia tem o poder de instigar reflexões sobre a estrutura social e estimular uma disputa ideológica em tempos de naturalização das desigualdades, neutralidade e passividade.

O aparelhamento de instâncias como o MEC por ideologias liberais e a falta de sensibilidade social para com a desvalorização da educação colocam os professores numa posição de permanente resistência. Ainda assim, é perceptível um consenso entre os docentes da comunidade de aprendizagem Sociologizar é Preciso: “desistir não é uma opção, é preciso avançar, mesmo diante do desmonte, e reafirmar o compromisso com a formação crítica e cidadã dos estudantes.”

Em suma, uma perspectiva comum foi compartilhada pelos participantes da intervenção pedagógica. A luta por uma educação transformadora não pode se perder no turbilhão de dificuldades impostas pelo avanço neoliberal. Mesmo que o cenário seja adverso, o papel do professor de Sociologia permanece essencial, como agente de conscientização, os docentes devem continuar plantando as sementes de um outro mundo possível, resistindo à precarização e mantendo viva a possibilidade de transformação social. A educação de um modo geral, como percebida pelos docentes, enfrenta uma falta de horizontes devido à precarização estrutural do setor. É desafiador permanecer na profissão diante desse quadro quando as condições de trabalho tornam a tarefa cada vez mais árdua. Às vezes, surge a vontade de abandonar a profissão, mas, apesar de tudo, é na educação que muitos encontram realização, um sentido.

A despeito de um acirramento da luta de classes numa configuração adversa aos trabalhadores, de um modo geral, a categoria docente do Paraná permanece organizada, isso deve-se, em grande medida, à capacidade aglutinadora do sindicato dos trabalhadores da

educação do estado. Embora os avanços concretos sejam limitados, eles demonstram a capacidade de união dos educadores, sendo essa categoria, a linha de frente na resistência diante da brutalidade dos ataques neoliberais de desmonte do serviço público empregados por sucessivos governos. Contudo, mesmo com essa força aguerrida, por não contar com um apoio mais significativo de outras representações de organização coletiva, os professores vêm gradativamente sofrendo um desgaste adicional que reflete na desvalorização e precarização da educação pública.

Mesmo nesse cenário, a educação continua sendo uma ferramenta poderosa para transformar vidas. Ainda que o sistema pareça engessado e as condições de trabalho precárias, a aspiração unívoca entre os professores participantes da pesquisa inspiram a resistência ao atribuir ao professor comprometido o papel de cultivar uma outra consciência. Essa inspiração vem dosada com um importante grau de realismo ao considerar que, diante de tantas dificuldades, somente algumas “sementes” germinarão e contribuirão para a construção de um futuro mais justo.

Que eu me organizando posso desorganizar. Que eu desorganizando posso me organizar (Chico Science).

O terceiro momento já foi o encerramento da atividade. Neste, foi sugerido que cada docente apresentasse uma imagem ou música representativas do vínculo entre professor e estudante, expondo como percebe a importância do vínculo para o processo de ensino-aprendizagem e como busca construí-lo.

O objetivo dessa etapa foi colocar em relação os professores numa dinâmica “compreendida como uma artesanaria, de modo que a profissionalidade docente se constrói mediante reflexão sobre a arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática” (Cochran-Smith; Lytle, 1999 apud Crecci; Fiorentini, 2017, p.09). Em outras palavras, com esse encontro buscou-se amalgamar, em sínteses artísticas, os saberes, práticas e identificar o que é comum a todos os professores sob o símbolo de responsividade política com a profissão.

Ademais, a comunidade de aprendizagem é uma opção formativa potencialmente geradora de vínculos, “capaz de recriar um novo lugar já que há ação e interação dos agentes fronteiriços e estímulo às dinâmicas fronteiriças informais” (Souza, 2009, p. 106 – 107). É a possibilidade do encontro, do *Nós*, da transgressão organizada diante daquilo que foi instituído em favor do indivíduo mas em detrimento da comunidade.

A finalização desta fase visou vincular seu propósito a uma interpretação balizada pelo Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx. Em outras palavras, evidenciar que a práxis é

produto do encadeamento dialético de relações, ora condicionadas, ora determinadas pelas condições materiais de existência num tempo histórico. Nessa perspectiva, a ação coletiva e organizada é instrumento potente de transformação social, até mesmo quando está circunscrita a questões tão sutis quanto a interação entre professores e estudantes em suas dimensões formais e informais.

#### 4.2.4 Imagens e músicas representativas do vínculo entre professores e estudantes

O professor Ailton reflete sobre sua relação com os alunos e o impacto geracional em sua prática docente. Reconhecendo-se como alguém com "um olhar moderninho", ele busca adaptar-se às novas demandas dos jovens, explorando estratégias que fortaleçam o vínculo.

Ailton enfatiza que a paciência é uma de suas principais ferramentas. Ele procura manter uma relação de respeito e compromisso, evitando confrontos diretos e promovendo um ambiente de diálogo e sintonia. Aconselha que “quando surgirem problemas é preferível tratar as situações individualmente, chamando o aluno para uma conversa de canto, olho no olho”. Ele sustenta que essa é a sua maneira de resgatar o respeito e reconquistar a confiança do aluno, sem transformar a sala de aula em um espaço de conflitos. Acredita também que essas abordagens evitam desgastes e ensinam os jovens a lidar com suas ações de forma responsável.

FIGURA 10 – A CRIAÇÃO DE ADÃO



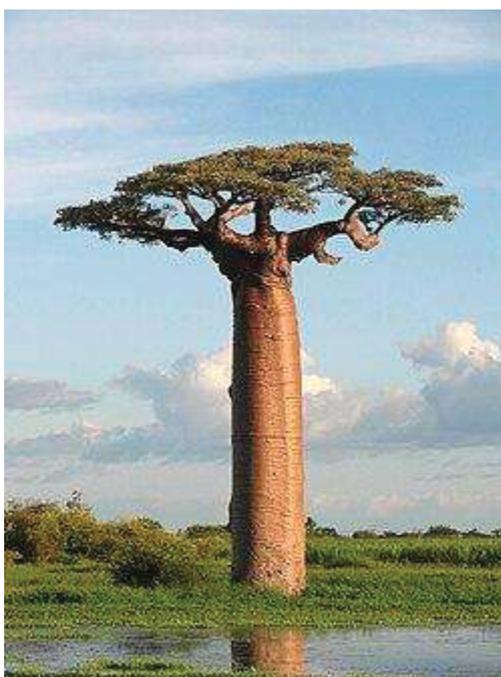
FONTE: Michelangelo, 1511 (Prof. Ailton).

O professor Ailton compara a relação professor-aluno à famosa cena da obra “A Criação de Adão”, de Michelangelo (1511):

“O que me chama a atenção na obra é o tocar de dedos, um batendo na mão do outro, se cumprimentando. Vejo que esse, é mais ou menos o nosso papel. Nessa linha, eu acho isso interessante porque muitos alunos nos veem como se a gente fosse algo intocável. Por mais que a gente saiba um pouco mais sobre alguns assuntos, mal sabem eles que aprendemos muito com eles, eles não têm essa noção” (Ailton, 2024).

Apesar dos desafios da profissão, Ailton reforça a importância de encontrar um equilíbrio entre autoridade e empatia. Ele acredita que o papel do professor vai além de transmitir conhecimento, é também sobre aprender com os alunos e adaptar-se às novas dinâmicas em que eles estão inseridos e construir juntos. Ailton finaliza sua fala atribuindo o sucesso na interação com os estudantes a uma postura flexível, segundo ele, este é um fator que enriquece a sua prática docente, ao mesmo tempo que aumenta sua motivação de continuar contribuindo para a educação num elo sincero com a juventude, é uma forma de manter a mente jovem.

FIGURA 11 – BAOBÁ



FONTE: Wikipédia (Prof. Carlos).

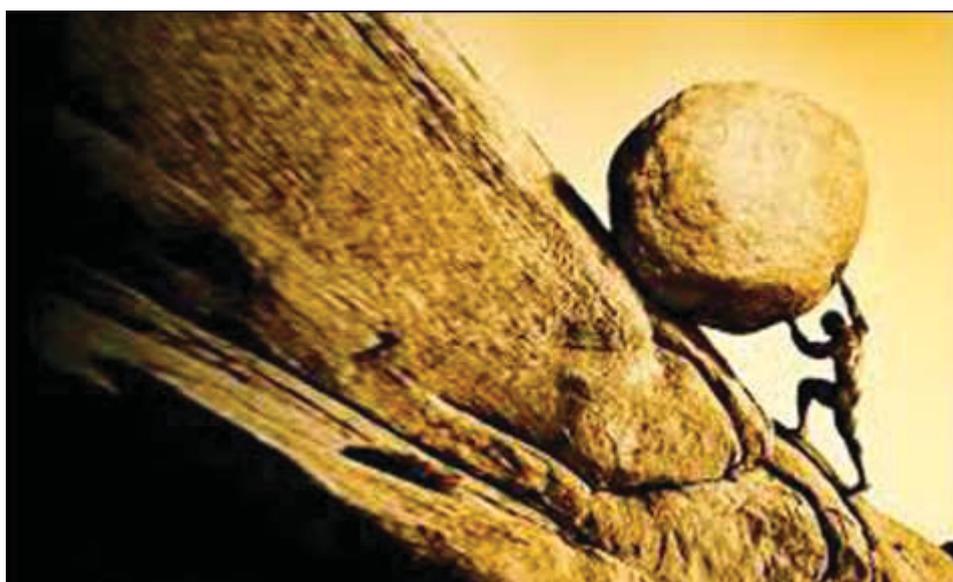
O professor Carlos, inspirado em uma experiência que teve no continente africano, utiliza o baobá como metáfora para representar o papel do educador, destacando o simbolismo profundo dessa árvore icônica. Em meio a cenários adversos, como a falta de chuva, o baobá se destaca pela capacidade de absorver e armazenar água, transformando escassez em vida. Seus frutos alimentam animais, pessoas e, de certa forma, o ecossistema ao seu redor. Da mesma forma, o professor se torna um reservatório de saberes e experiências, oferecendo suporte, mesmo nas condições mais difíceis.

Carlos também relembra uma lenda associada ao baobá: após criar a árvore, Deus, insatisfeito com sua forma, a arrancou e a virou de cabeça para baixo. Seus galhos, grossos e retorcidos, parecem raízes que se estendem para o céu, dando ao baobá um aspecto peculiar e simbólico. Essa imagem de inversão pode ser lida como um reflexo da vida docente, muitas vezes marcada por desafios que exigem resiliência e criatividade. Assim como o baobá, o professor acumula conhecimento e o distribui de maneira generosa, servindo a diferentes propósitos e indivíduos. No entanto, Carlos pondera que esse saber não é capaz de resolver todos os problemas, mas se espalha de maneira pontual, alcançando um estudante aqui, outro acolá, mas ainda assim possui um impacto significativo e duradouro.

A comparação com o baobá também evidencia o papel do educador como ponto de sustentação em uma sociedade estruturalmente marcada por desigualdades e precarização das condições de vida. Os galhos-raízes da árvore simbolizam a conexão do professor com seus alunos e com o ambiente educacional, onde ele atua como mediador de conhecimento e de valores, adaptando-se às adversidades para promover crescimento e transformação.

Ao refletir sobre essa metáfora, é possível enxergar o educador como alguém que resiste em meio à escassez, que sustenta e alimenta, mesmo diante de um cenário desafiador. Assim como o baobá, ele não busca protagonismo, mas cumpre silenciosamente sua função vital, demonstrando que a educação é um ato de generosidade, de força e, sobretudo de esperança.

FIGURA 12 – O MITO DE SÍSIFO



FONTE: Onda 21 (prof. Marielle)<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://onda21.com.br/o-mito-de-sisifo-de-camus/>

A professora Marielle compara o papel do educador ao mito de Sísifo, uma metáfora poderosa para expressar o esforço constante e, muitas vezes, aparentemente infrutífero do professor na relação com os alunos e com o sistema educacional. No mito, Sísifo é condenado a rolar uma pedra montanha acima, apenas para vê-la rolar novamente ao ponto de partida. Para Marielle, essa imagem simboliza os desafios diários do ensino, onde a complexidade das questões enfrentadas e a precarização das condições de trabalho tornam o processo educativo um esforço incessante.

Marielle relata o impacto direto da redução da carga horária nas disciplinas como sociologia, que dificultou a construção de vínculos significativos com os alunos. Com menos espaço na grade curricular, a disciplina passou a ser percebida como secundária, afetando a forma como os alunos se engajam com o conteúdo e com o professor. Esse distanciamento é ainda mais acentuado em uma área que, por essência, demanda diálogo, interação e reflexões críticas.

Ao mudar para a língua portuguesa, Marielle observou que o maior número de aulas ofereceu uma oportunidade de estabelecer relações mais próximas com os alunos. Através do trabalho com textos, lendas e debates sociais, ela conseguiu introduzir criticidade, mesmo em uma disciplina que não tem a crítica como eixo central. Essa interação mais frequente gerou um ambiente no qual os alunos, em geral, se mostravam mais confortáveis para dialogar e participar. Contudo, Marielle destaca que, mesmo nessa nova posição, as dificuldades persistem. Existem turmas e alunos que resistem a qualquer tentativa de engajamento, preferindo a apatia ou o distanciamento.

Ao trazer sua análise para a sociologia, Marielle destaca a particularidade dessa disciplina: ela exige diálogo constante para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Essa necessidade de interação torna ainda mais evidente a precarização do espaço da disciplina na escola. Em contrapartida, conteúdos de gramática ou estruturação textual, mais objetivos e fechados, enfrentam menos resistência por parte dos alunos.

Marielle conclui que, de fato, o trabalho do professor reflete o esforço de Sísifo: uma tarefa exaustiva, cheia de desafios e marcada por tentativas que nem sempre alcançam sucesso imediato. Contudo, assim como no mito, há também um espaço para significado. Mesmo que o esforço pareça em vão em alguns momentos, cada interação, cada semente plantada no cotidiano escolar, carrega o potencial de transformar não apenas o aluno, mas também a sociedade. Esse relato reflete a complexidade da profissão docente, onde a resiliência é uma condição essencial. O desafio está em encontrar sentido no esforço diário, sabendo que, mesmo quando a pedra rola de volta, há valor em recomeçar.

FIGURA 13 – MILHO AOS POMBOS



FONTE: Riva, 2012 (Prof. Carlos)<sup>18</sup>

A música *Milho aos Pombos* de autoria de Zé Geraldo (1981), ilustrada na imagem acima, capta em sua essência, um estado de desalento diante de uma sociedade em declínio, marcada por injustiças, alienação e falta de sentido coletivo. Essa percepção de decadência ecoa no estado de espírito de muitos professores, como relatado pelo professor Carlos, que, diariamente, enfrentam um sistema educacional precarizado, a apatia de parte dos alunos e o desinteresse da sociedade em relação à educação. Ainda assim, o professor encontra força para resistir, alimentando a esperança de que sua missão tem significado, mesmo em um contexto adverso.

O trecho "*isso tudo acontecendo e eu aqui na praça dando milho aos pombos*" pode ser interpretado como um chamado à consciência de que nossa ação individual diante de uma sistema complexo é muito pequena, onde o esforço para manter minimamente a saúde mental é essencial para a sobrevivência. O professor, mesmo diante de uma realidade que muitas vezes

<sup>18</sup> Disponível em: <https://rivandrade.blogspot.com/2012/05/523-milho-aos-pombos.html>

desvaloriza sua atuação, deve preservar sua serenidade e propósito. É como se a música dissesse: não desperdice suas forças em vão, mas direcione-as com sabedoria, mesmo que o retorno pareça pequeno ou inexistente, você precisa estar bem para fazer algum bem.

No entanto, essa serenidade não implica passividade. O professor, como mediador do conhecimento, deve equilibrar a consciência crítica da realidade com uma postura tranquila e reflexiva. Assim, ele não apenas protege sua saúde emocional, mas também inspira seus alunos a adotarem uma visão mais ponderada diante das adversidades.

A figura do professor sereno é, portanto, revolucionária. Ele resiste à decadência social não com desespero, mas com perseverança. Ele compreende que cada aula é uma oportunidade de plantar sementes de transformação, mesmo que seus frutos não sejam imediatamente visíveis. Assim como a música sugere e como reforça o relato do professor Carlos, o professor transforma a sua prática em um ato de resistência silenciosa, mostrando que, mesmo em tempos difíceis, há espaço para a construção de algo maior.

Ao final, a lição de *Milho aos Pombos* ressoa: mesmo em um mundo fragmentado, é possível manter um estado de espírito que combina crítica com serenidade, luta com paciência e desespero com esperança. Essa é a força do professor que, consciente das suas limitações diante do sistema vigente, continua a acreditar na possibilidade de um mundo melhor e mais justo.

FIGURA 14 – METAMORFOSE AMBULANTE



FR

A reflexão da professora Jurema, inspirada pela música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas (1973), traça um paralelo entre a constante transformação que ela vivencia como professora de sociologia e a luta contra as adversidades do sistema educacional e social. Assim como na música, que celebra a mudança e a flexibilidade em oposição à rigidez de verdades absolutas, o trabalho docente é uma batalha incessante contra uma sociedade que frequentemente prefere a ignorância ao pensamento crítico.

A professora Jurema descreve sua prática pedagógica como uma resistência constante, remando contra a maré de uma sociedade que não valoriza o questionamento. A disciplina de sociologia, em particular, sofre com essa desvalorização, justamente por seu potencial de despertar reflexões sobre a estrutura política e social vigente. A redução drástica da carga horária, segundo ela, simboliza o esforço deliberado de silenciar essas discussões em sala de aula. Afinal, numa sociedade onde "o ignorante é mais feliz", fomentar a criticidade é visto como um ato de rebeldia.

Essa situação traz frustrações profundas. Jurema relata que, com menos tempo em sala, tornou-se impossível estabelecer vínculos mais humanos com os alunos ou aprofundar temáticas que possibilitem uma formação mais integral. A sociologia, que deveria ser uma ferramenta de transformação, é reduzida a conteúdos superficiais e burocráticos. Essa falta de profundidade e de tempo para criar conexões reais impede que os estudantes reflitam sobre sua própria realidade, transformando a disciplina em algo apenas protocolar, desprovido de significado.

Jurema também reflete sobre o impacto desse cenário nas relações entre professor e aluno. A carga de demandas burocráticas, aliada à redução do tempo de aula, enfraquece os laços entre educadores e estudantes, dificultando a construção de um ambiente de aprendizado significativo. A professora se sente como se estivesse "cumprindo tabela", enquanto a profundidade necessária para efetuar mudanças reais nos jovens é continuamente desvalorizada.

Ainda assim, a metáfora da *Metamorfose Ambulante* traz uma dimensão importante: a capacidade de adaptação e resistência. Apesar das condições adversas, Jurema mantém o esforço de repensar sua prática e encontrar maneiras de oferecer algo de valor aos alunos, mesmo dentro de tantas limitações. A música inspira uma postura de renovação contínua, uma disposição para transformar e ser transformado, ainda que os resultados pareçam distantes ou inatingíveis.

Por fim, o relato da professora expõe um retrato da luta docente em tempos de precarização e desvalorização. Assim como a *Metamorfose Ambulante*, o professor não se

prende a verdades rígidas ou estagnação; pelo contrário, encontra no movimento e na mudança uma forma de resistir, mesmo quando a maré parece impossível de vencer.

FIGURA 15 – FLORES EM MEIO À QUEIMADA



FONTE: Matheus Gonçalves Ferreira (2024) (prof. Dandara).

A imagem de flores que renascem após as queimadas no Pantanal, amplamente compartilhada nas redes sociais em 2024, é segundo a professora Dandara uma ilustração para a condição do professor, especialmente no contexto educacional atual. Assim como a vegetação, que enfrenta o fogo e se regenera, o professor renasce repetidamente das cinzas de um sistema que, muitas vezes, parece reduzir suas esperanças a pó.

O cenário de devastação simboliza os desafios enfrentados pelos educadores: a precarização do ensino, a exclusão do pensamento crítico e o constante embate com um sistema que marginaliza a transformação social. Esse ciclo de destruição pode trazer desânimo, mas a imagem das flores brotando contra todas as probabilidades é um lembrete de que, mesmo em meio à aparente desolação, há potencial para a renovação e a beleza.

Esse renascimento não é instantâneo. Ele é um processo que exige resiliência, paciência e a crença de que, mesmo quando tudo parece perdido, os frutos do trabalho docente aparecerão,

ainda que demorem. Assim como as flores que surgem anos após as queimadas, o impacto do professor na vida dos estudantes pode se manifestar apenas com o passar do tempo. O processo formativo não é imediato, mas seu efeito é profundo e duradouro.

A metáfora também destaca a força coletiva. A paisagem devastada só se transforma quando múltiplas flores emergem juntas, criando um novo ecossistema. De forma semelhante, o impacto de um professor não acontece isoladamente, mas em conjunto com colegas e estudantes que, juntos, criam espaços de resistência e transformação dentro da educação.

Ao final, a mensagem que essa imagem nos transmite é de esperança e propósito. Por mais devastador que seja o cenário, o professor, como as flores do Pantanal, encontra maneiras de resistir e florescer. Cada aula, cada interação, cada esforço pode parecer pequeno, mas, como as flores renascidas, têm o poder de transformar o ambiente ao seu redor, mostrando que a educação, mesmo sob fogo, é sempre uma força regeneradora.

#### 4.3 PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO: ENTRE O PROFESSOR PESQUISADOR E O PESQUISADOR PROFESSOR, UM SÓ SUJEITO

A intervenção pedagógica Sociologizar é Preciso representa um desafiador esforço em integrar a prática docente com a pesquisa acadêmica, no trânsito entre o ser professor, pesquisador e sujeito da pesquisa, condição expressa por François Dubet em entrevista concedida em (2012), já discutida em capítulo anterior. Essa fruição de identidades confere ao pesquisador o lugar do estrangeiro que ao transitar entre o olhar de fora, o olhar de dentro e o olhar de baixo (Pires 2014), tem uma perspectiva privilegiada e até mesmo uma compreensão mais clara das dinâmicas em que seu objeto está imerso, pois o pesquisador não apenas observa, mas também participa ativamente dos processos.

Ao longo da intervenção pedagógica, ficou evidente que a construção de um espaço de diálogo e troca de experiências enriquece o arcabouço profissional dos docentes, mais ainda quando é pautado por temáticas não discutidas nas formações convencionais oferecidas pela rede de educação do estado do Paraná. A criação e manutenção desses espaços implica, potencialmente, numa qualidade interativa entre professores e estudantes. A relação de confiança e respeito, como destacado nas interações, é um elemento central que facilita a adesão dos estudantes às aulas de sociologia refletindo em relações mais significativas. A prática pedagógica não se limita a transmitir conteúdos, mas envolve a sedução docente, que, quando combinada com autoridade e persuasão, forma uma tríade essencial para o engajamento dos alunos.

Além disso, a intervenção destacou a importância da sociologia na educação básica como uma ferramenta de conscientização, especialmente em tempos de crescente desigualdade social. Os professores, mesmo diante de um cenário adverso e de desvalorização da educação pública, reafirmaram seu compromisso com a formação crítica e cidadã dos estudantes. O intrigante silêncio dos professores acerca das condições de trabalho na primeira etapa da pesquisa de campo/entrevistas individuais que pareceu um tipo de naturalização ou invisibilização dos processos de precarização do trabalho se revelou, na intervenção pedagógica, como uma descomunal, porém discreta força propulsora presente nas narrativas dos participantes. Essa resistência é um testemunho do papel transformador que a educação pode desempenhar na sociedade.

Outro elemento identificado nas narrativas o qual me identifico, é o significado social da docência na sua potência transformadora. Com frequência, digo aos estudantes especialmente nas aulas mais produtivas, em que o debate flui e há um engajamento genuíno: “Onde mais poderíamos estar, fazendo o que fazemos?”; “Onde têm trinta pessoas prestando a atenção nas coisas que falo e faço?” Talvez numa igreja, numa rádio ou numa emissora de TV. No entanto, é a educação que nos dá essa oportunidade única de conviver e influenciar-nos mutuamente. No auge da pandemia de Covid-19, por exemplo, lecionei para 30 turmas, tive cerca de 1.500 estudantes. Desse universo de estudantes multiplicado ano a ano, ao longo de uma carreira, quantas “sementes” podem germinar?

Por outro lado, é impossível ignorar as condições materiais que moldam nossa realidade profissional, especialmente se analisadas por uma perspectiva marxista. Não adianta atribuir as dificuldades da educação à falta de metodologias ou mudanças superficiais, como reorganizar o layout da sala de aula. O problema é mais complexo que isso, está diretamente relacionado às condições de trabalho e à desvalorização histórica da profissão, a qual em paralelo a um aperfeiçoamento integral dos profissionais da educação precisamos lutar.

A experiência da intervenção pedagógica também revelou a necessidade de um diálogo constante na disciplina de sociologia, que é intrinsecamente relacional e exige um esforço extra do professor de sociologia se comparado às outras disciplinas. A resistência de alguns alunos ao engajamento destaca a precarização do espaço da sociologia nas escolas, contrastando com disciplinas mais objetivas que enfrentam menos resistência. Essa realidade exige que o professor, como agente de transformação, continue a “fertilizar” a terra de um outro mundo possível e a plantar as sementes da reflexão crítica, mesmo quando os resultados não são imediatamente visíveis.

Em suma, a intervenção pedagógica "Sociologizar é Preciso" não apenas promoveu um espaço de aprendizado, mas também reafirmou a relevância da sociologia na formação de cidadãos críticos, elemento basilar para um equilíbrio societário baseado na justiça social. O papel do professor pesquisador, que vive a prática e a teoria simultaneamente, é crucial para a construção de uma educação que resista às pressões neoliberais e busque a transformação social. A luta por uma educação de qualidade e transformadora deve continuar, mesmo diante das dificuldades, pois cada interação e cada semente plantada têm o potencial de gerar mudanças significativas na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar a incidência das condições materiais de trabalho dos professores de sociologia nas interações estabelecidas com os estudantes no ensino médio público na cidade de Fazenda Rio Grande-PR. Os objetivos específicos incluíram compreender as determinantes materiais e práticas da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEED) que condicionam o trabalho dos professores de sociologia; descrever o processo interativo entre professores e estudantes; analisar as narrativas dos professores acerca da autonomia e estratégias exploradas na dinâmica interativa com os estudantes para execução do plano de aula e criar uma comunidade de aprendizagem com os professores de Sociologia atuantes na cidade.

O percurso metodológico adotado caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa exploratória aplicada e dividida em três etapas. A primeira consistiu em uma revisão narrativa da literatura sobre a conjuntura brasileira, com foco nas implicações da agenda neoliberal sobre a educação. A segunda caracterizou-se como um estudo de caso, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de sociologia da cidade. A terceira envolveu a criação e implementação de uma intervenção pedagógica denominada Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso, esta teve como mote promover a formação continuada dos professores e a reflexão sobre suas práticas docentes.

O acesso aos professores foi facilitado pela receptividade e comprometimento dos docentes, o que possibilitou a implementação da intervenção pedagógica. A participação dos professores nas duas fases da pesquisa representou mais de 80% do total de docentes de sociologia atuantes no município nos anos de 2023 e 2024.

Os resultados da pesquisa revelaram que as condições de trabalho dos professores, marcadas pela precarização e pela adoção de plataformas educacionais impactam negativamente na qualidade das interações em sala de aula, resultando em vínculos enfraquecidos entre educadores e estudantes. As entrevistas permitiram identificar de que maneira os professores organizam o trabalho e suas perspectivas com relação ao ambiente escolar. A análise das narrativas dos professores evidenciou a importância da autonomia docente e das estratégias interativas para promover o engajamento dos estudantes.

A intervenção pedagógica Comunidade de Aprendizagem Sociologizar é Preciso proporcionou um espaço para a troca de experiências e o aprofundamento de questões pertinentes à docência em sociologia. A dinâmica da intervenção foi delineada pelo estímulo à participação dialogada e pela sensibilização dos participantes acerca da pujança da interação

para o fazer educativo e sua imbricada relação com as condições objetivas de trabalho. A intervenção também buscou promover uma reflexão crítica sobre como as interações sociais entre professores e estudantes ocorrem num tempo histórico com especificidades inéditas, o que demanda do professor a sensibilidade de um artesão ao lapidar uma pedagogia personalizada.

Durante a intervenção, foram explorados os conceitos de autoridade, persuasão e sedução docentes, com o objetivo de refletir sobre os diferentes tipos de autoridade em sala de aula, analisar como a persuasão pode ser uma ferramenta pedagógica e compreender os limites e implicações da sedução docente no processo de ensino-aprendizagem. A autoridade docente foi identificada como sendo construída por uma combinação de carisma, tradição e técnica, mas também por outros elementos subjetivos e implícitos. A persuasão foi compreendida como um meio indispensável a qualquer atividade profissional que envolva interações humanas, sendo um recurso instrumentalizado de distintas maneiras pelos professores. A sedução docente, espontânea ou racionalizada, implica diretamente na adesão dos estudantes e no estabelecimento de vínculos de confiança.

A hipótese de que haveria um tipo de naturalização ou assimilação passiva da precarização das condições de trabalho docente, levantada na primeira etapa da pesquisa de campo, declinou quando confrontada com os dados obtidos na intervenção pedagógica. Esses revelaram que há uma percepção clara, acerca da precarização e do desmonte da disciplina de sociologia, o que reflete no descontentamento profissional. Diante disso, pressupõe-se que, as consequências de uma exacerbada rotina de atividades implica na intensificação do trabalho, elevam o cansaço e redundam numa reprodução mecânica da prática docente.

Contudo, mesmo nesse cenário que frustra as tentativas de uma formação crítica e cidadã e, ao mesmo tempo, contribui para um embrutecimento das relações escolares, os professores comprometidos com o caráter emancipatório da escola encontram significado para o seu trabalho e resistem. Essa resistência é expressa num discurso uníssono de que é preciso sim, enfrentar as condições materiais desfavoráveis, tais como a desvalorização salarial e a sobrecarga de trabalho a fim de superá-las, mas sem perder de vista o que pode ser feito no âmbito das microrrelações. Mesmo conscientes de suas limitações, os professores buscam, dia a dia no chão da sala de aula, empoderar os estudantes com uma perspectiva crítica da realidade num estímulo consciente e conscientizador ao compromisso do sujeito histórico como agente de mudança.

Em suma, a intervenção pedagógica Sociologizar é Preciso não apenas promoveu um espaço de aprendizado, mas também reafirmou a relevância da sociologia na formação de

cidadãos críticos e conscientes. Acredita-se que a criação de espaços alternativos para uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas docentes, a partir de uma formação contínua dos professores, atue como mola propulsora para a valorização das experiências docentes e sejam evidenciadas como essenciais para a construção de um ensino mais significativo e inclusivo.

Estudos futuros podem fazer uma análise comparativa com outros municípios e estados brasileiros e assim traçar um panorama do trabalho dos professores de sociologia a partir das legislações atuais. Além disso, investigar com maior acuidade o impacto das condições de trabalho na saúde mental dos professores, bem como identificar estratégias e possibilidades de atuação docente que escaparam o escopo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. **Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro.** Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 5-38, 1988.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANTUNES, R. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALONSO, Ângela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ABDAL, Alexandre et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo.** São Paulo: SESC/CEBRAP, p.8-23. 2016.
- ARAÚJO, S. M. de; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia.** São Paulo: Editora Scipione, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- BARBOSA, Adelar; ZONTA, Emilene Cristina. **Fazenda Rio Grande: 300 ANOS.** 1. ED. CURITIBA: [S. N.], 2-22 P. V. 1. 2000.
- BARBOSA, Renata Peres. "Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade." *Revista Espaço Acadêmico* 21.229, p. 54-62. 2021.
- BARBOSA, R. P. **Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas.** Conjectura: filosofia e educação (UCS), v. 24, p. 1-17, 2019
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.** e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e 61619, 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180938762023000100120&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762023000100120&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: <09 de fevereiro de 2024>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. **Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências.** Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 11-27, dec. 2020. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672>>. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cra.v21i2.79672>. Acesso em: <17 dez. 2022>.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 43-57. 1979.
- BODART, C. N. **Infraestrutura e superestrutura em Marx.** Blog Café com Sociologia. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/infraestrutura-e-superestrutura-em-marx/>>. Acesso em: <09 de julho de 2024>.

BOMFIM A. LENY. "**Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.**" *Physis: revista de saúde coletiva* 19.p. 777-796.2009.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis (RJ):Vozes, 1999.

Bourdieu, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 20 jun 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Senado Federal. Brasília/DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: <20 jun 2022>.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Novo regime fiscal, PEC do teto dos gastos públicos. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/540698>>. Acesso em: <20 jun 2022>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: <20 jun2022>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: <20 jun 2022>.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: <20 jun 2022>.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm)>. Acesso em: <20 jun 2022>.

BRASIL, I. B. G. E. **Censo Demográfico 2022**. Dados nacionais. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2010.

BR, CGI. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados** [livro eletrônico]: problemas e conceitos. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <[https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformizacao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_problemas\\_e\\_conceitos.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformizacao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf)>, 2022. Acesso em: <03/08/2024>.

CARDOSO, A. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. Rio de Janeiro: FGV, [p. 15-54].2010.

CARAPANÃ. **A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo**. In: SOLANO, Esther. O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CASTEL. Robert. **A nova questão social. In: As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário**. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis: RJ. Vozes, p.495-561. 1998.

CASTRO, Daniel; DE OLIVEIRA, Marcos Paulo; AMORIM, Ricardo. **Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois**. Cortez Editora, 2015.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente**. Revista Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, abril.2017.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education, Washington, v. 24, p. 249- 305, 1999.

DA MATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional: Antropologia. Rio de Janeiro, n. 27, 1978, p.01-12. Disponível em: <[http://www.ppgasmnufjrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim\\_do\\_museu\\_nacional\\_27.pdf](http://www.ppgasmnufjrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf)>. Acesso em: <05 dez. 2022>.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016 [2009].

DAYRELL. J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105- 1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DOYLE, Walter. **Aprendendo o ambiente da sala de aula: Uma análise ecológica**. Journal of teacher education, v. 28, n. 6, p. 51-55, 1977.

DOYLE, W. **Classroom organization and management**. Handbook of research on teaching/Macmillan, 1986.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **O valor dos valores: Louis Dumont na antropologia contemporânea**. Sociologia & Antropologia [online]. 2017, v. 7, n. 3 [Acessado 17 Dezembro 2022], pp. 735-772. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2238-38752017v734>>. ISSN 2238-3875. Acesso em: <03 dez. 2022>.

DUBET, F. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

FERRAZ, Flávio Carvalho. **As entrevistas iniciais e a escolha da técnica**. Rev. bras. psicanál, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 48-56, dez. 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486641X2012000400005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486641X2012000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: <05 jul. 2023>.

FERNANDES, F. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira**. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, 1954. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=dOdownload&gid=1693&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=dOdownload&gid=1693&Itemid=170)> Acesso em: <26 fev. 2022>.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, São Paulo, n.10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em <<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>>. Acesso em: <03 dez. 2022>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRASER M.T.D., GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia. 14(28), 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>>. Acesso em: <08 jul. 2023>.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. In: **Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA**, v.01, n.01. Salvador: O Programa, 2002. <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav5n102.pdf>>. Acesso em: <20 jun. 2022>.

GROCHOSKA, Marcia Andreia, and Andréa Barbosa Gouveia. **"Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica."** *Educação e Pesquisa* 46: e219060. 2020.

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

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.2022.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev. Esc. Enf. USP. São Paulo, v.35, n.2 , p. 115-21, jun. 2001.

INGOLD, T. **Antropologia e/como Educação.** Petrópolis: Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** São Paulo: Vozes, 2015.

LUCAS, S. **Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects.** American Journal of Sociology, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KEYNES, John Maynard **A Teoria Geral do Emprego do Juro e da Moeda.** Coleção *Os Economistas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MATTOS, R. O **Trabalho Remoto Docente na Rede Pública de Ensino Paranaense Durante a Pandemia do COVID 19.** Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional –ProfSocio) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.124. 2021.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e Introdução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola possível.** São Carlos: EdUFSCar, 2012. E-book. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Comunidades\\_de\\_aprendizagem.html?id=4hypBAA\\_AQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Comunidades_de_aprendizagem.html?id=4hypBAA_AQBAJ&redir_esc=y). Acesso em: 02/08/2024

MEUCCI, Simone. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente.** Ciências Sociais Unisinos, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MEUCCI, Simone. BEZERRA, R.G. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo.** Revista de Ciências Sociais, v. 45, n.1, p.87-101. Fortaleza: 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>>.

MIGUEL, Luiz Felipe. **A reemergência das direitas no Brasil.** In: SOLANO, Esther. O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018

MILIBAND, Ralph. **Análise de classes**. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.) *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 2005 p. 471-502.

MILLS, C.W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILLS, C.W. **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Dalila; POCHMANN, Márcio. **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Gráfica e Editora Positiva: 2020.

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

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

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1997, n.05- Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-2478. Acesso em: < 5 ago. 2023>.

PETERSON, D. **Edtech and Student Privacy: California Law as a Model**. *Berkeley Technology Law Journal*, v. 31, Annual Review, 961-996, 2016. Disponível em: <https://lawcat.berkeley.edu/record/1127432/files/fulltext.pdf>. Acesso em 16 ago. 2022.

PIRES, A. P. (2014). “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais”. In: POUPART, J. (et al) (org.) **A pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, pp 43-94.

POUPART, Jean *et alii*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e Estado gestor: aproximações globais. **A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Ed. Navegando**, p. 79-98, 2017.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Marcia Gardenia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RAFTERY, Adrian E. e HOUT, Michael. (1993), "**Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975**". *Sociology of Education*, vol. 66, n. 1, pp. 41-62.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 105p. 1999.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Souza, Edson Belo Clemente. **Tríplice fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina**. Terr@ Plural, v. 3, n. 1, p. 103-116. 2009.

SOUZA, J. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de. Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro.

SILVA, Willian. **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de sociologia do paraná**. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional –ProfSocio) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, p. 169. 2024.

SIMONE DE AZEVEDO, D.; CAMPOS DA SILVEIRA, A.; OLIVEIRA LOPES, C.; DE OLIVEIRA AMARAL, L.; DO CARMO VIEIRA GOULART, I.; XIMENES MARTINS, R. **Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”**. RENOTE, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 615–625, DOI: 10.22456/1679-1916.89222. 2018.

SILVA GUIMARÃES, Lislaine Mara da. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PARANÁ: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE . **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 524–535, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.182. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/182>. Acesso em: <2 ago. 2024>.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. "A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso." *Educação em revista* 34: e214130.2018.

TARDIF, M e LESSARD, C. “Os fundamentos interativos da docência”. In: **O trabalho docente**. Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

UNESCO. **Personal Data Scurity Technical Guide for Online Education Platforms**. Moscou, 2020. Disponível em: <<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>  
<Acessado em 12/022025>.>

UNITED NATIONS (UN). **Comitê dos Direitos da Criança. Comentário Geral n. 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital**. Tradução: Instituto Alana. New York: UN: 2021. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2022/01/comentario-geral- -n-25-2021.pdf>>. Acesso em: <15 ago. 2022>.

WEBER, Max. A Ciência como vocação. In: **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 13ª ed. 2005.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1981.

## APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

### BLOCO 1 - DADOS DO ENTREVISTADO

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

### BLOCO 2 - FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE

#### 2. Formação Acadêmica

<b>Graduação ( ) completo ( ) incompleto</b>	<b>Nome do curso de Graduação:</b>
<b>Especialização ( ) completo ( ) incompleto</b> ( ) em curso	<b>Nome do curso de Especialização:</b>
<b>Mestrado ( ) completo ( ) incompleto</b> ( ) Em curso	<b>Nome do curso de Mestrado:</b>
<b>Doutorado ( ) completo ( ) incompleto</b>	<b>Nome do curso de Doutorado:</b>
<b>Outros cursos de Graduação, Pós-graduação ou cursos livres realizados?</b>	<b>Nome dos cursos:</b>

## 2.1. Carreira

<p><b>Atuou em outras áreas profissionais antes da docência?</b></p> <p>sim ( ) não ( )</p>	<p><b>Quais?</b></p>
<p><b>Desenvolve outra atividade profissional além da docência na educação pública?</b></p> <p>sim ( ) não ( )</p>	<p><b>Qual?</b></p>
<p><b>Há quantos anos atua como docente?</b></p>	<p>Entre 1 e 5 ( )  Entre 5 e 10 ( )  Entre 10 e 15 ( )  Acima de 15 ( )</p>
<p><b>O que lhe inspirou/inspira a seguir na carreira docente?</b></p>	

**BLOCO 3 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO. Bloco para atender ao objetivo geral:** Compreender como as condições materiais de trabalho dos professores de sociologia incidem nas interações sociais com os estudantes no ensino médio público na cidade de Fazenda Rio Grande-PR. Este bloco deve conter questões que levantem a diferença das carreiras (vínculo empregatício), a distribuição das aulas no município eleito, número de escolas em que dá aulas, como organiza pedagogicamente a aula, percepções sobre a gestão da escola, componentes curriculares, **Percepções sobre a BNCC e o NEM.**

**BLOCO 3 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

<p><b>Qual é o tipo de vínculo empregatício?</b></p>	<p><b>QPM ( )</b></p> <p><b>PSS ( )</b></p> <p><b>Outro ( )</b></p> <p><b>Qual _____</b></p>
--	--

<p>Em quantas escolas trabalha? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) Mais de 3</p> <p>( ) nº ____</p>	<p>Por quê?</p>
<p>Trabalha no município em que reside? ( ) sim ( ) não</p>	<p>É uma escolha? ( ) sim ( ) não</p>
<p>Qual é a distância aproximada de casa ao trabalho?</p>	<p>Nº KM ____</p>
<p>Na distribuição de aulas, consegue escolher as escolas onde vai trabalhar?</p> <p>( ) sim ( ) não</p>	<p>Se sim, qual critério adota?</p>
<p>Como você organiza/planeja suas aulas?</p>	<p>( ) RCO ( ) OUTRO</p> <p>Qual? _____</p>
<p>Você consegue realizar todas as atividades concernentes ao trabalho docente no tempo destinado à hora-atividade?</p> <p>sim ( ) não ( )</p>	<p>Se não, como você faz?</p> <p>_____</p>
<p>Além de sociologia, você leciona outra disciplina?</p> <p>( ) sim ( ) não</p>	<p>Qual? _____</p>
<p>Qual é a sua percepção sobre a gestão da escola em que trabalha?</p>	
<p>Qual é a sua percepção sobre a BNCC e o NEM?</p>	

**BLOCO 4 - CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO:** Organização da jornada de trabalho, número de alunos por sala, estrutura das escolas, suporte docente, interação entre as turmas (dificuldades /facilidades), estratégias utilizadas com relação a carga horária x conteúdo x autonomia para criatividade e inovação, utilização das plataformas virtuais

**BLOCO 4 - CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO**

<p><b>Quantas turmas você atende semanalmente?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 1 a 5</p> <p><input type="checkbox"/> 5 a 10</p> <p><input type="checkbox"/> 10 a 15</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 15 n° ____</p>
<p><b>Em média, quantos estudantes por turma?</b></p>	<p>N° ____</p>
<p><b>Numa escala de 0 a 10 como você avalia a estrutura da/das escola/s em que trabalha?</b></p>	<p>N° ____</p>
<p><b>Numa escala de 0 a 10 como você avalia o suporte docente (material, tecnológico, pedagógico, etc.)?</b></p>	<p>N° ____</p>
<p><b>Numa escala de 0 a 10 como você avalia a sua interação com os estudantes?</b></p>	<p>N° ____</p>
<p><b>Quais são as maiores dificuldades em interagir com os estudantes? Há uma diferença em relação aos turnos?</b></p>	
<p><b>O que, na sua percepção, é uma estratégia eficiente na interação com os estudantes?</b></p>	
<p><b>Você consegue identificar um perfil de turma que tem mais facilidade em interagir?</b></p>	
<p><b>Você consegue identificar um perfil de turma que tem dificuldade em interagir?</b></p>	
<p><b>Quais estratégias você utiliza para conciliar conteúdo, carga horária e interação com os estudantes?</b></p>	

<b>Qual é a sua percepção acerca das plataformas digitais na educação?</b>	
<b>Diante do programa da disciplina/planejamento trimestral você se sente livre para criar e inovar a prática docente para além das exigências da SEED?</b>	
<b>Além da sua formação universitária (formal) você identifica algum outro espaço que foi/é importante para o seu estilo docente?</b>	
<b>Como você percebe a socialização que ocorre na sala dos professores? Esse espaço condiciona, em alguma medida, a prática docente? De que forma?</b>	

## APÊNDICE B - CONVITE PARA OS PROFESSORES

**Convite à Comunidade de Aprendizagem: Sociologizar é Preciso**

**01 O QUE É?**  
É um encontro anual e presencial das professoras de Sociologia de Fazenda Rio Grande - PR.

**02 POR QUÊ?**  
O objetivo é proporcionar a troca de experiências visando o aprimoramento da prática pedagógica por meio de interações mais horizontalizadas.

**03 COMO?**  
Mediar, a partir de dinâmicas interativas, o diálogo franco e espontâneo entre as parâs. Com isso, estimular a partilha de práticas pedagógicas engajadoras para o contexto local.

**04 ONDE? QUANDO?**  
na Rorizca Verde, no dia 26 de agosto de 2024 - às 19h.  
End: R. Santos, 200 - Cidade, Fazenda Rio Grande - PR.

📧 rafaeljungles7@gmail.com    📱 @junglesrafael

☎️ 41-98836-4820

## APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -  
MESTRADO PROFISSIONAL EM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, da nacionalidade \_\_\_\_\_ e estado civil \_\_\_\_\_, portador(a) do RG n.º \_\_\_\_\_ profissão: \_\_\_\_\_ vinculado(a) à instituição: \_\_\_\_\_ ocupando o cargo de \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre: \_\_\_\_\_. A pesquisa ajudará na construção de dissertação de mestrado realizada pelo mestrando \_\_\_\_\_, portadora do RG \_\_\_\_\_, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Fernanda Landolfi Maia, do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL EM sociologia/UFPR. Esta pesquisa tem como objetivo:

\_\_\_\_\_

Estou ciente de que as informações por mim fornecidas, mediante entrevista e/ou questionário, poderão ser gravadas para obtenção dos dados e podem ser utilizadas para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Foi-me esclarecido de que a participação na pesquisa não é obrigatória e de que não receberei nenhuma remuneração para participar, conforme Resolução n. 196/09. Compreendo que é possível retirar o consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso me traga qualquer prejuízo. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Pesquisador:

E-mail:

**APÊNDICE D - TERMO DE USO DE VOZ E IMAGEM****TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ PARA  
PESQUISA**

Título do Projeto: A artesanaria docente: uma análise das condições materiais que mediam o trabalho interativo dos professores de sociologia de Fazenda Rio Grande-PR.

O pesquisador responsável pelo projeto A artesanaria docente: uma análise das condições materiais que mediam o trabalho interativo dos professores de sociologia de Fazenda Rio Grande-PR solicita a utilização de imagem e/ou som de voz do participante adulto para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Pesquisador

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

---

Participante da pesquisa

Link da versão online: (inserir se for o caso)