

ENSINO DE SOCIOLOGIA E A PANDEMIA

a experiência social no isolamento

$$\begin{aligned} &)^2 \\ & = 104 \\ 2 & \overline{)2} \\ & = 33 \\ & = 31 \end{aligned}$$

Danyelle Nilin Gonçalves e Rogéria Martins
(Organizadoras)

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E
PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA
SOCIAL NO ISOLAMENTO**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Danyelle Nilin Gonçalves
Rogéria Martins
(Organizadoras)

ENSINO DE SOCIOLOGIA E PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA SOCIAL NO ISOLAMENTO

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadoras

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E59

Ensino de sociologia e pandemia: a experiência social no isolamento /
Organizadoras Danyelle Nilin Gonçalves, Rogéria Martins. – Belém: RFB, 2023.

Livro em pdf

ISBN: 978-65-5889-503-9

DOI: 10.46898/rfb.3c72dbb7-03cd-4601-8c46-6d4f5901fb9b

1. Ciências Sociais – Estudo e ensino. 2. Pandemia. I. Gonçalves, Danyelle Nilin
(Organizadora). II. Martins, Rogéria (Organizadora). III. Título.

CDD 300.7

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências Sociais – Estudo e ensino

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

DEDICATÓRIA

*E se virá, será quando menos se esperar
De onde ninguém imagina
Demolirá, toda certeza vã
Não sobrá pedra sobre pedra.*

A cura - Lulu Santos

Dedicamos esse livro às mais de 700.000 pessoas que perderam a vida na batalha contra a Covid-19 no Brasil e, em especial, à memória de professores, estudantes e outros atores da escola vitimados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO 1

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DA COVID-19 - TEMPOS INAUGURAIIS..... 17

Rogéria Martins
Janaina Lawall
Izabella Barcellos Faria

CAPÍTULO 2

PROFESSORES NA PANDEMIA: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO DE SOCIOLOGIA NA PANDEMIA DA COVID-1945

Raquel Brum Fernandes

CAPÍTULO 3

A PANDEMIA DA COVID-19 E O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL E DO CEARÁ 67

Danyelle Nilin Gonçalves
Harlon Romariz Rabelo Santos
Irapuan Peixoto Lima Filho

CAPÍTULO 4

ENSINO DE SOCIOLOGIA: O QUE PERDEMOS E O QUE APRENDEMOS COM A PANDEMIA 95

Josiara Gurgel Tavares

CAPÍTULO 5

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 107

Carolina Diniz Schumann
Leandro Raizer

CAPÍTULO 6

ENSINANDO/APRENDENDO COM A PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO EM CUIABÁ (MT) ... 131

Edina da Silva Ferreira
Silvana Maria Bitencourt

CAPÍTULO 7	
A EVASÃO E A INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE: O CASO DOS PERÍODOS EMERGENCIAIS REMOTOS NA UFV	155
Genival Souza Bento Júnior	
CAPÍTULO 8	
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	179
Joana da Costa Macedo	
CAPÍTULO 9	
FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: A CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	197
Julia Polessa Maçaira	
Alexandre Barbosa Fraga	
ÍNDICE REMISSIVO.....	217
SOBRE OS AUTORES	219

APRESENTAÇÃO

A proposta desse livro surge de uma grande inquietação sociológica: a ação como experiência social. A sociedade, nesse contexto, parece ter perdido a bússola, de sua suposta precisão, entoada pelas turbulências do modelo clássico de socialização. O valor moral estrutural, dos mecanismos de solidariedade, foi lançado a novas formas de sociabilidade e reinventou mecanismos de interações sociais, diante do fenômeno da pandemia. No âmago dessas reflexões teóricas, está a ordem latente para compreender a sociabilidade instaurada de forma coercitiva, diante da experiência do enfrentamento da pandemia da Covid-19. Muitos desafios revelados no contexto escolar passaram a ser uma questão para nós, pesquisadores do ensino de sociologia, diante de tamanha operação no seio da sociedade, diante de suposta crise de valores, que revelaram as ambiguidades e incoerências diante da inesperada experiência do isolamento.

A chegada da pandemia da Covid 19, no início de 2020, deixou todos atordoados. De uma hora para outra, as pessoas precisaram adaptar suas rotinas estabelecidas à nova realidade: praticar isolamento ou distanciamento social, usar álcool em gel, usar máscaras, ficar atento a qualquer sinal de gripe e até traços culturais costumeiros, como abraçar e beijar pessoas passou a ser desaconselhado. Esses meses que se estenderam mais do que se imaginava a princípio, impactou a forma como as pessoas passaram a estudar, trabalhar, a transitar pela cidade, e a se relacionar com os outros.

A tecnologia apareceu como um instrumento para permitir que as atividades laborais e de lazer fossem continuadas e para isso, foi necessário se apropriar de alguns instrumentos que ainda não eram corriqueiros.

A educação foi um dos setores que rapidamente precisou se adaptar, tendo em vista a necessidade de garantir o direito constitucional de crianças, adolescentes e jovens à educação.

Assim, as atividades educacionais que ocorriam no interior de escolas e universidades passaram a ser transmitidas através de telas de computadores e smartphones. Tanto professores como alunos precisaram aprender rapidamente a manusear plataformas, programas e softwares.

Docentes buscaram novas estratégias para transmitir conteúdos, fazer avaliações, interagir com alunos e colegas. A formação inicial também foi prejudicada, impactando práticas de estágio, forçando docentes a encontrarem estratégias possíveis para o momento.

Nem sempre os resultados foram satisfatórios, afinal, a pandemia escancarou a realidade da desigualdade abissal brasileira e confirmou a importância do aspecto presencial da escola.

O presente livro é resultado da inquietação acerca do ensino remoto emergencial e dos impactos que um evento sui generis como uma pandemia trazem para os diferentes sujeitos, nesse caso, discentes e docentes. Dessa forma, várias investigações foram realizadas durante esse período (atividade que também foi impactada pelo isolamento e distanciamento social, forçando a adoção de outras técnicas de coleta e análise de dados). Esse momento ensejou reflexões sobre a prática docente e sobre as experiências vividas e estratégias encontradas tanto para ensinar como para aprender. São nove textos, de autores de cinco estados brasileiros (Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) que remontam aos impactos da pandemia sobre os sentimentos e percepções de professores acerca do trabalho docente no período, a respeito dos processos de ensino e aprendizagem,

sobre a participação dos alunos nas disciplinas, a adoção de novos recursos pedagógicos, impactos sobre evasão e integração de alunos na universidade, sobre experiências de estágio e docência durante a pandemia, construção de jogos pedagógicos adaptados ao ensino remoto e sobre as perdas e ganhos desse período. Os textos são assinados por professores da educação básica, do ensino superior e há uma experiência descrita por uma discente da licenciatura de Ciências Sociais. Esse fato reforça a convicção de que os impactos educacionais da pandemia se estenderam aos diferentes níveis de ensino.

O capítulo que abre esse livro, de Rogéria Martins, Janaína Lawall e Isabela Barcelos busca inventariar o período inicial da pandemia, as primeiras percepções dos professores de sociologia, da Educação Básica, numa tentativa robusta de registrar o momento inicial da experiência da pandemia da Covid-19. As autoras em **Percepção dos professores de Sociologia da Educação Básica sobre o Enfrentamento da Pandemia da Covid-19 - tempos inaugurais** recuperam o cenário das condições estruturais presentes na escola e nas condições dos professores; revelando os elementos de desigualdades presentes nesses contextos e buscando descrever com profundidade, as principais contradições das relações sociais na escola, diante da adversidade da Covid-19.

Já o segundo capítulo traz o texto de Raquel Brum Fernandes, professora da UFF, de Campo de Goytacazes, que aproveitou o período pandêmico para incluir na pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”, desenvolvida por ela desde 2019, a análise das percepções dos professores entrevistados sobre a execução do ensino remoto nas escolas onde trabalhavam no ano de 2020, atentando para as vivências com o ensino remoto, dando atenção às suas percepções e sentimentos. Os resultados expressos no texto **Professores na Pandemia: Percepções sobre o Ensino Remoto de Sociologia na**

Pandemia da Covid-19 apontam para o medo de perder entes queridos, sobrecarga de trabalho, agravamento das desigualdades, o que reforçou sensações de estresse, angústia e frustração. A autora mostra que, além das questões específicas de se viver uma pandemia e do decorrente isolamento social, dificuldades com o preparo e condução das aulas, com a participação dos alunos e a efetividade do processo educativo contribuem para a experiência de insatisfação e desgaste dos docentes.

O capítulo seguinte segue na mesma direção: **A Pandemia da Covid-19 e o Trabalho Docente: uma reflexão sobre as experiências do Brasil e do Ceará**, escrito por Irapuan Peixoto Lima Filho, Danyelle Nilin Gonçalves e Harlon Romariz Rabelo Santos, a partir de dados coletados em uma pesquisa de âmbito nacional sobre como os docentes enfrentaram os primeiros efeitos da pandemia e qual as bagagens didáticas e tecnológicas traziam para realizarem o ensino remoto. Os dados apontam a resistência dos docentes às tecnologias como ferramentas didáticas e as diferenças de gênero em relação aos desafios da pandemia, com as mulheres acumulando o trabalho doméstico. Uma regressão logística demonstrou que ser mulher, jovem, morar nas capitais e estar sofrendo pressão da escola e/ou dos gestores foram variáveis contribuintes para apontarem mais sentimentos negativos relativos à pandemia, trazendo uma realidade muito semelhante nas amostras do Brasil e do Ceará.

O capítulo seguinte é um relato da experiência de uma professora da educação básica de Fortaleza/CE Josiara Gurgel Tavares no texto **Ensino De Sociologia: o que perdemos e o que aprendemos com a pandemia** reflete sobre como se deu o processo de incorporação do uso de tecnologias e de como o apoio solidário de colegas foi essencial para vivenciar essa nova realidade. A autora atesta para a perda da materialidade da escola, e com isso, a melhor parte dela, que

é o espaço de socialização, algo que já traz consequências negativas para os alunos. Em relação aos ganhos, há uma percepção da autora de que o ensino de sociologia pode ser potencializado com o uso de recursos tecnológicos, para além dos já consagrados, filmes, músicas, imagens.

O texto seguinte parte da experiência, dessa vez de uma aluna da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a elaboração de uma pesquisa com alunos desse nível de ensino. **Estágios de docência em ciências sociais durante a pandemia da Covid-19**, de autoria de Carolina Diniz Schumann e Leandro Raizer traz uma reflexão sobre o impacto da Pandemia da Covid-19 na realização dos estágios obrigatórios de docência. Através da análise de questionário semi estruturado e coleta de relatos de alunos, mostra como se deu a adaptação dessas disciplinas consideradas como a parte prática do currículo, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, assim como a avaliação discente sobre essa experiência.

O processo de ensino-aprendizagem é o tema do capítulo seguinte: **Ensinando/Aprendendo com a Pandemia da Covid-19: Desafios no Ensino Médio em Cuiabá (MT)**. Edina da Silva Ferreira e Silvana Maria Bitencourt apresentam os resultados de uma pesquisa realizada (mesclando técnicas de observação, aplicação de questionários e entrevistas) no período de março de 2020 a junho de 2021 para verificar se houve continuidade ou não dos estudos por parte de discentes; participação dos familiares no processo de aprendizagem e a dinâmica de trabalho de docentes de Sociologia.

O capítulo de Genival Souza Bento Júnior, intitulado **A Evasão e a Integração do Estudante: o caso dos Períodos Emergenciais Remotos na UFV** é uma reflexão baseada em uma pesquisa que trata do tema da evasão no ensino superior, com foco em estudantes que

obtiveram as maiores notas no SiSU 2018 na Universidade Federal de Viçosa (UFV), dando ênfase aos períodos remotos emergenciais. Os achados deste estudo atestaram que algumas variáveis sociais – como gênero, raça/cor, renda e ações afirmativas servem como fatores elementais para compreensão da persistência ou não dos estudantes no ensino superior.

Tendo como base os registros dos diários de classe, Joana da Costa Macedo reflete sobre o ensino de Sociologia, as práticas docentes e participação de estudantes do ensino médio durante os anos de 2020 e 2021, apresentando algumas problematizações a respeito da prática docente no ensino remoto da disciplina escolar Sociologia. O resultado está expresso no texto **O Ensino de Sociologia na Pandemia da Covid-19: uma reflexão sobre a prática docente e a participação dos estudantes**. A autora alerta para o fato de que no ensino remoto o debate e o exercício do contraditório foram prejudicados quando a única via de comunicação e de ensino com os alunos era a escrita e a entrega de materiais pedagógicos considerados necessários para o estudo dos temas.

O capítulo de Julia Polessa Maçaira e Alexandre Fraga, denominado **Formação Docente durante a Pandemia: a criação de Jogos Pedagógicos para o Ensino de Ciências Sociais** apresenta algumas problematizações a respeito da prática docente no ensino remoto da disciplina escolar Sociologia e relata a estratégia utilizada por professores de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) durante a pandemia: a criação de jogos pedagógicos para o ensino da Sociologia escolar. Atesta-se que essa proposta possibilitou promover, na formação inicial de professores, o engajamento, a socialização, a discussão e problematização de temas, ideias e conceitos, mobilizando discentes para a apropriação de habilidades docentes,

relacionando currículo, planejamento, adaptação da linguagem e procedimentos avaliativos.

O livro se encerra nesse registro de uma síntese de formas narrativas sociológicas, na permanente capacidade de abordar os processos de mudança social diante de novas configurações de sociabilidade na escola e o ensino de sociologia. A otimização do recurso virtual mostrou um esgotamento, mas não escapou de ser uma nova sociabilidade instaurada, seja pelo excessivo uso das telas, seja pelas urgências das relações interpessoais, que insistem em relacionar-se nesses espaços interacionais digitais. A experiência enquanto mecanismos de socialização, pode ser vislumbrada como uma ação social subjetiva, recuperando os mecanismos de individualidade presente nas tensões da sociedade, a partir da experiência da distância e engajamento.

Foram muitas emoções vividas e experimentadas para além da experiência pedagógica. O limite da vida e da morte rondou nossas mais profundas certezas. As questões ficaram abertas, ratificando uma única certeza: nada será como antes na escola. Ficou em aberto também as hipóteses de que a pandemia otimizou um movimento já projetado para o cenário nacional, de introdução efetiva de uma educação a distância na educação básica, inclusive de clamores pontuais de *homeshooling*. Ficou aberto inclusive, a experiência desastrosa do estudo doméstico e suas famigeradas dinâmicas do ensino e o universo familiar, revendo o potencial de prestígio ao profissional da educação e seu trabalho intelectual. Ficou em aberto o reconhecimento do aluno com a escola, dotando-a de sentido, de descoberta e reencontro. Ficou em aberto a potência das relações de aprendizagem marcadas pela experiência dos afetos. A pandemia revelou que se exige uma atenção às urgências nesse novo mundo pós-pandemia da Covid-19, e as respostas não estão consolidadas. No Brasil contemporâneo,

o tempo das coisas perdeu a maturação e as mudanças do cenário são mais velozes que a natureza das coisas. É a pressa do tempo, que amortece nossa experiência e solapa nossa capacidade de um mínimo de previsão de futuro, já que o livro se projeta na conjuntura de uma reforma do ensino médio e ele se encerra diante do debate de sua revogação. Estamos constantemente sendo atropelados pelos movimentos políticos...mas não caímos, porque estamos atentas as demandas de nosso campo.

As organizadoras

CAPÍTULO 1

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DA COVID-19 - TEMPOS INAUGURAIS¹

PERCEPTION OF BASIC EDUCATION SOCIOLOGY TEACHERS ON FACING THE COVID-19 PANDEMIC - INAUGURAL TIMES

Rogéria Martins²

Janaina Lawall³

Izabella Barcellos Faria⁴

1 Esse estudo é fruto da pesquisa original intitulada: **Percepção dos professores de Sociologia da Educação Básica sobre o Enfrentamento da Pandemia da Covid-19**, financiada pelo CNPq, no interstício de 2020-2021. As análises aqui previstas envolvem as percepções de um tempo inicial da experiência com a pandemia; não expressa, portanto, o tempo posterior, de vasta consolidação dessa experiência.

2 Doutora em Políticas Públicas, Professora Associada II, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Orcid: 0000-0003-4232-441X

3 Doutora em Educação, Socióloga, atuando na Secretária de Segurança Pública e Cidadania, da Prefeitura de Juiz de Fora/MG.

4 Mestranda do Programa de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, na oportunidade, bolsista de iniciação científica CNPq, da pesquisa original, resultado desse trabalho.

RESUMO

Esse estudo foi um investimento maciço para garantir o registro dos tempos inaugurais da pandemia, os primeiros movimentos do cenário escolar diante do fenômeno da Covid-19. O artigo é resultado de uma pesquisa que buscou analisar a percepção de professores de ensino de sociologia sobre o enfrentamento da pandemia da Covid-19, considerando o significativo impacto que o fenômeno da pandemia acabou por estabelecer, não só no universo das políticas públicas da educação, mas sobretudo na organização e metodologias de ensino do campo. O método de análise foi descritivo, baseado numa amostra não probabilística procurando identificar a percepção dos professores de sociologia sobre os dispositivos alternativos, diante do isolamento. O inventário dessas compreensões apresenta ao debate público novas percepções do fenômeno junto ao campo disciplinar das Ciências Sociais; por outro lado, também revela como o fazer sociológico foi sendo reconstruído na pandemia, através dos mecanismos de uma sociabilidade coercitiva diante do inusitado.

Palavras-chave: pandemia – ensino de sociologia – percepção de professores

ABSTRACT

This study was a massive investment to guarantee the recording of the inaugural times of the pandemic, the first movements of the school scenario in the face of the Covid-19 phenomenon. The article is the result of a survey that sought to analyze the perception of sociology teaching teachers about facing the Covid-19 pandemic, considering the significant impact that the pandemic phenomenon ended up establishing, not only in the universe of public education policies, but above all in the organization and teaching methodologies

of the field. The method of analysis was descriptive, based on a non-probabilistic sample, seeking to identify the sociology professors' perception of alternative devices, in the face of isolation.

The inventory of these understandings presents to the public debate new perceptions of the phenomenon in the disciplinary field of Social Sciences; on the other hand, it also reveals how the sociological work was being reconstructed in the pandemic, through the mechanisms of a coercive sociability in the face of the unusual.

Key-words: pandemic – sociology teaching – teachers' perception

O ano de 2020 surpreendeu todo o cenário mundial, diante da grande ameaça que pandemia da COVID-19 que se estabeleceu pelo mundo e a exigência preventiva da política de confinamento social. A dinâmica social, nessas circunstâncias mudou radicalmente, obrigando, com legislações emergenciais, o fechamento de escolas e universidades; bem como parte de setores produtivos, ainda que de forma diferenciadas nos países e regiões. Ainda no início do processo inaugural da pandemia da Covid-19 o impacto da medida do confinamento social, segundo dados do Banco Mundial, foi cerca de 1,6 bilhões de estudantes em mais de 170 países (91,3% da população mundial de estudantes). Segundo Grissoti (2020) Apesar do avanço científico e tecnológico dos últimos séculos, dispomos apenas, em termos práticos e no curto prazo, de dispositivos de biossegurança medievais, ou seja, de práticas existentes bem anteriores à descrição da teoria dos germes: a quarentena, a instalação de cordões sanitários nas fronteiras dos Estados-nações e o isolamento social.

Diante do contexto, não há como deixar de considerar os prejuízos que a interrupção do calendário escolar por tempo indeterminado estabeleceu no cenário educativo. E na sequência, os Estados protagonizaram as ações no contexto dessa pandemia, muitos

seguindo orientações de organismos internacionais, uma vez que o Executivo Nacional, resistiu em reconhecer o drama mundial durante todo o seu período de configuração no contexto brasileiro.

Contudo, a iminência de riscos de vidas, na balança dos dramas sociais, as perdas educacionais e a crescente pobreza na aprendizagem (learning poverty) passaram a se submeter a uma coordenação orquestrada para uma política preventiva, uma vez que não se apresentou solução a curto e médio prazo, para além do confinamento social como prevenção. Nesse sentido, os gestores públicos passaram a entrar numa agenda de mitigação dos prejuízos, trabalhando com uma ideia de modelos alternativos de ensino, sobretudo, em modelos virtuais de ensino.

Claro que diante dessas diretrizes, não faltaram vozes dissonantes e de resistência, o que inclusive provocou atuações diferenciadas, em cenários escolares, otimizando ainda mais as configurações de desigualdade e atuações marcadas por uma ausência completa de orientações efetivas por parte do Ministério da Educação. Em tempo, estavam mergulhados em ações de cunho marcadamente ideológicas diante do cenário adverso que assolou a educação brasileira.

Diante desse cenário, as recomendações no mundo e no Brasil, no tocante ao sistema de ensino, projetam em larga escala orientações pela oportunidade de aprendizagem remota durante o período de interrupção das aulas. O debate sobre o conceito de trabalho remoto mereceu destaque nesse estudo, justamente por se observar equívocos conceituais ao comparar o trabalho remoto com o modelo de educação a distância. Segundo Dohmen (1967 apud Alves, 2011, p. 85):

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de

professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.

A educação a distância envolve uma estrutura de ensino regulada com intenso uso de tecnologias de informação e comunicação e consolidada em termos de metodologia de ensino, com instrumentos padronizados, onde alunos e professores estão separados fisicamente no espaço e ou tempo. Ainda assim, o uso da EAD por sua regulação, prevê restrições normativas de seu uso, porque envolve toda uma estrutura para o ensino, de modo, inclusive na sua adoção, na integralização no cumprimento da carga horária para o ano letivo, que precisa prever também igualdade de oportunidades educacionais e de acesso mesmo em contexto de excepcionalidade (COLEMARX, 2020), de acordo com a LDB (Lei n. 9394/96).

Já o trabalho remoto, recorrentemente, sendo também denominado de “comunicação remota”, “aulas remotas”, “aulas on line”, “modalidades alternativas” apareceu num contexto emergencial por conta da situação da pandemia e revelou regime excepcional por contingência ou regime de estudo não presencial. O modelo só é semelhante no tocante a separação física de professores e alunos. As características do método de ensino são diferentes, enquanto na EAD as aulas são gravadas com estruturas tecnológicas mais eficientes; as gravações das aulas nos trabalhos remotos são vídeos muito das vezes domésticos, dependendo do arsenal tecnológico que o professor dispõe, de uso pessoal, num formato improvisado e precário. A interação com o professor na EAD é realizada através de tutores, através de materiais e avaliações padronizados, produzidos em larga escala e no trabalho remoto a interação é direta com o professor da disciplina, ajustando o conteúdo e avaliações a circunstância emergencial. Diante da precariedade das ferramentas e dos instrumentos de controle no processo de ensino-aprendizagem as ações, no contexto remoto da

pandemia se deu inclusive com limites de alcance de grande parte de alunos, destituídos de um acesso à internet doméstica.

Para dar conta desse contexto, os formatos se organizaram diferenciados nas ações protagonizadas pelos Estados brasileiros. O surgimento da pandemia configurou-se por uma série de mecanismos que atuaram para combater a doença, implicando na gestão de uma forma de biopolítica, nos termos de Foucault (2008). Tais medidas apresentaram-se como processos que buscavam fazer previsões, estimativas, probabilidades, medições (FOUCAULT, 2008) diante uma tecnologia que trouxe mecanismos de intervenção com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade.

O uso de telesalas, rede de plataformas disponíveis na internet, material impresso de apoio e no limite, até comunicações realizadas por mídias de WhatsApp foram dinamizadas na educação escolarizada. Inclusive visitas informais de professores, nas residências de alunos para levar material foram circunstâncias observadas, não como uma ação política dos estados, mas num esquema robusto de voluntariado de professores, movidos pela solidariedade com seus alunos e familiares. A seletividade que a aplicação dessas estratégias se revelou em diferentes contextos sociais, marcaram acentuadamente os dispositivos de desigualdade, no contexto escolar. Nessas circunstâncias os dispositivos da biopolítica aplicada sobre a população, foi esgarçada, estabelecendo cesuras entre diferentes grupos sociais de acordo com o interesse político almejado, aquela circunstância à época.

Contudo, o contexto emergencial exigiu a regulação desses procedimentos e, por isso o Conselho Nacional de Educação e a Legislação Nacional lançaram normativas¹ para orientação das redes

¹ Apesar da lentidão, por parte do Governo Federal, para estabelecer diretrizes nacionais durante a pan-

de ensino sobre “atividades pedagógicas não presenciais”, sobre a retomada das aulas ao término da pandemia e o calendário acadêmico. Entretanto, essa opção não foi consensual na comunidade escolar, envolveu muitas resistências e críticas, com obstáculos políticos, pedagógicos e estruturais legítimos, sobretudo, do ponto de vista de limites materiais de equipamentos e acesso a tecnologias que operaram de forma paradigmática em parte de professores e de alunos.

A questão da desigualdade no contexto da pandemia se tornou latente, revelando problemas estruturais do esvaziamento da gestão pública, de caráter intervencionista, com a adoção, reconhecidamente tardia, de medidas ao enfrentamento e controle da pandemia, fragilizando os objetivos sociais já comprometidos, se comparada aos interesses do capital especulativo em trânsito livre no país, inclusive no setor da educação, diante dos grandes conglomerados privados da educação no cobiçado recursos voltados para investimento na educação a distância e ensino híbrido. Ficou evidente os limites operacionalizados diante da adoção de artefatos e ferramentas das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) para práticas educativas remotas no cotidiano da educação formal, muito tardiamente absorvida como previsibilidade diante do cenário contemporâneo escolar.

Grande parte das escolas, em nível nacional, apesar de receptoras de precários equipamentos tecnológicos (algumas nem dispondo desse limite), não revelaram expertise e domínio desses acessos, o que corroborou ainda mais para o desenvolvimento dessa aplicação célere das ferramentas no contexto emergencial. A seletividade dos acessos foi recorrente, diante dos limites operacionais

demia, foi aplicada diferentes regulações normativas, como base legal para as práticas do Ensino Remoto Emergencial. Podemos destacar Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020; Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020; Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020; Súmula do Parecer CNE/CP nº: 5/2020, publicada no DOU em 04 de maio de 2020; Despacho MEC de 29 de maio de 2020; Parecer CNE/CP nº: 11/2020 de 7 de julho de 2020.

das escolas e sobretudo, dos estudantes, demandantes de algum tipo de recursos tecnológico para acesso ao ensino remoto: seja computador, internet ou celular com banda larga.

Na biopolítica que transforma o ser biológico em objeto da política, controlado pelo poder do Estado, a decisão política implica no limite imperativo em quem deve morrer e quem deve viver, ainda que essa máxima tenha se tornado robusta para compreender os desafios da pandemia conduzidos pela gestão pública no Brasil, a aplicação na educação revelou o princípio político de quem iria estudar e quem não iria. O que caracterizou limites no direito a educação. Segundo Sarlet (2020) no concernente ao direito à educação ou qualquer outro direito fundamental, não se justifica nem pela pandemia e nem a uma parcela da população, os riscos dos comprometimentos de direitos negados. Um direito de todos negado a alguns é uma nítida revelação esvaziamento de um direito.

Destarte que o espectro de larga escala que se estabeleceu na opção do trabalho remoto não deixou de revelar as ambiguidades na produção das desigualdades escolares; por outro lado qual alternativa que ficou para as escolas públicas, que diante da desigual relação entre escolas privadas, que viu intensificar o fosso entre alternativas para assistir seus estudantes? Do ponto de vista do ensino médio, situações como a manutenção do calendário do ENEM e sua complexa atuação na sua realização, estabeleceu uma edição marcada por comprometida reserva ao dispositivo da equidade na igualdade de condições e acesso para realização das provas, acentuando o abismo entre escolas privadas e públicas. Dados do quantitativo de participantes do Enem no ano de 2021, foram reveladores dessa desigualdade: em 16 anos foi a menor taxa de inscrição e um recorde de abstenções em torno de

51,5%.² Foi considerado o Enem mais desigual e excludente desde de sua implementação.

O fosso entre as condições de acesso a internet, acesso a computadores e espaço de estudo individualizado, acesso a estratégias digitais sofisticadas em escolas particulares; concorreu de forma gritante com estratégias e alternativas limitadas, do tipo produção de material como pacote semanal de fichas didáticas impressas, conferida, ainda que não suficientes para diferentes grupos socialmente diferenciados, inclusive os privados de liberdade e de acesso à internet.

O dilema foi colocado, diante de um contexto de emergência onde as opções foram restritas e sem suporte efetivo por parte dos decisórios políticos, exigindo respostas rápidas para mitigar ainda mais os prejuízos estruturais que a pandemia colocou para a atividade educativa. Não obstante aos dramas que a pandemia se estabeleceu no Brasil, viveu-se no país conflitos políticos de grande impacto, na medida em que, o Executivo Nacional entrou em dissonância com as orientações da Organização Mundial de Saúde, acabando por promover, inadvertidamente, protagonismo de Estados e Municípios na autonomia da condução de suas políticas de prevenção à pandemia. A condução não uniformizada, por parte do Executivo Nacional, otimizou as desigualdades diante dos estados e das escolas, diante de enfrentamento da situação com a pandemia.

O cenário político-institucional foi diversificado, tenso porque a natureza das especificidades em cada Estado tomou vulto de forma mais premente. E mais uma vez, diante da operação dos mecanismos de construção de alternativas o diálogo entre gestores com os protagonistas do processo educativo, os professores e demais profissionais da educação, foi frágil.

² Fonte: Inep/2021.

É notório observar que a natureza das políticas públicas educacionais se apresenta e deve ser dimensionada diante das vicissitudes de seus contextos sociais conforme sinaliza Dourado (2007):

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarra em uma realidade marcada pela desigualdade socioeconômico cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

[...] Por outro lado, faz-se necessário implementar políticas públicas e, entre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômico culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. (p. 15)

Para intensificar ainda mais o cenário, o ano de 2020, rendeu um impacto de grande vulto para a educação nacional, em razão da implementação da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio, demandando ainda mais tensão ao cenário, quando os estados imprimem uma reforma dessa magnitude à revelia da pandemia e da participação de seus agentes principais – a comunidade escolar. As decisões sobre o cenário da pandemia, do currículo nacional novo e da reforma do ensino médio se deu, escandalosamente, à revelia dos profissionais da educação e seus principais interlocutores: os professores. Um acinte na dinâmica do trabalho intelectual e dos principais formuladores dos processos administrativos democráticos e colaborativos, próprios numa intervenção desse porte.

Nesse cenário, os professores se mostraram insatisfeitos com as opções colocadas, muito deles sendo submetidos a constrangimentos reiterados na opção do trabalho remoto e no caso, particular das humanidades, rendido conflitos e disputas internas por espaço de carga horária específica em cada campo disciplinar. No tocante aos professores de sociologia, diante da projeção crítica que seus conteúdos sustentaram, e diante de uma confecção de uma nova proposta metodológica para o seu modelo de ensino, revelou-se a urgência para compreender como o fazer sociológico foi construído nesse cenário de pandemia.

Essas percepções de professores de sociologia diante da pandemia revelaram como o campo disciplinar mostrou elementos para contribuir para o contexto, uma vez que até as autoridades internacionais, foram levadas em consideração a ajudar, que outras formas de conhecimento também podem oferecer além do conhecimento estrito da biomédica. A sociologia do coronavírus, defendeu variadas formas de compreender esse processo em larga escala, objetivando a realidade que se viveu e ajudou a tornar visíveis alguns aspectos da vida social, que às vezes, passam despercebidos, mas que o coronavírus, dolorosamente, deixou evidenciado.

O destaque desse trabalho e, por isso sua premente importância, revela dois movimentos para o cenário educativo: dar voz aos professores de sociologia e suas percepções do cenário, que muito das vezes na previsão de hierarquização de saberes comum na comunidade escolar, se estabelece um menosprezo pelo campo disciplinar pela comunidade escolar, aplicando-o como um conhecimento acessório ou no limite reformador (MARTINS E SOUZA, 2013). Por outro lado, marca, definitivamente um tempo de aprendizado coletivo, de cunho extensivo; na medida que todo o mundo se viu diante de uma

urgência em repensar suas práticas educativas. Um cenário digno de um registro histórico, que não se pode escapar.

A QUESTÃO METODOLÓGICA

A pesquisa que ora se apresenta teve caráter exploratório, considerando os limites operacionais para a realização da pesquisa, no contexto do distanciamento social, no período inaugural da pandemia.

Pensando nessa circunstância, o método de análise foi descritivo, baseado numa amostra não probabilística. Uma razão do uso de amostragem não probabilística foi o de não haver outra alternativa viável porque a população não estava disponível para ser sorteada (MATTOS, 1996, p. 157). A metodologia aplicada no presente trabalho buscou captar as percepções dos professores de sociologia, na educação básica a partir de pesquisa de caráter não probabilística do universo de professores de sociologia espalhados pelo Brasil. A amostra foi definida pelo julgamento do pesquisador que participava de variados coletivos de professores de sociologia da Educação Básica, em diferentes formatos de acesso virtual; mas com composição de atores de diferentes estados, garantindo significativas fontes de acesso a esses informantes, de base homogênea.

Os sujeitos dessa pesquisa foram dirigidos a professores de sociologia, na educação básica. Como é sabido, é comum professores com formações diferenciadas assumirem essa disciplina nesse nível de ensino, logo, eles também puderam ser considerados informantes, na medida em que atuassem no ano de 2020, na disciplina de sociologia. Segundo Oliveira (2001) é comum a escolha de *experts* (profissionais especializados) quando se trata de amostras por julgamento. Uma vez que consideram a escolha de *experts* é uma forma de amostragem por

juízo ou intencional usada para escolher elementos “típicos” e “representativos” para uma amostra.

O escopo metodológico se estabeleceu por uma pesquisa quanti-qualitativa, com a técnica de coleta de dados o levantamento das informações necessárias ao conhecimento da realidade sociocupacional e das condições de trabalho dos professores, através de suas percepções, sendo realizada por um formulário online, no Google Forms, semiestruturado, com questões abertas e fechadas com variáveis que atendessem a demandas como definição do perfil socioeconômico dos professores, atuação profissional, comportamento social na pandemia, habilidades com tecnologias digitais de informática e comunicação, prioridades metodológicas para o ensino de sociologia e propostas de assistência aos estudantes.

Os informantes foram convidados pelas redes de acesso nos coletivos de professores; bem como acionando a coordenação de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, nas universidades federais no Brasil, apresentando os objetivos da pesquisa, de modo a acessar a lista de egressos do curso. Foram ao todo 326 respondentes em diferentes estados brasileiros. Todas as unidades federativas se fizeram presentes na pesquisa, algumas com maior representação que outras. Mais da metade dos participantes residem na região sudeste do país, sendo 21,1% em Minas Gerais, 18,9% no Rio de Janeiro e 11,3% em São Paulo. Em seguida o Ceará com 8,8% dos respondentes e a Bahia com 4,1%.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, cumprindo todas as exigências do mesmo. O tratamento dos dados buscou pinçar as categorias analíticas previamente listadas no formulário e as que forem emitidas, de forma aberta, deixando as configurações qualitativas do universo amostral.

A pesquisa foi realizada durante os meses de maio e junho de 2020, sem menores incidentes e contou com diferentes redes de apoio, de atuações de professores de sociologia no Brasil a partir da mobilização de professores universitários, em cursos de formação de professores e da educação básica.

ALGUNS RESULTADOS

Os dados aqui sistematizados dizem respeito apenas a uma parte da pesquisa³ e são caracterizados por professores de sociologia na educação básica. No que tange a caracterização ao *perfil socioeconômico* dos professores, participaram do levantamento 326 professores, sendo 53,1% mulheres (173) e 46,9% homens (153). Embora esse dado corresponda também aos dados nacionais, onde o universo de mulheres (80,2% - MEC/INEP-2017) que atuam na educação básica seja infinitamente maior que o universo masculino, os professores que atuam no ensino médio, essa diferença é bem menor, quase equilibrada, tanto para educação básica, quanto para os professores de sociologia, ainda que o universo de mulheres seja superior. De acordo com a Prá e Cegatti (2016) essa característica pode ser explicada a partir da entrada da mulher no espaço público, inicialmente ser consolidada na educação básica, onde essa atuação era utilizada para reiterar os aprendizados prementes às atribuições domésticas, arrefecendo suas atuações e conhecimento em outras áreas.

As referidas autoras identificam que por conta dessa situação as mulheres ao se concentrarem em áreas voltadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação – revelou o fenômeno denominado feminilização – o que acabou por alterar o seu significado e o valor social, desenvolvendo o fenômeno da feminização de algumas ocupações (p. 225). Por outro lado, Prá e Cegatti (2016) mostram

³ Por questão de espaço, alguns marcadores de desigualdades observados na pesquisa foram privilegiados aqui, deixando demais dados, para posterior publicação.

que a hierarquia dos efeitos da feminização das profissões produz desigualdades seja na comparação com professores do ensino superior e as oportunidades entre mulheres e homens na distribuição de postos de trabalho. Segundo as autoras, a luz da teoria feminista:

... apesar das mudanças em relação à presença feminina no espaço público, ainda hoje se encontram enormes disparidades em relação à igualdade de oportunidade entre homens e mulheres. Mesmo em ocupações onde as mulheres são maioria, estas aparecem em postos vulneráveis, enquanto os homens estão posicionados no topo da hierarquia profissional. Além disso, é possível ter em vista que as atribuições femininas, apesar de terem se estendido à esfera pública, não deixaram para trás o trabalho doméstico não remunerado (p. 225).

Os dados da Organização das Nações Unidas (ONU), também revelam como as mulheres são as mais afetadas pelo trabalho não-remunerado, sobretudo em contextos de crise. Nesse contexto de pandemia, foi observada uma intensificação do trabalho doméstico, não remunerado, que implica em duplas/triplas jornadas de trabalho às mulheres, incluindo a sobreposição de tarefas e a concorrência delas na esfera temporal (ONU, 2020), inclusive driblando as cobranças recorrentes por produtividade profissional e demandas acumuladas de assistência doméstica.

A faixa etária do perfil desses professores de sociologia foi considerada jovem, a maioria dos respondentes tem menos de 40 anos de idade. Dos 326 participantes, 18,1% têm entre 18 e 29 anos (59), 42,9% entre 30 a 39 anos (140). Os respondentes com idade entre 40 e 49 anos correspondem à 25,5% (83), entre 50 e 59 são 11,3% (37). Os mais velhos, de 60 a 65 anos, alcançam 2,1% (7 participantes). Esse dado confere com algumas pesquisas como a de Bodart e Silva (2019) que busca identificar o perfil dos professores de sociologia após 10 anos de presença no ensino médio. Mas um dado importante nesse quantitativo “jovem” da pesquisa, pode também ser explicado pelo formato da coleta de dados, uma vez que implica numa familiaridade

com tecnologias digitais: participação em redes sociais, grupos de WhatsApp, facilidade com acesso a formulários digitais etc.

Quanto à escolaridade, os professores se mostraram relativamente qualificados, com um universo de 33,1% tem especialização *lato sensu* (108), 30,7% fizeram mestrado (100) e 11% concluíram o doutorado (36). Os dados indicam alto nível de escolarização, com aproximadamente 42% com no mínimo mestrado e apenas 0,9% (3 respondentes) com graduação em curso.

Essa representação coaduna com dados mais gerais. Segundo a OCDE, 75% dos diplomas emitidos no Brasil são da área das humanidades⁴. Esse dado pode ser explicado pela herança bacharelesca no Brasil ou ainda, no caso das Ciências Sociais, a restrição de mercado de trabalho na área, por exemplo, que coloca a pós-graduação como uma opção para estudantes se qualificarem e renderem maiores expectativas profissionais.

Os resultados preliminares nesse documento, *no que tange a atuação profissional*, são contundentes nesse período inaugural da pandemia, marcaram um cenário inicial de acesso ao trabalho remoto, em grande parte dos entrevistados. Um universo de 72,7% dos entrevistados declarou estarem trabalhando de forma remota já nesses primeiros quatro meses da pandemia, com reuniões virtuais com alunos, reuniões virtuais com demais professores e coordenação e direção da escola, com elaboração de atividades etc. O que inclusive é importante destacar, considerando que parte da sociedade defendeu uma narrativa em que a escola e os professores estavam “parados”. Já que não estava tendo aula.

É sempre importante destacar que a ação do trabalho docente envolve muito planejamento nas condições normais, e essa situação

⁴ Os três maiores cursos em número de matrícula se caracterizam pelas ditas Ciências Humanas ou Sociais Aplicadas: Pedagogia, Direito e Administração. Fonte: Censo de Educação Superior/Inep - 2020.

pandêmica exigiu um esforço hercúleo para criar ações educativas, pedagógicas para dirimir os impactos da Covid-19 na educação. Esses dados coadunam com os dados do Inep (2021)⁵ que mostrou que a estratégia de realização reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil. E outro desempenho realizado pelos professores, foi a reorganização ou a adaptação do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdo específicos, muito deles caracterizado por apostilas impressas.

Diante do cenário em que toda a forma de contato e interação social se estabelecera a partir da tecnologia, por mecanismos e ferramentas a distância, nova sociabilidade se estabeleceu, sobretudo para escola, espaço clássico de relações sociais marcada pela presença, pelo contato, pelo olho no olho. Uma das ferramentas mais utilizadas foi o uso de tecnologia da comunicação do aplicativo de *WhatsApp*. Diante de todos os limites estruturais, esse recurso foi o elo de ligação e interação social mais utilizado, considerando seu vasto alcance entre estudantes, professores e a família. Num único instrumento se viabilizava não só a transmissão de conteúdos, através de arquivos, como mensagens e vídeos podiam ser utilizados como forma mais concreta de materialização do contato. Como diria Recuero (2012) espaços interacionais, conversacionais que media uma interação simbólica entre diferentes sujeitos e as ferramentas de computadores e celulares. Inclusive mediada pela intensidade da interação, mobilizando novas formas de escrita característica dos tempos digitais (OTHERO, 2002).

As ditas *habilidades com tecnologias digitais de informática e comunicação* dos professores também tiveram configurações muito

⁵ Fonte: Pesquisa intitulada: Resposta Educacional à Pandemia da Covid-19 no Brasil, realizada pelo INEP (2021)

diferenciadas, marcando elementos de desigualdade. O mais revelador é que cerca de 50% declararam também que não dominavam as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (NTICs), e que tinham apenas o conhecimento básico, frente aos 27,6% que assumiram conhecer relativamente bem e apenas 12% declararem que conhecem bem. Diante do que viveram em todo período da pandemia, em quase 24 meses, com certeza, esses dados já mudaram, considerando a coercitividade que a comunidade escolar teve que lidar com as NTICs, mas essa situação nos revela o investimento pessoal que grande parte dos professores fizeram no processo de readaptação pedagógica.

Nesse período inicial afirmaram o constrangimento pelo desconhecimento do trabalho remoto e as pressões sofridas para o enfrentamento da nova metodologia. Uma ressignificação de seu trabalho, que tradicionalmente se revelava por uma experiência mais intuitiva na relação de processo de aprendizagem aluno e professor, que conferiam dinâmicas próprias diante do universo relacional, colocaram muitos professores diante de limites.

Segundo Napolitano (2020) o deslocamento do regime de teletrabalho ou *homeoffice* provocou uma alteração radical na organização do trabalho docente, imprimindo uma excessiva carga de exposição ao ambiente virtual, resumidas a uma experiência marcada por “aula a distância” e não ensino a distância. Essa diferença, sobretudo, esteve marcada pela ausência de infraestrutura mínima como uma plataforma específica, com conteúdo preparado para esse fim, aulas em sintonia com o conteúdo e atividades complementares previamente programadas e com a participação de tutores que auxiliam na interação com os alunos, esclarecendo dúvidas e corrigindo as atividades complementares, tal qual Dohmen (1967 apud Alves, 2011) sinalizou. Por outro lado, a pandemia otimizou uma mudança radical no mundo do trabalho, com efetivas novas formas laborais,

otimizando um novo tipo de subordinação racionalizada e/ou o autogerenciamento subordinado (ABÍLIO, AMORIM e GROHMANN, 2021); a partir dos mecanismos de plataformização do trabalho. Um mercado amplo de venda de cursos e produtos se tornou uma febre diante da urgência dessa nova forma de alcance dos consumidores.

Contudo, esses limites se revelaram como um processo provisório, marcado sobretudo, pela ausência de orientações mais efetivas por parte da escola e dos decisórios políticos. Infringindo-os, posteriormente, de forma coercitiva, a configurações urgentes, inclusive do ponto de vista da aquisição de recursos tecnológicos e uma complexa atuação na mistura entre a vida profissional e privada. Essa modalidade de atuação remota revelou a intensificação do trabalho e forte controle das atividades por meio de sistemas digitais de vigilância e controle, muito das vezes, marcados por ameaças, imersos na dinâmica da informalização (idem).

Por outro lado, ainda que no contexto da distância, curiosamente, a vida privada e a vida pública parecem ter se diluído, na medida em que essas fronteiras foram alcançadas pelas “visualizações” do universo doméstico tanto de alunos, como professores. É claro que essa experiência não deixou de revelar os constrangimentos e os simbolismos que envolveram os mecanismos de preservação da intimidade desses atores. Foi possível observar, segundo esses professores, o surgimento de um novo espaço de relações – o ciberespaço: eletrônico, imaterial, onde formaram relações que experimentaram aproximação e fortalecimento de vínculos. Para além dos “powerpoint” clássicos como material didático; a imersão diária nas telas, dos territórios privados, foi esgarçada diante da inevitabilidade de previsão da rotina das casas – sejam o cachorro latindo; a criança chorando, o trânsito de pessoas alheias ao universo escolar nas telas etc; bem como os mecanismos de comunicação digital,

através de chats e emojis registram formas de afetos/brincadeiras e vínculos como transposições das formas de contato presenciais/relacionais. Foi impossível ficar indiferente a essa conjuntura exposta.

Por outro lado, no *contexto das habilidades com as NTICs*, apesar dos professores serem considerados jovens, questões geracionais impressas no acesso a tecnologia revelaram dramas pessoais diante de resistências ao uso de metodologias ativas e tecnológicas, muito das vezes, envolvidas por resistências políticas e ideológicos dos recursos. O universo de 50% de professores que afirmaram não ter domínio com as NTICs marcou uma geração de pessoas que concentraram suas atividades pedagógicas na relação presencial, material, concreta com suas metodologias. Muito deles acionando uma resistência ao cenário político da tecnologização da educação. Diante desse novo desafio, observam limites para a produção de sociabilidades e laços coletivos no trabalho docente, anteriormente dinamizado pela perspectiva relacional, que em tempos de trabalho por plataforma, revelou uma nova face do trabalho precarizado (SLEE, 2017).

O desafio de parte dos professores foi lidar com a tecnologia e acompanhar os processos de mudanças constantes, sobretudo com novas práticas com uso constante de ferramentas inaugurais para sua dinâmica de trabalho como: *lives*, *podcast*, sala de aula invertida, *quizz*, chats, *classroom* virtual etc. Segundo Souza et all (2020):

Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes. Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias. Para aqueles docentes que não tinham formação ou familiaridade com tais tecnologias, tal instrumento foi montado com o apoio de familiares ou colegas. Os elementos e a experiência que compõem o processo de trabalho docente presencial precisaram, portanto, ser readaptados a essa nova realidade, já que não se trata de uma mera transposição da atividade, antes modulada no ambiente de

sala de aula em contato direto com os aluno(a)s, que passou a ser realizada integralmente em meio digital. Em termos concretos, a atividade de trabalho, o objeto e os seus meios precisaram ser redefinidos num curto espaço de tempo, sendo os próprios docentes responsáveis por esse processo (p. 05).

Esses professores com frágeis domínios tecnológicos fizeram parte de uma geração que se socializaram nos dispositivos físicos presentes na organização do trabalho pedagógico, como o espaço da biblioteca, a sala de aula física, o livro impresso, as avaliações escritas e impressas etc. O valor do elemento físico, material ainda aparecia muito presente nessas realidades, apesar de observarem a rapidez com que a dinâmica digital e tecnológica se acelerou diante do material didático e o universo educativo como um todo. Não é que negassem as novas aspirações tecnológicas, mas sentiam-se bastante pressionados pela geração posterior, muito das vezes constrangidos diante desse conflito de atuações e de domínios. No limite, revelaram disputas internas diante de cenários distintos nas metodologias de ensino. Por outro lado, a sociologia exigia uma competência e habilidade na reflexão, numa leitura adensada do ponto de vista conceitual e teórico, que por mais que as disposições tecnológicas facilitassem, motivassem, no limite, o exercício intelectual não podia deixar de ser uma experiência intuitiva individual, isolada. Observava-se uma exigência de uma competência prática nesse campo disciplinar para estabelecer as categorizações dos fenômenos sociais para o pensamento científico que a sociologia propunha.

*As prioridades metodológicas com o ensino de sociologia foram dinamizadas por recursos audiovisuais marcadamente ligado a um mecanismo de aulas expositivas mediadas por programas como *power points* e *canva*, no processo inicial, quando se deram os primeiros movimentos das aulas remotas. O dinamismo na internet, de produção de aulas, fomentou uma dinâmica intensa com acessos de ferramentas*

como *lives*, os *podcasts*, os *quizzes*, plataformas de salas virtuais, com modelos de atividades ligados a exposição oral de conteúdo. O recurso das leituras mais adensadas e longas, próprias de um conteúdo mais teórico e conceitual como a sociologia, deu lugar as urgências dos debates transmitidos pelos mecanismos visuais, rápidos, provisórios e de extrema velocidade de transmissão. A geração de estudantes já mobilizados pelas tecnologias e a linguagem rápida foi otimizada na pandemia, na medida em que o espaço de debate foi arrefecido pelo tempo disponível em tela. Essa é uma pauta que a geração de intelectuais formados numa disciplina para leitura ostensiva, exigindo muita concentração e disciplina terá que repensar para provocar reflexões aos alunos no ensino médio. O dinamismo dos mecanismos digitais parecem atender a novas formas de sociabilidade com os mecanismos de aprendizagem, exigindo permanente atualização dos instrumentos e ferramentas didáticas.

O *comportamento social na pandemia* trouxe também a questão do desemprego de forma muito impactante, também, para os respondentes. Em torno de 95,7% declararam medo do desemprego geral e redução do salário (82,5%), mesmo os efetivos. Esse cenário foi observado já nesse período inicial da pandemia, uma vez que nos primeiros 6 meses os impactos já foram observados, no que tange a instabilidade no mercado do trabalho. Segundo dados de Silva e Silva (2020) um levantamento da economia brasileira, no período de abril a julho/2020, observou que as medidas de mitigação da crise foram o destaque no período, a partir da ampliação de linhas de crédito para micro e pequenas empresas e da concessão do Auxílio Emergencial aos trabalhadores. Contudo, a dinâmica de acesso a esses benefícios foi marcada por conturbados processos de aquisição, revelando a fragilidade na condução dessas ações atenuantes.

Um dado interessante nesse contexto do cenário novo foi à *proposição de ações para atender aos alunos* nesse momento. Quase a metade, um universo de 149 informantes declarou “nenhuma” ação. É claro que essa resposta precisa considerar o cenário, extremamente adverso, inaugural para a geração contemporânea, que se viu impactada por riscos contundentes da vida coletiva e a sua própria, reativo ao cenário de progressivos aviltamentos e desídias em suas atuações profissionais. Por outro lado, o isolamento arrefeceu construções coletivas de discussões, ações de natureza constante no universo educativo na elaboração de propostas.

O cenário inicial, nos primeiros seis meses de pandemia, de modo geral, foi marcado por um impacto profundo e resistências por iniciativas de retorno, mesmo que de forma remota. Esse movimento inicial foi mais contundente no ensino superior público, que a educação básica pública⁶, mas limitou ações dessa natureza. Muito embora, no mundo todo, de modo geral, os recursos para manter o processo educativo permanente não fugiram a essa estratégia do trabalho remoto, a resistências dos profissionais vem de uma experiência do chão da escola, que conhece a realidade de seus alunos, que ressoaram na pesquisa. Eles revelaram um universo de 51,8% que os alunos que não possuíam acesso à internet para acompanhar as atividades remotas e que as configurações de acesso a um ambiente propício e adequado para os estudos no ambiente doméstico fugiam ao controle de qualquer universo escolar. Por outro lado, é inegável também a desídia com que os decisórios políticos deslocavam a responsabilidade para os indivíduos, no caso os professores, designando-os como responsáveis pela eficácia da estratégia do teletrabalho, não respeitando, contudo, suas autoridades e autonomia diante do processo educativo.

⁶ O ensino privado foi imediatamente acionado a mudar sua configuração educativa, com investimento maciço de tecnologias, sob ameaça da perda dos alunos consumidores e garantir uma justificativa para os pagamentos das mensalidades.

As problematizações desse cenário foram extremamente complexas e demandaram contextualizar os cenários, envolvendo os atores em jogo: Estado e sua responsabilidade da infraestrutura mínima, inclusive para mitigar, de forma efetiva, os problemas de acesso a internet de grande parte dos estudantes; interlocutores no processo de apoio a rede de professores, por parte dos técnicos e; então os professores nessa dinâmica.

De modo geral, marcadores de desigualdades se revelaram diante do cenário observado, de distintas naturezas: seja na perspectiva geracional, de gênero, nos elementos etários, do desemprego, do trabalho docente, da situação da infraestrutura e pedagógica etc.

Contudo, a leitura do material se desloca no tempo e algumas representações do cenário parecem ter mudado, diante da extensão do tempo em que o trabalho remoto teve revelado diante do mundo contemporâneo. Segundo Van Genep (1981) três fases foram reveladoras na dinâmica desse cenário entre o teletrabalho, o trabalho docente e a pandemia da Covid-19: os professores experimentaram o *tempo da estranheza*, reagindo diante do novo cenário do trabalho remoto, problematizando os obstáculos materiais tanto de seu grupo, quanto dos alunos, resistindo a previsão de algum tipo de proposta de ação diante do cenário corrente. Posteriormente, vivenciam o *tempo do aprendizado*, seja de forma coercitiva ou arbitrária; bem como pela forma propositiva. O que esteve em jogo foi a sua condição de sobrevivência laboral, sua profissionalização, seu lugar na comunidade escolar, científica e epistêmica, sua autoridade legal, ou ainda, uma ausência de alternativa, uma ação hierárquica conduzida pelo controle e vigilância, mas que imprimiu uma habilidade, uma familiarização com os dispositivos, uma socialização técnica de um ambiente de trabalho. Por fim, o *tempo da afiliação*, que seria uma assimilação desse processo, como algo inexorável a dinâmica educativa

e a nova relação estabelecida pela prática pedagógica, onde inclusive houve uma profetização que a educação básica no pós-pandemia iria se tornar híbrida ou seria assumido de forma latente pelo ensino remoto⁷. Além dos constrangimentos em absorver todo esse processo de afiliação; lidar com as constantes ameaças, diante do futuro da educação, fizeram parte desse pacote de emoções experimentado pelos professores e alunos.

Para efeito desse estudo, considera-se que esse tempo foi vivido de diferentes maneiras, diante do perfil de alunos e professores, de modo que esse processo de assimilação, diante de um cenário que não propôs muitas alternativas, promoveu-se acentuadas desigualdades. Não houve escolhas colocadas... o que arrefeceu dramas próprios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, L.C; AMORIM, H e GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, mai-ago 2021, p. 26-56.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v.10, p.83-92, 2011.

BODART, C. das N. e SILVA-SAMPAIO, R. **Quem leciona sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?** In: BODART, C. das N O ensino de sociologia no Brasil – V. 1. Alagoas, Café com Sociologia, 2019.

⁷ Essas “profetizações” encontram respaldos nos documentos oficiais. Na reforma do ensino médio se sinaliza para a educação a distância como uma modalidade de ensino possível e alguns Estados já apontam em seus currículos novos a modalidade. Apesar de alguns estados não terem oficializado o currículo novo, mas já apresentaram suas propostas de forma pública, permitindo observar que os limites se configuram para cobertura plena. E para resolver esse problema a saída foi garantir a oferta plena dos itinerários formativos nas “escolas modelos” de tipo integral, como é o caso de MG, ou ainda fazer uso de Educação a distância, ou seja, o princípio da escola integral também não encontra ampla cobertura, e o acesso as ofertas das eletivas podem ser acionadas pelo modelo remoto, que com a “experiência” da pandemia, parece intensificar a pretensão dessa adoção nos estados, já descaracterizando o próprio texto-base, já no início de sua implementação.

COLEMARX – Coletivo em Estudos Marxismo e Educação. **Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído**. RJ, E-book, 2020. Disponível em: <<https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/COLEMARX-Universidades-pu%CC%81blicas-e-aulas-remotas-nenhum-estudante-pode-ser-exclui%CC%81do-1.pdf>>

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em 12/03/2021.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRISOTTI, M. Pandemia da Covid-19: agenda de pesquisas em contextos de incertezas e contribuições das ciências sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, 2020, p. 3-7.

MARTINS, R. E SOUZA, T. Ensino de sociologia e as intermitências curriculares: o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social. In: GONÇALVES, D. N. **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas, Pontes Editores, 2013.

ONU Mulheres – Organizações das Nações Unidas. Gênero e covid-19 na **américa latina e no caribe: dimensões de gênero na resposta**. Brief Março de 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf>

OLIVEIRA, T.M.V. de. **Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas**. Revista Administração On-Line, v.2, n.03, Julho/agosto/setembro, p. 03-15, 2001.

OTHERO, G.A. **A língua portuguesa nas salas de b@te-p@po: uma visão linguística de nosso idioma na era digital.** Novo Hamburgo: Berthier, 2002

PEREIRA, F. de F. F.; FORTUNA, D. R. e SILVA, R. Sociabilidade em tempos de quarentena: o whatsapp como ferramenta de interação social durante a pandemia de covid-19. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 404-422, maio/ago. pg. 404-422.

PRÁ, J. R. e CEGATTI, A. C. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério na educação básica.** Revista da Escola, v. 10, n. 18, jan/jun 2016, p. 215-228.

RECUERO, R. da C. **A Conversação em Rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, M. L da e SILVA, R. **A da Economia brasileira pré, durante e pós-pandemia do Covid-19: impactos e reflexões.** Observatório Socioeconômico da Covid-19, RS, FAPERGS, 2020.

SARLET, I. W. Pandemia, direitos fundamentais e democracia: algumas aproximações. In: SARLET et all (orgs) **A pandemia do Covid-19 e os desafios para o Direito.** Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2020 Disponível em: <https://www.fundarfenix.com.br/files/ugd/9b34d5_3c3833f8b802427a93a4ddca3325d9d8.pdf>

_____. **Os direitos fundamentais em tempos de pandemia - III.** In: Conjur, 20 de abril de 2020. Disponível em: <<<https://www.conjur.com.br/2020-abr-20/direitos-fundamentais-tempos-pandemia-iii>> Acesso em: 28 jul 2020.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado .** Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

VAN GENNEP, Arnold. **Les rites de passage.** Paris: Picard, 1981.

Unesco. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>
Acesso em 23 Abr.2020

CAPÍTULO 2

PROFESSORES NA PANDEMIA: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO DE SOCIOLOGIA NA PANDEMIA DA COVID-19

TEACHERS IN THE PANDEMIC: PERCEPTIONS ABOUT REMOTE SOCIOLOGY TEACHING IN THE COVID-19 PANDEMIC

Raquel Brum Fernandes¹

¹ Doutora em Ciências Sociais, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes.

RESUMO

O ensino remoto foi adotado ao redor do mundo como alternativa educacional durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Dessa forma, além de conviverem com as implicações sanitárias e psicológicas da pandemia, os professores tiveram que se adaptar rapidamente às plataformas e métodos de ensino indicados pelas escolas e órgãos reguladores, enfrentando diversas dificuldades na preparação e execução das aulas. O presente trabalho traz análises desenvolvidas a partir de entrevistas realizadas com professores de sociologia do estado do Rio de Janeiro no ano de 2020, as quais buscaram compreender como esses profissionais vivenciaram a prática do ensino remoto, destacando suas percepções e sentimentos. Os dados obtidos indicam que a experiência de sobrecarga já tradicionalmente associada ao trabalho docente foi intensificada pelas múltiplas implicações da pandemia e do isolamento social, ampliando a insatisfação com o trabalho e o desgaste emocional dos professores.

Palavras-chave: Professores. Ensino remoto. Sociologia.

ABSTRACT

Online teaching was adopted around the world as an educational alternative during the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. Thus, in addition to living with the health and psychological implications of the pandemic, teachers had to quickly adapt to the platforms and methods indicated by schools and regulatory bodies, facing several difficulties in the preparation and execution of classes. This paper brings analyses developed from interviews conducted with sociology teachers from the state of Rio de Janeiro in 2020, which sought to understand how these

professionals experienced the practice of online teaching, highlighting their perceptions and feelings. The obtained results indicate that the experience of overload traditionally associated with teaching work was intensified by the multiple implications of the pandemic and the social isolation, increasing professional dissatisfaction and emotional exhaustion among teachers.

Keywords: Teachers. Online teaching. Sociology

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 e o isolamento social adotado em decorrência dela levaram milhões de profissionais a trabalharem de forma remota, adotando o chamado home-office. Pesquisas já realizadas sobre o tema indicam que esse formato de coexistência do espaço doméstico e de trabalho implica em uma sobrecarga dos profissionais, além do aumento dos gastos financeiros e de intensos impactos psicológicos. A educação formal também passou a ser ofertada de modo predominantemente remoto. No Brasil, a lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade (reconhecido em março do mesmo ano). No estado do Rio de Janeiro, a oferta de aulas online, pela plataforma Google Classroom, foi iniciada ao final do mês de março tanto nas escolas estaduais quanto nas instituições privadas.

Diversos autores observam uma desmotivação de crianças e jovens ao realizarem as atividades escolares de forma virtual, além de dramáticas implicações na desigualdade social, visto que o acesso qualificado a equipamentos tecnológicos e à internet não é uma realidade de toda a população. Em relação aos docentes, nota-se a complexidade da mudança brusca nos métodos de ensino e avaliação, agravada pela ausência de planejamento e orientação por parte

dos órgãos reguladores. A partir de todo esse contexto, a pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”, desenvolvida desde 2019 no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes, incluiu entre seus objetivos a análise das percepções dos professores entrevistados sobre a execução do ensino remoto nas escolas onde trabalhavam no ano de 2020. O trabalho apresentado aqui trará trechos das entrevistas realizadas pela pesquisa, visando fornecer um panorama das percepções docentes sobre a educação durante a pandemia. Procurarei explicitar a forma como o ensino ocorreu, seus principais desafios e os impactos emocionais de sua execução.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A pandemia e o ensino remoto

A pandemia da COVID-19 surgida em dezembro de 2019 na China, matou mais de três milhões de pessoas até maio de 2021, em torno de quatrocentas e cinquenta mil apenas no Brasil. De acordo com Organização Pan-americana de saúde: “Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV)”¹. Os casos confirmados de infecção pelo vírus eram, em junho de 2021, em torno de 170 milhões, sendo dez por cento localizados no Brasil. A partir da recomendação de especialistas, o isolamento social foi adotado como principal forma de evitar a propagação do vírus em diversos países, levando milhões de profissionais a trabalhar remotamente (BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020; XIAO, 2021). Segundo o IBGE (PNAD COVID19), em setembro

1. Disponível em: Coronavírus - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org) Acesso em: 10 de junho de 2021.

de 2020, 7.9 milhões de trabalhadores brasileiros atuavam de forma remota.

Pesquisas já realizadas sobre o tema (ARRUDA, 2020; BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020; CIGALES; SOUZA, 2021; XIAO, 2021) indicam que as percepções sobre o trabalho remoto ou em home-office incluem noções positivas como uma maior flexibilidade de horário e a inexistência da necessidade de deslocamento entre a residência e o local de emprego, mas que a maior parte dos grupos pesquisados se sente sobrecarregada ao trabalhar remotamente, devido à fusão entre os espaços e tempos profissionais e pessoais. Destacam também os elevados custos de trabalhar em casa, além dos impactos psicológicos provocados pela ausência do contato físico com os colegas de trabalho. Como pode ser observado no trecho a seguir:

No geral, os resultados da pesquisa evidenciam que o trabalho remoto no momento da pandemia do coronavírus sobrecarregou os trabalhadores no sentido de mais trabalho, em termos de horas e dias trabalhados, gerando um ritmo mais acelerado. Esse lado “perverso” do trabalho remoto, no sentido de que favorece um aumento da produtividade, já vem sendo apontado por pesquisadores de uma perspectiva teórica crítica sobre o mundo do trabalho, mesmo antes da pandemia. Os custos com os quais os trabalhadores têm que arcar quando realizam home-office e a imbricação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho destacam-se como elementos recorrentemente mencionados pelas pesquisas que enfatizam as desvantagens que o trabalho remoto gera para o trabalhador e, em certa medida, uma perda da qualidade no trabalho, segundo relato dos mesmos. (BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020, p.6).

Outra questão destacada por alguns autores diz respeito à desigualdade vivenciada por homens e mulheres ao realizarem suas atividades profissionais no ambiente familiar. Os dados indicam que as mulheres desempenham a maior parte das tarefas domésticas e do cuidado com filhos e outros dependentes, experimentando uma sobrecarga de trabalho consideravelmente maior que a dos homens. Dados anteriores à pandemia indicavam que elas dedicavam aos

cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos em torno de 70% a mais do que os homens e que em relação ao cuidado de crianças pequenas essa diferença era ainda maior (OLIVEIRA, 2020). Dessa forma, além das tarefas cotidianas da profissão (remotas ou não) e de manutenção do lar, a permanência das crianças e adolescentes em casa devido ao fechamento das escolas e creches também contribuiu para o aumento da carga de trabalho feminina. Ludmila Ribeiro e Bráulio Silva (2020), a partir da realização de um survey sobre a crise provocada pela COVID-19 em abril de 2020, apontaram as mulheres como mais comprometidas com o isolamento social e também como as que experimentam mais estresse em relação a ele. Entre as causas desse desgaste estariam a referida sobrecarga de trabalho, além de um aumento dos casos de violência doméstica, cuja maior parte das vítimas são mulheres (RIBEIRO; SILVA, 2020).

A crise sanitária fez também com que diversos países adotassem práticas de educação remota, mediada por tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, visto que em abril de 2020 chegou-se a proporção inédita de 90% dos estudantes do planeta terem suas escolas fechadas como medida de contenção do vírus (ARRUDA, 2020). No Brasil, o decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública e a lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas no período. Nessa lei, foi dispensada a obrigatoriedade da observância do mínimo de dias letivos na educação básica e no ensino superior. A lei também estabeleceu a autorização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a critério de cada sistema de ensino.

No estado do Rio de Janeiro, a oferta de aulas online, pela plataforma Google Classroom, já tinha sido iniciada nas escolas estaduais desde 30 de março. A Comissão de Planejamento do

Conselho Estadual de Educação divulgou o parecer nº 376 em 23 de março, orientando o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, enquanto permanecessem as medidas de isolamento social. Em seguida, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) pública, em 11 de maio, a resolução 5843, estabelecendo o regime especial de atividades escolares não presenciais para todas as unidades de ensino da rede, e determinando a realização das atividades pedagógicas “prioritariamente, através da mediação tecnológica ou a partir da utilização de meios complementares a fim de garantir a manutenção do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de nova rotina de estudos”. (RIO DE JANEIRO, 2020, p.11). A resolução diz ainda que será estruturada uma plataforma educacional virtual composta por ferramentas que possibilitem o aprendizado, a inovação, a colaboração, a interação e a cooperação entre alunos e professores. Os referidos meios complementares seriam os diversos instrumentos didáticos que possam ser oferecidos à rede de ensino por meio diverso do virtual, de forma a auxiliar no desenvolvimento das atividades remotas (RIO DE JANEIRO, 2020).

Sobre a adoção do ensino remoto na pandemia, algumas pesquisas destacam que entre os principais problemas enfrentados pelas comunidades escolares está a desigualdade na conexão à internet, visto que em algumas regiões e camadas sociais não existe acesso (ou acesso qualificado) aos equipamentos e programas necessários para as aulas online (ARRUDA, 2020; CIGALES; SOUZA, 2021; XIAO, 2021). Os autores apontam também a desmotivação de crianças e jovens ao realizarem as atividades escolares de forma remota e a dificuldade de concentração sem o estímulo da presença física dos professores e colegas. Dessa forma, entende-se que as práticas desenvolvidas dentro do que se compreende como Ensino Remoto Emergencial (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) tendem a agravar os desafios enfrentados pela

educação brasileira, especialmente a rede pública de ensino. Sabendo que a evasão e a retenção escolar estão diretamente relacionadas à condição socioeconômica da população, atingindo intensamente as camadas mais pobres, os autores destacam que o ensino remoto aumenta a exclusão educacional na medida em que afeta indivíduos anteriormente matriculados e assíduos na escola. Como pode ser observado a seguir:

Conforme dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019a), no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para tal e 49% que não sabiam usar a internet. Desse modo, os estudantes inclusos nestas estatísticas estão fora da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que segundo Kenski (2012) quando bem utilizadas favorece ou potencializa o processo formativo pela intensificação das oportunidades de aprendizagem. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p.32).

Em relação aos docentes, nota-se a complexidade da mudança brusca nos métodos de ensino e avaliação, agravada pela ausência de planejamento e orientação por parte dos órgãos reguladores da educação formal. Como demonstrei, as determinações emergenciais de alteração no formato do ensino foram divulgadas rapidamente a partir das medidas de isolamento social. Entretanto, as orientações fornecidas sobre como executar as aulas remotas foram imprecisas, não considerando a infraestrutura que seria necessária, assim como o preparo dos profissionais envolvidos. Dessa forma, foi imposta aos docentes uma adaptação imediata dos métodos e conteúdos de ensino às plataformas virtuais disponíveis. As dificuldades enfrentadas nesse processo já foram observadas por algumas pesquisas como a de Carina Rondini, Ketilin Pedro e Cláudia Duarte (2020) com 170 professores do estado de São Paulo e a de Elzanir dos Santos, Idelsuite Lima e

Nadia de Sousa (2020) com 13 docentes do Ceará e da Paraíba, cujos relatos implicaram na seguinte conclusão:

Dentre os entraves enumerados, a forma de organização do trabalho e as condições dadas para realizá-las se expressam como fragmento de uma realidade sócio-histórica e pedagógica, até então inusitadas. Os meios através dos quais a instituição escolar, orientada pela normatividade do ministério da educação, geriu o processo de sistematização de ensino remoto, revela um “alinhavo” para garantir certa normalidade a algo que é totalmente fora do normal. Em uma busca desenfreada para tornar possível a realização do trabalho, a escola assume para si a responsabilidade de instâncias superiores – secretarias de educação municipal e estadual e ministério da educação – e coloca sob a responsabilidade docente os afazeres pedagógicoadministrativos do ensino remoto. Assim, os (as) docentes expressam o enfrentamento de inúmeros desafios ligados à incorporação das novas tecnologias, ao acompanhamento individual das crianças e até das suas famílias, ao cumprimento das variadas demandas pedagógicas e burocráticas; e os dilemas éticos por não conseguirem chegar a todos, além de conflitos, angústias, sobrecarga e descrença na eficácia do que estão realizando. Denotam, igualmente, seu engajamento, seu compromisso e responsabilidade com seu ofício que tem como centralidade o cuidado com a vida, sendo a educação sua dimensão fundamental. (DOS SANTOS; LIMA; DE SOUZA, 2020, p. 1646).

3 METODOLOGIA

3.1 Dados da pesquisa

A partir de todo esse contexto, a pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional” desenvolvida desde 2019 no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes, incluiu entre seus objetivos a análise das percepções dos professores entrevistados sobre a execução do ensino remoto nas escolas onde trabalhavam no ano de 2020. A pesquisa, que tem como propósito conhecer os contextos e práticas do ensino de sociologia nas escolas, evidenciando as relações entre os

mecanismos do universo educacional e as emoções experimentadas pelos docentes, já gerou produções bibliográficas sobre o tema (FERNANDES, 2020; FERNANDES; LIMA, 2020) e passou a conter em seu roteiro as seguintes perguntas: “Como você tem se sentindo durante a pandemia da Covid-19? Como tem sido o isolamento social? Experimentou mudanças na sua rotina? Quais? Você tem trabalho de forma remota? Como tem sido? Como está se sentindo? Você tem experimentado dificuldades de trabalhar remotamente? Quais? Por quê? Você se sente estressado? Por quê? O que você sente/ sentiu nesses momentos? ” Dessa forma, buscamos compreender como o cotidiano de trabalho dos professores foi alterado e qual o impacto do novo formato remoto nas emoções vivenciadas por eles.

A análise preliminar das entrevistas realizadas evidenciou que as professoras associam a presença da sociologia na educação básica ao desenvolvimento de comportamentos morais e éticos nos alunos e que elas absorvem a responsabilidade pelo ensino de tais comportamentos (FERNANDES, 2020; FERNANDES; LIMA, 2020). Assim, o desenvolvimento de relações de afeto, amizade e amor com os alunos e a profissão seria necessário não apenas para favorecer a convivência e o aprendizado, mas também para possibilitar a desconstrução das atitudes e percepções consideradas preconceituosas e intolerantes. Esse intenso envolvimento emocional com o trabalho, associado às dificuldades encontradas em relação à estrutura da escola e ao baixo reconhecimento profissional causam nos professores experiências de estresse e desgaste, chegando a vivenciar transtornos emocionais e psicológicos (BRZEZINSKI, 2002; CEIA, 2002; LELIS, 2008). Acrescentando-se a esse contexto as implicações sanitárias e mentais da pandemia da Covid-19, a imprecisão das orientações governamentais e institucionais sobre o ensino emergencial e os

múltiplos desafios das aulas remotas, chega-se a um cenário complexo de enfrentamentos, reconstruções e resiliência.

A partir das considerações acima, foram entrevistadas 10 professoras no ano de 2020, selecionadas com o único critério de lecionarem sociologia em escolas do estado do Rio de Janeiro. O fato de todas serem mulheres não foi proposital, mas sua escolha se deu dentro da rede de contatos dos bolsistas da pesquisa. A maior parte delas costumava atuar como supervisora do estágio docente obrigatório da Licenciatura em Ciências Sociais da UFF Campos. Possuem entre 23 e 64 anos, nove são brancas e uma negra, todas se declararam heterossexuais e todas moram no mesmo município em que trabalham. Todas cursaram a graduação em Ciências Sociais, uma possui também graduação em História e outra possui também em Letras. O tempo de experiência no magistério varia de 5 a 45 anos, e a atuação ocorre, além de na sociologia, em disciplinas como filosofia, história e inglês. Quanto aos municípios em que trabalham, sete são de Campos dos Goytacazes, duas de São Gonçalo e uma atua em Niterói e no Rio de Janeiro. Na época das entrevistas, uma professora atuava apenas em uma escola privada, três atuavam em escolas privadas e públicas e as outras seis apenas em escolas da rede pública de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Relatos docentes sobre o ensino remoto

Todas as entrevistadas afirmaram gostar de ser professoras de sociologia, apesar de enfrentarem muitas dificuldades no cotidiano de trabalho. Explicando melhor sobre como se sentem em relação à profissão, as entrevistadas destacaram que a trajetória compreende momentos muito variados, alternando vivências boas e ruins. As falas

a seguir exemplificam essa alternância de experiências destacadas pelas docentes:

No lugar que eu trabalho hoje eu me sinto muito à vontade, né? À vontade no sentido de ter liberdade para trabalhar de forma eficaz e consciente. Consciente porque eu sei das limitações que o poder público tem... Ele tem não... O poder público faz a gente ter, né? Então, às vezes uma falta de material, uma... Enfim, vários problemas que limitam, nos limitam, né? Mas, por outro lado, eu tenho uma direção muito competente que me ajuda no meu desempenho e no meu serviço, fazendo o que está possível nas mãos delas para que eu dê a melhor aula que eu consiga. E eu também me sinto muito livre no sentido de ter alunos que conversam bastante comigo, então eu não tenho uma relação hierárquica de superioridade, mas eu tenho uma relação horizontal com os meus alunos. E eu tenho bastante liberdade em falar e eles me ouvirem, e também de eles falarem e eu ouvir. Então eu me sinto bem livre, eu me sinto bem à vontade e eu me sinto bem feliz onde eu estou hoje. (Tamires).

A gente vem construindo, ao longo do tempo que eu estou na escola, uma relação proativa, positiva, que tenta ser integradora dos partícipes do processo educativo e isso tem resultado numa relação de trabalho bastante prazerosa. Tanto com os colegas, né, como com os alunos, os adolescentes e jovens. (...) Na verdade eu tive experiências muito distintas nas escolas que eu trabalhei, eu tive em Itaperuna primeiro numa escola de zona rural, em que a relação também com as crianças e adolescentes e jovens era maravilhosa, mas eu enfrentava uma resistência, que não era uma resistência hostil não, mas uma resistência dado o conservadorismo mesmo, né, da população local. Isso foi uma primeira experiência. A segunda foi trabalhando num outro colégio em Itaperuna, aonde eu tinha turmas bastante grandes, aonde eu tive que trabalhar também com ensino fundamental para complementar minha carga horária e aí eu tinha questões disciplinares bastantes robustas, assim. Isso não muda a minha relação de interesse pelo adolescente, mas torna a relação bastante difícil sim. (Bianca).

As entrevistadas destacaram o desenvolvimento de vínculos afetivos com as instituições, as comunidades, os colegas e, principalmente, os alunos. Enfatizaram a alegria experimentada nas trocas pedagógicas, nas relações pessoais e na constatação do crescimento e aprendizado dos estudantes. Valorizam também quando observam

a desconstrução de comportamentos preconceituosos e o desenvolvimento de atitudes politizadas e empáticas (FERNANDES, 2020). Apesar disso, ressaltam as dificuldades relacionadas ao pouco reconhecimento financeiro da profissão e ao preconceito em relação à disciplina e alguns dos seus conteúdos por parte de grupos mais conservadores da comunidade escolar. As que trabalham em instituições públicas destacam a falta de recursos para qualificar as aulas e, a maior parte delas falou também sobre o excesso de indisciplina dos alunos, além do desinteresse em relação à escola. Todas afirmaram já ter experimentado episódios de estresse e desgaste em relação ao trabalho, o que levaria algumas delas a uma sensação de esgotamento mental e emocional.

No período de realização das entrevistas, as professoras estavam trabalhando remotamente, devido à pandemia da COVID-19. As percepções sobre a implantação do ensino remoto, especialmente na rede pública, confirmam as destacadas pelos autores apresentados anteriormente, no que enfatizam a ausência de planejamento, discussão e preparo para a execução das aulas virtuais. Como pode ser observado, por exemplo, nos trechos a seguir:

Quando veio o decreto do isolamento social, o governo do estado veio antecipando o recesso de julho, primeira medida foi a antecipação do recesso de julho. E a gente não sabia o que ia acontecer, né? (...) E aí antecipar de uma maneira tão autoritária, sem nenhum tipo de conversa com a categoria, e é um direito, né, recesso de julho é um direito, tudo bem que é um recesso, não são férias, mas é um direito. E no magistério, tanto para professor quanto para estudante é preciso essa parada. Então eu já comecei a achar um absurdo. E logo depois veio, também sem planejamento, de forma autoritária, sem nenhum tipo de planejamento coletivo, sem nenhum tipo de discussão, a SEEDUC impôs o ensino remoto através da plataforma Google Classroom. (Ana).

Na pandemia... novamente, não me estressa a relação com o aluno, me estressa o que vem da SEEDUC, me estressa o que vem de cima para baixo. Ou reuniões que a direção, no início

principalmente, marcou muita reunião, era uma reunião atrás da outra e eram umas reuniões meio vazias assim, que duravam horas, que cansavam muito. E aí nem a direção tinha muita informação para dar para a gente. A própria secretaria de educação é meio bagunçada, umas informações truncadas, aí isso deu uma estressada assim. (Fernanda).

Nós fomos todos pegos de surpresa, né? Do nada, eu sem uma experiência assim de fazer vídeo, de fazer nada. O que eu faço é pegar vídeo pronto, porque tem professor que faz coisas sensacionais, né? Youtubers. Eu não sou Youtuber, né? Então eu uso o vídeo que já está pronto. Os textos eu preparo, né? Pego uma informação aqui outra ali, os textos eu preparo. Mas os vídeos eu não sei fazer. (Luzia).

Dessa forma, a ausência de normativas claras sobre o processo de interrupção das aulas presenciais, assim como da implementação do ensino remoto, fez com que os docentes tivessem que adaptar suas rotinas de trabalho aos ambientes virtuais definidos pelas instituições, sem consulta ou discussão prévia. Os conteúdos, recursos didáticos e métodos de avaliação pensados e definidos para a educação presencial tiveram que ser adequados de forma imediata e sem um planejamento coletivo, não considerando a falta de familiaridade, habilidades e até equipamentos de alguns profissionais. A última fala reproduzida acima, da professora Luzia, retrata uma dificuldade vivenciada também por outras entrevistadas e já apontada em pesquisas anteriores sobre o tema: as diferentes técnicas, recursos e características pessoais de cada docente, que faz com que a adaptação de alguns às plataformas virtuais e meios tecnológicos seja consideravelmente mais complicada do que de outros (DOS SANTOS; LIMA; DE SOUZA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Essas dificuldades de adaptação, associadas às peculiaridades do isolamento social e do home-office, fizeram com que a maior parte das entrevistadas percebesse um aumento da carga de trabalho durante a pandemia:

Eu comecei a trabalhar dando aula online em escola particular. No início a gente gravava videoaula, depois passou a ser online. Quando eu comecei a gravar videoaula, dá trabalho porque eu

tenho que preparar tudo em slide, né? Então, por exemplo, para eu preparar uma videoaula, eu não levo menos de duas horas, porque eu tenho que pegar, transcrever, eu não posso pegar tudo que está no livro e colocar no slide. (...) Depois que eu preparei tudo no slide, eu tenho que filmar, né, que gravar. Essa parte de gravar um amigo me ajudou com um aplicativo, a parte de gravar qualquer barulho sai na aula, né? Já saiu cachorro latindo, e aí vai. E às vezes eu gravava de madrugada, às vezes eu gravava no horário que tivesse menos barulho. Essa parte é muito cansativa. (...) E aí você fazer isso para todas as turmas que você tem, para todas as escolas que você trabalha, como no meu caso que são várias, eu não estou mais na prefeitura mas eu continuo com a Faetec, com o (escola privada) e com a Seeduc. Mesmo sendo esses três vínculos, eu tenho várias turmas e eu tenho que preparar. Então é como te falei, o acúmulo de trabalho. (...) E fora a preparação das aulas e a postagem nas plataformas, eu tenho que ficar disponível para tirar dúvidas dos alunos. E às vezes o aluno não pode tirar dúvida no horário da aula. E tem aluno que manda mensagem para mim à noite, tem aluno que manda mensagem fim de semana, e eu respondo, entendeu? Porque às vezes ele só tem internet naquela hora (Patrícia).

A sensação de sobrecarga não estaria relacionada apenas às dificuldades com o preparo das aulas e atendimento aos alunos, mas também com as implicações do isolamento social, como a permanência domiciliar de idosos, crianças e outras pessoas que necessitam de assistência. Além disso, os próprios cuidados sanitários peculiares da pandemia, a experiência da infecção pela COVID-19 e o desenvolvimento de outras doenças associadas, além da crise financeira experimentada por algumas famílias, aumentaram a quantidade de tarefas desempenhadas, principalmente, pelas mulheres (OLIVEIRA, 2020; RIBEIRO; SILVA, 2020). Os trechos de entrevistas a seguir demonstram essa perspectiva:

Com a pandemia, as pessoas assumiram novas tarefas, a gente teve que começar... se tinha, por exemplo... Eu vou ter que falar da minha família, não tem jeito, era onde eu queria chegar desde o início. Eu tinha pai e mãe idosos. (...) E aí no final de abril, início de maio, nós ficamos doentes. Meu pai morreu e eu tive que ficar com a minha mãe. Eu doente, minha mãe doente, em quinze dias tivemos quatro internações. (...) E eu perdi o que eu

mais gostava, que era esse contato todos os dias, ou, pelo menos, uma vez por semana, com cada estudante de cada turma. Então o que era muito bom no magistério, que era essa troca de afeto, não é possível pela plataforma. E o que eu sinto hoje, na verdade o ensino remoto é uma enganação, a gente finge que ensina, os estudantes nem fingem mais que aprendem e o governo finge que está existindo ano letivo. (Ana).

Além dos múltiplos impactos psicológicos da pandemia, o receio de adoecer e/ou perder pessoas queridas e as incertezas quanto ao trabalho e o futuro, as entrevistadas destacam também a preocupação com a eficácia do ensino remoto. De forma geral, a constatação é de que a participação dos estudantes nas aulas e tarefas virtuais é muito abaixo da desejada. Tentativas de interação sem resposta, esvaziamento dos encontros no Google Meet e poucas visualizações nos conteúdos postados compõem, segundo as professoras, o desastroso contexto da educação durante o isolamento social. As causas para essa baixa adesão e desempenho insuficiente seriam muitas: desinteresse pela escola, desmotivação em meio à angústia da pandemia, descrença nos métodos de ensino e avaliação remotos e a certeza da aprovação independente das notas e da frequência, entre outras possibilidades. Como se observa nas falas a seguir:

Eu acredito que educação seja olho no olho, né? Eu não acredito em Ead. Porque é muito mais no contato com os alunos que a gente tem, no dia a dia, o diálogo, que se faz a educação, né? A educação é muito mais do que passar simplesmente matéria, é entender o que seja um sistema político, é muito mais o contato, o olho no olho, né? Então a dificuldade é enorme. Antes, quer dizer, antes da pandemia, eu tentava passar uns filmes para esclarecer mais um pouco os temas para os alunos (...). Esse ano a gente só trabalhou na verdade o mês de fevereiro, começou fevereiro, depois teve carnaval e na segunda semana de março as aulas acabaram. Então eu estava pretendendo passar uns filmes para eles que eu gosto (...) mas esse ano não teve como. (...) E aí para você colocar isso numa plataforma... Agora o que eu estou fazendo é colocar para eles texto, né? Agora mudou a realidade. A partir de março nós fomos obrigados a entrar na plataforma. Eu não entrei a princípio, falei para o meu diretor que eu não iria entrar, que eu era contra. Mas depois eu entrei. Entrei, quer

dizer, o fechamento da escola foi a partir de 16 de março, eu só entrei dia 02 de abril para dar aula online. Na verdade a gente não dá aula. É uma aula né? Mas na verdade a gente não tem interação no vídeo de aluno, não. Nós só passamos um texto e passo perguntas sobre o texto, ou um vídeo, eu passo muito vídeo também. Mas tem que ser um vídeo curto de 5,6 minutos no máximo, se não eles não assistem. Eu passo um vídeo e faço perguntas sobre o vídeo. A participação é mínima, eu tenho em geral 4 alunos em cada turma, uma turma de 35, 36 alunos, 4 respondem. (...) Quando eu vou ver as atividades feitas, zero, zero trabalhos entregues. Agora a gente está fazendo isso, mas a gente perde muito porque os alunos não fazem. (Luzia).

Acho que a minha maior dificuldade é não ter a eles, né? Por uma série de questões, porque não quer, porque não acha validade nesse método, porque não tem estrutura, porque está trabalhando para ajudar em casa, porque ficou grávida, porque a gravidez é de risco, porque apareceu alguma doença emocional nesse período. Então assim, eu tenho inúmeras questões que eles têm, que fazem com que eles não assistam, não estejam presentes nas aulas virtuais via Google Meet (Jéssica).

A gente está fazendo de tudo para que nossos alunos não desistam. A gente tem grupo de whatsapp com as turmas, a gente conversa com as turmas, tenta o tempo todo dizer para eles não desistirem, dizer que a gente está ali para ajudar se tiver dúvida. Então por mais que eles fiquem desmotivados, a gente tá ali: “vem cá, qual é o seu problema?” Só que vai ter um ou outro que não vai conseguir ou vai ter dificuldade e não vai dar aquele feedback que a gente espera. Isso também está acontecendo em escola particular. A gente tem aluno em escola particular que caiu o rendimento, não porque não tem acesso, mas porque a cabeça não está boa, porque está dentro de casa, não vai a lugar nenhum. A pandemia mexeu com todo mundo, não tem jeito. (Patrícia).

Outra preocupação relatada em algumas entrevistas diz respeito ao agravamento das desigualdades sociais já existentes no universo educacional. Como descrito anteriormente, a necessidade de equipamentos tecnológicos e acesso qualificado à internet (com estabilidade e velocidade suficientes para reproduzir vídeos, por exemplo) exclui boa parte dos brasileiros, principalmente nas camadas mais pobres, que já experimentam dificuldades na trajetória escolar

por diversos motivos. Dessa forma, em relação à rede pública de ensino e especialmente às escolas que atendem regiões mais pobres de cada município, as professoras expressam o receio de um abandono em massa por parte dos alunos, já constatado em alguns casos. Segue um trecho que exemplifica a questão:

A fase inicial não foi uma fase tão desgastante para mim, como eu ouço relato de outros colegas, porque eu imaginei que nós ficássemos dois, três meses em casa, mas num primeiro momento eu não fiz esse exercício de imaginação de que nós poderíamos, por exemplo, não retornar o ano escolar, né, ou se prolongar tanto, enfim... E aí nesse sentindo, o quê que me estressa, o quê que me desgasta? É pensar o conjunto de alunos que estão desassistidos, o impacto que isso terá sobre a educação, sobre a vida dessas crianças, adolescentes e jovens. Então isso hoje tem sido fator de estresse para mim. (Bianca).

Como pode ser observado nas falas já descritas neste trabalho, as professoras têm atribuído ao contexto do ensino remoto sensações de estresse, angústia e frustração. Além das questões específicas de se viver uma pandemia e do decorrente isolamento social, dificuldades com o preparo e condução das aulas, com a participação dos alunos e a efetividade do processo educativo contribuem para a experiência de insatisfação e desgaste. Considerando que a categoria docente já é caracterizada por um intenso envolvimento emocional com o trabalho e que os professores de sociologia parecem buscar, ainda mais do que outros, o desenvolvimento de comportamentos morais e éticos pelos alunos, a observação de uma ineficácia pedagógica virtual é retratada como especialmente dolorosa para esses profissionais:

Tem sido bem ruim isso de dar aula online, e a gente não precisa dar todas as aulas online então eu fico fazendo plantão e tentando tirar dúvida dos alunos e marcando algumas aulas esporádicas com eles. Não é legal porque eu não sei se eles estão me ouvindo, não sei se eles estão entendendo, não sei se eles estão aprendendo. É muito ruim não ter o dia a dia da sala de aula, não conhecer direito os alunos..." (Fernanda).

Isolar não é o pior para mim e sim a preocupação por minha família, amigos e demais pessoas. Mas é claro que são dias mais

fáceis que outros. Alguns são mais tediosos e deprimentes que outros. Acompanhar também a forma a qual o Brasil levou a pandemia mexeu muito com a questão emocional. Ver seu próprio país não ter a responsabilidade de cumprir os protocolos, e nem sequer exercer os deveres de cidadão que vivem em comunidade a qual todos devem proteger a todos. Como socióloga a falta de crença nessa sociedade foi a que mais me fez mal. (...) Ficou mais evidente a desigualdade do ensino. Achei injusto. As aulas deveriam ser canceladas e o contato on-line com os alunos deveria ocorrer apenas como algo interdisciplinar e também de acolhimento. Mas o ano letivo deveria ter sido cancelado para todas as redes particulares e públicas, assim como o Enem. (Natália).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos reproduzidos neste trabalho, pode-se perceber que a experiência do ensino remoto foi muito difícil para os professores, trazendo novos fatores de estresse, angústia e frustração a uma categoria já caracterizada pelo intenso investimento emocional no trabalho e que viveu, assim como os demais grupos da sociedade, um período de dúvidas e medo causado pela pandemia da COVID-19. O processo de interrupção das atividades presenciais e implementação do ensino virtual, a utilização de recursos tecnológicos para a preparação das aulas, a baixa adesão dos alunos e a exclusão dos que não têm acesso qualificado à internet, trouxeram diversos questionamentos e complexificaram a rotina profissional, que naquele momento se sobrepunha à rotina doméstica.

Os inconvenientes da necessidade de uma rápida adaptação às plataformas e métodos de ensino remoto, adicionados às novas tarefas familiares assumidas especialmente pelas mulheres durante o isolamento social criaram para as professoras um contexto de sobrecarga e, segundo uma de nossas entrevistadas, desespero. A associação do ensino de sociologia com o desenvolvimento moral dos alunos, assim como o endosso, feito pelos professores, da necessidade de estabelecer

relacionamentos pessoais e vínculos emocionais para cumprir esse trabalho de desconstrução e reconstrução de valores e atitudes, parecem tornar a constatação da ineficiência e da marginalização das aulas virtuais ainda mais angustiante para os docentes da disciplina. Concluimos que os professores seguem desenvolvendo trajetórias de adaptação e superação, padecendo com a falta de estrutura e respaldo governamental e apresentando um intenso envolvimento emocional com o ideal da educação e os objetivos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. **A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes**. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19**. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo 06 de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública**. Disponível em: DLG6-2020 (planalto.gov.br) Acesso em março de 2021.

BRASIL. **Lei 14.040. Estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública**. Disponível em: L14040 (planalto.gov.br) Acesso em março de 2021.

BRIDI, M. A; BOHLER, F; ZANONI, A. P. **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia Covid-19**. Curitiba: UFPR, GETS, REMIR, 2020.

BRZEZINSKI, I. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades**. In: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Iria Brzezinski (org.) São Paulo. Cortez, 2002.

CEIA, C. **A Identidade do Professor na Perspectiva Social.** In **IIª Jornadas de Educação: Da escola que temos à escola que queremos.** Centro de Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2002. Disponível em: [http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/imagens/stories/PDF/educare/identidade_prof .pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/imagens/stories/PDF/educare/identidade_prof.pdf). Acesso em: outubro, 2020.

CEPAL/UNESCO. **Informes COVID-19: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.** Santiago, Chile: CEPAL, UNESCO, 2020.

CIGALES, M. P; SOUZA, R. D. **O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção.** *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.286-310, 2021.

CUNHA, L.; SILVA, A.; SILVA, A. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DOS SANTOS, E.; LIMA, I. DE S.; DE SOUSA, N. J. **“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia.** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020.

FERNANDES, R. **Identidade docente: Emoções e atuação profissional.** 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, Anais eletrônicos, Rio de Janeiro, 2020.

FERNANDES, R. LIMA, J.L. **Por que sociologia na escola? Perspectivas sobre ensino e moralidade.** 7º Encontro estadual de ensino de sociologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do COVID-19.** Disponível em: PNAD COVID19 | IBGE Acesso em maio de 2021.

LELIS, I. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias.** In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. **A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19.** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 154-166, maio 2020.

OLIVEIRA, A. **Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica.** Acta Scientiarum. Education vol. 35, n 2, 2013.

RIBEIRO, L. SILVA, B. **O coronavírus, as mulheres e o lar: Uma combinação explosiva?** DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, Reflexões na Pandemia, 2020, pp. 1-14.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE N° 376, de 23 de março de 2020.** Disponível em: D_2020-376.pdf (cee.rj.gov.br) Acesso em maio de 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução Seeduc N° 5843 de 11 de maio de 2020.** Disponível em: DOERJ 12/05/2020 - Pg. 11 - Poder executivo | Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro | Diários Jusbrasil Acesso em maio de 2021.

RONDINI, C. A., PEDRO, K. M., & DUARTE, C. dos S. (2020). **Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente.** EDUCAÇÃO,10(1), 41-57.

SILVA, I. **O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio.** In: II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

XIAO, C. **Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China.** In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. 2020. Disponível em: Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China | American Ethnological Society (americanethnologist.org) Acesso em março de 2021.

CAPÍTULO 3

A PANDEMIA DA COVID-19 E O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL E DO CEARÁ

THE COVID-19 PANDEMIC AND TEACHING WORK: A REFLECTION ON THE EXPERIENCES OF BRAZIL AND CEARÁ

Danyelle Nilin Gonçalves¹

Harlon Romariz Rabelo Santos²

Irapuan Peixoto Lima Filho³

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). ORCID: 0000-0002-9353-054X.

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: 0000-0002-5642-0448

3 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). ORCID: 0000-0002-6669-2471.

RESUMO

O presente trabalho traz uma pesquisa de âmbito nacional com reflexões sobre como os docentes enfrentaram os primeiros efeitos da pandemia e qual as bagagens didáticas e tecnológicas traziam para realizarem o ensino remoto. Foram aplicados 5.858 questionários *online* com professores de todo o país; e para este texto são analisados os resultados da amostra em diálogo com o recorte específico dos professores do Ceará (956 respostas). Quanto aos resultados, chamou à atenção a resistência dos docentes às tecnologias como ferramentas didáticas e as diferenças de gênero em relação aos desafios da pandemia, com as mulheres acumulando o trabalho doméstico. Uma regressão logística demonstrou que ser mulher, jovem, morar nas capitais e estar sofrendo pressão da escola e/ou dos gestores foram variáveis contribuintes para apontarem mais de seis sentimentos negativos relativos à pandemia, trazendo uma realidade muito semelhante nas amostras do Brasil e do Ceará.

Palavras chaves: Pandemia. Educação. Trabalho Docente. Gênero.

ABSTRACT

The present work brings a nationwide survey with reflections on how teachers faced the first effects of the pandemic and what didactic and technological baggage they brought to carry out remote teaching. 5,858 online questionnaires were applied to teachers from all over the country; and for this text the results of the sample are analyzed in dialogue with the specific cut of teachers in Ceará (956 responses). As for the results, attention was drawn to teachers' resistance to technologies as didactic tools and gender differences in relation to the challenges of the pandemic, with women accumulating housework. A logistic regression showed that being a woman, young,

living in the capitals and being under pressure from the school and/or managers were contributing variables to point out more than six negative feelings related to the pandemic, bringing a very similar reality in the samples from Brazil and Ceará.

Keywords: Pandemic. Education. Teaching Work. Gender.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto trata dos efeitos da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente, a partir da experiência na rede educacional do Ceará, estabelecendo um diálogo com uma pesquisa de cunho nacional realizada por Gonçalves e Lima Filho (2020).

A pandemia trouxe uma série de desafios em âmbito global, com a adoção do isolamento social em praticamente todo o mundo a partir de dezembro de 2019, e seis meses depois, boa parte dos países já estavam com políticas de isolamento implementadas. O Brasil ingressou nesse contexto principalmente a partir de março de 2020 e a adoção de isolamento social em vários estados e, no caso do campo educacional, a implementação do regime remoto de modo gradativo e desigual nas unidades federativas. Tal situação se manteve em grande parte até meados de 2021, a partir de quando, também gradativamente, as redes foram retornando as atividades presenciais.

Em vista do ineditismo da situação e da consciência de seus efeitos no âmbito escolar, procuramos realizar um levantamento da condição docente quando a realidade do isolamento social se impôs à maioria do território brasileiro e verificar seus efeitos.

2 METODOLOGIA

Realizamos um levantamento *online* direcionado a professores de todos os níveis educacionais, e por meio da plataforma *Google*

Forms, disponibilizamos um questionário de 29 questões, entre 20 de abril e 30 de junho de 2020; recebendo 5.858 respostas de todo o país. A amostra estritamente de professores do Ceará somou 956 docentes.

Algumas análises já foram publicadas em outros trabalhos sobre os professores do ensino superior (GONÇALVES; LIMA FILHO; FREITAS, 2020) e os docentes da educação básica (LIMA FILHO; GONÇALVES; SANTOS, 2022). Vale destacar que no último caso, os resultados nacionais foram calibrados em proporções quanto ao *Censo Escolar 2020* (INEP, 2021) a partir das variáveis de gênero e região geográfica brasileira.

A amostra nacional proporcionou reflexões sobre como as diversas realidades brasileiras enfrentaram os primeiros efeitos da pandemia e qual a bagagem didática e tecnológica que os professores traziam para realizarem o ensino remoto. Chamou atenção as diferenças de gênero em relação aos desafios associados à prática docente em um ambiente forçadamente virtual, com as professoras acumulando proporcionalmente mais o trabalho doméstico paralelo, também mais suscetíveis ao sofrimento mental trazido pelo distanciamento social exigido nos momentos mais intensos da pandemia. Também percebemos a pouca adesão tecnológica dos docentes de uma maneira geral antes da pandemia, o que denota um despreparo crônico para uma situação emergencial como a vivenciada durante o isolamento social.

Contudo, ficamos curiosos para analisar as possíveis distinções desses fenômenos por meio de recortes geográficos específicos. Tendo em vista que o estado do Ceará aparece com destaque nas avaliações de desempenho da Educação Básica, como o Ideb¹, pensamos que seria

1 O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de avaliação que leva em consideração o desempenho escolar na Prova Brasil e a taxa de aprovação. A Prova Brasil analisa as notas em Português e Matemática; enquanto a taxa de aprovação considera o fluxo escolar dos estudantes. O cálculo para o Ideb é dado pela soma das notas em Português e Matemática, dividido por 2 e multiplicado pela taxa de aprovação.

interessante detalhar o olhar daquelas questões quanto à realidade dos docentes cearenses.

Assim, este texto explora como o recorte do Ceará aparece em diálogo com a amostra nacional, ainda que não tenha a intenção de fazer uma explícita comparação com a realidade brasileira *stricto facto*, pois bem sabemos que o enfrentamento à pandemia foi realizado de maneira muito específica por cada uma das redes estaduais ou municipais de educação, principalmente porque o Governo Federal fez questão de manter posição de quase indiferença, com o Ministério da Educação (MEC) se eximindo da responsabilidade de elaborar uma estratégia nacional de reação e tampouco criando parâmetros para o ensino remoto, o desenvolvimento das atividades de ensino ou o acompanhamento da aprendizagem e da evasão.

Ainda assim, é alvissareira a oportunidade de pôr lado a lado as experiências nacionais e cearenses num esforço de pensar como se dão essas estratégias que as redes locais precisaram adotar, sempre de maneira emergencial, algumas vezes em improviso, para manter a escola funcionando num momento em que professores e estudantes eram proibidos de se encontrar em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra dos docentes do Ceará sofre da sobrerepresentação feminina que parece acompanhar as investigações por meio de formulários *online*. Ainda que o *Censo Escolar 2020* (INEP, 2021) – para usar o mesmo ano de referência da coleta de dados – indicasse presença de 7 professoras para 3 do sexo masculino na educação básica brasileira, é importante frisar que a distribuição no recorte do Ceará trouxe 62,1% para o sexo feminino e 37,9% para o masculino. Quanto à faixa etária, a amostra cearense se mostrou mais ou menos no mesmo

patamar nacional, com maioria apresentando ter entre 35 e 49 anos de idade (45,7%), enquanto aqueles com menos de 35 anos somaram 36,9% e os com mais de 50 anos acumularam 17,3%. A tendência de maior idade é condizente com a necessidade de formação que acompanha a carreira docente.

No quesito renda familiar, os docentes cearenses mantiveram mais ou menos a mesma distribuição da realidade nacional, com concentração na faixa de mais de 2 até 5 salários mínimos (SM), ainda que a soma com os que declaram viver com menos de 2 SM puxe “para baixo” a realidade econômica dos professores em geral. Por outro lado, ainda que o Ceará tenha trazido número ligeiramente inferior na faixa de mais de 5 a 10 SM, apresentou índices expressivamente maiores dentre aqueles com renda maior de 10 SM, denotando ligeira tendência de maior renda do que a média nacional.

Tabela 01: Percentual de Docentes por Renda Familiar

Renda	Brasil	Ceará
≤ 2 SM	10,9	11,3
> 2 a 5 SM	44,6	40,9
> 5 a 10 SM	34,8	32,3
> 10 SM	9,7	15,5

Fonte: Questionários (2020).

A renda provavelmente está ligada à estrutura da carreira, pois dentre os professores do Ceará a maioria era concursada (53,1%); enquanto outros 22,4% eram contratados via CLT. O número de temporários não é baixo (23,1%), contudo, considerando que os

terceirizados são apenas 0,7%, poderíamos pensar que a maioria estava numa posição “confortável” quanto às formas de contratação.

Por outro lado, a atuação mista de parte significativa desses docentes (26,8%) em mais de um nível escolar parece indicar que buscam diversificar a ocupação, provavelmente, para aumentar a renda. Dessa forma, embora os ganhos salariais tendam para cima em relação à média brasileira; para os cearenses isso vem ao custo de aumento da carga horária de trabalho, distribuída em combinações múltiplas nas etapas da educação básica e do ensino superior, e acumulando cargos de gestão enquanto estão em sala de aula. Então, verificamos uma resposta de “múltipla escolha”: 4,7% na educação infantil; 10,6% nos anos iniciais do ensino fundamental; 36,7% nos anos finais do ensino fundamental; 46,7% no ensino médio; 31,6% no ensino superior; e 12,7% em cargos de gestão.

Quanto ao acesso à internet, a vasta maioria da amostra do Ceará tinha conexão residencial (97,7%) e quase 3/5 (59,1%) tinham a combinação de conexão residencial e plano de dados do celular. Os que tinham internet apenas em casa eram 38,6% e os que acessavam exclusivamente pelo telefone celular eram 2,1%. E em termos de equipamentos eletrônicos, 91,8% tinham *smartphones*; 89,3% *notebooks*; 19,9% *desktops* (PCs); e 13% *tablets*; usados de maneira mista por 88,3% dos docentes.

Apresentadas as características fundamentais do perfil da amostra, passamos agora à reflexão sobre como se estrutura a rede de ensino do Ceará.

3.1 A rede educacional do Ceará e suas particularidades

O Ceará é um estado com população estimada em 9.240.580 de pessoas (IBGE, 2022a); e sua posição econômica é mediana, com a renda

per capita de R\$ 881,00 na 18ª posição do *ranking* nacional; e seu IDH de 0,682 na 17ª posição; ainda que seu PIB o coloque na 12ª posição dentre os estados brasileiros em 2019 (IBGE, 2022c). Sua rede educacional, é proporcional a essas características: teve 1.528.981 alunos matriculados em 2021, distribuídos por 6.228 escolas; das quais 5.273 eram de ensino fundamental e 955 de médio. A distribuição de matrículas atende à mesma lógica, com 1.161.434 estudantes no fundamental e 367.574 no médio (IBGE, 2022a). Todavia, há grande concentração na capital, com Fortaleza possuindo população estimada de 2.703.391 pessoas, em 2021 (IBGE, 2022b), e 395.272 alunos matriculados em 951 escolas de ensino fundamental e 301 de médio, ou seja, 20,1% das instituições do estado.

A rede cearense de educação vem passando por grandes transformações nas últimas décadas, na medida em que se percebem investimentos crescentes na área. Dessa forma, se adiantando às indicações das políticas nacionais, o Ceará vem investindo há uma década e meia na ampliação do modelo integral de educação, na qual os estudantes ficam cerca de 9 horas diárias na escola; com dois modelos do tipo: as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Uma reportagem do *Diário do Nordeste* (CEARÁ..., 2022) apontava que 60% da rede estadual de educação iria adotar o regime integral em 2022, por conta da conversão de 68 escolas, dentre as quais 15 totalmente novas. Seriam, portanto, 392 escolas de tempo integral, sendo 261 ETIs e 131 EEEPs, atingindo 130 e 111 municípios e 73 mil e 58 mil alunos, respectivamente.

O tamanho dessa rede de ensino integral é bastante diferente da realidade brasileira em geral. Segundo Ferreira e Santana (2018), os dados do *Censo Escolar 2016* informavam que apenas 6,4% dos estudantes do ensino médio frequentavam escolas em regime integral; e em 2020 esse número era de 13,8% (ANUÁRIO, 2021). Considerando

toda a educação básica, o regime integral cobre 26,3% das matrículas do Ceará, o que o faz o estado brasileiro com a maior proporção nesse quesito, ainda que considerado somente o ensino médio, o Ceará ainda fique atrás de Pernambuco e Paraíba (ANUÁRIO, 2021; INSTITUTO NATURA, 2020).

Tabela 02: Ideb 2019 de todas as escolas por nível educacional: comparação Brasil e Ceará

Local	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Brasil	5,9	4,9	4,2
Ceará	6,4	5,4	4,4

Fonte: QEDUC (2022a; 2022c).

Talvez como fruto desse investimento e caracterização, o Ceará apresenta características singulares quanto ao seu sistema educacional perante o panorama nacional, com índices educacionais acima da média. Por exemplo, quando se consideram os números do Ideb², em 2019, em comparação com o Brasil, o Ceará esteve à frente em todos os resultados (QEDUC, 2022a; 2022c). O INEP estipula metas quanto ao índice do Ideb e 182 municípios do Ceará (98,9% do total) atingiram a meta, em 2019, sendo o primeiro lugar nacional (INEP, 2022).

² A avaliação do IDEB é bienal, daí que os dados equivalentes à coleta de dados da pesquisa são os do ano de 2019.

Tabela 03: Ideb 2019 para todas as escolas por posição no ranking e estado

Ranking	Anos Iniciais	Ideb	Anos Finais	Ideb	Ensino Médio	Ideb
1º	SP	6,7	SP	5,5	GO, ES	4,8
2º	DF, MG, PR, SC	6,5	CE	5,4	PR	4,7
3º	CE	6,4	PR	5,3	SP	4,6
4º					PE, DF	4,5
5º					CE	4,4

Fonte: INEP (2022).

Estratificando por estados, o Ceará ficou em 3º lugar no *ranking* nacional dos anos iniciais do ensino fundamental; 2º lugar nos anos finais do ensino fundamental; e 5º lugar no ensino médio (INEP, 2022).

Outros indicadores corroboram o bom posicionamento do estado: quanto ao índice de abandono escolar, o Ceará apresentou 2% em 2021; enquanto a média brasileira foi de 5,7% (QEDUC, 2022c). Na distorção idade-série, o percentual do Ceará também é significativamente mais baixo do que a média nacional, chegando à diferença de quase 7 pontos percentuais nos anos finais do ensino fundamental (QEDUC, 2022a; 2022c).

Tabela 04: Percentual de distorção idade-série por nível de ensino em 2021

Local	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Brasil	7,7	21	25,3
Ceará	4,9	14,7	21

Fonte: QEDUC (2022a; 2022c).

O INEP constitui uma classificação de “excelência na educação” para as redes municipais, e na data-base de 2021, somente

três municípios brasileiros são classificados com excelência, sendo um no Ceará (Sobral) e dois em São Paulo (Jales e Novo Horizonte) (QEDUC, 2022b). Menos restritiva, a classificação de “bom percurso” traz São Paulo em primeiro lugar, com 36 municípios, e o Ceará em segundo, com 27³ (seguidos de Paraná, com 25 e Minas Gerais com 12) (QEDUC, 2022b). Todavia, as de São Paulo correspondem a 5,5% do total de municípios e, no Ceará, equivalem a 14,6%⁴.

Não é nossa intenção apontar os motivos de índices tão acima da média, mas não parece ser uma questão infraestrutural: ao compararem a situação das escolas de ensino médio que atendiam alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família nos estados do Ceará e Paraná, Abreu, Schneider e Gouveia (2019) perceberam que a unidade federativa do Sudeste apareceu com ligeira vantagem sobre a outra do Nordeste na maioria dos 40 itens avaliados, numa proporção de 16 contra 11⁵.

Haguette e Pessoa (2015) analisam comparativamente cinco das melhores e cinco das piores escolas nos resultados do ENEM, ou seja, exclusivamente, do ensino médio, e perceberam substancialmente um “clima escolar” – ou cultura interna – bastante distinto entre os dois grupos. As bem-sucedidas traziam características que passavam pelo desejo de aprender por parte dos estudantes; o que contribuía para o surgimento de um tipo de autodisciplina coletiva, e um ambiente de tranquilidade, passividade e silêncio; com bom uso do tempo letivo; a presença do tempo integral (em 4 das 5 escolas); e o engajamento do núcleo gestor e dos professores.

3 As 27 cidades são: Acaraú, Alcântaras, Ararendá, Barroquinha, Bela Cruz, Camocim, Catunda, Cruz, Eusébio, Farias Brito, Forquilha, Frecheirinha, Granja, Grorairas, Ipaoranga, Itatira, Jijoca de Jericoacoara, Milhã, Novo Oriente, Pedra Branca, Pires Pereira, Quixeramobim, Reriutaba, Russas, Salitre, São Gonçalo do Amarante e Ubajara.

4 Há de se notar o elevadíssimo número de cidades dentro da zona de influência de Sobral, na região norte do estado: nada menos do que 14 deles.

5 Os dois estados praticamente se igualavam no acesso das escolas à internet e banda larga e na presença de laboratório de informática e auditório. Ademais, apesar do Ceará levar vantagem em saneamento básico (água filtrada, rede pública de água, esgoto, coleta de lixo) e alguns pontos de infraestrutura (sala da direção e pátio coberto); cabia ao Paraná o melhor posicionamento quanto a itens importantes, como banheiros, refeitório, biblioteca (ou sala de leitura) e quadra de esportes.

No entanto, na realidade das escolas malsucedidas – que apresentam características opostas –, Haguette e Pessoa (2015) dão a chave para a compreensão da rede cearense: a desigualdade. Assim, enquanto algumas escolas puxam os índices para cima, existe outra realidade, menos bonita, de grandes dificuldades. Os autores não desenvolvem este ponto, mas ele é possível de ser compreendido a partir do material que entregam.

Por outro lado, os autores apresentam uma queixa no discurso de docentes e gestores sobre a má qualidade do ensino fundamental, todavia, como vimos, é justamente no fundamental em que os índices educacionais cearenses são melhores, o que pode indicar tanto preconceito quanto a existência de desigualdades. Estes pontos precisam ser investigados em pesquisas futuras.

3.2 Os docentes do Ceará e do Brasil na pandemia

O cenário positivo dos aspectos educacionais do Ceará, contudo, foi afetado pela pandemia da Covid-19. No estado, o avanço rápido da pandemia levou à paralisação das aulas em março de 2020. Como já escrito, a adoção da modalidade *online* foi gradual e marcada pelo imprevisto para conseguir retomar o clima de aprendizagem através de plataformas como *Zoom*, *Meet* e *Teams*, com o reforço do *WhatsApp* para comunicação direta e rápida. A diminuição da contaminação pelo vírus levou à adoção do regime híbrido nas escolas cearenses em fevereiro de 2021, e por fim, a situação das escolas foi normalizada somente em outubro daquele ano, mantendo-se até os dias de hoje.

Um dos principais desafios impostos pelo isolamento social foi a necessidade de aderir a novas práticas tecnológicas para substituir atividades corriqueiras e presenciais que tínhamos antes. E

isso foi dramático no campo educacional, na qual não apenas as aulas presenciais se tornaram proibidas, mas foi necessário criar novas metodologias.

Esse movimento forçado, que ocorreu no mundo inteiro, evidenciou muitas coisas, especialmente, como a formação docente atual ainda é muito marcada por estratégias tradicionais. Não houve nas décadas recentes investimento generalizado em tecnologia na prática docente. Isso criou uma tensão, ainda que involuntária, entre a nova geração de jovens extremamente vinculados à tecnologia e seus professores (e escola) refratários ao uso dessas tecnologias em sala de aula. Existe até uma pequena (e preocupante) parcela ainda “desconectada”: mesmo que 97,7% dos professores da amostra do Ceará tenham internet residencial, 8,2% deles ainda não possuem *smartphones*.

Essa aparente resistência à tecnologia dentro da escola gerou dois fenômenos curiosos quando as aulas migraram para o regime remoto. Primeiro, os estudantes das escolas públicas e de baixa renda, sobretudo, não possuíam computadores (*PCs, notebooks, tablets*) para assistirem tais aulas. Marinho e Freitas (2020) trazem os dados da pesquisa *TIC Educação*, que informa que 39% dos jovens estudantes de escolas públicas não tinham computadores ou *tablets* em casa, em 2020; enquanto o número entre os frequentadores das escolas privadas que não os tinham era de apenas 9%; e na escola pública, 12% dos jovens acessavam exclusivamente pelo celular, ao passo que, nas privadas, somente 3%. Em certo sentido podemos dizer que o mesmo celular que antes era proibido na escola, praticamente do dia para a noite, “virou” a própria escola. Uma contradição que não passou despercebida pelos jovens.

Daí vem o segundo fenômeno: uma vez que os professores não foram formados para o uso de tais tecnologias e se apresentavam

resistentes a elas, como, de repente, transformar o processo de ensino e aprendizagem em uma prática tecnológica mediada pela internet?

Cada estado, escola e professor precisou encontrar sua resposta para esta pergunta, afinal, não houve direcionamento claro por parte do Ministério da Educação. Ainda assim, nosso levantamento com os professores parece indicar um tipo de resistência ao formato remoto, já que a coleta foi realizada no exato momento em que as aulas foram suspensas em todo o país e as redes educacionais se organizavam para iniciar as aulas *online* da maneira que fosse possível. Naquele instante, quando perguntávamos se as aulas remotas (e o consequente trabalho em *home office*) eram possíveis, apenas 7,6% dos docentes em âmbito nacional responderam que era *totalmente* possível, o que provavelmente refletia as incertezas tecnológicas e metodológicas “do que fazer” diante daquele cenário.

Ainda que 20,1% afirmassem que era uma proposta interessante; 18,5% negativavam a ação como mais uma forma de exploração do trabalho docente e 13,7% diziam que era inviável diante das dificuldades tecnológicas. (E sabemos hoje que o trabalho remoto foi feito depois disso, mesmo diante dessas condições). Quase como um desabafo diante da perspectiva – que se mostrou muito real (como demonstraremos a seguir) – de sobrecarga de trabalho, 40,2% dos professores brasileiros entrevistados disseram que sempre realizaram *home office*, mesmo antes da pandemia, pois sabemos que parte de sua atividade profissional se dá em casa, como em momentos de estudo, planejamento, elaboração de atividades e avaliações e na correção destas. O recorte dos professores do Ceará não difere desse quadro geral, apenas com pequenas flutuações.

O que nossas pesquisas vêm demonstrando é que os professores, em particular, foram pegos “desprevenidos” pelas mudanças causadas pela pandemia e não estavam preparados

minimamente para tais mudanças. Atividades como fazer vídeos para as plataformas virtuais e fazer reuniões por meio delas eram coisas que só haviam sido experimentadas por 7,8% e 12,2% de nosso levantamento nacional com professores da educação básica.

Dentre as opções do questionário para essas atividades pedagógicas tecnológicas⁶, a única que encontrou ressonância com um número realmente expressivo de docentes foi a preparação de *slides* ou apresentações por meio de *softwares* como *Microsoft Powerpoint* ou *Prezzi*, que chegou a 71,7% dos docentes. No entanto, ainda havia 21,5% dos professores que não usaram nenhuma das opções. O recorte do Ceará traz números semelhantes, ainda que com ligeira maior adesão tecnológica: antes da pandemia, 11,3% já tinham feito vídeos para plataformas virtuais; 16,4% já tinham feito reuniões por meio delas; 78,1% usavam apresentações de *slides*; e 12,3% não tinham usado nenhuma das opções do questionário.

No momento da coleta de dados, em âmbito nacional, os docentes diziam estar realizando a preparação de exercícios para estudantes (75,6%) e planejando aulas (74,6%), indicando um dado grau de “normalidade”, mas incorporando (em menor medida) alguns recursos novos, como: orientação de alunos em alguma plataforma virtual (56,8%) e gravação de aulas para internet (37,3%). Ainda assim, uma pequena parcela afirmou não poder fazer quase nada naquele momento, com 11,4%.

O recorte do Ceará traz apenas algumas flutuações nessa média: 71,2% preparavam exercícios; 73% preparavam aulas; 64,4% realizavam orientações de estudantes em plataformas virtuais; 38% gravavam aulas na internet; e 7% não estavam conseguindo fazer quase nada. Contudo, a maior diferença aparece justamente no quesito da

⁶ As opções eram: produzir *slides* ou apresentações; inserir textos em plataforma virtual; escrever em *blogs*; fazer reuniões em plataformas virtuais; organizar *chats* ou fóruns virtuais; fazer vídeos para plataformas virtuais; nenhuma das opções.

imobilidade, indicando de novo maior adesão ou resposta das redes cearenses as vicissitudes tecnológicas da pandemia.

Ainda que precisemos considerar as desigualdades regionais quanto ao acesso de estudantes e professores à internet e as estratégias próprias de cada rede educacional (municipais e estaduais) para manter a educação formal funcionando nos momentos mais difíceis da pandemia, cresceu naquele momento a impressão de acúmulo de mais trabalho por parte dos docentes.

A pandemia e a adoção do regime remoto revolucionaram a citada prática de trabalho docente em *home office*, demandando mais ações dos professores, novas habilidades, aquisição de novos materiais (melhores redes de internet, computadores mais potentes, câmeras de melhor definição – fossem dos próprios telefones celulares ou dos *notebooks* – e até fones de ouvido, microfones e *lightrings* para gravar aulas em vídeo) e, não raro, incidindo em maior carga horária de trabalho.

Dentre os docentes da amostra nacional, 59% afirmaram estar trabalhando mais do que antes; ainda que um expressivo número de 30,6% dissesse, ao contrário, estar trabalhando menos, e 10,4% afirmaram estar igual antes. Questionados a quantificar sua carga horária de trabalho, 23% afirmaram trabalhar entre 8 e 12 horas diárias e 8,2% mais de 12 horas diárias. No recorte do Ceará, 56,6% disseram estar trabalhando mais; 29,2% estavam trabalhando menos; e 14,2% igual a antes. Quanto à carga horária, 21,7% trabalhavam entre 8 e 12 horas diárias e 6,9% mais de 12 horas.

3.3 A questão de gênero e os sentimentos na pandemia

O acúmulo de carga horária e os desafios tecno-didáticos foram dois aspectos fundamentais da pandemia, mas não os únicos.

Quando investigamos a situação do trabalho docente no período do isolamento social, elementos da condição de gênero e da saúde mental se sobressaem.

As restrições da pandemia, somadas aos desafios próprios do trabalho docente, encontraram uma sociedade que já contém desigualdades e distribui seus efeitos sobre os sujeitos. Nossa investigação aponta que o marcador de gênero atuou como um divisor de condicionalidades que resultaram em formas distintas de experimentar as consequências da pandemia, especialmente para as professoras.

A condição da mulher e da chamada “terceira jornada de trabalho” já é bastante conhecida pelos estudos científicos, como o fazem Melo, Considera e Sabbato (2007) e Sorj (2004), e o fenômeno tem implicações amplas, como analisa Biroli (2018). Dentro desse campo, o papel de gênero no trabalho docente também aparece em destaque, como trazem as análises de Rosemberg (2001), Louro (2004), Zibetti e Pereira (2010) ou Luz e Oliveira (2013). Ambas as temáticas já vêm sendo analisadas sob o prisma da pandemia, como Sempre Viva (2020), Por Vir (2021), Machado, Bertolin e Andrade (2021) e Melo e Morandi (2021). Todos esses estudos destacam as desigualdades de gênero: o acúmulo das tarefas profissionais e domésticas e a sobrecarga mental e de trabalho que acometem as mulheres, resultando, não raro, em condições restritas de avanço na carreira, e portanto, de constrição de renda.

Estar mais tempo em casa no período de isolamento social implicava às mulheres-professoras o acúmulo de atividades domésticas para além daquelas do cotidiano anterior. Os docentes entrevistados indicaram em sua maioria serem eles próprios quem cuidavam desse trabalho doméstico, mas com 81% das mulheres contra 44,7% dos

homens, no plano nacional. No recorte do Ceará, dados semelhantes: 74,5% das mulheres contra 41,6% dos homens.

O recorte de gênero se destaca ainda quando estratificamos as atividades domésticas e percebemos que as mulheres-professoras realizam proporcionalmente mais todos os itens à exceção da opção “não faço atividades domésticas”, na qual os homens ganham com vasta vantagem.

A diferença de gênero também se acentua nos quesitos relacionados à saúde mental. O questionário trazia um rol de perguntas sobre se as redes estavam pressionando os docentes para as tomadas de ações e, também, sobre quais sentimentos positivos ou negativos estavam sentindo naquele momento e associamos as respostas para compreender quais variáveis eram relevantes.

Oferecemos aos docentes uma lista de sentimentos positivos e negativos⁷ que podiam escolher em múltipla escolha, e prevaleceu destacadamente os sentimentos negativos, com uma média de 4,4 sentimentos escolhidos pelos professores do cenário nacional; enquanto a média dos positivos foi de apenas 1 sentimento; ao passo que no Ceará a média foi de 4,2 negativos e 1,2 positivos.

Executamos uma regressão logística para melhor compreender as variáveis relacionadas ao nível de sentimentos negativos apontados pelos docentes. Nossa variável desfecho foi criada a partir da dicotomização do relato dos sentimentos negativos, categorizando os extremos do conjunto de apontamentos de sentimentos negativos⁸. O trabalho com regressão envolve testes e a construção e revisão de modelos.

⁷ Os sentimentos positivos eram: esperança, paciência, calma, serenidade, disposição, felicidade; e os negativos: ansiedade, cansaço, apreensão, medo, irritação, desânimo, tristeza e preguiça.

⁸ Onde 0 (base) = nenhum e/ou um sentimento negativo apontado e 1 = seis ou mais sentimentos negativos apontados.

Conforme também apresentado em Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022), para um modelo geral e inicial selecionamos variáveis relacionadas: **(i)** aos atributos pessoais (sexo e idade); **(ii)** condições sociais e domésticas (renda, responsabilidade pelas atividades domésticas); **(iii)** condições/configurações de trabalho (tipo de contrato, horas diárias de trabalho, quantidade de dias semanais de trabalho, sobre o nível de trabalho na pandemia e nível de demandas da escola/gestores); **(iv)** recursos e habilidades (internet, equipamentos e conhecimento das ferramentas); e sobre **(v)** localização (capital/interior e região brasileira).

No entanto, parte dessas variáveis não alcançaram significância ou apresentaram multicolinearidade. Ou seja, por mais que se reconheça a influência dessas e outras variáveis na relação com o relato de mais sentimentos negativos, não foi possível um ajuste estatístico que permitisse sua inclusão no modelo final ajustado. O modelo ajustado permitiu manter as variáveis apresentadas na *Tabela 05*. O mesmo procedimento foi aplicado para ambas as amostras, tanto a nacional quanto para a do Ceará e os resultados foram semelhantes, apesar de uma maior perda de variáveis com o modelo da amostra cearense (não foi possível incluir as variáveis etapas de ensino em que trabalha, nível de trabalho na pandemia e conhecimento tecnológico). Essa perda de ajuste é esperada pelo fato de haver um menor número de casos na amostra cearense.

Tabela 05: Variáveis no modelo final ajustado

Variável	Categorias	Posição
Sentimentos negativos	0 = 0 ou 1 sentimento 1 = 6 ou mais sentimentos	Dependente
Sexo	Mulher (ref.) Homem	Independente
Idade em classes	Menos de 20 a 34 anos (ref.) 35 a 49 anos 50 ou mais	
Pressão recebida	Não recebeu (ref.) Um pouco Sim, recebeu	
Localização	Interior (ref.) Capital	

Fonte: Autores (2022).

Os resultados da pesquisa nacional já foram apresentados em Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022). De forma resumida, percebeu-se uma forte relação entre pressão da escola e/ou do gestor sofrida pelo docente e o aumento da carga de trabalho durante a pandemia para que fossem apresentados uma maior quantidade de sentimentos negativos (6 ou mais). Ao mesmo tempo, ser homem, ter mais idade (< 35 anos), trabalhar no ensino médio (de modo exclusivo ou não) e ter maior conhecimento tecnológico foram motivos para terem menos sentimentos negativos.

No campo oposto, foram variáveis para se ter mais sentimentos negativos: ser mulher, realizar mais atividades domésticas (ambas muito associadas), estar trabalhando mais na pandemia (mais carga horária), morar na capital de seus estados e sofrer pressão da escola

e/ou do gestor em torno das ações didáticas durante a pandemia, que foi a variável de maior impacto na regressão.

A realidade específica dos docentes cearenses não foi significativamente distinta. Os resultados do modelo ajustado para o Ceará (*Tabela 06*) indicam uma importante relação entre a pressão recebida pela escola e trabalhar na capital com o desfecho para um relato de mais sentimentos negativos. Professores homens e professores(as) com mais idade apresentam menores razões de chance para relatar muitos sentimentos negativos.

Tabela 06: Resultados da regressão logística (modelo ajustado)

Variável		OR (95% IC)	p (Wald's test)	p (LR-test)
Sexo	Homem	0.85 (0.57, 1.27)	< 0.05	< 0.05
	Mulher	1.18 (0.78, 1.79)	< 0.05	< 0.05
Idade	35 a 49 anos	0.40 (0.25, 0.64)	< 0.01	< 0.01
	50 ou mais	0.12 (0.06, 0.22)	< 0.01	< 0.01
Pressão recebida	Um pouco	2.21 (1.33, 3.67)	< 0.01	< 0.01
	Muito	5.64 (3.44, 9.26)	< 0.01	< 0.01
Localização	Capital	1.48 (0.98, 2.26)	< 0.02	< 0.02

Log-likelihood = -239.1

n = 465

AIC = 492.2

GVIF (1.04:1.09)

Pseudo-R²:

Índice de Nagelkerke = 0.29

Índice de Cox e Snell = 0.20

R² de McFadden = 0.18

Hosmer-Lemeshow (valor-p) = 0.15

Fonte: criação própria (2022).

Conforme nossa amostra para os docentes do Ceará, homens têm em média 15% menos chances de relatarem 6 ou mais sentimentos negativos em relação às mulheres; professores de 35 a 49 anos em média 60% menos chances, e os de 50 anos ou mais, em média 88% menos chances para esse relato.

Estar morando na capital faz aumentar em 48% as chances desse relato de mais sentimentos negativos. Estar sob pressão da escola e/ou gestores em relação ao trabalho docente fez aumentar as chances de relato de 6 ou mais sentimentos negativos em média 121% quando essa pressão era “pouca” e em média 464% quando a pressão foi apontada como “muita”. Tal qual no cenário nacional, esta variável foi a de maior impacto sobre a experiência de sentimentos negativos no trabalho docente.

Em resumo, tanto para a realidade brasileira, em geral, quanto para a do Ceará, em particular, podemos considerar que pelo fato de estarem menos envolvidos com atividades domésticas, os homens tenderam a relatar um nível menor de sentimentos negativos relativos à experiência da pandemia do que as mulheres, que estavam mais sobrecarregadas de trabalho, somando, como a maioria das trabalhadoras brasileiras, as jornadas referentes à atividade profissional e ao trabalho doméstico, que envolviam cuidar da casa e da família.

Estar na capital é uma variável que merece ser estudada com cautela, mas podemos sugerir hipóteses sobre os efeitos da urbanicidade nos trabalhadores docentes (mais informação, mais deslocamentos, maior densidade demográfica etc.) somada às singularidades das redes educacionais das grandes cidades (maiores, mais complexas) e se isso fez aumentar a sensação de desconforto refletida em um maior relato de sentimentos negativos pelos professores da capital, com 48% mais chances de haver esse do que aqueles que residem nos municípios do interior.

Também é importante ressaltar a variável de estar sob pressão da escola e/ou gestores escolares, que incidiu nas chances de relato de mais sentimentos negativos; o que apresenta a necessidade de discussões sobre a dinâmica e carga de trabalho dos docentes, sobretudo, em situações excepcionais, como a pandemia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 trouxe um conjunto de desafios ao campo educacional, o obrigando a adotar regimes virtuais, didáticas e tecnologias que não faziam parte de sua rotina. Este trabalho procurou levantar reflexões sobre como os professores enfrentaram essa jornada a partir de um levantamento nacional por meio de questionários *online*, recortando a análise para possibilitar um paralelo entre as situações do Brasil em geral e do Ceará em particular.

O levantamento ora apresentado demonstra que o campo educacional precisou adotar uma série de estratégias até certo ponto inéditas, pois não havia tradição do uso intensivo da tecnologia e da internet como ferramentas didáticas. Os professores entrevistados, tanto na amostra brasileira quanto na cearense, não costumavam usar ferramentas muito além das apresentações em *slides*, conquanto uma parcela importante jamais usara sequer isso.

Houve resistência à adoção do regime remoto como substituto da escola tradicional no momento em que as aulas foram interrompidas pela necessidade de isolamento social; e a adoção das estratégias tecnológicas, que envolveram o uso da internet e das plataformas de vídeo, além do contato com os alunos por mensagens de texto ou áudio, trouxeram aos docentes a sensação de que estavam trabalhando mais naquele momento da pandemia; ainda que o trabalho em *home office* já fosse parte da realidade cotidiana dessa classe profissional.

Por outro lado, esses efeitos encontraram um palco de desigualdades dentro da própria classe docente, já que os dados apontaram para a sobrecarga das professoras-mulheres, que acumularam as atividades docentes com as domésticas, reproduzindo a desigualdade de gênero existente na sociedade brasileira. O peso da divisão por gênero se associou a outras variáveis para indicar maior sofrimento mental das mulheres a partir do apontamento de sentimentos positivos e negativos.

A regressão logística criada com os dados também apontou que, além do gênero, outras variáveis contribuíram para o aumento do sofrimento mental dos docentes na pandemia: morar nas capitais, ter menos de 35 anos e declarar sofrer muita pressão da escola e/ou dos gestores foram contributivos para que os professores indicassem sentir seis ou mais sentimentos negativos.

Todo esse quadro foi analisado a partir das perspectivas da amostra dos professores brasileiros e do recorte da amostra dos docentes cearenses, sem que se caracterize um estudo comparativo entre esses dois universos. A análise das amostras e a regressão logística demonstraram não haver diferenças substanciais às duas amostras, ainda que os números cearenses exibam ligeira tendência para maior uso da tecnologia, por exemplo.

Todavia, o exercício dessa checagem se revela interessante porque o Ceará apresenta destaque no âmbito nacional quanto aos índices da educação básica, mesmo sendo um estado pobre economicamente falando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Domingos S.; SCHNEIDER, Gabriela; GOUVEIA, Andréa B. **As condições materiais e estruturais das escolas de ensino médio**

frequentadas por beneficiários do Programa Bolsa Família: desigualdades persistentes no Paraná e no Ceará. In: LIMA FILHO, Irapuan P.; ABREU, Domingos; LIMA, Valmir L. (orgs). O Bolsa Família e a Educação: pesquisas no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Campinas-SP: Pontes, 2019, pp. 15-38. Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, vol. 4.

BIROLI, Flavia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan P.; FREITAS, Rafael de M.F. **Educação superior em tempos de pandemia: uso de tecnologias e condições de trabalho de docentes**. In: FROTA, Horácio da S.; FROTA, M. Helena de P.; SILVA, M. Andréa L. da (orgs.). O Impacto do Covid-19 nas Políticas Públicas. [ebook] Fortaleza: EdMetas, 2020, pp. 259-275.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio K.M. **Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2015.

INEP. **Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021.

LIMA FILHO, Irapuan P.; GONÇALVES, Danyelle N.; SANTOS, Harlon R.R. **O trabalho docente e a pandemia da covid-19: Uma investigação com professores do ensino fundamental e médio**. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 17 n. 1, Maio. 2022, pp. 11-23. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1613>, acesso em 10 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf>. Acesso em 08 set 2022.

LUZ, Nanci Stancki da; OLIVEIRA, Adriano de. **Divisão sexual do trabalho doméstico: um estudo com docentes da escola pública de Curitiba**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: desafios atuais dos feminismos (Anais Eletrônicos), 2013, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: desafios atuais dos feminismos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, p. 1-7, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1382030166_ARQUIVO_Divisao-sexualdotrabalhodomestico.pdf>. Acesso em 10 set 2022.

MACHADO, Monica Sapucaia; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDRADE, Denise Almeida de. **As mulheres e as tarefas de cuidado no contexto da pandemia de covid-19 no Brasil: (não) divisão das responsabilidades parentais e o homeschooling**. Revista da Faculdade Mineira de Direito, Belo Horizonte, v. 24, n. 47, p. 183-206, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Direito/issue/view/1270>>. Acesso em 08 set 2022.

MARINHO, Camila Holanda; FREITAS, Isaurora Claudia Martins de. **Experiências com o ensino remoto: relatos de professores da educação básica no Ceará**. In FROTA, Francisco Horácio da Silva; FROTA, Maria Helena de Paula; SILVA, Maria Andréa Luz da (orgs.). O impacto do COVID-19 nas políticas públicas [ebook]. 1 ed. Fortaleza: Edmetas, 2020.

MELO, Hildete Pereira de; CONSIDERA, Claudio Monteiro; SABBA-TO, Alberto Di. **Os afazeres domésticos contam**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 16, n. 3 (31), p. 435-454, dez. 2007.

MELO, Hildete Pereira de; MORANDI, Lucilene. **A divisão sexual do trabalho no contexto da pandemia**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 19, n. 38, p. 105-125, jan-abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2569/641>>. Acesso em 10 set 2022.

POR VIR. **O desafio de ser mulher, mãe e professora durante uma pandemia.** São Paulo, 2021. Disponível em: <O desafio de ser mulher, mãe e professora durante uma pandemia - PORVIR>. Acesso em: 08 set 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** Rev. Estud. Fem. Vol. 9 n. 2, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>, acesso em 08 set 2022.

SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia,** 2020. Disponível em: https://mulheresnapanademia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf>. Acesso em 10 set 2022.

SORJ, Bila. **Trabalho e responsabilidades familiares: Um estudo sobre o Brasil.** Relatório final. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.cfemea.org.br/temasedados/detalhes.asp?IDTemasDados=129>>. Acesso em: 18/11/2021.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. **Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente.** Educ. rev. (spe2), 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500016>, acesso em 08 set 2022.

Internet

ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-integral.html>, acesso em 12 set 2022.

CEARÁ ganha 68 escolas estaduais de ensino médio em tempo integral. Diário do Nordeste. Fortaleza: Verdes Mares, 11/02/2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/>

[ceara-ganha-68-novas-escolas-estaduais-de-ensino-medio-em-tempo-integral-1.3191547](#), acesso em 25 ago 2022.

IBGE. **Cidades: Panorama Ceará.** 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>, acesso em 08 set. 2022.

IBGE. **Cidades: Panorama Fortaleza.** 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>, acesso em 08 set. 2022.

IBGE. **Explica: PIB.** 2022c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>, acesso em 23 set 2022.

INEP. **Ideb: Resultados e Metas por estado.** Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> , acesso em 11 set. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Censo mostra aumento significativo de escolas de ensino médio em tempo integral.** São Paulo: Natura. 2022. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/censo-mostra-aumento-significativo-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>, acesso em 12 set. 2022.

QEDUC. **Brasil: Censo Escolar.** 2022a. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil#>, acesso em 11 set. 2022.

QEDUC. **Estudos das redes educacionais.** 2022b. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/estudos#redes>, acesso em 11 set. 2022.

QEDUC. **Resultados Ceará: abandono escolar, distorção idade-série.** 2022c. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/23-ceara>, acesso em 11 set. 2022.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE SOCIOLOGIA: O QUE PERDEMOS E O QUE APRENDEMOS COM A PANDEMIA

*TEACHING SOCIOLOGY: WHAT WE LOST
AND WE LEARNED FROM THE PANDEMIC*

Josiara Gurgel Tavares¹

¹ Professora de sociologia da educação básica, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC. É mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN.

RESUMO

Este artigo busca contribuir com a reflexão acerca do ensino de sociologia na educação básica no cenário pandêmico, mais especificamente sobre o que perdemos e o que aprendemos nesse processo. O texto é baseado em uma experiência vivida como professora de sociologia de uma escola localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Inspirados nos ensinamentos de Paulo Freire, identificamos, a partir da ausência da materialidade da escola no período de isolamento social, sua essencialidade como espaço de relações sociais e humanas insubstituíveis, assim como um lugar de esperança e luta. Ainda, como precisamos desenvolver uma educação mais voltada para a autonomia e a criatividade e como a descoberta de novas tecnologias educacionais são importantes para criação de possibilidades de produção de saberes, reflexão e para potencializar o ensino da sociologia.

Palavras-chave: Sociologia. Escola. Pandemia. Reflexão.

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the reflection on the teaching of sociology in basic education in the pandemic scenario, more specifically on what we lost and what we learned in this process. The text is based on an experience lived as a sociology teacher at a school located in the city of Fortaleza, state of Ceará. Inspired by the teachings of Paulo Freire, we identified, from the absence of materiality of the school in the period of social isolation, its essentiality as a space of irreplaceable social and human relationships, as well as a place of hope and struggle. Also, how we need to develop an education more focused on autonomy and creativity and how the discovery of new educational technologies are important for creating possibilities for

the production of knowledge, reflection and to enhance the teaching of sociology.

Keywords: Sociology. School. Pandemic. Reflection.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe desdobramentos políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais, entre outros. Aqui, nos debruçaremos sobre desdobramentos educacionais, mais especificamente, no tocante ao ensino de sociologia: o que perdemos e o que aprendemos com a pandemia. Como o ensino é atravessado por questões sociais, em alguns momentos iremos escapar das questões propriamente ligadas ao âmbito pedagógico.

Com a necessidade do isolamento social e fechamento das escolas, o Ministério da Educação não apresentou orientações sobre os procedimentos educacionais para a educação básica, nem promoveu “um debate público sobre as desigualdades de recursos técnicos e de acesso à internet e à informação por parte de estudantes e, inclusive, de professores/as, além da realidade de preparação desses profissionais para enfrentar uma realidade imposta” (FURLIN, 694). Foram as Secretarias de Educação, em grande parte dos Estados e municípios do Brasil, que se manifestaram disponibilizando as plataformas de acesso as aulas, possibilitando o ensino remoto. Consideramos importante enfatizar que os impactos do ensino remoto, variam de acordo com os diferentes contextos sociais, regionais, locais, institucionais. Então, é importante destacar de que lugar escrevemos.

2. OS BASTIDORES DA EXPERIÊNCIA COMO MÉTODO DE ANÁLISE

Relato aqui a minha experiência docente realizada na Escola de Ensino Médio Doutor César Cals, localizada numa área central de Fortaleza-CE, portanto não se caracteriza como uma escola de bairro e tem um público muito diverso, em termos sociais, econômicos, culturais. Na última pesquisa sobre os locais de residência dos alunos, realizada em 2016 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, a escola atendia a 1310 estudantes de 93 bairros da capital e cidades da zona metropolitana, que se deslocam até a escola de carro, moto, transporte escolar privado, skate, bicicleta e, a grande maioria, de ônibus. Portanto, é uma escola pública que atende a grupos de maior e menor vulnerabilidade social, com condição socialmente privilegiada quando comparada a maioria das escolas da cidade.

Durante a pandemia o maior desafio dos sistemas de ensino foi: como garantir o direito a educação em tempos de pandemia em contextos econômicas, sociais, culturais tão desiguais? No estado do Ceará as aulas presenciais foram suspensas em 17 de março de 2020 e a orientação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC foi enviar semanalmente atividades escritas via a plataforma “aluno on line”, um portal digital da referida secretaria, já utilizado por professores e alunos.

Na primeira semana de abril, percebendo os avanços de casos da COVID-19 e as necessidades de manutenção do isolamento social, a SEDUC disponibilizou o Google Classroom, uma Plataforma do Google Apps para área da educação. Literalmente, da noite para o dia, professores e alunos tiveram que aprender a utilizar as tecnologias para atividades on line, tendo que lidar com questões materiais e emocionais ao mesmo tempo; tendo que se reinventar

como professores e estudantes. A pandemia mudou tudo: a sala de aula invadiu as casas; a cozinha, a sala, os quartos viraram estúdios e sala de aula, tudo através de um computador ou um celular.

Na segunda semana de abril, a Escola divulgou um horário de aulas, em que o professor deveria fazer uso da plataforma, ou postando atividades ou interagindo por meio de videoconferência na plataforma Meet, uma outra ferramenta do Google. Houve resistência, tanto de docentes, quanto de discentes - muitos alunos passaram a acessar apenas em agosto por acreditarem em um retorno presencial no segundo semestre de 2020. Aos poucos os professores foram se desafiando. Na EEM Doutor César Cals, contamos com o apoio de um grupo de professores da escola que se voluntariaram e fizeram oficinas ensinando sobre o uso das ferramentas do Google. Se na primeira semana 10% dos professores realizaram “aulas on line”, no início do segundo semestre 100% dos docentes já interagiam por meio das videoconferências com os alunos e outros docentes até criaram canais na plataforma Youtube. Penso que a partilha das experiências dos professores, aos poucos, foi motivando os companheiros a conhecerem o novo ambiente de ensino e aprendizagem.

Nessa modalidade vimos o trabalho triplicar: tempo para aprendizados, cursos, tutoriais; tempo para repensar metodologias e práticas pedagógicas, para planejar atividades diferenciadas para estudantes que acessavam o ambiente on line e os que não acessavam, para detalhar o desenvolvimento e correção de atividades e tempo para responder a muitas mensagens no whatsapp, - da escola, dos alunos e pais de alunos - fora do horário de trabalho.

Passados dois anos, já retornados ao ambiente presencial há um ano, olhamos para esse tempo de ensino remoto e realizamos algumas considerações, entre elas: 1) que o ensino remoto, não substitui o ensino presencial; 2) que os impactos da pandemia e do ensino remoto

são diferentes nos alunos porque envolve autonomia de estudo e questões de ordem econômica, social, cultural, os mesmos do ensino presencial, mas a pandemia aprofundou ainda mais as desigualdades de condições e acesso ao direito a educação; 3) que o ensino remoto ampliou a jornada de trabalho dos profissionais da educação sem que isso significasse ganhos salariais para esses profissionais, que com recursos próprios possibilitou a viabilidade dessa modalidade de ensino; 4) que a mediação virtual não substitui a interação, mas é possível aproveitar muitas experiências e aprendizados do ensino remoto e levar para o ambiente presencial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim nos perguntamos, no tocante ao ensino de sociologia: o que perdemos e o que aprendemos com a pandemia?

Perdemos a “materialidade da escola”. A escola física desapareceu da vida dos alunos, o que se tornou a ausência do mínimo para a aprendizagem de muitos alunos: ausência do espaço para estudar, do silêncio, da separação do espaço escolar do espaço doméstico – muitas vezes a aula era escutada como se escuta um rádio, enquanto o aluno desenvolvia outras atividades, domésticas ou profissionais. Desapareceu também o melhor da escola, o espaço de socialização: as interações, os namoros, as amizades, o espaço para “ser”, nem sempre encontrado em casa.

A conta desse distanciamento já está chegando: sentimos que a pandemia e o distanciamento da escola afetaram a organização de rotinas por parte dos alunos, como o cumprimento de regras escolares referente a horário, tempo de estudo, assim como a concentração nas aulas. Outra percepção refere-se as relações, especificamente

a dificuldade de criar laços e interagir de forma saudável. Hoje, as agressões, os conflitos estão bem mais presentes no ambiente escolar.

A pandemia afetou imensamente o campo das emoções, isso é fato. Casos de ansiedade, depressão e outros transtornos já existiam entre alunos e docentes. Com o retorno presencial, aumentou significativamente na escola a quantidade de alunos com laudos médicos comprobatórios de transtornos comportamentais ou de aprendizagem. Acreditamos que a pandemia forçou o aumento da assistência psicológica, seja por parte de centros governamentais, projetos de extensão de universidades públicas e privadas ou clínicas populares de baixo custo e essa ampliação levou famílias da capital cearense a procurarem atendimentos e apresentarem os laudos na escola. Porém, falta aos profissionais da educação formação que favoreça o conhecimento, a condução, a promoção e prevenção da saúde mental em contexto escolar.

No campo dos ganhos, aprendemos que o ensino de sociologia pode ser potencializado com o uso de recursos para além dos já consagrados, filmes, músicas, imagens, mas das plataformas de ensino on line que já existiam, mas eram pouco conhecidas e que são essenciais no exercício de estranhamento e desnaturalização próprios da sociologia. Isso porque:

Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas e individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. Procurando fazer uma ponte entre o estranhamento e a desnaturalização, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica. (MORAES, 2010, p.45).

Estranhar e desnaturalizar demanda um olhar atento, uma consciência da sociedade, e no confronto com o senso comum os recursos da arte (música, filme, fotografia...) são essenciais neste exercício metodológico próprio da Sociologia. O acesso direto e diário a internet, possibilita o acesso a esses recursos e aulas muito mais criativas e enriquecedoras, dinamiza o conteúdo tornando-o muito mais próximo e compreensível, dentro de uma perspectiva científica.

Durante o ensino remoto, me sentia em uma “sala de aula equipada”, com todas as possibilidades que o acesso à internet permite, com alternativas dialógicas que geram engajamento e aprendizado, o que ainda não é possível no ensino presencial, na maioria das escolas públicas. O uso do celular com acesso à internet, passou de vilão a amigo, como recurso pedagógico potente nas aulas, mas é uma possibilidade ainda restrita. É possível também utilizar jogos e uma variedade de sites, aplicativos, ferramentas que a internet dispõe, como Google Forms, Mentimeter, Padlet, Roleta da PilliApp, para citar os que já experimentamos e atestamos suas potencialidades.

Apesar da distância física, o “chat” cumpria um espaço importante de interação com a sugestão de músicas, séries, perfis ou compartilhamento de trechos de textos da pelos alunos no momento da aula. Se o microfone era utilizado pelos mais falantes - os mesmos da aula presencial - ou os que tinham um espaço doméstico com silêncio mínimo para estudo, o “chat” oportunizava a participação dos tímidos inquietos. Outra potencialidade, entre uma imensidão ainda desconhecida por nós, refere-se a possibilidade de, através da plataforma Meet, convidar pessoas, de qualquer lugar do mundo, para enriquecer os debates em a sala de aula.

Durante os alguns meses de pandemia foram organizados arranjos na junção de turmas e de horários, permitindo a todas as disciplinas o mesmo tempo de aula e mais tempo para o professor

planejar. Portanto, a redução das aulas, ocorrida pela junção de turmas, gerou uma igualdade entre as disciplinas e a possibilidade de maior qualidade para as aulas de sociologia.

Com o ensino à distância e a necessidade da realização de pesquisas para a escola conhecer as condições de acesso dos seus estudantes e docentes e se perceber frente ao novo contexto, a sociologia teve potencialidade para se confirmar como ciência que pode contribuir para a escola pensar seus processos através da pesquisa, própria do seu fazer, isto é, que a sociologia pode atuar para além da sala de aula. Na EEM Doutor César Cals, a pesquisa tornou-se prática com a presença do PIBID desde o ano de 2012 e no período pandêmico a sociologia foi solicitada para elaboração e análise de três pesquisas na escola.

A necessidade de atuarmos à distância, nos ensinou que a escola brasileira precisa se “Freirear”, ou seja, se alimentar mais dos saberes do educador Paulo Freire, desenvolver uma pedagogia da autonomia, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, Paulo. 1996, p. 27). Foi perceptível como os alunos, com pelo menos, uma mínima condição estrutural de acesso ao ensino remoto e uma maior autonomia de estudo, aprenderam melhor durante o isolamento social. A capacidade de estudar sob uma orientação à distância e buscar recursos de forma autônoma, a nossa educação bancária não promove.

O aprendizado com novas tecnologias, o reinventar-se como docente, a possibilidade de afirmação da sociologia, a possibilidade de reflexão sobre processos escolares, são ganhos do período pandêmico que podem fortalecer o processo de ensino e aprendizagem presencial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 impôs o isolamento social, trazendo desdobramentos em vários campos, entre eles o educacional. Para a sociologia, um chamamento a reconhecer a escola como um campo de pesquisa e a afirmação do valor desta ciência e da pesquisa sociológica para a escola pensar seus novos (e velhos) processos.

O período pandêmico, confirmou a importância e essencialidade da escola, enquanto equipamento social e promotor de aprendizagens e socializações insubstituíveis.

Entre as grandes perdas do isolamento, pensamos que o campo das emoções, no tocante ao seu gerenciamento, e das relações, especificamente a dificuldade de criar laços e interagir de forma saudável, foram os mais afetados, influenciando diretamente a aprendizagem. Compreender esses contextos e suas relações com o desempenho escolar é tarefa dos educadores, que muitas vezes os naturaliza e isola-os e o olhar sociológico é essencial para enxergar essa relação.

O isolamento social, estimulou a reinvenção, a criatividade e novos aprendizados. O conhecimento de recursos que podem ser utilizados pelo campo educacional, uso das novas tecnologias, o acesso direto e diário das aulas a internet e as plataformas online são ganhos desse tempo de pandemia e de ensino remoto, que podem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem presencial, infelizmente, ainda distante da realidade da grande maioria das escolas públicas do país. O que podemos importar para o ambiente presencial é o uso do celular. Com uso do chip doado pelo Estado, o celular, como recurso pedagógico, já uma realidade presente nas salas de aula, que potencializa as aulas de sociologia, auxiliando na desnaturalização

e na construção de uma compreensão científica da realidade social, porém ainda de forma insuficiente.

De forma geral, a pandemia tirou muita coisa do lugar e convidou-nos a mudanças. Porém, após um ano de retorno ao ambiente presencial, deveria nos chocar com a ausência de políticas públicas destinadas a enfrentar as deficiências de aprendizagens geradas pela pandemia. A escola parece se acomodar de volta ao velho lugar, desconsiderando as perdas geradas pela pandemia e distanciamento físico da escola. O que vemos piscar são apenas algumas experiências individualizadas, pouco compartilhadas e poucas reflexões sobre esse tempo com a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ, Ed. Ega, 1996.

FURLIN, Neiva. **Da educação presencial à educação remota: a experiência docente em tempos de coronavírus**. In: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (orgs). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. 1º Ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia**. In: *Sociologia. Coleção Explorando o Ensino*. Vol. 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAPÍTULO 5

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

TEACHING INTERNSHIPS IN SOCIAL SCIENCES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Carolina Diniz Schumann¹
Leandro Raizer²

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS.

² Professor da UFRGS, Doutor em Sociologia (UFRGS/Université de Montreal) e Pós-Doutor (University of Oxford).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o impacto da Pandemia da Covid-19 na realização dos estágios obrigatórios de docência do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Pandemia da Covid-19 fez com que as aulas tanto na educação básica quanto na educação superior fossem ofertadas de forma remota e online, impossibilitando a realização dos estágios de docência presencialmente nas escolas. Através da análise de questionário semi estruturado e coleta de relatos, este trabalho apresenta como se deu a adaptação dessas disciplinas consideradas como a parte prática do currículo, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, assim como a avaliação de alunos e alunas sobre essa experiência. Foi também apresentado o histórico da Sociologia enquanto disciplina escolar e reflexões acerca dos estágios de docência supervisionados e as partes que os compõem.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT

The present work has as theme the impact of the Covid-19 pandemic in the realization of the mandatory teaching internships of the Social Science course at The Federal University of Rio Grande do Sul. The Covid-19 pandemic made classes both in basic education and in higher education be offered remotely and online, making it impossible to carry out teaching internships in person in schools. Through the analysis of a questionnaire applied on Google Forms and personal reports, this work presents how the adaptation of these subjects considered as the practical part of the curriculum took place, in the form of Emergency Remote Teaching, as well as the evaluation of students about this experience. The history of Sociology as a school

subject and reflections on the supervised teaching internships and the parts that compose them were also presented.

Keywords: Supervised internship. Pandemic. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos como se deu o andamento dos estágios de docência em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o Ensino Remoto Emergencial, no contexto do segundo ano de pandemia da Covid-19. O objetivo deste trabalho é mostrar como foi a adaptação dessa disciplina prática para o formato à distância.

O contexto no qual escrevi esse trabalho foi durante a pandemia da Covid-19. Meus dois últimos anos de graduação, 2020 e 2021, foram durante o Ensino Remoto Emergencial. Neste cenário de crise, insegurança, esgotamento mental e emocional, ansiedade, crise política e econômica em que estamos coletivamente passando, escrever um Trabalho de Conclusão se tornou um desafio ainda maior, e considerei que escrever sobre um tema que estivesse relacionado com esse período histórico em que estamos vivendo seria de suma importância. Ter eu mesma realizado os estágios de forma remota, esses que foram aguardados com tanta ansiedade desde o início do curso, pois nunca havia tido contato com a sala de aula do ensino médio enquanto docente, me impulsionou a querer deixar registrado como passamos por esse período.

Como forma de avaliar as experiências dos graduandos em licenciatura em ciências sociais, foi realizada uma pesquisa online através de um questionário feito no Google Formulários contendo 28 questões. Também contém uma seção dedicada a um relato pessoal

sobre minha experiência de ter realizado os estágios de docência durante o ERE.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sociologia no Ensino Médio - Histórico

A história da disciplina de Sociologia no Ensino Médio é marcada por recorrentes inserções e retiradas de sua obrigatoriedade nos currículos da educação básica. Sua ausência ou obrigatoriedade é diretamente influenciada pela conjuntura política no momento, e também pela mobilização de profissionais da área. A primeira vez em que a Sociologia esteve presente no currículo da educação básica foi durante a década 20 do século XX, como consequência das Reformas Rocha e Vaz (1925) e posteriormente Francisco Campos (1931)¹. Nesse contexto, as aulas eram ministradas por intelectuais autodidatas com as mais variadas formações acadêmicas, e que possuíam interesse pela Sociologia. O curso de graduação em Ciências Sociais só foi aparecer no Brasil na década de 30 do século passado.

Inicialmente não existiam cursos de licenciatura, e na transição dos anos 30 para os anos 40 se criou o que ficou conhecido como sistema 3+1, que eram 3 anos de formação no bacharelado, e +1 ano para uma complementação pedagógica para quem quisesse se tornar licenciado. (Barbosa e Oliveira, 2013). O estágio era oferecido no final do curso, e compreendido como momento de colocar em prática os conhecimentos científicos aprendidos ao longo do curso e de exercitar as habilidades pedagógicas.

1 O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que, entre outras coisas, instituiu um curso ginásial seriado com duração de seis anos e obrigatório. O objetivo dessa reforma era organizar de forma seriada as matérias. A reforma Francisco Campos, considerada por muitos autores como responsável pela modernização do ensino secundário, trouxe diversas estratégias escolares, como frequência obrigatória dos alunos, seriação do currículo e um sistema de avaliação discente.

Em 1942 a disciplina de Sociologia foi novamente retirada do currículo da educação básica como consequência da Reforma Capanema² e teve um breve retorno durante os anos 60, mas devido à ditadura militar foi novamente retirada em 1971.

Durante o processo de redemocratização do Brasil em 1980, a sociologia passou a ser aos poucos introduzida nos currículos, começando a aparecer primeiro nos currículos de escolas do Sudeste. Na LDB de 1996 a sociologia, assim como a filosofia, voltou a aparecer, e os conhecimentos nessas áreas foram considerados indispensáveis para o exercício da cidadania. Contudo, de acordo com Oliveira (2013, pg. 357):

O tratamento oferecido pela LDB não garantiu a existência de uma disciplina específica, indicando que a Sociologia deveria ser tratada de forma *interdisciplinar*, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação referente ao Ensino Médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98.

Em 2006, no primeiro mandato do governo Lula, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer que favorecia a volta da Sociologia e da Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Esse parecer foi aprovado em 2008, culminando na lei nº 11.684. Foi a partir desse momento que surgiu a necessidade de se debater sobre os conteúdos abordados pela Sociologia, bem como sobre a formação de professoras e professores habilitados. Os cursos de Ciências Sociais já existentes tiveram que se adaptar, segundo Souza Costa (2015, pg.4):

(...) dois modelos formativos são majoritários nestes cursos: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados.

2 A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942 e conhecida também como Reforma Capanema instituiu, entre várias coisas, um ciclo do ensino secundário que ficou conhecido como ginásial, e um segundo ciclo de três anos que se dividia em duas modalidades: curso clássico e curso científico, também tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica. Essa lei permaneceu em vigor até 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesses novos debates em torno da formação de professores de Sociologia emergiu a questão de que a maioria dos cursos de Ciências Sociais priorizam uma formação teórica e conteudista consistente, deixando muito pouco espaço para um aprendizado prático e didático, como se para ser professor bastasse apenas dominar os conteúdos do curso.

Com a Lei 13.415/2017, que trata sobre a reforma do ensino médio, a Sociologia aparece junto com arte, educação física e filosofia, sendo obrigatório nos currículos seus “estudos e práticas”. Essa reforma prevê que cada estado e município possa implementar a BNCC de forma distinta, portanto podemos interpretar que a Sociologia enquanto disciplina tornou-se optativa nos currículos da educação básica, e que seus conteúdos podem diluir-se em “áreas de conhecimento”.

Estágio de Docência em Ciências Sociais

Os Estágios de Docência em Ciências Sociais são o primeiro contato com a realidade escolar, e com o exercício de articulação entre teoria e prática (Souza Costa, 2015), exercícios obrigatórios na grade curricular para licenciandos e licenciandas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a carga horária do estágio supervisionado passou a ser de 300 horas, antes disso era de 120 horas. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, a carga horária foi ampliada para 400 horas.

No curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a carga horária total dos estágios obrigatórios é de 405 horas, divididas em dois Estágios. A carga horária no Estágio I é de 180 horas, sendo 93 horas de carga horária autônoma, 72 horas coletivas, e 15 horas individuais. No Estágio II a carga horária total é de 225 horas, divididas em 120 horas autônomas,

90 hrs coletivas e 15 hrs individuais. Carga horária autônoma se refere aos momentos na escola onde serão realizados os estágios, carga horária coletiva refere-se aos encontros das disciplinas de estágio na Universidade, e carga horária individual refere-se ao planejamento das atividades de ensino.

Os Estágios de docência têm por objetivo, segundo os planos de ensino das disciplinas disponibilizados pelos(as) professores(as), pensar sobre os conhecimentos das áreas de Ciências Sociais como sendo objetos de ensino na Educação básica, elaborar e aplicar na prática um plano didático pedagógico sobre algum tema das áreas de Ciências Sociais, “de forma a potencializar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades na área de Ciências Humanas”. Outros objetivos que merecem destaque se relacionam com o exercício de analisar e compreender o contexto sociocultural das escolas e dos alunos nelas inseridos, levando em conta que esses espaços são permeados por relações de poder e desigualdades.

Para muitos estudantes o estágio é o primeiro, e em muitos casos o único, contato com a realidade escolar na posição de docente durante a graduação, também o primeiro momento de fazer a transposição didática de conteúdos estudados ao longo do curso.

O estágio pode ser dividido em quatro momentos: planejamento de aulas a serem aplicadas, observação de aulas ministradas por professora ou professor regente na escola, exercício prático de aplicação das sequências didáticas e elaboração de relatório final.

O planejamento é o momento de fazer a transposição didática dos conteúdos do curso para o contexto escolar. A questão que se coloca aqui é como fazer essa transposição sem cair em um academicismo que

não cabe no ambiente da Educação Básica. Para Moraes e Guimarães (2010, pg. 52):

A atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que eles sejam associados a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes.

O segundo momento, de observar as aulas na escola, possibilita que o(a) licenciando(a) perceba como professores já experientes administram o tempo em sala de aula e as questões de convivência que possam surgir, como este(a) professor(a) trabalha temas das ciências sociais, os recursos didáticos que utiliza e a distância que existe entre aquilo que é planejado e a realidade na prática. Para Oliveira e Barbosa (2013, pg. 7):

O processo de observação, de forma mais específica, enquanto momento que antecede o momento da regência em sala de aula, deve contemplar não apenas a observação da aula em si, ou seja, não unicamente o ato de lecionar do professor, mas também deve abarcar os múltiplos momentos em que essa aula é concebida, com destaque para o processo de planejamento individual, e discussões coletivas que culminam com a aula observada, pois, é interessante que o estagiário observe inclusive o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, uma vez que nenhum plano de aula apenas se reproduz plenamente na aula, uma vez que as interações que ocorrem em sala de aula possuem um impacto inegável sobre o que acontece nesse espaço.

O terceiro, e *a priori* o momento mais importante, é o da prática docente. Para a maioria é a primeira experiência como professor(a) em sala de aula, momento de testar se funcionam na prática as aulas planejadas, de exercer a didática e a oratória. Pode ser também um momento de grande nervosismo, talvez o mais esperado de todo o curso, e para alguns pode significar um desencanto por ser muito

diferente da expectativa, por não funcionar a aula que havia sido pensada, ou o contrário, a afirmação de tudo aquilo que se esperava. O fato é que os primeiros momentos de docência em sala de aula são experiências ricas e privilegiadas na formação docente.

O momento final, de elaborar um relatório sobre a experiência do estágio, permite ao licenciando(a) refletir sobre o fazer docente e tudo o que foi aprendido nos estágios. É também um exercício de importante contribuição para a área, ao registrar o que funciona ou não na hora de transpor conteúdos, enriquecendo tanto as disciplinas de formação de professores na Universidade, quanto trazendo novas didáticas para professores(as) nas escolas.

3 METODOLOGIA

Foi aplicado um questionário através do Google Formulários, contendo 28 questões acerca da realização do(s) estágio(s) de docência em Ciências Sociais durante o Ensino Remoto Emergencial, com o objetivo de apreender como os(as) estagiários(as) avaliam a experiência de ter realizado o(s) estágio(s) nessa modalidade, assim como as dificuldades e fatores de influência. Esse questionário é uma adaptação de outro questionário criado pelo professor Leandro Raizer, que tinha por objetivo avaliar as disciplinas de Estágio I e II realizadas de forma presencial, no período de 2018 a 2019. Neste capítulo, irei apresentar e comentar alguns dos dados obtidos sobre os estágios durante o ERE, e depois irei comparar alguns pontos entre as duas pesquisas, de forma a tentar apreender quais foram as principais mudanças nas experiências de fazer os estágios de forma remota.

O público alvo da pesquisa foi estudantes de licenciatura em Ciências Sociais que tivessem realizado um ou os dois estágios durante o ERE, e foi aplicada de forma online.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os respondentes, quatro realizaram apenas o Estágio I no ERE, um realizou apenas o Estágio II no ERE, e cinco realizaram os dois estágios no ERE. Três tiveram vínculo com alguma escola apenas no Estágio I; três apenas no Estágio II, e quatro não tiveram em nenhum dos estágios. Não ter tido vínculo com escola alguma durante o(s) estágio(s) significa que as aulas planejadas pelos/as estagiários/as não foram aplicadas nas turmas nem de forma assíncrona. Ou seja, não houveram respostas às atividades nem retorno sobre o funcionamento das sequências didáticas na prática. O planejamento dessas aulas pode ser comparado a exercícios realizados em disciplinas anteriores, preparatórias para o estágio, como Sociologia no Ensino Médio, onde as sequências didáticas eram preparadas sem o objetivo de serem aplicadas.

Não ter tido vínculo com as escolas também impossibilitou que a parte do estágio dedicada à observação docente fosse realizada. Para OLIVEIRA e BARBOSA (2013),

Outro fator que merece ser destacado (...) diz respeito à necessidade de se observar o fazer discente, pois, por vezes, o licenciando tende a centrar seu relato de estágio apenas na observação da prática docente, todavia, devemos reconhecer que o que acontece na escola é mais do que apenas o que o professor faz, e mesmo que foquemos nossa observação apenas no fazer docente devemos reconhecer que ela será estéril se não buscarmos o *feed back* dessa prática, afinal, quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados? Todas essas são questões de suma importância a serem observadas em sala de aula. O estagiário deve ter uma especial atenção para esta relação entre discente, docente e conhecimento escolar. (formação de professores em ciências sociais - oliveira e barbosa pg.146)

Na questão sobre qual foi a forma de realizar o estágio, se foi individual, em dupla ou trio, apenas um respondeu que fez individualmente o estágio I, todos os outros fizeram em parceria com colegas, sendo a docência compartilhada a principal forma de trabalhar. Nas escolas o modelo ainda é um professor por vez em sala de aula. Como a disciplina de Sociologia consta com poucos períodos nos currículos, algumas escolas costumam ter apenas um(a) um(a) professor(a) para todas as turmas. Esse(a) professor(a) acaba por ficar isolado(a) em sua disciplina na escola e, a não ser que busque uma rede fora dela, não tem a possibilidade de trocar experiências e ideias com seus pares.

O estágio seria um momento importante de troca de experiências,

O estágio também possibilita a troca de experiência entre o professor regente e o formando, haja vista que, em muitas escolas há somente um professor de Sociologia, o que provoca o isolamento desse profissional (por não se ter uma comunidade de professores da disciplina no interior das unidades escolares e nem fora delas). Mesmo que o professor regente não possua formação inicial em Ciências Sociais, é possível que ele estabeleça essa relação com o estagiário, na medida em que expõe a sua experiência profissional na área, suas dificuldades, desafios e percepções acerca da prática docente. (COSTA, p. 197)

O estágio de docência tem uma dimensão com importância para além da Universidade,

(...) o estágio na escola assume uma dimensão que extrapola os limites do ensino da Sociologia, na compreensão de que o seu desenvolvimento só poderá se dar, na medida em que estejam articulados aos inúmeros elementos presentes na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a escola é pensada como espaço privilegiado de estágio e, a Prática de Ensino, como espaço privilegiado de formação inicial e continuada dos professores. Entendemos portanto que o curso de licenciatura pode cumprir um papel fundamental no intercâmbio entre a universidade e a escola básica. (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 136).

Das 10 pessoas que responderam o questionário, nenhuma teve encontros síncronos com as turmas nos dois estágios, e quatro não tiveram em nenhum deles. Cinco tiveram encontros síncronos apenas no estágio I, e uma pessoa apenas no estágio II.

Um dos fatores que pode explicar isso está na questão sobre se os e as estagiários e estagiárias tiveram vínculo com alguma escola, e a maioria só teve no Estágio I, e alguns em nenhum. Outro fator é que mesmo tendo vínculo com alguma escola, não eram todas que estavam realizando aulas síncronas, e inclusive as que estavam acontecia de os estagiários passarem as sequências didáticas para os professores regentes e esses aplicarem nas aulas síncronas sem a presença dos estagiários. Os(as) professores(as) regentes das escolas já estavam com sobrecarga de trabalho³ devido a também estarem lecionando de forma remota, o contato inicial com as escolas por parte dos alunos estava difícil, o que acabou ficando por conta da professora da disciplina de estágio fazer esse intermédio. Sendo assim, conseguir vínculo já era uma tarefa complicada, e isso por si só não garantia encontros síncronos.

Em relação a como avaliam a experiência dos estágios de docência, cinco avaliam como insatisfatório, três como bom, um como satisfatório e um como muito bom. Ninguém votou em excelente.

Dos alunos e alunas que fizeram um estágio presencial e outro no ERE, quatro avaliam que presencialmente tiveram um desempenho melhor, apenas um votou que seu desempenho foi satisfatório nas duas modalidades. Desses alunos e alunas, cinco votaram que no estágio presencial adquiriram mais ferramentas, conhecimentos e experiências que foram úteis para a formação enquanto futuro/a professor/a. Cruzando as três questões (sobre como avaliam a experiência dos

³ <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>

estágios, em qual das modalidades avaliam que foi melhor seu desempenho e sobre em qual modalidade os entrevistados sentem que adquiriram mais ferramentas e conhecimentos), as duas últimas podem explicar de certa forma o resultado da primeira, já que a maioria dos que fizeram um estágio presencial e outro no ERE avaliam que no presencial adquiriram mais ferramentas e conhecimentos. E até os alunos e alunas que só tiveram estágios no ERE, podemos interpretar que não avaliaram as experiências como excelentes devido à falta da dimensão presencial no ambiente escolar.

Nas questões que mediam influência, cinco votaram que o fato de ter sido de forma remota foi muito relevante/fundamental, quatro votaram que influenciou. Um(a) colocou que não se aplica (resultado inusitado, já que a pesquisa exigia que os participantes necessariamente tivessem feito pelo menos um dos estágios durante o ERE). O esperado era que a maioria fosse votar que foi fundamental, ou no mínimo muito relevante, pois certamente foi o que moldou toda a experiência de estágio, foi o fator excepcional sem precedentes nessas disciplinas. Ao menos todos reconheceram que teve alguma influência.

Na questão sobre o quanto influenciou ter o conhecimento prévio de plataformas de produção de recursos didáticos, foi apontado que: foi fundamental (2 votos), muito relevante (1 voto), influenciou (5 votos). Talvez esse tipo de conhecimento tenha sido o mais acionado durante os estágios em ERE, pois, sem saber lidar com tecnologias e plataformas seria quase impossível planejar aulas remotas. No currículo do curso de licenciatura em ciências sociais da UFRGS constam duas disciplinas que abordam os temas de tecnologias na educação e educação à distância, que são: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM e CULTURA DIGITAL E MÍDIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO, ambas de caráter alternativo (ou

seja, não são obrigatórias), sendo a primeira da 3ª etapa, e a segunda da 4ª etapa.

Quanto ao quão relevante foi o uso de recursos audiovisuais, apenas dois disseram que teve pouca influência. Ainda assim, influenciou de alguma forma. A tendência hoje em dia é cada vez mais dinamizar as formas de apresentar os conteúdos, de maneira a conversar com as realidades em que as novas gerações estão inseridas: redes sociais e internet com conteúdos resumidos, de curta duração, com muitos estímulos. Nos estágios de docência em formato presencial também é importante saber lidar com tecnologias e plataformas digitais para a criação de recursos, porém não é um conhecimento indispensável, já que de modo presencial podem ser utilizados recursos mais analógicos como quadro negro e papéis impressos. Já nos estágios durante o ERE, sem esse domínio seria praticamente impossível, ou no mínimo difícil, planejar as sequências didáticas.

Sete pessoas das nove responderam que o conhecimento teórico prévio anterior foi fundamental/muito relevante para o andamento do estágio. Quanto ao conhecimento pedagógico prévio, seis pessoas responderam que foi muito relevante/fundamental. Essas respostas desmistificam aquela ideia retrógrada de que para ser um(a) bom(boa) professor(a) na área basta dominar os conteúdos teóricos, ideia essa que ainda reverbera em muitos currículos da graduação,

Geralmente privilegia-se uma sólida formação teórica conteudista do graduando, e os conhecimentos didáticos-pedagógicos (diretamente relacionados à prática docente) dispõem de pouco espaço no currículo, como se bastasse “dominar bem” os conhecimentos específicos da área para ser professor; como se fosse suficiente ter ou desenvolver algumas habilidades pessoais: aquele que é professor (da educação básica) seria alguém que possui dom, talento ou vocação para a docência ou que já estava predestinado para isso. Por esse motivo, a formação didático-pedagógica seria desnecessária ou pouco relevante, já que não irá fazer falta(FREITAS,2013) (pg9)

Sobre a questão de o quanto a reatividade dos alunos a temas sensíveis influenciou no desempenho do estágio, três votaram que foi fundamental/muito relevante, três responderam que influenciou, um(a) que não influenciou, um(a) que não se aplica e dois que influenciou pouco. Essa questão está relacionada com o fato de que muitos não tiveram contato com os alunos diretamente, e entre aqueles que tiveram, não foram todos que puderam ter encontros síncronos (o que possibilitaria discussões sobre questões polêmicas). Por esse motivo, poderíamos supor que a maioria votaria que não teve influência ou não se aplica, mas apenas duas pessoas votaram assim. Três votaram que foi muito relevante/fundamental, e outros três que influenciou e dois que influenciou pouco.

O nível socioeconômico dos estudantes antes da pandemia da Covid-19 já era um fator de grande influência nos estudos, durante a pandemia isso se intensificou ainda mais, pois para acessar as aulas remotas eles precisavam de conexão à internet e celular ou computador. O simples acesso à internet, ainda mais em conexões de baixa qualidade, também não garante que os alunos e alunas vão conseguir acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas. A maioria nessa questão respondeu que a heterogeneidade, não só socioeconômica, como também cultural, etária, e étnica, tiveram influência (apenas um(a) votou que não, e outro(a) que influenciou pouco). Na hora de planejar as aulas é fundamental levar essas diferenças em consideração, não ter a visão de que existe um estudante universal, mas sim pensar no alunado enquanto um grupo heterogêneo e diverso, e isso não só no estágio remoto, mas no presencial e durante a atuação como professores regentes.

Na pesquisa feita sobre o estágio presencial, a qual serviu de base para a pesquisa sobre os estágios em ERE, a questão de quanto influenciou a carga horária limitada da sociologia no ensino médio

abrange todo um aspecto que não tem como ser abordado aqui: por ter um período semanal, a grande maioria das escolas tem apenas um professor de sociologia (que muitas vezes acaba também lecionando outras matérias na área de humanas, como filosofia, história, geografia, e até religião e artes), o acúmulo de turmas para um(a) só professor(a) faz com que haja sobrecarga de trabalho. Muitos(as) estagiários(as) relataram no estágio presencial que foram deixados(as) sozinhos(as) lecionando para muitas turmas, e se sentiram sobrecarregados(as). No estágio online isso não teve como acontecer, pois mesmo tendo sido aplicado em várias turmas, o plano de ensino foi elaborado uma única vez, muitas vezes pelo professor regente na escola, e não pelos estagiários. Mesmo nos casos onde os estagiários puderam ter encontros síncronos com os alunos, era possível juntar as turmas, e a presença do professor regente era obrigatória, não ficando assim sobrecarregados os estagiários.

Sobre o grau de influência que exerceu o fato de não ter tido contato com os alunos através de aulas síncronas, dois responderam que não influenciou e um que influenciou pouco, cinco responderam que foi fundamental/muito relevante. Gostaria de ter entendido o ponto de vista dos que responderam que não influenciou, ou que influenciou pouco, já que um dos principais objetivos dos estágios é justamente proporcionar o primeiro contato com os alunos, o que nesse caso, por não ter aulas síncronas, não foi possível.

Na questão que buscava investigar se os licenciandos e licenciandas pretendem atuar como professores e professoras, apesar de ninguém ter respondido que não atuaria como professor(a), e um(a) só colocar que não sabe, sete responderam a questão seguinte sobre os motivos pelos quais não atuariam, e todos colocaram como motivos a baixa remuneração, condições de trabalho, alguns também indicaram a falta de legitimidade da disciplina de Sociologia no Ensino médio.

Uma pessoa, que respondeu que atuaria como professora, respondeu na questão seguinte que a baixa remuneração e as condições de trabalho não devem interferir negativamente.

O cenário para concluintes do curso de licenciatura em ciências sociais em 2021 não está favorável. Sociologia no ensino médio nunca foi uma disciplina consolidada e com garantias de permanência no currículo. Como consta no início deste trabalho, sua ausência ou não nos currículos da educação básica sempre dependeu da conjuntura política do momento. Para um(a) concluinte do curso em 2021, que deve ter ingressado no mínimo há quatro anos atrás, ou seja em 2017, ele já entrou no curso em um momento crítico, quando foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, implementando que a sociologia fosse optativa nos currículos da educação básica. No meu caso, que ingressei no curso em 2015 na PUCRS, o cenário era mais favorável: governo Dilma era vigente, sociologia era obrigatória no ensino médio, o Brasil não tinha passado por um golpe que fragilizou a democracia ao ponto de dois anos depois ser eleito para o maior cargo do executivo um partido de direita ultra conservador, e muito menos por uma pandemia. Após passar por todos esses acontecimentos críticos é difícil encarar que vamos nos graduar para atuar como professores na rede pública de uma disciplina que não é mais obrigatória, em condições péssimas de trabalho, baixa remuneração e deslegitimidade da sociologia. As vagas para professores de sociologia estão cada vez mais escassas. Os concluintes da licenciatura, se não forem para a pós graduação, se não passarem pelo desemprego ou forem contratados em escolas particulares, enfrentarão pelas péssimas condições de trabalho na rede pública.

Antes de comparar as duas pesquisas, é imprescindível falar sobre os limites e dificuldades de fazer essas comparações. Para fins práticos, vamos chamar a pesquisa aplicada sobre os estágios

presenciais de Pesquisa 1, e a pesquisa sobre os estágios durante o ERE de Pesquisa 2.

A Pesquisa 1 foi aplicada no período de 2018 a 2019, seu objetivo era avaliar a experiências das/dos alunas/os nas disciplinas de estágio de docência e a experiência do estágio em si, bem como fatores de influência e desempenho pessoal. Foram obtidas 49 respostas.

Já a Pesquisa 2 foi aplicada no período de junho a setembro de 2021, divulgada através de redes sociais e grupos de whatsapp, contando com a colaboração voluntária dos poucos estudantes que passaram pela experiência de realizar estágio de docência durante o ERE. Foram obtidas apenas 9 respostas.

Apenas esses dados iniciais já evidenciam as limitações de comparação entre essas duas pesquisas. Ainda assim, por se tratar de um momento excepcional e vigente, os dados da Pesquisa 2 são suficientes para analisarmos a experiência de estágio prático em formato remoto.

O primeiro ponto que mais chama a atenção na comparação é justamente um aspecto que já poderíamos imaginar: as vivências dentro das escolas e seus enormes desafios e deleites. Como por exemplo, as relações (harmoniosas ou conflituosas) com professores regentes, cenas de violência que tiveram forte impacto, o fato das aulas serem à noite, o ambiente da sala de aula, docência compartilhada, sobrecarga de períodos e turmas, e diversos outros aspectos.

Todas essas dimensões acima descritas não podem ser simuladas em estágios vividos à distância. Entretanto, antes de partir para a conclusão de que os estágios no ERE foram rasos em questão de experiência, podemos levantar o questionamento quais desses aspectos são realmente indispensáveis para a formação docente. Presenciar violências e sobrecarga de trabalho certamente não o são.

Longe de querer comparar as duas experiências como se fossem modalidades que competem entre si, de forma a ver qual é a “melhor”, os estágios durante o ERE foram uma exceção, uma saída para não interromper o andamento do curso, que não se pretende repetir no futuro sem haver extrema necessidade. Dito isso, resalto que meu objetivo neste trabalho é analisar como foi essa experiência quase paradoxal de fazer de forma “teórica” a parte prática do curso, pois mesmo sendo um momento único na história, deixou grande impactos na formação de muitos profissionais que logo estarão (ou talvez já estejam) atuando em escolas da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ter sido um momento único e sem precedentes na história, haja vista outras pandemias que já existiram, como a da Gripe Espanhola (1918 - 1920), a pandemia da Covid-19, certamente teve particularidades que não existiram nas pandemias anteriores. Agora, com a popularização do acesso à internet e de smartphones, fomos capazes de continuar várias atividades à distância, o que seria impensável em outros tempos.

A pandemia da Covid-19 já deixou danos irreparáveis, como a perda da vida de milhões de pessoas, e de crises econômicas profundas devido à má gestão das esferas dos poderes públicos. Na educação ainda é difícil mensurar totalmente o impacto que quase dois anos sem aulas presenciais tiveram no aprendizado de jovens e crianças, mas dados da Unicef informam que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso de crianças à educação, voltando aos números que tínhamos no começo dos anos 2000, e que crianças de 10 a 6 anos foram as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia⁴.

⁴ <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>.

Em cursos de graduação o impacto da pandemia se deu de forma diferente. Muitos alunos e alunas ou tiveram que desistir dos cursos, trancar o andamento ou adiar a formatura. Muitos e muitas não tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas práticas da forma que são previstas no currículo, e isso certamente terá um impacto na vida profissional desses estudantes.

Todos esses impactos poderiam ter sido amenizados, e o tempo de estudos à distância poderia ter sido menor, se os gestores públicos tivessem lidado de forma séria e com compromisso com a vida e segurança da população desde o início, implementando *lockdowns* realmente efetivos, garantindo auxílios financeiros significativos para que a maioria da população pudesse realmente ficar em casa, conscientizando as pessoas sobre como impedir a transmissão do vírus e investindo de forma pesada na saúde. O que vivemos no Brasil foi o contrário: o próprio presidente espalhando notícias falsas a respeito do vírus, *lockdowns* parciais ou inexistentes, ditados pelo setor financeiro que não queria parar completamente, trabalhadores e trabalhadoras sendo obrigados a trabalhar presencialmente e dependendo de transportes públicos lotados.

Diante desse cenário, a finalidade deste trabalho não é fazer juízo de valor sobre como foi o andamento dos estágios de docência em ciências Sociais durante o ERE, nem comparar com a experiência que os estágios presenciais proporcionam e tirar a conclusão de que esses são muito mais ricos para a formação de futuros professores e professoras. O Ensino Remoto Emergencial foi uma medida crucial para salvar muitas vidas, e ter a oportunidade de mesmo à distância poder cursar as disciplinas de estágio docente foi muito importante para a continuação de nossa formação profissional. Meu intuito nesse trabalho era de mostrar como se deu a adaptação da dinâmica dos

estágios nesse formato sem precedentes que poderíamos até chamar de paradoxal: fazer a prática de forma remota.

Poderíamos adotar uma visão reducionista sobre o que é o estágio de docência, e defini-lo como a parte *prática* do curso em contraposição à *teórica*. Nessa visão dicotômica, a conclusão a priori que teríamos da experiência de estágios de docência em modalidade remota é a de que foi uma experiência incompleta já que não se diferenciou de disciplinas anteriores entendidas como puramente teóricas e por não ter tido a parte prática em sala de aula. Para fugir dessa dicotomia, vamos à definição de atividade de docência enquanto prática e enquanto ação, conforme PIMENTA e LIMA (2005)

(...) para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes. A ação (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. (PIMENTA E LIMA, 2005 pg 11.)

Nessa perspectiva as teorias, longe de serem o oposto de prática, seriam entendidas como formas de interpretar a realidade e questionar as próprias práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos enquanto docentes. Para complementar o debate, Pimenta (1994) se utiliza do conceito de práxis,

(...)na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora das práxis docentes,

entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. (PIMENTA E LIMA, 2005 pg.14)

Os estágios de docência realizados de forma remota aconteceram de acordo com a definição do conceito de práxis: uma dialética entre teoria e prática. A parte prática foi realizada, de maneira adaptada para o ambiente virtual, e a parte teórica esteve presente fundamentando a ação e a prática, mesmo quando essas últimas se deram sem vínculo com as escolas, pois pela própria definição de práxis, essa diz respeito a “parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais”(definição do dicionário Oxford languages) ou seja, o exercício docente em contexto de pandemia, onde todas as ações devem ser pensadas e adaptadas para priorizar a saúde coletiva, é o mais puro reflexo da práxis. Podemos considerar que esse é o maior impacto dos estágios em ERE, formar professores e professoras capazes de adaptar suas práticas e ações de forma reflexiva levando em consideração o contexto social, histórico e político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Leomir Souza. **Formação de professores de ciências sociais/ sociologia: subsídios para o debate**. Em Tese, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Ensaio teórico sobre as relações**

estabelecidos-outsiders. In: _____. Os Estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 19 - 50.

FGV. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Reforma do Ensino Secundário**. FGV CPDOC, [s/d.]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/>

producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREITAS, Revalino Antônio de. **A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio.** In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo. FREITAS, Revalino Antônio de. *Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores.* Goiânia: UFG, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções.** *Poésis pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID.** *Revista Inter-Legere*, n. 13, p. 140-162, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais.** *Revista Educação: Teoria e Prática*, v. 24, n. 47, 2014.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Thiago; PEREIRA, Ingrassia. **Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino.** In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo. FREITAS, Revalino Antônio de. *Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores.* Goiânia: UFG, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos). 2006.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília. MEC/MARI/UNESCO. 1995.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação.** Unicef Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comu->

nicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos- sao-mais-afetadas-pela-
-exclusao-escolar-na-pandemia. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAPÍTULO 6

ENSINANDO/APRENDENDO COM A PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO EM CUIABÁ (MT)

LEARNING IN THE PANDEMIC OF COVID-19: CHALLENGES IN THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN CUIABÁ (MT)

Edina da Silva Ferreira¹
Silvana Maria Bitencourt²

¹ Mestranda no Sociologia na UFMT, professora da educação básica na rede estadual., Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2494-9531>

² Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (Argentina); Professora Associada II do Departamento de Sociologia e Ciência Política UFMT, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3183-373X>

RESUMO

A pesquisa trata do processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública estadual de Cuiabá (MT) durante o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19, do período de março de 2020 a junho de 2021. Nesse sentido, procurou-se verificar se houve continuidade ou não dos estudos por parte dos/as alunos/as; participação dos familiares no processo de aprendizagem e a dinâmica de trabalho dos/as professores/as de Sociologia no período. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, o trabalho de campo em sala de aula virtual em uma turma de Ensino Médio, a aplicação de 14 questionários para os/as professores/as de Sociologia pelo *Google Forms* e a realização de oito entrevistas via *Google Meet* com os professores de Sociologia. Os resultados da pesquisa apontaram para um aumento das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da falta de recursos para acessar as aulas no ensino remoto; alto índice de evasão; baixa participação dos/as alunos/as, e sobrecarga de trabalho comprometendo consequentemente a saúde dos/as professoras de Sociologia, contudo, também foi constatado a elaboração de estratégias de ensino por meio das TICs e de inovação na interação entre alunos/as e professores/as. Conclui-se que, apesar dos professores enfrentarem toda a precariedade e uma série de dificuldades para dar continuidade ao ensino, os/as professores/as de Sociologia enfrentam o descrédito e tem que ouvir que, por estarem em casa, não estão trabalhando.

Palavras-chaves: Ensino/aprendizagem. Família. Escola. Covid-19. Ensino Médio.

ABSTRACT

The research deals with the teaching-learning process in a public school in Cuiabá State (MT) during the social isolation caused by the pandemic of covid-19, from March 2020 to June 2021. In this sense, we tried to verify whether or not there was continuity of the studies by the students; participation of family members in the learning process and the work dynamics of sociology teachers in the period. The methodology used was the bibliographic review, the fieldwork in the virtual classroom in a high school class, the application of 14 questionnaires for sociology teachers by Google Forms and the performance of eight interviews via Google Meet with sociology teachers. The results of the research pointed to an increase in social inequalities in the teaching-learning process due to the lack of resources to access classes in remote education; high dropout rate; low participation of students, and work overload, consequently compromising the health of sociology teachers, however, it was also verified the development of teaching strategies through ICTs and innovation in the interaction between students and teachers. It is concluded that, although teachers face all the precariousness and a series of difficulties to continue teaching, sociology teachers face discredit and have to listen that, because they are at home, they are not working.

Keywords: Teaching/learning. Family. School. Covid-19. Middle school.

1 INTRODUÇÃO

O papel da escola de socializar o conhecimento socialmente construído não se restringe ao ato de transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Contudo, com o advento da pandemia do novo

coronavírus (SARS-Cov-2), em virtude de sua rápida propagação e gravidade, o espaço-tempo de ensino-aprendizagem foi transferido da escola para a própria residência dos/as estudantes e professores/as, que passaram a ter seu local de trabalho e de ensino/aprendizagem no ambiente de convívio familiar. A pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, posteriormente, no dia 17 de março, o Ministério da Educação (MEC, 2020) promulgou a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

Em um período de pandemia, quando o mundo todo passou por um momento de incertezas e inseguranças, tem-se o surgimento de questionamentos sobre o papel da educação, sua importância para os/as jovens no Ensino Médio e os desafios enfrentados por eles e pelos/as professores/as.

Além das adversidades envolvidas no ensino remoto, enfrentamos novos desafios e uma série de dificuldades decorrentes da pandemia. De um lado, a falta de apoio econômico, psicológico e a sobrecarga dos/as professores/as; do outro, o desemprego e a ausência do auxílio das escolas, como alimentação, ferramentas tecnológicas, espaço adequado para estudar, potencializando, assim, a desigualdade na educação, mormente no que diz respeito ao acesso à tecnologia (PARREIRAS e MACEDO, 2020).

Em razão disso, a pesquisa tratou sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública estadual de Cuiabá (MT) durante o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. Nesse sentido, procurou-se verificar se houve continuidade ou não dos estudos por parte dos/as alunos/as; participação dos familiares no processo de aprendizagem, e a dinâmica de trabalho dos/as professores/as de Sociologia no período. Também buscou investigar

como tem ocorrido o ensino remoto em uma escola pública estadual de Cuiabá no período de março de 2020 a junho de 2021.

O trabalho docente sempre exigiu o domínio de técnicas/práticas pedagógicas e recursos didáticos para efetivação do processo de ensino-aprendizagem, que se constituem a partir de inúmeros fatores, de modo que as metodologias de ensino estão em constante transformação e adaptação na contemporaneidade, considerando a reforma do Ensino Médio de 2017 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mudanças que promoveram novas reflexões sobre a formação de professores em Sociologia (RAIZER *et ali.*, 2021).

Quando se trata da prática docente na modalidade de ensino presencial, existe um extenso material a respeito, cujo embasamento teórico pode auxiliar e orientar professores acerca das práticas educativas em sala de aula. Contudo, com a pandemia, que resultou pela decisão pelo ensino remoto, houve mudanças na forma em que as aulas de Sociologia eram realizadas, nas quais a interação ocorria principalmente por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse sentido, quanto ao ensino remoto, somando-se aos diversos elementos que emergiram em decorrência da pandemia, nos deparamos com uma situação completamente nova em que as estratégias de continuidade do ensino foram pensadas simultaneamente com sua execução. No entanto, é importante destacar que o ensino remoto foi uma medida emergencial e deve ser compreendida sua diferença em relação ao Ensino à Distância (EaD), que é uma política elaborada e planejada que passa por um longo processo até sua implementação (CHARCZUK, 2020).

A metodologia empregada neste texto foi a revisão bibliográfica, o trabalho de campo em sala de aula virtual em uma turma de Ensino Médio, a aplicação de questionários para os/as

professores/as de Sociologia e a realização de oito entrevistas com os professores de Sociologia, com o objetivo de verificar como o processo de ensino-aprendizagem tem sido vivenciado na pandemia da covid-19. A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica que parte das temáticas vinculadas à família e à escola, além da diferença entre ensino remoto e à distância, as competências digitais, as desigualdades sociais que foram acentuadas na pandemia e as principais discussões que tangenciam este cenário, que serão analisadas por meio dos dados empíricos que melhor refletem como tal cenário agravou os problemas relativos à educação básica e pública no Brasil, afetando as subjetividades dos/as alunos/as e professores/as.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem é um processo que perpassa a vida dos indivíduos em todos os aspectos desde a primeira socialização, logo, “para a grande maioria das crianças a socialização primária tem lugar no âmbito duma família específica, que por sua vez representa uma faceta peculiar da instituição mais ampla do parentesco na sociedade a que pertence” (BERGER; BERGER, 1977, p. 193), portanto, a família é responsável por delegar parte do aporte necessário para os indivíduos iniciarem a socialização secundária na escola.

Para Pierre Bourdieu (2007), a família tem papel importante no desempenho escolar dos/as alunos/as por transmitir, por vias indiretas, o capital cultural, ou seja, “sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados” (p. 41), criando uma distinção frente às necessidades escolares. Ainda segundo Bourdieu (2007), o capital cultural existe sob três estados, a saber, o estado incorporado, ou seja, as disposições duráveis dos organismos, um processo de apreensão por meio de assimilação e inculcação, ocorrendo ao longo da vida em um processo cumulativo, que depende do empenho aplicado pelo

indivíduo; o estado objetivado, que existe sob a forma de bens culturais socialmente valorizados e legitimados, e o estado institucionalizado, referente à legitimação dos demais estados através de certificações e títulos.

Nessa perspectiva, o nível de aprendizagem de cada aluno/a vai depender do acúmulo de capital cultural, de maneira que “as vantagens e desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares” (BOURDIEU, 2007, p. 51).

A pandemia da covid-19 expôs e fomentou as desigualdades educacionais há muito tempo enfrentada pela escola pública (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, o problema na qualidade de ensino, que inclui não só a avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, como também os recursos necessários para sua efetivação, capacitação profissional e espaços adequados, sofreu o impacto da pandemia. Já que a escola pública conta com estruturas mínimas para o desenvolvimento da aprendizagem, a transferência desse espaço para dentro das casas apresentou-se como um grande desafio para os/as alunos/as e professores/as. Oliveira (2020) suscita a obra *A reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2008 [1970]) para refletir sobre as desigualdades educacionais nesse contexto, que, apesar de se apresentar em nova faceta, exhibe elementos comuns. Segundo o autor,

computador, *internet* e demais acessórios demandados para as aulas virtuais, podem ser interpretados como formas de capital cultural objetivado, que estão distribuídos de forma desigual e que, portanto, têm implicações sobre o desempenho escolar. [...] Ademais, deve-se reconhecer a existência de outras questões como: espaço físico disponibilizado na residência do estudante para os estudos, necessidade dele colaborar com as tarefas domésticas (acentuando-se aqui a desigualdade de gênero), a escolarização dos pais e a capacidade de acompanhar e auxiliar nas atividades escolares, etc. todos esses elementos incidem sobre o “sucesso escolar” (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Isto é, os elementos apresentados interferem diretamente no processo de ensino/aprendizagem desafiando alunos e professores para resistirem ao cenário pandêmico, dificultando a educação de prosseguir, apesar das dificuldades reais apresentadas.

Para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem na modalidade remota, é preciso lançar mão de outros conceitos que possibilitam maior compreensão do espaço de aprendizagem on-line. O estudo de Behar e Silva (2019) define competências digitais como

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (p. 9).

Em síntese, compreende-se que, para o desenvolvimento das atividades educacionais por meio do ensino remoto, é necessário dispor minimamente de competências digitais. A transferência do ensino presencial para o ensino remoto de modo emergencial exigiu dos/as professores/as e da comunidade escolar disposições não só de recursos materiais adequados para a continuidade das aulas no espaço doméstico, mas também competências, habilidades e atitudes para lidar com as plataformas, o novo modo de interação com os/as alunos/as e a nova rotina de trabalho.

As competências exigidas para atuação no meio remoto não são algo que se dê da noite para o dia, mas contam com uma série de processos de familiarização, conhecimentos e aprendizagem sobre os meios digitais e tecnológicos de informação e comunicação. Nesse caso, espera-se que o Estado forneça formação apropriada para lidar com as TICs. O ensino remoto foi pensado como estratégia emergencial para dar continuidade no ensino formal durante a pandemia do novo

coronavírus, diferentemente do EaD, que, além de contar com “pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis”, (BRASIL, 2017), conta ainda com “pressupostos teóricos conceituais que sustentam as práticas pedagógicas” (CHARCZUK, 2020, p. 4), ou seja, conta com planejamento amplo, que prevê as necessidades da comunidade estudantil e provê os recursos necessários para efetivação da aprendizagem.

No que concerne à relação família-escola, a literatura da Sociologia da Educação tem demonstrado a importância da interação, ao mesmo tempo em que alerta sobre suas adversidades. Para Carvalho (2004, p. 42,) “envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos e filhas significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. ”. Segundo ela, tal relação é benéfica para ambos, pois influencia positivamente no desempenho escolar, mas que “temos de considerar as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis” (ibidem, p. 46).

O relacionamento entre estas duas instituições se intensificaram na medida em que ambas foram se modificando, relacionando a estruturação da família, a ressignificação dos papéis interna e externamente e a própria reestruturação das atribuições da escola (NOGUEIRA, 2006). Historicamente, podemos constatar que primeiramente a educação era delegada às famílias e à comunidade, no caso da transmissão cultural popular, ao passo que a educação formal, letrada, era exclusividade das elites (CARVALHO, 2004), logo, a educação não era para todos/as.

Conforme analisa Carvalho (2004), profundas transformações ocorreram até que a educação fosse vista como sinônimo de escola. A princípio, houve um processo de ruptura entre os espaços e a delimitação da incumbência de cada instituição, a começar pela

separação da vida pública e privada. Todavia, o desenvolvimento e o alargamento das ações escolares, e as maiores expectativas por parte das famílias com relação ao ensino fizeram com que a instituição escolar passasse cada vez mais a assumir assuntos e responsabilidades anteriormente concernentes à família.

Diante do que a literatura vem demonstrando sobre a importância da participação das famílias na vida escolar dos/as filhos/as, Carvalho apresenta uma problematização pertinente ao objeto deste estudo, a saber, o caráter dessa relação, se, ao invés de benéfica, ela não se torna reprodutora e disseminadora das desigualdades escolares por exigir das mães (e eventualmente pais) certas condições, como “tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa” (CARVALHO, 2004, p. 53). Este aspecto aproxima-se do conceito de capital cultural de Bourdieu (2007), para o qual a herança familiar passada implicitamente entre as gerações também se refere ao nível escolar alcançado pelos/as ascendentes dos/as alunos/as. Além disso, quanto maior o grau de formação dos familiares, quanto mais dependem do caminho da educação formal para alcançar seus objetivos de vida, maior a valorização da escola. O que implica mais atenção aos/às filhos/as quanto à vida escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica a partir de alguns autores da Sociologia e da Educação (FREIRE, 1996, CARVALHO, 2004, NOGUEIRA, 2006, BOURDIEU; PASSERON, 2008 entre outros), além da revisão de artigos científicos sobre escola e família no período da pandemia da covid-19 (CHARCZUK, 2020, OLIVEIRA, 2020 entre outros); da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com os professores de Sociologia, com o

objetivo de verificar como o processo de ensino-aprendizagem tem sido vivenciado na pandemia da covid-19.

Inicialmente, o levantamento das referências bibliográficas foi feito durante toda a pesquisa, com seleção de novos textos conforme andamento desta e o surgimento de novas categorias de análises, cujos conceitos apresentados forneceram embasamento para compreender os elementos estudados. Foram coletados textos com disponibilidade de acesso por meio da internet, como revistas acadêmicas, boletins informativos sobre covid-19, livros, *e-books*, matérias de jornais e sites de notícias. E os descritores usados nas buscas foram família, educação, ensino-aprendizagem, pandemia, Ensino Médio, aulas remotas.

Posteriormente, elaboramos um questionário com 48 questões, direcionado aos/às professores/as de Sociologia em Cuiabá, criado e aplicado na plataforma *Google Forms*. A seleção de professores/as se deu inicialmente por meio da busca de discentes de Sociologia residentes em Cuiabá-MT, realizada através do grupo de conversa do *WhatsApp* da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais de Mato Grosso (ABECS-MT) e via *e-mail*. No total, o questionário obteve 14 respostas. Além deste, foram realizadas sete entrevistas em roda de conversa pela plataforma *Google Meet* e uma entrevista individual com uma professora colaboradora da pesquisa.

O trabalho de campo foi desenvolvido através da etnografia virtual, com acompanhamento de aulas em turmas do Ensino Médio em uma escola estadual de Cuiabá. O campo etnográfico da pesquisa deu-se no domicílio do/as entrevistados/as, sendo realizado por meio das plataformas on-line, como *Google Meet*, *Classroom* e pelo *WhatsApp*. A pesquisa etnográfica, método consagrado da antropologia, consiste na investigação mediante observação participante, que busca compreender determinados grupos, organizações, culturas

e fenômenos fazendo uso da inserção na dinâmica pesquisada (CALDEIRA, 1988).

A pesquisa não se constrói de maneira autoritária, constando os resultados das observações das pesquisadoras, mas se constrói por meio do diálogo com os participantes, no intuito de dar voz e permitir que os significados sejam ditos por aqueles/as que, de fato, vivenciam a experiência analisada. Segundo Caldeira, “a etnografia não deve ser uma interpretação sobre, mas uma negociação com, um diálogo, a expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes” (1988, p. 141).

Considerando que o método etnográfico possui técnicas que se adaptam aos mais variados contextos, utilizamos o método da etnografia virtual como meio de conhecer as estratégias de ensino desenvolvidas nesse contexto pandêmico e as suas significações para os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escolha do método também resulta do entendimento da impossibilidade do afastamento entre pesquisadora e pesquisados/as.

A análise das entrevistas, dos questionários e dos dados secundários levantados foi realizada seguindo as etapas sugeridas por Minayo (2010), a saber, pré-análise do material coletado; exploração desse material, e elaboração do tratamento dos resultados e suas interpretações. O método da análise de conteúdo, em sua perspectiva qualitativa, é conveniente, pois considera a mensagem, o contexto (social e histórico) e os seus significados, atentando-se ao conteúdo da mensagem e a quem se destina e quem propaga os modos de transmissão, a finalidade e os principais resultados da comunicação (MORAES, 1999).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os resultados, podemos verificar que houve continuidade do ensino no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), na modalidade remota, por meio das TICs e apostilas, apesar do grande número de evasão escolar por parte dos/as alunos/as. Contudo, não foi possível verificar a participação da família no processo de ensino/aprendizagem, tampouco conseguimos estabelecer contato com os/as alunos/as a fim de verificar diretamente como a ausência da interação escolar foi vivenciada pelos/as estudantes no ambiente familiar, nem os significados atribuídos sobre o sentido construído por eles/as a respeito da escola. Desse modo, as observações feitas sobre os/as alunos/as são provenientes das falas dos/as professores/as e das informações sobre a relação com a família durante este período de distanciamento social.

Os dados levantados apontam para um despreparo coletivo para o ensino remoto por falta de preparo para esta modalidade por parte dos/as professores/as ou por falta de condições estruturais e subjetivas de toda a comunidade escolar. A inexperiência aparece como primeiro fator dificultador desta tarefa, contudo, frente aos demais problemas, acaba por não ser o mais conflitante, já que os/as professores/as tiveram que se adaptar rapidamente à nova rotina de trabalho através das TICs ou do ensino via apostilas.

Os dados dos questionários apontaram uma grande preocupação dos/as professores/as com relação à baixa participação dos/as alunos/as que desistiram ou não participam devido à falta dos recursos mínimos necessários, por não conseguir acompanhar as aulas por motivos de trabalhos fora de casa, ou mesmo por conta dos afazeres domésticos e dos cuidados com os irmãos menores.

Quando perguntado aos/às docentes sobre participação nas aulas e nas atividades, surgem algumas respostas:

Geralmente participam das aulas entre 2 e 5 alunos em média, algumas salas, nenhum aluno comparece (Professor A)¹.

Infelizmente percebe-se o total desinteresse dos alunos pelas aulas remotas, e eles se limitam a responder às atividades expostas nas apostilas (Professora B).

[...] sinto que estão com muita dificuldade, sobretudo devido à relação com o professor estar comprometida. No ensino presencial, você consegue tirar a dúvida de um estudante de forma muito mais eficaz. No ensino remoto, a maioria tem feito as aulas por meio das apostilas impressas e acaba não mantendo nenhum diálogo com o professor. A desmotivação deles é grande (Professora C).

Infelizmente temos muita dificuldade em manter os alunos comprometidos com as atividades e a participação das aulas on-line, uma grande parte arrumou um emprego e a uma parte não acorda cedo para os horários de aulas (Professora D)

Em outra entrevista, uma professora relatou que o ensino tem ocorrido através de plataforma on-line, onde ela permanece conectada no período de 50 minutos em cada aula, ministrando conteúdos. Nas aulas, os alunos/as aparecem sem muita frequência; não raro, ausentam-se todos/as ou apenas aguardam acabar o tempo em frente à tela com a plataforma ativa. O não comparecimento dos/as alunos/as, segundo a professora, muitas vezes se dá por “falta de interesse” ou por não terem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento das aulas, como computador, sinal de *wi-fi*, celular que suporte o programa ou espaço adequado.

Alguns/mas alunos/as não participavam das aulas porque estavam ou trabalhando, ou à procura de emprego para auxiliar no sustento da casa, uma vez que o desemprego foi agravado na pandemia (VASCONCELOS, 2020), e a necessidade de contribuir com

¹ As letras serão utilizadas para salvaguardar a identidade dos/as colaboradores/as professores/as de Sociologia desta pesquisa. Como todos são de Sociologia, não especificaremos a área do professor por estar já subentendido que se trata da área supracitada.

os afazeres domésticos, com o cuidado com irmãos menores, em geral realizado pelas meninas, também se apresentou como fator para o não comparecimento nas aulas.

Conforme o exposto anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem está envolto por uma série de fatores que repercutem no desempenho escolar dos/as alunos/as. Oliveira (2020), em seu estudo, lançou mão do conceito de capital cultural objetivado de Bourdieu, que consiste na internalização de valores e disposição de bens materiais culturalmente valorizados, apontando que estes auxiliam na aprendizagem escolar e nos recursos necessários para o desenvolvimento do ensino remoto. Isto é, a disposição de recursos, como computador, boa conexão de internet, espaços adequados, e o acúmulo de capital incorporado para saber lidar com as ferramentas dispostas ao ensino remoto.

Como podemos constatar, em uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Juventude - (CONJUVE) (2020), 97% dos entrevistados acessavam à internet durante o isolamento pelo celular; 59% possuem computador ou notebook; 52% responderam que estão tendo aulas em plataforma digital com mediação do professor; 50% afirmam que as instituições têm fornecido conteúdos e materiais em aplicativos ou plataformas on-line; 29%, por meio de vídeos pelo *YouTube*, e 27%, conteúdos e exercícios pelo *WhatsApp*.

A pesquisa aponta como a distribuição dos capitais culturais é desigual e como seus reflexos são reforçados no contexto de pandemia. Dos/as entrevistados/as, o fato de 97% possuírem acesso à internet apenas pelo celular se torna um dado insuficiente para as aulas on-line. Em entrevista, um professor da rede básica de ensino relatou que os alunos/as, quando não possuem conexão via *wi-fi* nem computador/*notebook* em casa, precisam comprar pacotes de dados móveis quase semanalmente apenas para conseguir enviar as atividades, porque

o aparelho celular não consegue suportar as aulas e o consumo de internet é muito alto, ou quando não estudam pelo celular dos pais ou responsáveis, aguardando estes/as chegarem do serviço para fazer uso do celular para estudar. Este professor informou-nos que foi necessário ele mesmo contratar um plano de telefone para atender às demandas dos/as alunos/as, que entram em contato por ligação, pois não conseguem acessar às aulas síncronas no momento em que ocorrem.

Outro paralelo pode ser feito com o conceito de capital cultural de Bourdieu, para o qual, “Deve-se também levar em conta o nível cultural dos ascendentes de um e outro ramo da família (pais, avós, bisavós)” (2007, p. 42). Isto é, a formação dos pais dos alunos ou responsáveis é um fator crucial para o desempenho desses/as alunos/as, uma vez que podem auxiliar com as tarefas, principalmente no contexto de pandemia, quando o ensino acontece em casa, muitas vezes sem o contato com o/a professor/as. Em contrapartida, pode ocorrer o que foi mencionado anteriormente, a relação que se espera da família no processo de ensino pode se tornar reprodutora e disseminadora das desigualdades escolares por exigir das famílias algo que elas não têm, disposição de tempo para ajudar, formação escolar ou interesse acadêmico (CARVALHO, 2004).

O ensino também tem ocorrido com a disponibilização de apostilas impressas a serem buscadas nas escolas matriculadas. Tal método, no entanto, não tem compensado a lacuna no ensino, pois, como descreveu a professora, nem todos os alunos que não acessam às aulas on-line recorriam ao material impresso, e uma parcela dos que o faziam devolviam o material sem as devidas respostas. “O material não tem as respostas”, disse certa vez o familiar de um aluno, que evidentemente não conseguiu auxiliar o filho no desenvolvimento da atividade. Ao que pudemos perceber, este não é um fato isolado.

“Muitos foram os casos de aluno pegar apostilas e devolver em branco” (Professora E).

No que se refere às estratégias adotadas para o trabalho remoto, outro professor entrevistado relatou-nos uma sobrecarga. Este docente e outra professora manifestaram as dificuldades no geral quanto à rotina de trabalho dentro de casa. Além do aumento do tempo dedicado às atividades escolares, tem-se o custeio com os próprios recursos de materiais necessários para ministrar os conteúdos, como compra de um *notebook* novo, contratação de serviços extras de internet, gastos com conta de luz etc. Além disso, o professor falou sobre a necessidade de compartilhar não só o espaço, como também o equipamento de trabalho com a esposa, que também é professora, e da dificuldade de conciliar o tempo com o cuidado com o filho de oito anos e os afazeres domésticos. Ele ainda nos relatou um fator que tem se agravado na pandemia e que pôde ser constatado em outras entrevistas, a acentuação da desigualdade de gênero, através da qual os afazeres domésticos têm recaído mais nas mulheres/meninas, mesmo que em igual situação de sobrecarga.

Outras entrevistas realizadas e as respostas dos questionários aplicados corroboram com os depoimentos, são falas que se repetem e apontam para o cansaço. Uma média de 15 a 20 horas semanais são gastas só na preparação das aulas. Ainda que o trabalho docente seja permeado de sobrecarga na modalidade de aula presencial, outros fatores que surgem no contexto pandêmico agravam as condições de trabalho e do processo de ensino-aprendizagem. Podemos perceber tais fatores em uma visão panorâmica das respostas dadas pelos/as professores/as.

[...] aumento de burocracia (foram exigidos novos preenchimentos de dados on-line), conexão de internet ruim, desgaste físico (falta de cadeira, mesa, lugar adequado), aparelhos antigos (*notebooks*), programas pesados (*Microsoft Teams*), alunos que têm que dividir

aparelhos, falta de ambiente de 4 horas separado para estudar da casa (todos se tornam reféns de quem está estudando, não podendo passar, falar alto, ligar rádio ou tv durante as aulas para não atrapalhar). Amparo psicológico a professores e alunos, pois muitos estiveram doentes ou perderam amigos e entes queridos para a pandemia (Professora F).

Adaptação aos meios tecnológicos, que ainda são bem deficitários, pois não houve uma formação para essa realidade (Professora G).

O maior deles é manter os estudantes interessados e ativos nas aulas (Professora H).

A condição socioeconômica do alunado, que se expressa na ausência de equipamentos necessários para tal, como computador, *smartphone* próprio, internet banda larga de qualidade, entre outros. De igual modo, a infraestrutura precária da escola, que não tem equipamentos em número e qualidade suficientes para suportar os professores (Professora I).

O maior desafio é que o aluno participe das atividades e realmente acredite que pode aprender com essa modalidade de ensino. No geral, alunos e alunas reclamam muito que as aulas on-line são cansativas e que eles têm dificuldades de compreender o que está sendo estudado (Professora J).

O embaralho do ambiente de trabalho com a esfera privada traz aquela sensação de que estamos trabalhando a todo tempo, algo característico da flexibilização do trabalho, já bastante descrito pelas Ciências Sociais. Junta tudo isso com uma pandemia e os problemas se agravam pra toda a comunidade escolar. Manter a saúde mental numa situação de crise sanitária, junto com essa nova realidade de trabalho, se torna provavelmente o maior desafio (Professora K).

Quando perguntado sobre o ambiente de ensino, preparo e assistência, os professores responderam:

Um lugar que deveria estar preparado para todos não ocorreu. Alunos sem espaço para estudar. Sem conexão, sem aparelho. Tendo que dividir quando tinha as ferramentas. Professores sem lugar adequado para ensinar. Investindo em *notebooks* (comprei um e consertei outro), mudando a banda larga para dar um mínimo de aula (mesmo assim, às vezes, a internet oscilava). Sem quadro. Sem ar-condicionado nesse calor. Sem acesso a livros diferenciados. Sem treinamento adequado para esta modalidade

de ensino (tivemos curso para capacitação, que deveria ser mais longo e detalhado) (Professora A).

O analfabetismo tecnológico dos estudantes e parte dos professores. A dificuldade em criar e manter um espaço de foco e concentração no ambiente doméstico. A intermitência da presença e participação de parte dos alunos no sistema on-line (Professora B).

Deveria ser a plataforma oficial disponibilizada pela mantenedora, no entanto, é perceptível o descaso com o aprendizado. Exigências, controles e rigores para com os professores [...] (Professor C).

Diante disso, percebemos as estratégias e os recursos empregados para que houvesse a continuidade do ensino: autocusteio para bancar as aulas remotamente, aquisição de materiais para entregar um material de qualidade aos/às alunos/as, mesmo sem condições financeiras, aumento nos gastos domésticos devido ao maior tempo em casa, local inadequado para ministrar aula – barulhos constantes, espaço inadequado/dividido –, estresse, ansiedade, adoecimento, dores por falta de exercício, por passar um longo tempo em frente ao computador (quase sempre o dia todo) e pouco ou nenhum apoio por parte do Estado, seja com materiais, seja com formação adequada. Estas são questões que apareceram frequentemente nas entrevistas.

Os/as professores/as apontam ainda para a intensificação da burocracia na profissão, para o aumento de tempo gasto para cumprir as exigências fora de aula, além da preparação do material didático, com preenchimentos de tabelas, portfólios, lançamentos que comprovem estarem trabalhando.

Outros estudos feitos em 2020 sobre as aulas no contexto pandêmico apresentam insucesso no progresso da qualidade no procedimento de ensino-aprendizagem. A pesquisa intitulada: “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, feita pela revista *Nova Escola*, mostrou que apenas 32% dos professores avaliam

o ensino remoto de forma positiva. Conforme mostra a pesquisa, a avaliação negativa se dá devido ao “baixo retorno dos alunos, alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos” (NOVA ESCOLA, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou como tem ocorrido o ensino na modalidade remota no período de março de 2020 a junho de 2021 e contou com a observação das aulas de uma professora em turmas do ensino médio em uma escola pública estadual de Cuiabá, além de entrevistas, rodas de conversas e questionários.

Concluimos que os professores/as não tiveram formação necessária para lidar com as vantagens e a inovação que as TICs podem oferecer, tampouco os/as alunos/as possuíam os recursos mínimos fundamentais para a efetivação do aprendizado. O que se sucedeu foi uma série de improvisos, adaptações, a quase transformação de professores/as em *youtubers*, tentando tornar o material sempre atrativo e interessante, e, ainda assim, lidando com a inexpressiva participação dos/as alunos/as.

Ademais, o contexto político e social sequer colaborou para a adaptação da modalidade, os/as professores/as, nesse período da pandemia, trabalharam sob constante pressão da sociedade e do governo, que reivindicaram, por meio de decretos, passeatas e variados protestos, pela volta às aulas presenciais, mesmo em um cenário dramático de crise sanitária na época, sem previsão para imunização da população através de vacinas e com o sistema de saúde colapsado (BITENCOURT, 2020).

Apesar de terem enfrentado toda a precariedade e uma série de dificuldades para dar continuidade ao ensino, os/as professores/as enfrentam o descrédito e têm que ouvir que, por estarem em casa, não estão trabalhando. Eles, portanto, argumentam que o ensino remoto não é o ideal, pois é altamente excludente e tem ainda menor qualidade que o ensino presencial. Finalizando, podemos concluir que a suspensão das aulas presenciais e a substituição por aulas remotas trouxeram diversos desafios e perspectivas para professores/as e alunos/as vivenciarem a educação a partir da introdução do uso de TICs. A intensificação das desigualdades de classe e de gênero apresentam-se evidentes nesse cenário, onde os capitais culturais objetivados dos/as estudantes podem fazer diferença em seus desempenhos escolares (OLIVEIRA, 2021), assim como a necessidade da construção/implementação de novas metodologias, pois ocorreram mudanças na forma dos/as estudantes e professores/as interagirem a partir do conteúdo sociológico, considerando a nova perspectiva de espaço-tempo em suas casas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L.; BERGER, B. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.193-199

BITENCOURT, S.M. **A intensificação do trabalho para as mulheres brasileiras no cenário da covid-19**. Pensar la pandemia. Observatório social del coronavirus. CLACSO.2020. Disponível em: < A intensificação do trabalho para as mulheres brasileiras no cenário da covid-19 - CLACSO>. Acesso em: 05/02/2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece**

as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 11/07/2022

BOURDIEU, P. **Escritos da educação.** NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDEIRA, T. P. R. **A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia.** Novos Estudos CEBRAP, nº 21, 1988. p. 133-157.

CARVALHO, M. E. P. **Modos de Educação, Gênero e relações escola-família.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.p.41-58

CHARCZUKI, S. B. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. p.

CONJUVE. **Juventudes e a pandemia do Coronavírus.** Disponível em: <<https://www.juventudeseapandemia.com/>>. Junho de 2020. Acesso em 25/01/2021.

ESCOLA NOVA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia.** Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 25 nov. 2020

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 2010.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação & Realidade, v (31), n.2, 2006, p. 155-169.

OLIVEIRA, A. **As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID**. Boletim n.85 - Ciências Sociais e coronavírus, 19. 16 de julho de 2020. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2417-boletim-cientistas-sociais-n-85>>. Acesso em 02 fev. 2021.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R.M. **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas**. Boletim n.36. ANPOCS, 2020. Disponível em <<http://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2350-boletim-n-36-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>. Acesso em 17 nov. 2020.

RAIZER, L; CAREGNATO, C, E; PERREIRA, T.I. **A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 34, n. 111, maio/ago- 2021, p. 55-71.

SILVA, K. K. A; BEHAR, P. A. **Competências Digitais Na Educação: Uma Discussão Acerca Do Conceito**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019, p. 1-32.

VASCONCELOS, M; TOKARSKI, C; PINHEIRO, L. **Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de covid-19 no Brasil**. Diretório de Estudos e Políticas Sociais. n. 75, de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=35791>. Acesso em 04 set. 2021.

CAPÍTULO 7

**A EVASÃO E A INTEGRAÇÃO DO
ESTUDANTE: O CASO DOS PERÍODOS
EMERGENCIAIS REMOTOS NA UFV**

*STUDENT ESCAPE AND INTEGRATION:
THE CASE OF REMOTE EMERGENCY
PERIODS AT UFV*

Genival Souza Bento Júnior¹

¹ Licenciado em Ciências Sociais e mestre em Educação. Atualmente professor da rede pública da Bahia

RESUMO

Esta é uma pesquisa que trata do tema da evasão no Ensino superior. Seu objetivo foi descrever a evasão dos estudantes com as maiores notas no SiSU 2018 na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com ênfase nos Períodos Remotos Emergenciais; demonstrando sua relação com a Teoria de Integração do Estudante de Vicent Tinto (1993). Diante do seu objetivo, tem-se um estudo de caso. O método usado foi a Análise Descritiva de Dados (AED) e seus resultados mostraram que os alunos mais evadidos foram homens brancos e autodeclarados pretos e pardos. As estudantes brancas superam as saídas das autodeclaradas pretas e pardas. A menor evasão dos negros pode ser explicada pelo empenho de energia destes sujeitos para compreender o funcionamento da universidade, bem como pelo apoio das políticas de assistência estudantil.

Palavras-chave: Evasão. Ensino Superior. Pandemia.

ABSTRACT

This is a research that deals with the topic of dropout in higher education. Its objective was to describe the dropout of students with the highest grades in SiSU 2018 at the Federal University of Viçosa (UFV), with an emphasis on Emergency Remote Periods; demonstrating its relationship with Vincent Tinto's Theory of Student Integration (1993). In view of its objective, there is a case study. The method used was the Descriptive Data Analysis (AED) and its results showed that the most dropped out students were white men and self-declared black and brown. White students outnumber the self-declared black and brown students. The lower evasion of blacks can be explained by the effort of these subjects to understand the functioning of the university, as well as by the support of student assistance policies.

Keywords: Evasion. University Education. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos sobre a evasão destacaram-se nos anos 1970, quando a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão reuniu pró-reitores de ensino de diferentes universidades públicas e propôs a conceituação da evasão, analisando suas formas, consequências e possíveis precauções. Uma das principais conquistas da comissão foi definir a evasão como “a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES, 1997, p. 15).

Com o avançar das pesquisas em torno do tema, o conceito proposto pela comissão foi aprimorado, incluindo o momento em que a saída se dá, bem como a instância onde ocorre – no curso, na instituição ou no sistema de ensino (VITELLI, 2016). Esses fenômenos são definidos como temporalidade e granularidade, respectivamente. No entanto, outras questões estão envoltas nesta problemática, visto que, a evasão pode decorrer, por exemplo, de fatores individuais, internos e externos às instituições de ensino superior (OLIVEIRA, 2017).

Assim, diante das questões que permeiam a evasão, este artigo busca compreender como ela ocorreu no período da pandemia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), situada no interior de Minas Gerais, na região da Zona da Mata. A hipótese deste estudo parte do pressuposto de que a pandemia aumentou a evasão na UFV. As inquietações que movem esta hipótese são de caráter pessoal e prático. No âmbito pessoal, a evasão chama atenção do pesquisador em função da vivência com sujeitos que evadiram após o primeiro ano de curso e, também, do convívio com estudantes da terceira série do ensino médio, que pleiteiam as vagas na universidade e que, em alguns casos, sobrepõe a admissão à sua vocação e projeto, acarretando a saída do curso inicialmente selecionado.

No tocante as razões práticas, a evasão significa perdas institucionais e sociais, uma vez que, a saída dos estudantes representa ociosidade de recursos humanos, investimentos financeiros, além de reduzir a entrada de profissionais com diploma superior no mercado de trabalho. Somado a isso, outra prerrogativa que instiga este estudo é a narrativa que associa a aprovação na universidade ao esforço individual, sobretudo quando se trata das primeiras colocações.

O recorte temporal escolhido foi o período entre 2018 a 2021, com um olhar voltado para o período da pandemia de SARS-Cov-2. A deflagração da pandemia alterou as normas do sistema de ensino ufviense, flexibilizando regras para desligamento de estudantes e dos trancamentos. Com ela, houve a implementação do ensino híbrido com apoio de plataformas educacionais. Essa medida foi deliberada pela Resolução nº 7, de 29 de julho de 2022, que institui o Período Emergencial 1 (PER1) nos três *campi* da universidade após quase cinco meses¹ com as aulas suspensas. Além disso, a assistência estudantil incluiu novas modalidades para atender os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Após estas explicações, o problema de pesquisa abrange as seguintes questões: dentre os estudantes com as maiores notas no ENEM 2017, qual é o seu perfil? Quem foram os mais afetados pela evasão durante a pandemia? Quais foram os tipos de evasão mais comuns? O objetivo geral busca descrever a evasão dos estudantes com as maiores notas no SiSU 2018 da UFV durante os Períodos Emergenciais Remotos, demonstrando sua relação com a Teoria de Integração do Estudante de Vicent Tinto (1993). Já os objetivos específicos são: investigar os tipos de evasão ocorridos na UFV durante os Períodos Remotos Emergenciais; analisar o perfil dos estudantes evadidos; e

¹ As aulas da UFV foram suspensas no dia 14 de março de 2020.

inferir as possíveis variáveis que comprometeram a integração dos estudantes evadidos durante o período observado.

No tocante à metodologia, esta pesquisa é descritiva, ora pois, esmiuça aspectos relativos à evasão através da correlação de variáveis. Levando em conta o objeto analisado, tem-se um estudo de caso. A abordagem adotada é quantitativa, pois usa dados secundários oriundos da Pró-reitoria de Ensino da UFV. As variáveis usadas na análise são: sexo, cor e modalidade de ingresso no SiSU 2018.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Evasão no ensino superior: definições

A complexidade do fenômeno da evasão, que possui “múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida” (BAGGI e LOPES, 2011, p. 371), é uma das explicações para a dificuldade de defini-la e para o fato de que o entendimento do seu significado não é o mesmo entre os pesquisadores, as instituições e o sistema de ensino (VITELLI, 2016). Há um intercruzamento dos aspectos preditivos, preventivos e de vulnerabilidade que compõem o diálogo das investigações sobre esse assunto.

2.2 A aprimoração do conceito de evasão

A concepção usada pela Comissão Especial da Andifes trouxe o aprofundamento da evasão a partir da instância em que ela ocorre, ou seja, se a perda foi em um curso, instituição ou no sistema de ensino. No caso da evasão do curso, tem-se o desligamento do estudante em situações como abandono, desistência, transferência ou reorientação. Já a evasão da instituição refere-se ao desligamento da IES onde a

matrícula havia ocorrido. Por último, a evasão do sistema abrange o abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Quantitativamente, o cálculo da evasão – também definido pela Comissão da Andifes – levou em conta a quantidade de ingressantes e concluintes ao longo de uma geração completa². Ainda que valiosas, estas definições deixam uma lacuna relacionada, por exemplo, aos casos em que um estudante sai do curso sem terminá-lo, mas ingressa em outro curso na mesma instituição ou procura uma nova IES para realizar o ensino superior (LIMA, 2016).

Vitelli (2016) amplia a leitura da evasão por meio da interseção entre a instância em que a evasão ocorre – curso, instituição ou sistema – e o momento da evasão, isto é, se ocorre de forma imediata, por períodos definidos ou definitivamente (Quadro 1).

Quadro 1: Concepções que diferenciam o uso do termo evasão

Granularidade	Temporalidade		
	Imediata	Períodos definidos	Definitiva
Sistema	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos.	Quando não se matricula mais.
Instituição	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano na IES.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos na IES.	Quando não se matricula mais na IES.
Curso	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano no curso.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos no curso.	Quando não se matricula mais no curso.

Fonte: VITELLI (2016, p. 917).

A evasão também pode ser entendida através das vivências acadêmicas dos estudantes. É neste sentido que o primeiro ano de curso passa a ser um momento de suma importância para decisão pela continuidade ou não no ensino superior. A saída do ensino médio e a ida para a universidade significa o afastamento da vida familiar e a procura pela profissionalização. Essa mudança é permeada por incertezas, exigindo uma postura mais ativa diante das exigências dos

² Para a Andifes, uma geração completa é definida como “aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes (Ni)” (ANDIFES, 1997, p. 17).

professores, do encurtamento dos períodos letivos, além das regras complexas que fazem parte do cotidiano das IES (BENTO JÚNIOR, 2022).

2.3 O primeiro ano de curso e a mudanças sofridas pelos egressos do ensino médio

A vivência fora da sala de aula pede a reorganização da rotina para conseguir recompensar aquilo que não foi aprendido em aula (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017). Paralelamente, os calouros precisam redefinir suas identidades diante do anonimato frente aos pares e docentes, exigindo maior autonomia. Sendo assim, a diferença entre os anos finais da educação básica e os períodos iniciais da graduação mostra o volume elevado de mudanças que os estudantes recém-chegados são submetidos e o rompimento com a postura mais dependente vivida no ensino médio.

É a partir daí que o aprendizado na universidade toma outro caráter, excedendo ao conteudismo, e valorizando as conexões construídas entre a biografia dos estudantes e o contexto universitário (CARDOSO; AMORIM; LACERDA, 2014). Na graduação, os estudantes dedicam-se mais ou menos à vida acadêmica, sendo impossível, imaginar um aprendizado uniforme entre todos os admitidos. Isso mostra a presença de distintos projetos e ações usadas para o alcance do êxito na universidade (DUBET, 1994).

Além disso, é importante compreender os estudantes como sujeitos dotados de um histórico familiar, socioeconômico e político que estão rodeados por fatores individuais, internos e externos à instituição que ingressaram. Nesta perspectiva, Oliveira (2017) esmiuça estas variáveis através de um quadro (Quadro 2).

Quadro 2: Síntese de fatores da evasão

	Fatores	Variável	Causas
Sujeito	Individuais	Aprendizagem	Base educacional; preparo para o curso; habilidades; limitações e reprovações.
		Relacionamento	Imaturidade; comprometimento; integração acadêmica e social.
		Tempo	Vida pessoal; vida profissional e compromissos.
Instituição	Internos	Infraestrutura	Localização; salas de aula; biblioteca e conservação.
		Qualidade	Exigência nas disciplinas e do curso; concessão de auxílios financeiros; atendimento e recomendações.
	Externos	Finanças	Renda pessoal; apoio familiar e incentivo do empregador.
Colocação profissional		Expectativas e incertezas; vocação profissional; empregabilidade; ascensão pessoal e profissional.	

Fonte: OLIVEIRA (2017, p. 2657, adaptado).

Os desafios enfrentados pelos estudantes no começo da graduação estão desde de situações que poderiam ser encaradas pelo senso comum como simples. Um exemplo é a leitura dos textos acadêmicos. Para Marinho (2010), os universitários dos períodos iniciais não foram treinados para ler textos em uma linguagem destinadas às especialistas em áreas como a Sociologia, Antropologia, Historiografia e etc.

O desenvolvimento das habilidades necessárias para leitura mais fluída destas obras se dá através do empreendimento de esforços na adaptação ao vocábulo, estabelecimento de estratégias interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto no contexto em que sua obra foi produzida. Para um estudante recém saído do ensino médio ou aquele que adentra na universidade um tempo depois de ter concluído o último ano da educação básica, a leitura apresenta-se como uma forma de violência simbólica, sobretudo na forma como os docentes lidam com essas dificuldades (MARINHO, 2010).

2.4 A Teoria de Integração do Estudante (TIE) de Vicent Tinto (1993)

O sociólogo Vicent Tinto ocupa lugar de destaque entre os pesquisadores que estudam a evasão em função de sua maneira

destoante de analisar estudantes e seus comportamentos no tocante à permanência e continuidade no ensino no superior. Ainda na década de 1970, este pesquisador versou sobre a teoria do suicídio durkheimiana para elaborar um modelo teórico dedicado à explicação da interação entre sujeito e instituição (PEREIRA *et al.*, 2021). Suas contribuições foram citadas em, pelo menos, 700 pesquisas ao redor do mundo (MAGALHÃES, 2013).

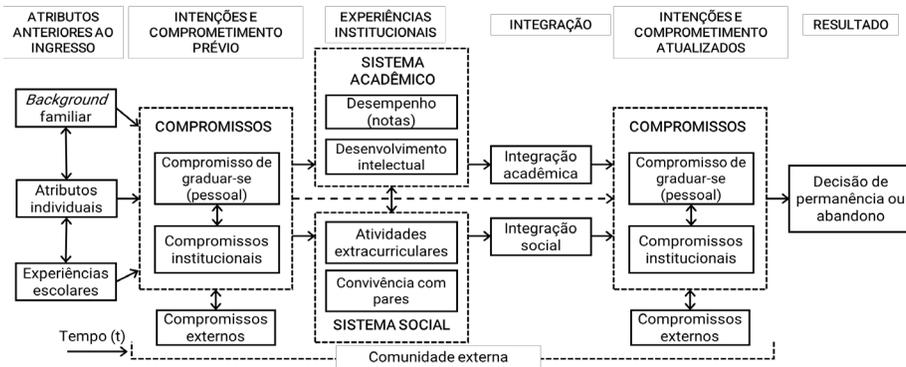
Tinto utilizará dessa teoria para mostrar que as pessoas empreendem suas energias em ações que maximizam seus benefícios diante dos custos exigidos para o alcance daquilo que deseja. Trazendo esta concepção para o caso da evasão no ensino superior, quanto maior os benefícios em relação aos custos para os estudantes, menor é a sua probabilidade de evasão (PEREIRA *et al.*, 2021). Fazer parte de um grupo é um critério central para tomada de decisão dos estudantes em relação à continuidade ou não na universidade. A persistência resulta da percepção da “existência de uma congruência intelectual, social e normativa com a qualidade acadêmica, as regras sociais e os valores da comunidade universitária” (MAGALHÃES, 2013, p. 217).

Tinto (1993) considera importante a interseção entre as capacidades e motivações acadêmicas dos estudantes e as características sociais e acadêmicas da instituição de ensino. Quanto maior esta interrelação, menor é a chance de a evasão ocorrer (MASSI, 2016). Por essa ótica, o abandono é uma consequência da vivência universitária, tendo mais peso do que os antecedentes sociais. Convívio com os pares, eventos ocorridos na rotina acadêmica, trabalho de meio período durante a graduação, interação com diferentes funcionários da universidade e a assistência estudantil compõem as variáveis enfatizadas por Tinto em seu modelo longitudinal.

A universidade é compreendida como um microcosmo formado por dois sistemas: o acadêmico e o social. O sistema acadêmico

diz respeito à educação formal dos alunos ocorrida em espaços como as salas de aula, laboratórios, juntamente aos professores e outros funcionários. Enquanto isso, o sistema social refere-se ao cotidiano e demandas pessoais dos estudantes fora da IES. Se incluem neste sistema a moradia, pontos de encontro, professores e funcionários, além das lanchonetes e outros locais onde ocorrem as refeições (MASSI, 2016). A partir desta descrição, os conceitos centrais do modelo longitudinal são as integrações acadêmica e social à instituição (MAGALHÃES, 2013). O modelo proposto por Tinto (1993) pode ser sistematizado através do esquema a seguir (Figura 1):

Figura 1: Modelo de Integração do Estudante de TINTO (1993)



Fonte: MASSI (2016, p. 979).

A interação entre os dois sistemas reduz a responsabilização dos aspectos individuais ou ambientais pela evasão. Por isso, a teoria elaborada por Tinto (1993) é denominada como interacional e longitudinal (BENTO JÚNIOR, 2022). Os estudantes que chegam ao ensino superior são dotados de características como sexo, etnia, habilidades específicas, experiências pré-universitárias (como desempenho e talentos acadêmicos e sociais), *status* social, condição socioeconômica, valores e expectativas oriundas de seu *background* familiar (MAGALHÃES, 2013; MASSI, 2016).

Os antecedentes trazidos pelos estudantes afetam suas expectativas e comprometimentos educacionais, sendo organizados entre as metas voltadas ao nível e tipo de educação recebida e a ocupação profissional desejada (MASSI, 2016). Além dessas, acrescenta-se o desejo de graduar-se e o engajamento com a instituição em que se matriculou. Esses compromissos são frágeis ao grau de integração acadêmica e social na universidade, processo que ocorre continuamente. Sendo assim, a evasão deve ser compreendida de forma longitudinal, através da integração indivíduo-sistema acadêmico e social (MAGALHÃES, 2013).

A integração ao ambiente universitário é importante pois altera o comprometimento inicial dos estudantes, suas competências e habilidades pessoais e acadêmicas. A conclusão deste modelo procura mostrar a evasão não como um fracasso, mas sim como um resultado de alguma fragilidade experienciada neste processo (MAGALHÃES, 2013). Ao mesmo tempo, a saída da universidade pode significar o amadurecimento para o sujeito evadido ou até mesmo a redefinição de suas pretensões profissionais (BENTO JÚNIOR, 2018).

As questões apresentadas por Tinto (1993) rompem com a ideia de que a evasão está relacionada exclusivamente ao desempenho acadêmico, mostrando que estudantes com bom desempenho também estão sujeitos a evadir por limitações pessoais (MAGALHÃES, 2013). Assim, mesmo que o estudante consiga se integrar ao domínio acadêmico, ele pode ter uma integração insuficiente ao domínio social, fazendo-o evadir (PEREIRA *et al.*, 2021). É por esta razão que analisar a saída dos estudantes que ingressam com melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio é importante, pois, amplia as distintas maneiras de compreender a evasão no ensino superior.

O *locus* da pesquisa foi a Universidade Federal de Viçosa – UFV, *campus* sede, localizada na Zona da Mata Mineira, no interior de

Minas Gerais. Os dados são oriundos da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) desta instituição e fazem parte da análise de dados da dissertação do autor.

Quanto a amostra, foram observados 460 sujeitos, dos 11.367 admitidos no SiSU 2018. Para alcançar esta amostra considerou-se: a) os dez estudantes matriculados, dos 46 cursos de graduação, com as maiores notas no SiSU 2018, totalizando 460 sujeitos; e b) a sua significância, considerando grau de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%.

A escolha dos admitidos no ano de 2018 ocorreu em função de três marcos: a) a realização do primeiro ano de curso presencialmente; b) a possibilidade de realizar o ENEM novamente e mudar para um novo curso na própria universidade; e c) a experiência do período remoto emergencial. Além disso, este foi o ano em que a UFV iniciou a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2023) que ampliou as políticas de assistência estudantil³ em seus três *campi*.

O instrumento de análise dos dados foi a Análise Exploratória de Dados, em que cinco variáveis foram estudadas: evasão; ano de saída; sexo; raça/cor e modalidade de cotas. Dentre elas, todas são variáveis discretas.

Os *softwares* usados foram o SPSS e o Excel que permitem o cruzamento de informações, viabilizando a descrição da evasão, levando em conta as características elencadas.

3 Segundo informações do Relatório de Gestão de 2019 (ano base 2018) disponibilizado para o Tribunal de Contas da União (TCU) houve a “ampliação substancial das atividades de lazer e esporte; aumento na quantidade de bolsas, auxílios e serviços para a permanência dos estudantes; e o aumento na cobertura dos atendimentos na área da saúde e psicossocial, além de campanhas de saúde, direitos humanos e de prevenção ao consumo excessivo de álcool e outras drogas” (UFV, 2019, p. 100).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Ocorrência das evasões

O primeiro resultado obtido apresenta o número de estudantes admitidos em 2018 que evadiram a partir do seu primeiro ano de curso. Na amostra formada pelos 460 casos, 138 representam alunos evadidos. Esse é um dado expressivo, pois cerca de 25% dos estudantes admitidos em 2018, interromperam seus estudos. Quanto à temporalidade das evasões observadas, a maior parte ocorreu no primeiro ano de curso (Tabela 1).

Tabela 1: Evasão: temporalidade

Período	2018/1	2018/2	2019/1	2019/2	2020/0	2020/2	2021/0	2021/1	2021/2
N	35	33	22	16	4	9	1	17	1
%	25,4	23,9	15,9	11,6	2,9	6,5	0,7	12,3	0,7

Fonte: Elaboração própria (2022).

A ocorrência do maior número de evadidos no primeiro ano de curso (2018) sugere problemas relacionados a diferentes esferas da experiência universitária dos sujeitos estudados. Pereira *et al.* (2021), aponta – através do Modelo de motivação e persistência e/ou evasão dos estudantes de Tinto (2017) – que os objetivos e metas criadas no início do curso são incapazes de garantir a persistência, uma vez que, as experiências na instituição afetam seu pertencimento e sua crença em sua autoeficácia. Estes elementos são integrados à percepção curricular, que é a primeira impressão que os estudantes possuem daquilo que sua carreira acadêmica exigirá.

Um currículo pode ser visto de distintas maneiras, proporcionando motivação para continuidade no curso ou a decepção ocasionada, por exemplo, pelas reprovações, textos com linguagem complexa, *déficits* herdados da educação básica e etc. No caso dos cursos de engenharia, por exemplo, o ciclo inicial – composto por disciplinas

como matemática e física – distancia os estudantes das expectativas construídas em seu convívio social anterior à universidade.

Outro achado importante relativo à temporalidade é a sua relação com a pandemia. Nota-se que os estudantes voltam a evadir no primeiro semestre de 2021. Os Períodos Remotos Emergenciais foram utilizados para reduzir os danos à formação dos estudantes ao longo da pandemia. No caso da UFV, foram usadas TICs para oferta das disciplinas em seus três *campi*. A participação foi facultativa e permitiu a continuidade dos vínculos institucionais mesmo no caso dos estudantes que não se matricularam. Essa talvez tenha sido uma das razões para a queda do número de evasões nos períodos 2020/0; 2020/2 e 2021/0.

Outras medidas tomadas pela UFV para amenizar os impactos da pandemia foi a redução do número de matérias realizadas, utilizando como critério a etapa do curso em que os estudantes se encontravam. As reprovações não promoveram o desligamento, tampouco a integralização do curso. A interrupção do curso com disciplinas em andamento deixou de ser mensurada. Anteriormente, isso poderia ocorrer até três vezes e o estudante recebia o conceito “Q” (UFV, 2020).

3.2 Formas da evasão: quais foram os tipos de abandonos?

Ao longo dos períodos observados foram constatadas oito situações dos estudantes ingressos pelo SiSU 2018: abandono; afastamento/intercâmbio; exigências concluídas, mas ainda não colou grau; desligamento; mudança de curso; trancamento; conclusão e continuidade. Dentre essas classificações, a conclusão; exigências concluídas, mas ainda não colou grau; e a continuidade não são tratadas como evasão. Para as outras categorias, a Tabela 2 apresenta o

intercruzamento entre estas categorias e o período em que ocorreram as evasões.

Tabela 2: Tipos de evasão e período em que ocorreram

Tipo de evasão	2018/1	2018/2	2019/1	2019/2	2020/0	2020/2	2021/0	2021/1	2021/2
Abandono	6	8	1	2	1	0	0	3	0
Afastamento/intercâmbio	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Desligamento	2	3	0	3	0	0	0	0	0
Mudança de curso	6	3	1	0	0	0	0	1	1
Trancamento	5	0	1	3	0	0	0	1	1

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os resultados mostram que os abandonos, desligamentos, mudanças de curso e trancamentos foram mais comuns entre os estudantes; sobretudo nos períodos iniciais. Ao longo da pandemia, vê-se que os abandonos ocorreram em maior número no período 2021/1. O aparecimento de situações de abandono pode ser analisado pelo modelo de motivação e persistência e/ou evasão dos estudantes de Tinto (2017), sugerindo mudanças, por exemplo, na crença de autoeficácia e pertencimento dos estudantes. Tais vulnerabilidades podem reduzir a motivação e diminuir as chances de continuidade no curso.

3.3 Análises da evasão a partir do sexo e raça/cor/etnia durante a pandemia

Ribeiro e Schlegel (2015) demonstram que o sexo e a cor dos sujeitos afetam a rentabilidade de seus diplomas, sendo essa uma diferença qualitativa existente mesmo quando estudantes de diferentes classes acessam o ensino superior. Um exemplo seria a feminização de algumas carreiras, como a área de Letras, que ao longo de cinquenta anos as mulheres receberam menos que os homens, mesmo com um salto de 55% para 80% em relação ao salário masculino. Situação parecida também pode ser constatada com a população negra. Mesmo

com a posse de diplomas, pretos e pardos ganham 63% do salário de um profissional branco.

Considerando as variáveis sexo e cor (Tabela 3), foi possível identificar que ao longo da série temporal analisada os homens brancos evadiram mais que os homens negros. Já em relação ao sexo, mulheres brancas evadiram na mesma proporção que os homens negros; enquanto as mulheres negras são as que menos evadiram. Sexo e cor são alguns exemplos de variáveis que podem exemplificar como a desigualdade afeta a experiências dos estudantes. A menor ocorrência da evasão ao longo do período estudado entre as pessoas negras pode sinalizar a ocorrência da “causalidade do provável”. Para Bourdieu (1974) a “causalidade do provável” são as condições objetivas existentes quando as posições sociais são mantidas na estrutura social, sobretudo quando se tratam de estruturas que não sofrem grandes alterações.

Tabela 3: Evasão: períodos, raça/cor/etnia e sexo

Período	Sexo	Raça/cor/etnia				TOTAL
		Branco	Negros	Outros	N/D	
2018/1	Feminino	6	3		5	14
	Masculino	10	6	2	3	21
2018/2	Feminino	8	4			12
	Masculino	11	10			21
2019/1	Feminino	6	2	1		9
	Masculino	11	2			13
2019/2	Feminino	3	1			4
	Masculino	6	6			12
2020/0	Feminino	2				2
	Masculino		1	1		2
2020/2	Feminino	1	4			5
	Masculino	3	1			4
2021/0	Feminino			1		1
	Masculino					
2021/1	Feminino	3	2	1	1	7
	Masculino	8	2			10
2021/2	Feminino					
	Masculino	1				1
TOTAL		79	45	5	9	138

* A categoria Negros inclui estudantes autodeclarados pretos e pardos.

** A categoria Outros inclui os autodeclarados indígenas e amarelos.

*** A categoria N/D representa estudantes que não se autodeclararam fenotipicamente.

Fonte: Elaboração própria (2022).

A análise dos dados também mostrou que os estudantes pretos e pardos evadiram ao longo da pandemia⁴, majoritariamente, das licenciaturas ou departamentos que possuem essa modalidade. Os cursos afetados foram o Bacharelado em Educação Física; Ciências Sociais; Física; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática e Matemática. Além deles, Agronegócio; Agronomia; Ciências Contábeis; Cooperativismo; Nutrição e Zootecnia também tiveram perdas de estudantes negros.

No caso das licenciaturas, o abandono pode estar relacionado com a narrativa que vigora no senso comum de que a docência não é uma profissão de alto prestígio. No entanto, este é um argumento espúrio, visto que os salários dos professores superam, em alguns casos, o de outras profissões, independente do sexo e da cor. A idade e a atuação no setor público também são fatores que favorecem a rentabilidade da docência (MACHADO e SCORZAFAVE, 2016). No caso dos cursos como as Engenharias e as Ciências Sociais Aplicadas, a evasão talvez esteja ligada ao aprendizado construído nas disciplinas iniciais e a sua necessidade nas matérias de encerramento do curso – que se tornaram mais conteudistas em função do uso das aulas por web conferências (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

Notar a relevância do sexo e da cor/raça em relação à continuidade dos estudantes é fundamental, pois permite uma interlocução entre o local e o global. A persistência das mulheres na educação pode ser vista de forma mais ampla, quando 49,5% delas concluíram ao menos o ensino básico ante a 45% dos homens (IBGE, 2019). Os números referentes à escolaridade das mulheres negras nacionalmente mostram que sua escolarização é inferior à das pessoas

4 Nos Períodos Remotos Emergenciais (PRE) 2020/0; 2020/2; 2021/0; 2021/1 e 2021/2 da UFV, 25 cursos perderam estudantes, sendo eles: Administração; Agronegócio; Agronomia; Bacharelado em Educ. Física; Bioquímica; Ciências Contábeis; Ciências Sociais; Cooperativismo; Enfermagem; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia Ambiental; Engenharia de Agrimensura e Cartográfica; Engenharia Química; Física; Geografia; História; Letras; Licenciatura em Física; Matemática; Medicina Veterinária; Nutrição; Pedagogia; Química; Zootecnia e Serviço Social.

brancas (38,9%), mas superior aos dos homens autodeclarados pretos e pardos (37,3%).

3.4 Renda e evasão: a percepção a partir das modalidades de cotas

As cotas são políticas públicas voltadas para redução das desigualdades no interior das instituições. A Lei n. 12.711, de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, alterou gradativamente a oferta de vagas nas universidades públicas. Essa lei garantiu, através das ações afirmativas, que pelo menos 50% das vagas disponíveis fossem reservadas para estudantes oriundos das escolas públicas; autodeclarados pretos, pardos e indígenas; com renda familiar baixa e, a partir de 2016, pessoas com deficiência. Ao intercruzar estes critérios formulou-se oito cotas e a ampla concorrência, dedicada aos candidatos que não contemplam os critérios estabelecidos (BENTO JÚNIOR, 2020).

As cotas são uma das possíveis formas de entender como o fator renda e raça/cor afetaram os estudantes evadidos do período remoto, uma vez que, seus critérios são claros e padronizados em todas as instituições que usam o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), permitindo uma futura comparação com outras realidades. Apesar da UFV adotar nove modalidades de reserva de vagas, a amostra não apresentou candidatos com deficiência, com isso apenas cinco⁵ modalidades foram usadas na análise. A Tabela 4 traz informações sobre a evasão em cada uma das modalidades de ingresso e no recorte temporal escolhido.

⁵ As modalidades de reserva de vagas usadas pela UFV no SiSU são: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar abaixo de 1,5 salários mínimos (SM) e egressos do ensino médio feito integralmente nas escolas públicas (M1); renda familiar abaixo de 1,5 SM e oriundos da escola pública (M3); pretos, pardos ou indígenas que independente da renda tenham feito ensino médio na rede pública (M5); candidatos que tenham cursado o ensino médio na rede pública (M7); e ampla concorrência (M9).

Tabela 3: Evasão: períodos, raça/cor/etnia e sexo

Período	Modalidade de Cota				
	Cota racial, renda <1,5 SM, escola pública	Renda <1,5 SM, escola pública	Cota racial e escola pública	Escola pública	Ampla Concorrência
2018/1	0	6	4	6	19
2018/2	3	2	2	4	22
2019/1	0	3	3	6	10
2019/2	1	2	1	6	6
2020/0	1	1	0	1	1
2020/2	2	2	1	2	2
2021/0	0	0	0	0	1
2021/1	0	0	0	3	14
2021/2	0	1	0	0	0
Total	7	17	11	28	75

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os dados evidenciam que os mais afetados pela evasão são os estudantes advindos da ampla concorrência. É importante ressaltar que os sujeitos que optam por esta modalidade não são homogêneos, ou seja, tratam-se dos egressos da rede particular, mas também inclui estudantes que creem que a seletividade no interior das cotas é mais acirrada, além da divisão das vagas em cada uma das cotas.

Quanto ao critério renda (presente nas modalidades 1 e 3 do SiSU), é perceptível, considerando todo o recorte temporal, que os estudantes menos abonados representaram juntos quase 20% do total de evasões. O número inferior da evasão entre os estudantes de baixa renda mostra como a renda afetou suas chances de conclusão, sendo este um possível fator para sua saída. Desta forma, pode se pensar, analogamente, que os estudantes persistentes valorizam a posse do diploma universitário junto aos pares e familiares e, por isso, podem usar estes estímulos para adaptar suas metas e motivação para terminar os estudos (BENTO JÚNIOR, 2020).

Os estudantes menos abonados evadidos mostram que as condições materiais – como a condição de estudante-trabalhador e as mudanças no mercado de trabalho resultantes da pandemia – trouxeram danos para conciliação entre compromissos e a conciliação

com o sistema acadêmico. Calvalcante *et al.* (2020) afirma que fragilidades na infraestrutura domiciliar e variáveis como gênero, empregabilidade, tamanho da família e da residência afetam de forma mais severa os sujeitos das classes mais baixas. As mulheres, *verbi gratia*, vivenciaram o fechamento de creches e escolas, aumentando o trabalho doméstico e reduzindo seu tempo de dedicação aos estudos (NUNES, 2021).

Por fim, um dado expressivo da Tabela 3 é a ausência da evasão entre os egressos da rede pública de ensino admitidos pelas modalidades 1, 3 e 5 do SiSU 2018 durante o pico de evasões no período pandêmico (2021/1). A ausência de evadidos nestas modalidades ao longo do período referido pode ter relação com os auxílios oferecidos pela instituição para assegurar a continuidade dos estudantes através da acessibilidade às TICs. Em 2020, foram concedidas 9.262 bolsas para estudantes dos três *campi* da UFV; já em 2021, esse número chegou a 10.060 auxílios concedidos (UFV, 2021; UFV, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os achados deste estudo, viu-se que algumas variáveis sociais – como gênero, raça/cor, renda e ações afirmativas servem como fatores elementais para compreensão da persistência ou não dos estudantes no ensino superior. Outra contribuição importante é o afastamento da leitura relacionada à saída da graduação pelo ponto de vista individual, isto é, como algo restrito apenas ao sujeito.

O uso da TIE a partir de dados relacionados aos estudantes com melhores colocações sugere a urgência de estudos que usem vários métodos, ora pois, a experiência estudantil é dotada de vários critérios que precisam de atenção. Tais como fatores que podem ampliar ou reduzir a motivação dos estudantes, bem como a compreensão de suas

metas e dos compromissos que vivenciam dentro e fora da IES são incapazes de serem percebidos por uma análise quantitativa. Ainda assim, a análise dos dados lança luz para questões que podem ser aprofundadas e de grande valia para os estudos no campo da evasão, como o caso da evasão e dos cotistas.

A análise sobre as consequências da pandemia também traz inúmeras incertezas. É inegável os danos provocados à todas as instâncias da educação, no entanto, acompanhar como as debilidades emergentes serão encaradas pelas IES é um esforço longitudinal e que traz a importância de um olhar cuidado para a Assistência Estudantil, bem como para o ensino-aprendizado oferecido pelas universidades aos egressos do ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/zLRJRU>>. Acesso em 9 ago. 2018.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. Evasão no Ensino Superior: um desafio para a avaliação institucional. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, nov. 2009.

BENTO JÚNIOR, G. S. **Teses e dissertações sobre a evasão no ensino superior brasileiro: um estado do conhecimento**. 2018. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

BENTO JÚNIOR, G. S. **A evasão, a reorientação da escolha do curso e a integração do estudante: o caso dos graduandos da UFV**. 2020. 28f. Projeto (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

BENTO JÚNIOR, G. S. **A evasão, a reorientação da escolha do curso e a integração do estudante: o caso dos graduandos da UFV.** 2022. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

CARDOSO, F; AMORIM, M. A.; LACERDA, W. M. G. A educação como objeto da sociologia: pensando a relação dos estudantes com o ensino superior; entrevista com Saeed Paivandi. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n.1, p. 215-239, 2014.

CAVALCANTE A; MACHADO L; FARIAS Q; PEREIRA W; SILVA M. Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. **Av Enferm**, v. 38, p. 52-60, 2020.

DUBET, F. Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 3, nov. 2017, p. 175-194.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas - Educ. Soc.**, v. 41, 2020.

LIMA, F. S.; ZAGO, N. Evasão no ensino superior: Tendências e resultados de pesquisa. *In: Reunião Científica Regional da ANPED*, 11, 2016, Curitiba, **Anais**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/rHBKuH>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MACHADO, L. M. e SCORZAFAVE, L. G. D. S. Distribuição de salários de professores e outras ocupações: uma análise para graduados em carreiras tipicamente ligadas à docência. *In: RBE*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, 2016, p. 203-220.

MENDONÇA, I. O. **Determinantes da evasão universitária: Estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

NUNES, R. C. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

OLIVEIRA, T. L.; ROSA, F. Fatores determinantes da retenção de estudantes: um modelo teórico para Instituições Públicas de Ensino Superior. *In: Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público*, 1., 2017, Florianópolis, **Anais**. Florianópolis: Teatro Pedro Ivo. p. 2652-2670.

PEREIRA, A. C. *et al.* **Formação acadêmico-profissional: contribuições do Mestrado em Ensino da Unipampa para a pesquisa em Educação**. São Paulo, 2021, p. 151-169.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *In: Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo, Editora Unesp, p. 133-162, 2015.

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES, L. R. G. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. *In: SciELO Preprints*. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.640>>. Acesso em 15 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012-2017)**. Disponível em: <https://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/2015/10/PDI_2012-2017.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regime Didático da Graduação da UFV - 2018: Capítulo VI. Art. 84-88.** Disponível em: <<http://www.regimedidatico.ufv.br>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

VITELLI, R. F. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, set.-dez., 2016.

CAPÍTULO 8

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
PANDEMIA DA COVID-19: UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES**

*THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN TIMES
OF COVID-19 PANDEMIC: A REFLECTION
ON THE TEACHING PRACTICE AND
STUDENT PARTICIPATION*

Joana da Costa Macedo¹

¹ Doutora em Ciências Sociais e Pesquisadora de pos-doutorado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0821-9010>

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a prática do ensino de Sociologia no momento que as escolas públicas estaduais suspenderam as aulas por conta do alastramento da transmissão do vírus Sars-Cov-2 a partir da segunda semana de março de 2020. A discussão proposta aqui visa refletir sobre a experiência da prática docente realizada integralmente, pela primeira vez, por intermédio do ensino remoto. Considerando a defesa do ensino de sociologia e a especificidade metodológica proposta por esse saber disciplinar, este artigo apresenta algumas problematizações a respeito da prática docente no ensino remoto da disciplina escolar Sociologia. Para cumprir este objetivo, recorre-se aos níveis de participação dos estudantes do ensino médio de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro aferido mediante os registros dos diários de classe *online* dos anos letivos de 2020 e do primeiro semestre de 2021. Nesse sentido, esse artigo está inserido em uma análise da situação da prática docente realizada no contexto do ensino remoto articulando experiência e participação dos estudantes. Infere-se que o ensino remoto favorece possibilidades de uso de recursos didáticos de ensino, no entanto, impõe barreiras no que tange ao objetivo metodológico no qual o ensino de Sociologia apoia sua razão de ser.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino remoto. Participação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the practice of the teaching of Sociology at the time in which state public school's classes were suspended due to the spread of the transmission of the Sars-Cov-2 virus from the second week of March 2020 onwards. The discussion proposed here aims to reflect about the experience of teaching

practice carried out fully, for the first time, through remote teaching. Considering the defense of the teaching of sociology and the methodological specificity proposed by this disciplinary knowledge, this article presents some problematizations regarding the teaching practice in remote teaching of the Sociology school subject. To achieve this objective, the participation levels of high school students in a public school in the State of Rio de Janeiro are used, measured by means of online class diaries for the academic years of 2020 and the first semester of 2021. In this sense, this article is part of an analysis of the situation of teaching practice carried out in the context of remote teaching, articulating student experience and participation. It is inferred that remote teaching favors possibilities for the use of didactic teaching resources, however, it imposes barriers regarding the methodological objective in which the teaching of Sociology supports its *raison d'être*.

Keywords: Sociology. Remote teaching. Participation

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes e as práticas curriculares concernentes ao ensino de Sociologia na educação básica são temas recorrentes na literatura e nas pesquisas sobre o desenvolvimento de consolidação da disciplina de Sociologia nos currículos dos sistemas de ensino básico. Parte importante da compreensão sobre a história da presença no ensino de sociologia nos currículos escolares, as políticas curriculares apresentam uma trajetória ascendente como objeto analítico especialmente depois da obrigatoriedade da disciplina sociologia nos currículos do ensino médio escolar pela promulgação da Lei nº 11.684 de 2008.

As diretrizes curriculares são, portanto, uma fonte normativa e documental crucial para o entendimento da institucionalização do ensino de sociologia na educação básica. A partir delas que toda a

regulamentação dos saberes científicos será desenvolvida e servirá de base a todos as redes de ensino sobre qual o conteúdo curricular os estudantes deverão ter acesso. Nesse sentido, é importante conhecer a trajetória legislativa a respeito do saber/conhecimento escolar Sociologia com a finalidade de compreender como a o saber científico escolar sociológico foi recebido pela perspectiva normativa, bem como, projetar a atuação da Sociologia nos currículos escolares ao longo de mais de uma década. A trajetória legislativa da Sociologia está expressa nas seguintes regulamentações: Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996, a Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) de 2006, a Lei nº 11.684 de 2008, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e a Lei nº 13.415 de 2007.

O processo de inclusão obrigatória da sociologia nas orientações curriculares dos sistemas de ensinos, e do reconhecimento institucional e normativo sobre a importância de sua presença nos currículos escolares, foi árduo e permeado por lutas de associações e de professores que entendiam a importância do ensino de Sociologia e da metodologia sociológica para a formação dos jovens. A história da presença do saber científico da Sociologia é analisada por meio de seu caráter intermitente (OLIVEIRA, 2013), foi sublinhado por narrativa que impunham a defesa do ensino de Sociologia.

Considerando a Lei nº 11.684 de 2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos currículos da educação básica, a disciplina Sociologia apresenta uma certa estabilidade¹ de mais de uma década presente enquanto saber científico disciplinar nas orientações estaduais do ciclo básico do nível médio². Isso significa

1 A título de recorte temporal, não será considerado ou problematizado a presença do ensino de Sociologia na Lei 13.415/17, conhecida como a “nova reforma do ensino médio”, e que institui uma mudança curricular nos sistemas de ensino, aplicando nova carga horária para a disciplina escolar Sociologia e incorporando os chamados “itinerários formativos” o qual organiza os saberes científicos em grandes áreas de conhecimento. Este artigo debruça-se sobre ensino remoto adotado no período da pandemia da Covid-19, e, portanto, antes da implementação desta Lei que entra em vigor neste ano de 2022 no Estado do Rio de Janeiro.

2 Para este artigo, será considerado somente o ensino médio regular de ensino. No entanto, é necessário registrar que a disciplina de Sociologia está presente no ensino fundamental regular de alguns colégios,

que seus conteúdos foram rotinizados (MEUCCI, 2011) nos currículos estaduais, sobretudo, na presença profissionalizada nos livros didáticos adotados pelos sistemas de ensino.

A presença do ensino de Sociologia foi defendida por conta de sua proposta metodológica de ser um ensino calcado no processo de “desnaturalização” e de “estranhamento” dos fenômenos sociais (MORAES, 2010), e com isso deveria estar presente nos currículos da educação básica de modo a conseguir capacitar estudantes a construir seus pensamentos críticos que, conseqüentemente, pudessem se converter em ações políticas e sociais autônomas e transformadoras.

O contexto da pandemia da Covid-19 e a adoção do tipo de ensino remoto na rede estadual pública do Rio de Janeiro devido à suspensão das aulas presenciais impuseram alguns desafios para o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia calcada na análise crítica da teoria e dos conteúdos nela previstos. A racionalização crítica é desenvolvida dentro de uma prática de sala de aula dialógica na qual estudante e professor participam mutuamente da experiência da troca de ideias, e da articulação do contraditório. Por este prisma, o ensino remoto levanta uma barreira nessa possibilidade, dificultando essa experiência tendo em vista a baixa participação dos estudantes nas aulas remotas.

Sendo assim, procura-se apresentar uma discussão sobre os desafios impostos ao ensino de Sociologia, sobretudo à prática docente, e suscitados pela abordagem do ensino remoto no período pandêmico, entre os anos 2020 e 2021. A perspectiva analítica seguida considera o nível de participação dos estudantes de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, aferido por meio dos registros dos diários *online* de classe, como um parâmetro para compreender algumas das

como por exemplo, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

adversidades e dos impedimentos que o tipo de aula remota adotada despertou para o ensino de Sociologia.

De modo a cumprir este objetivo, o presente artigo está estruturado por esta Introdução na parte 1, seguido, na parte 2, de uma fundamentação teórica a respeito da história do ensino de Sociologia e sua presença nos currículos da educação básica. A parte 3 é dedicada à metodologia abordada, bem como ao contexto metodológico do ensino remoto, e de imediato, na parte 4, são apresentados os resultados encontrados. Por fim, a parte 6 prevê as Considerações Finais nas quais são indicados caminhos de monitoramento do ensino de Sociologia em outros contexto de reformas curriculares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Sociologia vem se firmando como um campo nos termos bourdieusianos de um saber científico autônomo ou como um subcampo (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015) dentro das pesquisas sociológicas. Isso pode ser atestado pelo aumento de pesquisas acadêmicos nesta temática (HANDFAS, 2017; OLIVEIRA; CIGALES, 2019; OLIVEIRA; MELCHIORETTO, 2020). Em todas essas perspectivas, o ensino de Sociologia não está deslocado da grande área de conhecimento das teorias sociológicas, e conseqüentemente do próprio nascimento da Sociologia (SAVIANNI, 2011; OLIVEIRA; 2013). Esta contextualização torna-se fundamental para a compreensão da defesa da inclusão do ensino de Sociologia nos currículos escolares, como igualmente, para perceber sua especificidade metodológica e relevância para a formação crítica e cidadã que guiará as práticas de ensino.

A Sociologia nasce com o capitalismo, e as reflexões sociológicas acompanharam o avanço e a transformação das sociedades

ascendentemente capitalistas e industriais. O campo científico sociológico marcou uma mudança de paradigma na configuração social e produtiva do mundo do trabalho, na organização urbana, e nas transformações nas relações sociais advindas com as mudanças produtivas. Inicialmente, a visão macrosociológica foi respaldada por uma concepção reflexiva e por um modo laico e racional de compreensão da realidade, o que levou a classificação de Sociologia clássica desenvolvida pelos autores tais como Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, entre outros (as) pensadores (as).

Do ponto de vista metodológico, a perspectiva sociológica contribuiu para o entendimento da chamada ordem social. Nesse sentido, o saber sociológico colabora para o entendimento do “social” constantemente em movimento (IANNI, 1985), tais como os fenômenos sociais da massificação, da padronização social, da divisão social do trabalho, da estrutura e ação social – entre outros conceitos que são incluídos de modo a perceber a complexidade e as possibilidades de organização social.

O ensino de Sociologia, assim, não está desconectado dessa teoria sociológica, tampouco dos processos sociais e transformações culturais por meio das quais as realidades e as experiências são constituídas. E é na fonte da perspectiva teórica da Sociologia que o ensino de Sociologia absorve os recursos metodológicos recontextualizados para sala de aula.

2.1 A razão de ser do ensino de Sociologia

O ensino de Sociologia possui uma história de luta e defesa da sua inclusão nos currículos escolares dos sistemas de ensino no Brasil. As análises sobre a trajetória na introdução do ensino de Sociologia nas orientações curriculares escolares apresentam um consenso sobre

sua intermitência (OLIVEIRA, 2013; MORAES, 2011). Uma discussão sobre os sentidos do ensino de Sociologia passa por seu caráter mais conservador (OLIVEIRA, 2013), representativo da Sociologia católica por exemplo, e guiada pela reprodução do status quo (OLIVEIRA, 2013; MEUCCI, 2015). Da mesma forma, esse debate atravessa o caráter de mudança social presente no sentido atribuído ao ensino de Sociologia, com o propósito de fornecer uma visão histórica e crítica sobre a realidade que se apresenta, indicando a possibilidade de transformação social pela ação prática.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o ensino de Sociologia propõe a discussão e o conhecimento teóricos em conjunto com uma prática de ensino que favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica dos fatos sociais, e capacita uma visão analítica dos fenômenos. Nesse sentido, Octavio Ianni (1985) em sua defesa deste ensino afirma que a Sociologia apresenta uma “vocalização da autocrítica” necessária para provocar a transformação das consciências, e consequentemente, revertê-la em ação social.

Na mesma linha argumentativa, Saviani (2011) sustenta o prisma histórico-crítico para compreender o papel social da Sociologia, principalmente, no que tange a sua função de capacitação para uma visão crítica cujo desenvolvimento passa por algumas etapas. De acordo com o autor, os estudantes são imbuídos de uma prática sincrética, mais próxima ao sendo comum, e por meio da qual tendem a reproduzir os parâmetros sociais inicialmente socializados. Em seguida, parte-se para a fase da problematização na qual as questões sociais e as teorias são sistematizadas, para posteriormente, ingressar no momento da instrumentalização. Por fim, há a concretização de uma prática social sintética na qual há a apropriação do conhecimento científico e este pode ser revertido para uma prática transformadora.

Por tudo isso, insta-se a importância da Sociologia e sua prática em sala de aula enquanto categoria de ensino.

2.2 A prática da sala de aula

O ensino de Sociologia oferece uma possibilidade de prática que é a sala de aula. A teoria sociológica apresenta-se como normativa, mas prática do(a) professor(a) em sala de aula e em trabalho pedagógico com os estudantes deve ser reconhecido como transformador.

O papel do(a) professor(a) pode ser considerado como um instrumento de produção de currículo e, por meio da sala de aula, ele(a) pode exercer as orientações recontextualizadores dos conteúdos disciplinares, e pode se valer das diversas metodologias pedagógicas. Dentro do campo sociológico, o professor precisa seguir os currículos oficiais, mas consegue debater de forma mais próxima com os estudantes, temáticas caras e importantes à Sociologia, tais como as questões de gênero e ético-raciais, desigualdades sociais, entre outros temas curriculares por vezes descolonizados.

A atuação do(a) docente juntamente com o espaço escolar da sala de aula promove o exercício da experiência, a qual, no entendimento de François Dubet (1996), permite que a lógica da pluralidade da ação social seja uma fonte legítima de conhecimento. Nesse sentido, os estudantes produzem sentido nas interações sociais tendo em vista as suas experiências individuais, concretas e cotidianas.

Dentro desse contexto, o ensino de Sociologia contribui para pensar uma educação mais justa e democrática, sobretudo, direcionada para a transformação social por meio do método sociológico de análise crítica calcada na experiência prática.

2.3 A educação na pandemia

Todas as práticas patrocinadas pelo ensino de Sociologia foram modificadas com o início da pandemia da Covid-19 e as aulas presenciais das escolas precisaram ser suspensas. No estado do Rio de Janeiro, as aulas das escolas públicas estaduais foram suspensas em março de 2020, e aproximadamente um mês depois foi adotado o modelo de ensino remoto, e as aulas recomeçaram³ neste formato.

A configuração do ensino à distância embarreira o modelo de sala de aula tal qual conhecemos, dificultando o exercício da experiência nos termos compreendidos por Dubet (1996), bem como a possibilidade das trocas interativas necessárias para melhor desenvolvimento das capacidades analíticas e críticas sobre os fenômenos sociais. Seria possível apontar que o ensino remoto favorece outros tipos de relações e formas de aprendizagem, no entanto, grande parte dos alunos das escolas públicas não tem acesso aos dispositivos eletrônicos ou o tem de forma precária. E isso afeta a forma como o ensino de Sociologia se dará na prática, bem como reflete no grau de participação dos estudantes nas aulas, conforme será analisado a partir da sessão seguinte.

3 METODOLOGIA

Para refletir sobre o ensino de Sociologia, e sua prática particularmente, no contexto de aulas remotas durante o período da pandemia, optou-se por mapear o nível de participação dos estudantes por meio do controle de entrega das avaliações pedagógicas registradas nos diários *online* das aulas de Sociologia de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Os diários de classe são um instrumento importante de registro de todas as atividades/avaliações realizadas

³ O ano letivo de 2020 iniciou-se em fevereiro com aulas presenciais até sua suspensão em março do mesmo ano.

pelo(a) professor(a) regente da turma, e, igualmente, vida escolar dos alunos, tais como a presença e ausência em cada aula, rendimentos escolares e atividades realizadas. Assim, os diários são um indicador para quantificar a participação dos estudantes nas aulas.

A participação dos alunos foi aferida por meio da entrega ou não das atividades propostas ao longo dos anos letivo de 2020 e 2021. Essa escolha foi baseada no fato de que as aulas *online* foram realizadas por intermédio de uma plataforma de conteúdo denominada de *Classroom*⁴. Essa plataforma funciona como um repositório de conteúdo por meio da qual os estudantes acessavam os arquivos dos materiais didáticos depositados pelos(as) professores(as), bem como as orientações didáticas a respeito da leitura, dos exercícios e atividades/avaliações propostas a serem desenvolvidas, os prazos de entrega, entre outros avisos pedagógicos.

As aulas remotas foram realizadas, portanto, de forma assíncrona tendo em vista que essa plataforma funcionava meramente como um intermediador de materiais e de orientações. Somente as aulas assíncronas eram consideradas como parâmetro de controle de participação ou abandono escolar por parte dos sistemas de ensino. A possibilidade de realizar aulas síncronas ficou a critério de cada professor regente, sendo que estas não poderiam ser admitidas como modalidade obrigatória de participação dos estudantes ou de recurso didático obrigatório operado pelos docentes.

Dentro desse contexto metodológico e analítico, a participação dos estudantes do ensino médio foi medida com base na entrega das atividades, sendo contabilizado como participante aquele estudante que entregou pelo menos uma atividade avaliativa ao longo do ano

⁴ Uma plataforma pertencente ao domínio da Google.

letivo em questão. Esta participação não considerou, contudo, o nível de rendimento ou o tipo de atividade⁵.

Uma questão metodológica importante a ser exposta é a diferença nas categorias utilizadas dos períodos para aferir a quantidade de alunos participantes nas aulas de Sociologia. As tabelas, ilustradas na próxima sessão, foram organizadas de forma deferente: enquanto na Tabela I a participação dos alunos foi distribuída por ciclos e meses do ano, na Tabela II, o número de alunos que participaram estão ordenados por bimestres. Essa diferença na maneira de arrumar os dados coletados tem como causa a diferença na forma como os diários *online* de classe foram elaborados.

Essa circunstância se aplica ao fato de que, como a Tabela I corresponde ao ano letivo de 2020, este foi o primeiro ano de suspensão das aulas presenciais e feita a migração de todo o aparato político pedagógico para a versão remota, bem como foi necessário criar uma conta de usuário para todos(as) professores(as) e estudantes. Em consequência disso, o 1º ciclo da Tabela I refere-se ao mês de abril, pois as aulas foram suspensas no mês de março deste mesmo ano, e precisou-se de um certo tempo até todas essas questões procedimentais fossem providenciadas. Além disso, os diários sofreram algumas modificações ao longo do ano letivo para melhor atender às demandas burocráticas de controle das movimentações escolares. Por isso, após o 1º ciclo, a participação dos estudantes foi realidade por mês.

Pelo mesmo motivo, a tabela II é organizada por bimestre. No entanto, foram considerados somente os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2021, uma vez que, no segundo semestre deste mesmo ano, as aulas presenciais começaram a retornar, o que impunha um modelo de aulas semipresenciais. Como o objetivo deste artigo

⁵ A título de simplificação analítica, não foram diferenciados se as atividades eram referentes à segunda chamada ou às atividades de recuperação de nota. Isso se deve ao fato de que as atividades elaboradas e depositadas na plataforma de ensino tinham seus prazos de entrega flexibilizados, justamente, porque as aulas eram síncronas.

é analisar a participação dos estudantes na disciplina escolar de Sociologia no ensino remoto, o segundo semestre semipresencial de 2021 não foi utilizado para fins analíticos.

A seguir são apresentados o quantitativo sobre a participação dos estudantes no ensino de Sociologia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do contexto descrito a respeito do ensino remoto adotado no sistema público estadual do Rio de Janeiro, é possível perceber uma oscilação na participação dos alunos ao longo do tempo. No primeiro momento em que as aulas remotas começaram a ocorrer, que na Tabela I corresponde ao 1º ciclo, os alunos apresentaram um nível de participação considerado satisfatório chegando em algumas turmas, e quase em outras, a dois terços de participação.

Pode-se entender que esse nível razoável de participação dos estudantes está relacionado a uma volta às atividades considerando o novo contexto de modalidade remota, e após um período de aulas completamente suspensas⁶. No entanto, ao longo do ano letivo de 2020, é possível perceber, por esta mesma tabela representada abaixo, que o número de estudantes que participam ao longo dos meses vai decrescendo no curso no ano. Portanto, a participação dos estudantes cai para quase a metade em todas as turmas analisadas.

⁶ No ano de 2020, as aulas foram iniciadas em fevereiro e suspensas em março.

Tabela I – Número de alunos que não participaram em 2020

Turma ⁷	Total ⁸	1º ciclo ⁹	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro ¹⁰
1A	40	5	20	26	23	27
1B	45	19	23	26	23	24
2A	45	12	23	19	20	22
2B	45	10	27	24	27	27
2C	44	11	20	21	27	26
2D	45	14	23	22	24	23

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela II, os estudantes mantiveram mesmo nível de participação em 2021 no que se refere aos dois bimestres analisados, sendo possível perceber uma leve piora na participação na passagem do 1º para o 2º bimestre. A turma 3A apresenta um nível de participação discretamente melhor, possivelmente, por conta de ser uma turma da 3ª série do ensino médio. A última série do ensino médio possui uma relevância, pois, fecha o ciclo básico da educação, significando uma transição da condição de adolescente para a condição de jovem adulto, cujos caminhos serão marcados por diferentes trajetórias, se pelo ingresso no mercado de trabalho ou pelas avaliações de ingresso para as universidades. Nesse sentido, o esforço para terminar o ensino médio é compreensível.

7 Por princípios éticos, as turmas não foram identificadas. Porém, elas foram codificadas: os números indicam a série do ensino médio a qual a turma pertence, e as letras correspondente a cada número indicam que são turmas diferentes de cada série.

8 Total de alunos referente ao número de estudantes matriculado no início do ano letivo correspondente.

9 O primeiro ciclo é referente aos meses de abril a julho de 2020.

10 O mês de dezembro não foi incluído, pois as primeiras duas semanas deste mês correspondem as últimas duas semanas letivas do ano, e por isso foram dedicadas ao fechamento do ano e a reuniões pedagógicas.

O grau de participação em 2021 é comparativamente semelhante ao de 2020, conforme pode ser observado na Tabela II abaixo:

Tabela II – Número de estudantes que não participaram 2021¹¹

Turma	Total de alunos	1º Bimestre	2º Bimestre
1A	46	24	25
2A	45	18	26
2B	45	15	20
2C	40	18	24
2D	40	19	24
3A	46	15	19

Fonte: Elaboração própria.

Entende-se que o nível de participação dos alunos é relativamente baixo, considerando a quantidade de alunos que entrega as atividades avaliativas em relação ao total de estudantes matriculados em cada turma. Esse grau de participação dos estudantes pode ser desmotivado pela dificuldade de acesso à internet ou à não adequação do formato *online* à realidade e ao perfil dos estudantes. Para o ensino de Sociologia, isso pode significar que o conteúdo científico chega a menos gente.

Além da baixa participação, as aulas assíncronas dificultam a interação e a troca entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois a plataforma de postagem de conteúdos favorece a apresentação do caráter normativo do conteúdo disciplinar.

¹¹ Total de alunos referente ao número de estudantes matriculado no início do ano letivo correspondente. Cabe ressaltar que os alunos que não participaram, na verdade, não fizeram qualquer atividade proposta pelo professor. Isso significa que os alunos que participaram fizeram pelo menos 1 atividade.

Adicionalmente, isso evidencia um desafio ao ensino de Sociologia que é a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento de uma capacidade analítica desnaturalizada sobre os fenômenos sociais.

Na modalidade de ensino remoto adotado pela rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro, o formato de aula foi configurado como um repositório de conteúdo e orientações, sem possibilidade de interação e trocas com os alunos. Assim, a abordagem crítica que o(a) professor(a) pode dar sobre o conteúdo recontextualizado dos materiais didáticos fica prejudicada, responsável por direcionar a discussão e a visão crítica sobre uma determinada temática.

O debate, e o exercício do contraditório ficam dificultados quando a única via de comunicação e de ensino com os alunos é a escrita, e a entrega de materiais pedagógicos considerados necessários para o estudo dos temas. Nesse formato, o ensino proposto acaba sendo revestido de uma aparência predominantemente teórica dos conteúdos, sobretudo, metodologicamente normativa dos conteúdos e das atividades avaliativas. Desse modo, o exercício do questionamento e da perspectiva da análise crítica se perdem nessa configuração de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que, no geral, houve uma baixa participação dos alunos na disciplina escolar Sociologia mediado pelo tipo de ensino remoto adotado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Essa circunstância, de uma educação rapidamente adaptada para um ensino à distância, impôs o desafio ao ensino de Sociologia no sentido de conseguir desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que fugisse aos padrões normativos e teóricos do conteúdo disciplinar.

A experiência com o ensino de Sociologia na modalidade remota de ensino suscita algumas questões para pensar sua prática, bem como condições metodológicas e recontextualizadoras. No período da pandemia, o ensino remoto tratado neste artigo teve um caráter um tanto quanto improvisado, uma vez que, havia a expectativa de um eventual retorno presencial. No entanto, há que se refletir sobre a ascensão da Educação à Distância, prevista, especialmente, pela nova Base Nacional Comum Curricular, e nos cursos de licenciatura, bem como a construção de um arcabouço metodológico e didático do ensino de Sociologia para se adaptar a essas outras realidades de ensino. Por fim, é necessário o fortalecimento de pesquisas acadêmicas que acompanhem esse processo de ensino-aprendizagem do ensino de Sociologia intermediado pelas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Insitituto Piaget, 1996.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. **O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (Impresso), v. 37, nº 01, 2015.

HANDEFAS, Anita. **As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica**. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

IANNI, Octávio. **O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus**. Palestra proferida em março de 1985 na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP/SP.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011. 169 p.

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

MORAES, Amaury César. **Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica.** In: MORAES, Amaury César. Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi.; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017.** Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Acta Scientiarum. Education, vol. 35, núm. 2, julio-diciembre, pp. 179-189, 2013..

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. **O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras.** BIB, São Paulo, n. 91, pp. 1-26, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica.** Revista Binacional Brasil Argentina. Conferencia realizada no Centro Regional de Professores do norte, Rivera, Uruguai, em 28/04/2011.

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: A CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TEACHER EDUCATION DURING THE PANDEMIC: THE CREATION OF PEDAGOGICAL GAMES FOR THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES

Julia Polessa Maçaira¹
Alexandre Barbosa Fraga²

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/UFRJ), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4272-2645>.

² Professor do Centro de Ciências Sociais/UERJ, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8568-9545>.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 impactou fortemente o Brasil a partir de 2020, com milhões de pessoas infectadas e milhares de mortes, com consequências profundas e ainda incalculáveis plenamente. O necessário isolamento social levou ao fechamento das escolas e universidades e, após alguns meses, à retomada de suas atividades na forma de ensino remoto, ou seja, a distância e mediado por recursos tecnológicos. Esse contexto trouxe um grande desafio à formação docente como um todo e, especialmente, em uma de suas etapas cruciais: com a impossibilidade do estágio supervisionado presencial nas aulas da educação básica, como os licenciandos poderiam realizar a prática de ensino? Este texto relata e reflete sobre a estratégia utilizada por nós professores de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) durante a pandemia, que foi a criação de jogos pedagógicos para o ensino da Sociologia escolar. Essa atividade mostrou-se muito propícia para a mobilização de múltiplos elementos constitutivos do processo de mediação didática essenciais para a formação docente, além de revelar-se uma potente ferramenta de articulação de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) da UFRJ.

Palavras-chave: Formação docente. Pandemia de Covid-19. Jogos pedagógicos. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic had a strong impact on Brazil from 2020 onwards, with millions of people infected and thousands of deaths, with profound consequences that are still incalculable. The

necessary social isolation led to the closing of schools and universities, and, after a few months, to the resumption of their activities in the form of remote teaching, that is, distance learning and mediated by technological resources. This context brought a great challenge to teacher education as a whole and, especially, in one of its crucial stages: with the impossibility of supervised internship in schools, in person, how could university students carry out the teaching practice? The objective of this text is to report and reflect on the strategy used by us teachers of Didactics and Teaching Practice of Social Sciences at the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) during the pandemic, which was the creation of pedagogical games for the teaching of school Sociology. This activity proved to be very conducive to the mobilization of multiples constitutive elements of the didactic mediation process, essential for teacher education, in addition to proving to be a powerful tool for articulating teaching, research and extension within the Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) from UFRJ.

Keywords: Teacher education. Covid-19 pandemic. Pedagogical games. Teaching of sociology.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, colocou o mundo em alerta. Confirmando existirem motivos para apreensão, foi constatado, em janeiro de 2020, tratar-se de um novo tipo de coronavírus, nomeado no mês seguinte de SARS-CoV-2, que até então não havia sido identificado em seres humanos. Essa nova cepa foi responsável por causar a doença Covid-19, caracterizada mais comumente por febre, cansaço e tosse seca, levando, em quadros graves, a um comprometimento pulmonar e consequente dificuldade de respiração. A Organização Mundial

da Saúde (OMS) declarou, no início de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e classificou a doença como uma pandemia, que foi se espalhando rapidamente.

Devido a seu potencial de contaminação (até o momento foram confirmados mais de 624 milhões de casos no mundo e de 34 milhões no Brasil) e de morte (mais de 6 milhões e meio no mundo e de 687 mil no Brasil) (CSSE/JHU, 2022),¹ e para evitar o colapso do sistema de saúde, que impediria o tratamento e a internação dos acometidos pela doença, uma estratégia amplamente adotada pelos países foi o distanciamento ou isolamento social. No Brasil, o governo federal mostrou-se contrário a essa medida, sob o argumento de que seu impacto econômico seria muito elevado. Além disso, foram comuns as falas de desqualificação da gravidade do estado pandêmico pelo então presidente Jair Bolsonaro – evidente, por exemplo, no momento em que ele compara a doença a uma “gripezinha” (BBC, 2020). Nesse sentido, regras de distanciamento social foram implementadas no país, mas de maneira descentralizada, variando conforme os municípios e estados. De todo modo, a partir de março de 2020 houve suspensão de eventos, interrupção do trabalho de estabelecimentos comerciais não essenciais e de indústrias, e paralisação das atividades de instituições de ensino básico e superior.

Especificamente em relação à educação, as escolas e universidades ficaram, em um primeiro momento, sem aulas. Com o tempo, foi se percebendo que até o desenvolvimento e a aplicação de uma vacina contra a doença não haveria condições sanitárias para a retomada de ensino presencial, já que essas instituições são caracterizadas por reunir grande quantidade de pessoas em ambientes fechados e com pouca distância entre elas. Sendo assim, após alguns meses, muitos colégios e faculdades voltaram a funcionar na forma do

¹ Dados de outubro de 2022.

que foi chamado de ensino remoto. Essa modalidade tem em comum com o Ensino a Distância (EaD) o fato de que suas atividades são mediadas pela tecnologia digital. No entanto, enquanto a EaD se vale de metodologia e materiais didáticos próprios para esse tipo de ensino-aprendizagem, o ensino remoto foi implementado emergencialmente, valendo-se, em muitos casos e em um primeiro momento, da transposição de métodos e princípios da educação presencial. Exceções houve, é claro; paulatinamente, os docentes criaram novas estratégias para o ensino remoto, as quais, no caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram utilizadas por cinco semestres letivos.

Nesse sentido, as aulas foram retomadas nas escolas e universidades valendo-se de vídeos gravados previamente pelos docentes, materiais para consulta e/ou aulas síncronas nas quais professores e estudantes se encontravam ao vivo por meio de aplicativos de videoconferência. Essa estratégia permitiu a continuidade dos processos educacionais, ainda que tenha sido fortemente atravessada por desigualdades sociais e digitais, de acesso a computador e internet (MACEDO, 2021). Além dessa dimensão, tal contexto trouxe um grande desafio especificamente aos cursos de licenciatura, uma vez que faz parte da formação docente o estágio supervisionado presencial nas escolas. O seguinte dilema estava, então, colocado: como os licenciandos poderiam realizar a prática de ensino com os limites impostos pela pandemia?

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência de criação de jogos pedagógicos para o ensino da Sociologia escolar e refletir sobre suas potencialidades. Essa estratégia foi desenvolvida por nós professores de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante a pandemia da Covid-19, respondendo ao dilema enfrentado e possibilitando aos licenciandos a realização de parte

da prática de ensino. O presente texto, além desta introdução e das considerações finais, está constituído por uma primeira seção na qual se comparam os elementos do processo de mediação didática passíveis de serem exercitados no estágio supervisionado e na criação de jogos pedagógicos, além de uma segunda seção com o relato dessa experiência.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E JOGOS PEDAGÓGICOS: ALGUMAS SIMILARIDADES NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Autores e autoras dos campos educacional e sociológico fizeram esforços teóricos para compreender e conceituar o processo não de simplificação ou redução, mas de transposição, adaptação, tradução ou recontextualização do conhecimento científico para o conhecimento escolar, nomeando-o e concebendo-o de formas variadas. Entre essas contribuições, podemos citar, por exemplo, a de transposição didática, de Yves Chevallard, e a de recontextualização pedagógica, de Basil Bernstein (LEITE, 2007). Apesar das diferenças teóricas e interpretativas entre esses autores e os demais que refletiram sobre a passagem do conhecimento acadêmico para o escolar, optamos por nomear esse processo de mediação didática e atribuir a ele, em linhas gerais, algumas características.

Pensando especificamente no ensino de Sociologia, propomos a existência de, pelo menos, oito transformações pelas quais os saberes precisam passar para se tornarem escolarizáveis: 1) Adequarem-se ao contexto e aos objetivos da educação básica; 2) Terem seus conteúdos organizados de maneira segmentada, na sequência mais pertinente e estabelecendo os pré-requisitos para sua compreensão; 3) Formatarem-se discursivamente em formulações claras e com a linguagem adequada aos alunos; 4) Ajustarem-se em função do tempo de aula sob a forma

de recortes necessários; 5) Apresentarem-se com tratamento teórico e conceitual rigoroso, mas, simultaneamente, sintético e palatável; 6) Estarem acompanhados fartamente de exemplos que os aproximem da realidade concreta; 7) Articulem-se a recursos didáticos variados (fotos, imagens, charges, tirinhas, gráficos, tabelas, mapas...); 8) Serem passíveis de avaliação.

A prática de ensino, da qual faz parte o estágio supervisionado em aulas de Sociologia da educação básica, certamente ocupa um lugar central na formação docente e é espaço privilegiado para os licenciandos exercitarem esse processo de mediação didática. Segundo Ana Maria Monteiro (2000), a partir de meados do século XX, vigorou o modelo segundo o qual os professores seriam aqueles que aplicariam rigorosamente técnicas científicas para transmitir conteúdos percebidos como verdades inquestionáveis. Nesse sentido, a prática de ensino serviria tão simplesmente para os futuros docentes copiarem e reproduzirem as aulas que acompanhavam. Não havia preocupação em analisar a escola como um espaço com dinâmica cultural própria.

Diferentemente disso, na concepção atual o estágio perde seu sentido de reprodução de modelos prontos e passa ao de produção e articulação de saberes e experiências. Não cabe mais a realização de prática de ensino para observar e reproduzir aulas-modelo, mas muito mais para perceber o contexto global da escola, as relações de poder e seu projeto político-pedagógico. Ressignificada, ela ainda é, então, uma oportunidade única e muito rica (MONTEIRO, 2000). É um convite para que o futuro professor reflita sobre sua prática pedagógica, o planejamento, a seleção de conteúdos, metodologias e materiais didáticos, a respeito da realidade dos alunos que frequentam aquela escola e das possibilidades e limites do ensino de sua disciplina.

Para isso, o estágio não pode ficar restrito à observação do licenciando. Precisa ser um processo crescente de participação nas aulas. Primeiramente, a observação, momento em que acompanha por longo tempo as turmas, não apenas percebendo o processo de ensino-aprendizagem, mas todas as dimensões possíveis da escola e relações vivenciadas nela. Em seguida, a coparticipação, momento em que o licenciando é chamado gradativamente a explicar um conceito, dar exemplos, tirar dúvidas, planejar e executar algumas atividades, em um processo no qual é coautor, e não reprodutor. Por fim, a regência, momento em que o licenciando responsabiliza-se, de uma vez só, por todas as atividades que compõem o trabalho docente, elaborando e realizando uma aula (MONTEIRO, 2000).

Concordando com a importância desses três momentos, Anita Handfas e Rosana Teixeira (2007) consideraram o estágio supervisionado obrigatório nas escolas como um rito de passagem. Socialmente o estagiário não é mais aluno, mas também ainda não é professor, ficando em uma situação ambígua, na qual novas identidades e papéis vão sendo atribuídos, marcando, no caso, a constituição de uma nova identidade. Essa fase foi chamada de margem por Van Genneep (1978) e de liminar por Turner (1974). Com isso, o licenciando vê com olhos de quem está fora de posições fixas já socialmente definidas. Essa liminaridade atribui a ele um lugar único, já que sua condição interestrutural permite observar a escola por um ângulo privilegiado.

O estágio supervisionado, incluindo a observação, a coparticipação e a regência, possibilita ao licenciando realizar a mediação didática, uma vez que o faz exercitar as oito transformações para que o conhecimento científico se torne conhecimento escolar. Essas experimentações vão se dando paulatinamente ao longo dos meses em que, inserido em uma escola, acompanha o trabalho de um

professor de Sociologia. Nesse processo, a cada novo bimestre e aula, ele é chamado a refletir sobre o porquê de aqueles conteúdos estarem sendo ensinados, em que sequência didática, com quais cuidados de linguagem e esforços de síntese teórica e conceitual, em quantos tempos de aula e valendo-se de quais exemplos, recursos didáticos e formas de avaliação.

Conforme se poderá constatar pelo relato na próxima seção, a experiência de criação de jogos para o ensino de Ciências Sociais pelos licenciandos da UFRJ durante a pandemia mobilizou também muitos dos elementos constituintes do processo de mediação didática. A formulação de jogos pedagógicos voltados à Sociologia escolar, nos seus mais diversos formatos e possibilidades, envolveu a definição dos conteúdos a serem trabalhados, do tempo despendido em uma partida e da necessidade ou não de conhecimentos prévios do aluno sobre a temática abordada. Demandou, ainda, cuidados na linguagem, no tratamento teórico e conceitual e na escolha dos casos empíricos, quando, por exemplo, da elaboração de cartas para o jogo. Nesse sentido, a produção de jogos pedagógicos não substitui o estágio supervisionado, o qual se mantém central como a experiência mais próxima do que será o exercício do magistério, mas pode se articular a ele, ampliando as oportunidades para o licenciando tornar os conhecimentos que acumulou ao longo de sua formação universitária adequados para serem ensinados no contexto escolar.

3 RELATOS SOBRE A ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Em março de 2020, teve início, na UFRJ, uma nova turma da disciplina Didática das Ciências Sociais II, a qual, por ser metodologicamente e pedagogicamente indissociável da Prática

de Ensino de Ciências Sociais, previa, como de costume, a inserção dos licenciandos nas escolas parceiras para a realização do estágio supervisionado. Tivemos apenas um encontro presencial, no qual foram apresentadas as opções de locais de estágio, seus respectivos docentes, dias e horários da disciplina Sociologia, e os licenciandos se distribuíram e se responsabilizaram por procurar as escolas e os professores para darem início ao estágio. Entretanto, isso não aconteceu, pois, no dia seguinte, foi deflagrada a pandemia da Covid-19, fazendo com que essa turma tivesse que concluir a graduação na modalidade de ensino remoto.

Essas restrições sanitárias fizeram com que docentes e discentes tivessem que passar por transformações inéditas em seus respectivos cotidianos. Buscando soluções para substituir o ensino presencial e que não contribuíssem para o acirramento das desigualdades sociais, a UFRJ tomou as seguintes medidas: realizou pesquisa com estudantes, técnicos e professores, sobre as condições de trabalho e estudo remoto; lançou um edital com o intuito da compra de chips para os alunos terem acesso à internet; optou pela suspensão do período 2020.1; e criou o Período Letivo Excepcional (PLE).

A autorização da reitoria da UFRJ para a realização de atividades pedagógicas não presenciais foi definida na Resolução CEG nº 03, de 17 de junho de 2020, que estabeleceu, em seus artigos 3º e 4º, o caráter facultativo da adoção de atividades pedagógicas não presenciais pelo corpo docente e da adesão a elas pelo corpo discente. A resolução também estabeleceu que os concluintes constituiriam o público-alvo desse PLE, cuja duração seria de 12 semanas, entre agosto e novembro de 2020 (UFRJ, 2020).

Foi impossível começar o estágio supervisionado durante o PLE, uma vez que as escolas da rede estadual e da rede federal parceiras da UFRJ na formação de professores de Sociologia ainda

não haviam aderido ao ensino remoto, e as poucas que o fizeram não tinham política de recebimento de estagiários no ensino não presencial – caso, inclusive, do Colégio de Aplicação da própria UFRJ. Diante da inviabilidade de início do estágio supervisionado, ofertamos uma turma de Prática de Ensino de Ciências Sociais cuja carga máxima seria de 90 horas para os estudantes que acompanhassem as atividades síncronas, interagissem com as gravações das aulas (em caso de impossibilidade de acompanhamento “ao vivo”) e cumprissem as tarefas assíncronas. Realizaram-se 11 encontros síncronos² na plataforma Google Meet, cujas gravações foram disponibilizadas de modo não listado no Youtube³ do canal do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) da UFRJ, e os estudantes elaboraram, em grupos, três trabalhos orientados por “Guias de atividades”.⁴

Entre a criação do PLE e o início das aulas, a Faculdade de Educação (FE) da UFRJ convocou diversas reuniões para, do ponto de vista pedagógico, debater sobre quais atividades seriam consideradas equivalentes diante da excepcionalidade imposta pela pandemia de Covid-19; e, do ponto de vista metodológico, compartilhar recursos didáticos e plataformas disponibilizados na e pela universidade para o ensino remoto. Paralelamente a esse movimento, o projeto de extensão Olimpíadas de Sociologia, coordenado pelo LabES/UFRJ, seguia despertando o interesse da comunidade acadêmica e escolar. Esse laboratório foi o articulador e catalisador da 1ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, realizada no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior, em outubro de 2019, reunindo cerca de 300 participantes

2 Participaram dos encontros síncronos os seguintes docentes: Ana Paula Carvalho (PUC-Rio), Andréia Santos (PUC-MG), Cristiane Santos (SEEDUC-RJ e rede privada), Joana Macedo (SEEDUC-RJ e profª substituta da FE/UFRJ), Rarielle Rodrigues (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA) e Thiago Matioli (prof. Rede privada).

3 Modo “Não listado” é uma configuração para vídeos que podem ser assistidos e compartilhados por qualquer um que possua o link, mas que não aparecem nos resultados da pesquisa ou em outras guias, conferindo, assim, maior privacidade aos conteúdos disponibilizados nos vídeos produzidos para fins educacionais e público específico.

4 O modelo de “guias de atividades” foi gestado, em parceria criativa com o Prof. André Bocchetti (FE/UFRJ), para a disciplina “Profissão Docente” também ofertada no PLE, cujos conteúdos e atividades foram distintos dos que serão aqui descritos.

em uma tarde de competição entre equipes de escolas oriundas de diferentes municípios do território fluminense, envolvendo jogos mobilizadores de conhecimentos e temas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política.⁵

Esse interesse pelos jogos utilizados na olimpíada e o fato de que sua materialidade teria que ser repensada para a realidade de isolamento social nos fizeram planejar um programa de ensino para a graduação, no PLE, que colocasse centralidade nos jogos pedagógicos. Além dessas motivações, é preciso incluir também o potencial de formação didática observado no curso e no projeto de extensão de 2019, e o entusiasmo, a alegria e o engajamento das equipes de estudantes da educação básica, da comissão organizadora e dos extensionistas na 1ª edição da olimpíada. Esses diferentes fatores nos conduziram a ofertar uma disciplina para a graduação, no PLE, tendo como eixo central a pergunta: Quais as possibilidades, potencialidades e limitações do uso de jogos pedagógicos para o ensino de Ciências Sociais?

Essa proposta de ensino dialogava (e dialoga) diretamente com as atividades de pesquisa do LabES, em sua linha de investigação sobre recursos didáticos e ludicidade, na qual se realizou um levantamento bibliográfico⁶ e até fevereiro de 2022 foram encontradas três dezenas de artigos, monografias, dissertações de mestrado profissional e relatos de experiências sobre jogos e seus usos no ensino de Ciências Sociais, indicador que justifica a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. Uma produção ainda incipiente na área de ensino de Sociologia/Ciências Sociais, tendo em vista que o campo da educação há décadas debate e pesquisa as potencialidades dos jogos como recursos didáticos (ver, por exemplo, ANTONI; ZALLA, 2013), destacando sua

⁵ Um relato da experiência da 1ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro foi pública do por Maçaira, Handfas e Carvalho (2019) e por Maçaira, Carvalho e Azevedo (2021). Para conhecer mais sobre esse evento, ver o vídeo: <https://youtu.be/CbHH2l98bKM>, acesso em 20 de outubro de 2022.

⁶ Utilizaram-se as seguintes palavras-chave: ensino de sociologia; jogos sociológicos; jogos didáticos para o ensino de sociologia; tecnologias digitais; gamificação; e jogos pedagógicos. As fontes consultadas foram os anais do ENESEB, a revista CABÊCS, a revista Perspectiva Sociológica, o Banco de teses e dissertações da CAPES, BDTD, e o site do PROFSOCIO.

capacidade de mobilização da atenção dos alunos e de relação com a realidade deles extramuros escolares, agenciando a memória afetiva, a criatividade e as sensibilidades corporais e sensoriais.

Tal levantamento subsidiou a atividade proposta nos três “Guias” orientadores para o trabalho assíncrono dos licenciandos de Ciências Sociais da UFRJ, que, em grupos, deveriam refletir, pesquisar e estudar sobre: a) os jogos existentes; b) as dimensões colaborativas e competitivas dos jogos pedagógicos e suas implicações; c) a criação de um projeto de jogo inédito (inspirado ou não em jogos já existentes); d) a adaptação do jogo inédito para a realidade de ensino remoto. Além dos relatos e artigos da área de ensino de Sociologia, as referências teóricas principais na discussão sobre a ludicidade foram as obras de Johan Huizinga (2019), *Homo Ludens*; de Roger Caillois (2016), *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*; e de Tizuko Morchida Kishimoto (1999), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Para inspirar o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, a influência teórica que atravessou toda a proposta dialogou com o conceito de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein.

Entre agosto e novembro de 2020, 35 estudantes da licenciatura da UFRJ inscreveram-se na disciplina Prática de Ensino de Ciências Sociais, organizaram-se em 9 grupos, realizaram as pesquisas sugeridas e criaram propostas de jogos para a Sociologia escolar, sendo eles: o Antropolojogo, o Jogo de Classes, Conceituando, o Jogo da Produção, Jogo da Uberização, Jogo da Memória Ancestral, A Cara da Gente, Duelo Sociológico e o jogo ALERJ – A Lógica Eleitoral do Rio de Janeiro. Tais jogos elegeram temáticas de relevância social e teórica, tais como: o mundo do trabalho, as desigualdades sociais, o conceito de classes sociais, a política, o sistema legislativo, o ofício do cientista social (e do antropólogo, em particular), e pensadores sociais e intelectuais indígenas. A maioria dos jogos esboçados visava a sensibilização

dos estudantes para a temática das Ciências Sociais, conduzindo à constatação de que é uma dificuldade criar um jogo inédito, engajante e que ainda demande dos participantes o conhecimento prévio de teorias e conceitos da área.

Em dezembro de 2020, apresentamos esse repertório de 9 jogos inéditos para o Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, que recém havia retomado o calendário escolar, passando a realizar aulas síncronas (semanais ou quinzenais) com todos os desafios que essa medida implica em uma escola pública heterogênea e plural. O corpo docente do departamento indicou o interesse por três dos jogos em elaboração na UFRJ, a saber: o Antropolojogo, o Jogo de Classes e o Duelo Sociológico. No início de 2021, os grupos de estudantes responsáveis pela criação dos jogos foram informados dessa escolha e passaram a ser orientados tendo em vista sua concretização como ferramenta lúdica para o ensino remoto. Paralelamente a isso, o LabES foi contemplado com uma bolsista de extensão no Edital PROFAEX 2021 da UFRJ⁷ e, assim, pôde planejar, articular, divulgar e realizar um curso de extensão voltado para o desenvolvimento e testagem desses jogos.

O curso foi “abrigado” no Projeto “Olimpíadas de Sociologia”, já cadastrado na UFRJ, e reuniu, entre os meses de abril e junho de 2021, na plataforma Google Meet, cerca de 50 participantes (docentes e discentes do ensino superior e da educação básica) em 9 oficinas nas quais os jogos foram apresentados, jogados e reformulados a partir das interações, críticas e contribuições dos presentes. As oficinas duravam cerca de 2 horas e foram planejadas tendo três sessões de cada jogo, sendo duas voltadas para docentes e licenciandos, e a terceira estava aberta para a participação de estudantes da educação básica. Isso

⁷ PROFAEX é o Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão da UFRJ, que lança anualmente um edital para avaliação de propostas de ações de extensão (cursos, eventos, projetos e programas), as quais disputam internamente cotas de bolsas para estudantes da graduação.

porque os jogos foram feitos para o curso, ou seja, somente saíram do “papel” devido ao compromisso de apresentá-los nas oficinas de extensão. Os licenciandos criadores dos jogos ganharam horas de prática de ensino equivalentes ao estágio (à época ainda eram poucas as opções de estágio remoto), os demais licenciandos obtiveram horas de extensão, e os professores da educação básica foram certificados pela extensão da UFRJ.

A recepção positiva, o engajamento dos participantes e a demanda por mais ações como essa levaram o LabES a cadastrar uma ação de extensão específica: o Curso Jogos Pedagógicos para o Ensino de Ciências Sociais, que, junto com o Projeto Olimpíadas de Sociologia, vêm se revelando como potentes ferramentas extensionistas, uma vez que estreitam a relação da universidade com as escolas parceiras integrantes do Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ,⁸ primando pela articulação entre diferentes áreas do conhecimento e pela construção horizontal de saberes de diversas gerações e níveis de escolaridade.

Na edição de setembro a dezembro de 2021, o curso de extensão “Jogos pedagógicos para o ensino de Ciências Sociais” contou com 71 participantes e permitiu aprimorar e desenvolver mais conteúdo para dois jogos: o Antropolojogo e o QUINCAS – Quiz Interativo das Ciências Sociais. Este último é desdobramento e ampliação do Quiz Antropológico, criado para a 1ª Olimpíada de Sociologia do RJ (para mais detalhes sobre esse jogo e seu processo de criação, ler: CARVALHO; MAÇAIRA; AZEVEDO, 2021). Após a criação e a testagem dos jogos por meio das oficinas, comprovamos a sua capacidade de jogabilidade no ensino remoto e, assim, pudemos começar a visualizar a possibilidade de realização da segunda edição fluminense da Olimpíada de Sociologia, uma vez que o fim

⁸ Para mais informações sobre o Complexo de Formação de Professores da UFRJ, ver: <https://formacao-professores.ufrj.br>. Ler também: Gabriel, 2019.

do isolamento social pandêmico era algo imprevisível. Portanto, começamos a planejar o evento delineando cenários presencial e on-line.⁹

Com essas experiências de ensino, pesquisa e extensão, destaca-se o potencial do jogo na formação docente inicial e continuada, já que o processo de elaboração de “cartas”, desafios, obstáculos e mecânicas de jogo estimula habilidades e articula procedimentos didáticos essenciais do fazer docente. Assim, promove-se, na formação inicial de professores, o engajamento, a socialização, a discussão e problematização de temas, ideias e conceitos, mobilizando os estudantes para a apropriação de habilidades docentes, relacionando currículo, planejamento, adaptação da linguagem e procedimentos avaliativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz parte da formação dos estudantes de licenciatura a realização do estágio supervisionado, momento, em geral, muito aguardado por eles, no qual adentram uma escola e passam a acompanhar diferentes aspectos do cotidiano dela e, sob a supervisão de um docente da educação básica, aulas da disciplina que irão lecionar futuramente. No entanto, a pandemia da Covid-19 a partir de 2020, devido à impossibilidade de manter as instituições de ensino funcionando de forma presencial, rompeu com essa expectativa. Isso colocou em risco dimensões muito importantes dessa formação, como exercitar o processo de mediação didática, articular saberes e experiências, analisar o contexto global da escola, vivenciar a

⁹ Atualmente, as ações de extensão coordenadas pelo LabES UFRJ consistem em duas frentes: o Projeto Olimpíadas de Sociologia e o Curso Jogos Pedagógicos para o Ensino de Ciências Sociais, as quais contam com parcerias oficializadas com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UERJ, PUC-Rio, IFRJ Engenheiro Paulo de Frontin, IFRJ Arraial do Cabo, IFRJ Nilópolis, Colégio Técnico Rural (CTUR), Colégio Estadual Afonso Pena, Colégio Pedro II, CEFET Maracanã, CEFET Nova Iguaçu, ABECs (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais), Comissão de Ensino da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) e Instituto Federal do Ceará (IFCE).

observação, a coparticipação e a regência, e atravessar um rito de passagem. Para percorrer esse período de emergência sanitária e buscar ao máximo minimizar suas consequências para os estudantes, nós, professores de Didática e Prática de Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UFRJ, desenvolvemos a estratégia de criação de jogos pedagógicos para o ensino da Sociologia escolar.

Apesar de o estágio supervisionado se manter central para a formação docente, a elaboração de jogos mostrou-se propícia para o licenciando vivenciar a mediação didática nessa atividade, definindo os conteúdos e preocupando-se com a linguagem, os exemplos e o tratamento teórico e conceitual. Esse recurso, adotado em 2020 no Período Letivo Excepcional (PLE), permitiu não apenas que os grupos da turma de licenciandos estudassem sobre os jogos existentes e as dimensões colaborativa e competitiva deles, mas também que se aprofundassem teoricamente no tema e criassem seus próprios projetos de jogos inéditos. Com a expectativa de poder realizar mais uma edição da Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, novamente com jogos, a estratégia se expandiu, teve prosseguimento com um curso de extensão e reuniu uma gama de parcerias, entre escolas, universidades, licenciandos, alunos do Ensino Médio e professores universitários e da educação básica.

Torna-se evidente, portanto, que, apesar de o desenvolvimento de jogos pedagógicos para o ensino de Ciências Sociais ser uma atividade ainda pouco explorada, apresenta grande potencial, seja na formação docente inicial e continuada, seja como possibilidade lúdica de transformação do conhecimento científico para o conhecimento escolar. Pela experiência de criação de jogos na UFRJ, relatada neste texto, pode-se concluir que, para se tornar exitosa, necessita mobilizar muitos braços e cérebros de diversas áreas do conhecimento, de diferentes faixas geracionais, distintas escolaridades e vínculos

profissionais. Apenas promovendo o diálogo e a troca de saberes entre licenciandos, graduandos de outras instituições e professores será possível elaborar e aprimorar jogos qualificados para o ensino de Ciências Sociais. Nesse sentido, é um trabalho eminentemente coletivo.

REFERÊNCIAS

ANTONI, E.; ZALLA, J. **“O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”**. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 148-166.

BBC. **Em rede nacional, Bolsonaro critica fechamento de escolas e comércio e compara coronavírus a ‘resfriadinho’**. 24 março de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52028945>. Acesso em 13 de out. 2022.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, Ana Paula; MAÇAIRA, Julia Polessa; AZEVEDO, Gustavo Cravo. **Quiz Antropológico: jogos didáticos e formação de professores**. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 28, 2º semestre 2021, p. 114-128.

CSSE/JHU. Center for Systems Science and Engineering at Johns Hopkins University. *COVID-19 Data Repository*. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em 13 de out. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso**. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 23, n. 3, Julio-Septiembre, 2019.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **“Capítulo 1: O jogo e a educação infantil”.** In: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

MAÇAIRA, Julia; HANDFAS, Anita; CARVALHO, Ana Paula. **I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (2019). Relato de Experiência publicado no site da ABECS. 2019.** Disponível em: <https://abecs.com.br/i-olimpiada-de-sociologia-do-rj-2019/>. Acesso em 20 de out. 2022.

MAÇAIRA, Julia Polessa; CARVALHO, Ana Paula; AZEVEDO, Gustavo Cravo. **Ensino de Ciências Sociais por meio de jogos didáticos: ludicidade, extensão e formação docente.** *Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia.* Comunicação no Comitê de Pesquisa 18 – Ensino de Sociologia. Pará: Belém, 12 a 17 de julho de 2021. Disponível em: https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYT0xOntzOjEyOiJJR-F9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiMjAiO3oiO3M6MT0iaCI7czoZMjoiN-2ZINWRIN2RiOGY4OTQ3YjkyYmVhNDY2ZjVhYjgyNGEiO30%-3D&ID_ATIVIDADE=20. Acesso em 20 de out. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.** *Estudos Históricos*, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio-agosto 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. **“A prática de ensino e a produção de saberes na escola”**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Pp. 129-147.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

UFRJ. *Resolução CEG n. 03, de 17 de junho de 2020*. Dispõe sobre a adoção de períodos letivos excepcionais e autorização de ensino remoto, bem como de outras atividades pedagógicas não presenciais, como soluções transitórias para o Ensino de Graduação na UFRJ, em função dos efeitos da Pandemia da COVID-19, e dá outras providências.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aulas 16, 24, 25, 27, 37, 38, 41, 45,
50, 51, 54, 55, 56, 59, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 82, 83,
84, 85, 86, 93, 101, 102, 103,
104, 106, 107, 108, 112, 114,
117, 118, 120, 122, 123, 125,
126, 128, 129, 136, 138, 139,
141, 142, 145, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 162,
175, 184, 187, 191, 192, 193,
194, 195, 197, 202, 204, 205,
207, 210, 211, 214, 216

E

Educação 14, 15, 16, 19, 22, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33,
34, 36, 40, 43, 44, 45, 47, 51,
52, 54, 56, 57, 58, 62, 64, 66,
68, 69, 74, 75, 77, 78, 79, 80,
85, 86, 94, 96, 99, 100, 101,
102, 104, 105, 107, 109, 112,
114, 115, 116, 123, 124, 127,
129, 131, 135, 138, 140, 142,
143, 144, 145, 155, 157, 165,
166, 168, 169, 171, 175, 179,
180, 181, 182, 185, 186, 187,
188, 191, 196, 198, 199, 202,
204, 205, 206, 207, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 218, 224,
225, 227, 228, 229

Ensino 1, 3, 49, 99, 135, 183, 201,
209

Escola 7, 14, 15, 16, 19, 30, 36, 37,
39, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 75,
78, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 96, 100, 102, 103, 104,

105, 107, 108, 109, 117, 118,
120, 121, 122, 126, 136, 137,
138, 140, 141, 143, 144, 145,
147, 152, 154, 156, 157, 176,
184, 187, 192, 207, 208, 214,
216, 219, 225

Estudantes 7, 17, 18, 23, 27, 28,
33, 36, 37, 41, 43, 54, 56, 60,
64, 68, 74, 75, 78, 81, 83, 85,
86, 101, 102, 103, 107, 117,
118, 119, 125, 128, 130, 138,
147, 151, 152, 155, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 180,
181, 184, 186, 187, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197,
205, 210, 211, 212, 213, 214,
216

I

Isolamento 13, 14, 16, 22, 23, 42,
50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 61,
62, 63, 64, 66, 67, 73, 74, 82,
87, 93, 100, 101, 102, 107,
108, 121, 136, 138, 149, 202,
204, 212, 215

P

Pandemia 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38,
42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52,
53, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74,
75, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 108,
109, 113, 125, 127, 129, 130,

132, 133, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 142, 144, 145, 146,
148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 161, 162,
172, 173, 174, 177, 179, 180,
181, 186, 187, 191, 192, 198,
202, 204, 205, 209, 210, 211,
216, 219, 226

Sociologia 13, 15, 17, 19, 22, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 41, 45, 46,
50, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69,
99, 100, 101, 104, 105, 107,
108, 115, 125, 126, 127, 132,
180, 184, 185, 186, 199, 212,
219, 224, 225, 227, 228, 229

Professores 7, 14, 15, 18, 21, 22,
25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43,
44, 45, 50, 52, 55, 56, 57, 58,
66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74,
75, 76, 81, 83, 84, 85, 86, 88,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 101,
102, 103, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 125, 126,
127, 128, 130, 131, 132, 133,
136, 138, 139, 140, 141, 142,
144, 145, 147, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 165, 168,
175, 180, 186, 193, 194, 197,
202, 205, 207, 209, 210, 215,
216, 217, 218, 226, 229

R

Redes sociais 35, 47, 124, 128

Remoto 14, 15, 16, 18, 24, 25, 27,
28, 30, 36, 38, 43, 44, 50, 51,
52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61,
62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72,
73, 74, 75, 83, 84, 86, 93, 96,
101, 103, 104, 106, 107, 108,
125, 128, 136, 138, 139, 140,
142, 147, 148, 149, 150, 153,
154, 170, 176, 184, 186, 187,
188, 192, 194, 195, 198, 202,
204, 205, 210, 211, 213, 214,
215, 219

S

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE BARBOSA FRAGA

Professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFRJ. É integrante do Núcleo de Estudos Trabalho e Sociedade (NETS/UFRJ) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/UFRJ). É membro do International Network on Leave Policies & Research (LP&R), da Red de Investigación sobre Trabajo del Hogar en América Latina (RITHAL), da Sociedade Brasileira de Sociologia e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Seus principais temas de pesquisa são trabalho e trabalhadores/as, serviço doméstico remunerado, desigualdades sociais e ensino de Sociologia.

CAROLINA DINIZ SCHUMANN

É formada em Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante a graduação foi aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial e atualmente trabalha como tatuadora.

DANYELLE NILIN GONÇALVES

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1999), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Política, Educação e Cidade (LEPEC) da Universidade Federal do Ceará, professora associada da Universidade Federal do Ceará, membro da comissão de Pesquisa Ensino de Sociologia da Sociedade

Brasileira de Sociologia, professora da pós graduação em sociologia da Universidade Federal do Ceará, coordenadora nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Membro do Comitê de pesquisa de Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, juventude, anistia, sociologia, ditadura militar e campanhas eleitorais.

EDINA DA SILVA FERREIRA

Graduada em licenciatura em Ciências Sociais pela UFMT, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na UFMT, professora da educação básica na rede estadual.

GENIVAL SOUZA BENTO JÚNIOR

Formado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, na zona da mata mineira. Sua atuação como docente contemplou a Educação Prisional; as redes públicas e privadas nos estados de Minas Gerais e da Bahia. Seu campo de estudo é a evasão no ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Lei de Cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Atualmente trabalha na rede estadual da Bahia.

HARLON ROMARIZ

Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Sociologia. Tem colaborado em atividades de pesquisas junto ao Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais - GESET/UFRGS e ao Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade - LEPEC/UFC. Pesquisa e ensina nas áreas de sociologia

da educação e estratificação educacional, com foco em estruturas e processos produtores de desigualdades educacionais.

IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO

É professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (LEPEC/UFC). Atualmente Coordenador do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) na UFC. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2002), Mestrado em Sociologia (2004) e Doutorado em Sociologia (2010), ambos pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atua na área de Sociologia, principalmente nos temas: juventude, música, educação, sociologia urbana, mobilidade urbana, políticas públicas. Realiza pesquisas sobre sociabilidades juvenis na escola e sobre o uso dos modais de transporte no deslocamento cotidiano nas grandes cidades.

IZABELLA BARCELLOS FARIA

Formada em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela mesma universidade. Atuou como bolsista de graduação no Projeto de Iniciação Científica “Percepção dos professores de Sociologia da Educação Básica sobre o enfrentamento da pandemia da Covid-19” e no Projeto de Iniciação científica “Projeto de Vida em escolas do ensino médio de modalidades diferenciadas de ensino”. Atualmente desenvolve seu Projeto de Pesquisa no Mestrado na área de Sociologia e Antropologia da Educação, com o tema sobre Projeto de Vida e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

JANAÍNA LAWALL

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Licenciada em Pedagogia pela UNINTER. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é assessora na Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania da Prefeitura de Juiz de Fora (MG), onde colabora no desenvolvimento de ações de prevenção às violências e promoção da cultura de paz no âmbito do Observatório Municipal de Violência e Criminalidade.

JOANA DA COSTA MACEDO

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 2012 e 2013 foi pesquisadora/visitante no Center for Anthropological Research na University of Johannesburg, África do Sul. Professora de Sociologia e especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Pesquisadora de pos-doutorado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

JOSIARA GURGEL TAVARES

Mestra em Humanidades pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, Especialista em Filosofia e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Professora de Sociologia na Educação Básica, vinculada à Secretaria da Educação Básica do Ceará- SEDUC.

JULIA POLESSA MAÇAIRA

Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da UFRJ, tendo realizado estágio doutoral na Aix Marseille Université (França). Coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) da UFRJ. Participa da comissão de organização do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC) desde a sua primeira edição, em 2008. Coordenadora da Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro de 2019 e 2023. Seus principais temas de pesquisa são educação, ensino de sociologia, recursos didáticos, jogos pedagógicos, livros didáticos, análise comparativa e sociologia do currículo.

LEANDRO RAIZER

Professor e pesquisador na área de sociologia da educação, do conhecimento e inovação, e ensino de sociologia. Professor da UFRGS, Secretário do RC23 Science and Technology – ISA. Doutor em Sociologia (UFRGS/Université de Montreal). É membro da International Sociological Association (ISA), Board Member of RC 23; membro da Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS); sócio da Sociedade Europeia de Sociologia (ESA) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). É membro da Comissão Nacional de Ensino da SBS. Atua como pesquisador nos seguintes grupos no Brasil e exterior: LAVIECS (Laboratório Virtual de Ensino de Ciências Sociais); GEU (Grupo de Estudos Sobre Universidade); Sociologia, História e Paradigmas (UFRGS); Sociedade e Conhecimento (UFRGS). Colaborador do núcleo UFRGS da Cátedra da UNESCO -Universidad e Integración Regional- coordenada pelo Professor Dr. Axel Didrikson

Takayanagui Universidad Autónoma de México. Atuou como pesquisador em projetos financiados no Brasil pela FAPERGS, CNPq, Observatório da Educação/CAPES; e no exterior pelo Governo do Canadá, e como Associate Researcher University of Oxford.

RAQUEL BRUM FERNANDES

Doutora em Ciências Sociais, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes e Líder do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais - Lapecs - da referida instituição. Tem experiência nas áreas da Sociologia da Educação, do Ensino de Sociologia e da Antropologia das Emoções, atuando nos temas da formação de professores e identidade docente, culturas e comportamentos jovens e configurações da sociologia na educação básica.

ROGÉRIA MARTINS

Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ, Doutora em Políticas Públicas, com estágio pós-doutoral em Sociologia, Universidade do Porto. Professora do Departamento de Ciências Sociais, da UFJF/MG. Coordenadora do Laboratório de Modalidades Diferenciada de Ensino de Sociologia. Atua na linha investigativa dos direitos humanos, com foco em ensino de sociologia, sobretudo em contextos diferenciados de ensino, buscando compreender as especificidades da narrativa sociológica em diferentes configurações escolar. Membro Associado da Rede de Pesquisadores sobre Privação e Restrição de Liberdade.

SILVANA MARIA BITENCOURT

Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (Argentina) e Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora Associada II do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMT, Coordenadora do Projeto interdisciplinar - Pibid- Sociologia/Filosofia na UFMT (2022/2024).

ENSINO DE SOCIOLOGIA E A PANDEMIA

A proposta desse livro surge de uma grande inquietação sociológica: a ação como experiência social. O livro busca realizar uma síntese de formas narrativas sociológicas, na permanente capacidade de abordar os processos de mudança social diante de novas configurações de sociabilidade na escola e o ensino de sociologia. A otimização do recurso virtual mostrou um esgotamento, mas não escapou de ser uma nova sociabilidade instaurada, seja pelo excessivo uso das telas, seja pelas urgências das relações interpessoais, que insistem em relacionar-se nesses espaços interacionais digitais. O livro reúne diferentes perspectivas sobre a experiência do drama da Covid-19 e o processo escolar.

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

