



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Cecília Aguiar Silva Palau

Saberes docentes e a Sociologia escolar na Pandemia:
análise das práticas pedagógicas no Distrito Federal

Brasília
2022

Cecília Aguiar Silva Palau

Saberes docentes e a Sociologia escolar na Pandemia:
análise das práticas pedagógicas no Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Bacharela em Ciências Sociais, junto do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales, no segundo semestre letivo de 2021.

Brasília, abril de
2022

Saberes docentes e a Sociologia escolar na Pandemia:
análise das práticas pedagógicas no Distrito Federal

Monografia apresentada para o Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como um dos requisitos necessários para o grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Examinado por:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL/UnB) – Orientador

Prof. Dr^a. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal (SOL/UnB) - Avaliadora Interna

Prof. Dr^o. Cristiano das Neves Bodart (UFAL) - Avaliador Externo

Agradecimentos

Agradeço a todos que me apoiaram durante esse trabalho, e em todo o caminho que percorri até aqui. Gostaria de agradecer todo o suporte da minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de alegria e de dificuldade. Dentro da UnB, pude fazer muitos amigos, que tornaram esses 6 anos especiais. Gostaria de agradecer especialmente a Andressa, Juny, Eduardo, Matheus, com quem compartilhei muitas risadas e também momentos de estudos. A minhas amigas que me acompanham desde a escola, Bia, Júlia, Maria, Nat e Vic. Ao meu orientador da monografia, Marcelo, que nesse percurso contribui para muitos aprendizados. A todos os integrantes do Ciências Sociais nas Escolas, projeto de extensão que me acolheu durante dois anos, e também a todos os funcionários e professores do Instituto de Ciências Sociais. Por fim, a todos os professores que me cederam um pouco do seu tempo para as entrevistas deste trabalho.

Sumário

Resumo	06
Abstract	07
Lista de Siglas	08
Lista de Quadros	09
Lista de Imagens	10
Introdução	11
Capítulo 1 Localizando o ensino de Sociologia como objeto de estudo	14
1.1 O Subcampo de pesquisas do ensino de Sociologia	14
1.2 Estudos sobre a prática docente	17
1.4 O Ensino Remoto Emergencial em pesquisa	19
Capítulo 2 Saberes Docentes	24
2.1 Um breve panorama	24
2.2 Apresentando Maurice Tardif	27
Capítulo 3 Relatos docentes no Ensino Remoto Emergencial	32
3.1 Perfil dos Participantes	32
3.2 Saber docente contextualizado	36
3.3 Novas Práticas em curto período	38
3.4 Realocação de elementos docentes	40
Considerações Finais	46
Referências	50
Anexo I: Roteiro para entrevistas	53
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	55

Resumo

Esta monografia tem como objetivo compreender como o trabalho docente em Sociologia foi realizado durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no ano de 2020. Tal formato de ensino, sem a utilização dos espaços físicos das unidades escolares, foi necessário devido ao distanciamento social, que teve como intuito mitigar o contágio da COVID-19. Metodologicamente a pesquisa foi guiada por entrevistas semi-estruturadas com oito (08) professores de Sociologia da rede de ensino pública do Distrito Federal. Como referencial teórico, utiliza-se a noção de saberes docentes, de Maurice Tardif, e apresenta-se brevemente o ensino de Sociologia como subcampo de pesquisa, localizando a temática da formação docente e das práticas de ensino no interior dessa área de pesquisa. O material empírico foi analisado, e é apresentado à luz de três (03) categorias: a) saber docente contextualizado; b) novas práticas em curto período; c) realocação de elementos docentes. As conclusões apontam que houve uma redefinição das possibilidades do trabalho docente, junto a construção de novos saberes docentes, onde foram predominantes as atividades assíncronas.

Palavras-chave: Ensino da Sociologia Escolar; Ensino Remoto Emergencial; Covid-19, Trabalho Docente.

Abstract

The monograph aims to understand how the teaching work in Sociology was carried out during the Emergency Remote Teaching, in the year 2020. Such a teaching format, without the use of the physical spaces of the school units, was necessary due to social distancing, which aimed to mitigate the spread of COVID-19. Methodologically, the research was guided by semi-structured interviews with eight (08) Sociology teachers from the public school system in the Federal District. As a theoretical reference, Maurice Tardif's notion of teaching knowledge is used. Also, the teaching of Sociology as a subfield of research is briefly presented, locating the theme of teacher formation and teaching practices within this research area. The empirical material was analyzed, and is presented in the light of three (03) categories: a) contextualized teaching knowledge; b) new practices in a short period; c) reallocation of teaching elements. The conclusions indicate that there was a redefinition of the possibilities of teaching work, at the same time of a construction of new teaching knowledge anchored at that moment, where asynchronous activities were also predominant.

Keywords: Teaching School Sociology; Emergency Remote Teaching; Covid-19, Teaching Work.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRIFPE - Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação Docente

DF - Distrito Federal

EAD - Educação à Distância

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRP - Programa Residência Pedagógica

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes

33

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Exemplo do Mural principal do Google Classroom

35

Introdução

Em 2020 tivemos que nos adaptar a uma rotina diferente, dada a pandemia global da Covid-19. As esferas da vida pública foram deslocadas para o ambiente privado, quem pôde trouxe o trabalho, a educação e o lazer para o ambiente doméstico. Desse modo, dentro de todas as desigualdades que o país carrega, a rotina foi sendo construída, dia após dia, com essa nova realidade, cada vez mais mediada pelas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC's). Na educação, cada tipo de instituição teve uma forma diferente de trabalho à distância, alterando rotinas, datas, maneiras de lidar com a burocracia e a gestão, cada vez mais atravessadas pelas condições de acesso a tecnologias distintas.

A Universidade de Brasília, formulou seu próprio modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foi nessas circunstâncias que realizei o estágio supervisionado obrigatório à distância, tanto as aulas teóricas quanto às práticas foram realizadas através do computador. O que encontrei, foi totalmente diferente do idealizado para o estar em sala de aula. Foi um desafio muito grande, me preparar durante toda a licenciatura para uma realidade, e ao final do curso me deparar com outra. O corpo docente da escola, e especialmente a professora supervisora do estágio foram, em grande medida, meu maior ponto de apoio dentro desse cenário. Pude estar em contato mais próximo deles durante o segundo semestre de 2020.

Apesar de tantas vezes difícil, o estágio me trouxe muitas reflexões sobre o ensino das Ciências Sociais. Enquanto licenciada, decidi continuar investigando esse cenário, no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para a conclusão do bacharelado em Ciências Sociais. Dentro de um recorte que me coube, decidi investigar o trabalho dos professores de Sociologia das escolas públicas do Distrito Federal durante o ano de 2020.

A seguinte pesquisa foi realizada de maneira remota durante o ano de 2021, o que compreendeu o desenvolvimento do projeto, passando pela aplicação das entrevistas, orientações até chegar à escrita e a finalização da análise dos dados e apresentação da versão final. A decisão de investigar o ano 2020 foi respaldada por se tratar já de um ano letivo finalizado. Em 2021, as aulas da Secretaria de Educação do DF começaram de forma remota, mas ao longo do ano Decretos foram estabelecendo um formato híbrido, sobre o qual ainda restavam muitas dúvidas. Além disso, esse estudo foi realizado um ano antes da implementação completa do

chamado Novo Ensino Médio, que coloca em cheque a presença disciplinar da Sociologia nas escolas em nível nacional. Esses dois fatores, portanto, nos localizam em um momento delicado, onde a agenda de pesquisa da Sociologia escolar deve ser reforçada, com o objetivo de ampliarmos a compreensão do efeito desses eventos para o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia.

Dentro do Instituto de Ciências da UnB há outros(as) pesquisadores(as) que se dedicaram ao tema. As professoras Haydée Caruso, Sayonara Leal, fazem parte da linha de pesquisa, além de Marcelo Cigales, orientador desse trabalho e também coordenador do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. O Laboratório tem desenvolvido pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio e sobre o ERE, (CIGALES; ASSIS; SALES; QUEVEDO, 2020). Assim como o estágio obrigatório supervisionado da licenciatura em Ciências Sociais durante o ERE, (CIGALES; SOUZA, 2021). Nesse sentido, outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos, tais como a da professora Doralice Assis, integrante do Laboratório, que dedicou sua pesquisa de monografia sobre a Reforma do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, buscando compreender, a partir de Basil Bernstein, como o campo do controle simbólico foi sendo cooptado pela lógica do campo de produção, a partir de discursos dos agentes do primeiro espaço (ASSIS, 2021), enquanto Vinícius Santos desenvolveu uma pesquisa sobre a Sociologia no Programa de Avaliação Seriada da UnB, buscando compreender como a disciplina esteve presente de forma disciplinar entre os anos de 2009 a 2019 (SANTOS, 2021), e Marina Dantas, evidenciou os usos dos livros didáticos de Sociologia entre professores de Sociologia no Distrito Federal (DANTAS; CIGALES, 2021). Ambos os trabalhos utilizaram da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, mobilizando categorias como campo social (autonomia) e habitus (conjunto de disposições sociais) docente em Sociologia.

Nesta pesquisa, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas. As perguntas elaboradas buscaram abordar diversos aspectos do ensino, como participação dos alunos, organização das aulas, avaliações e cursos formativos. Oito professores participaram da pesquisa, e foram selecionados a partir da lista do questionário da pesquisa do Laboratório Lélia intitulada *Práticas e desafios do ensino de Sociologia no Distrito Federal* (CIGALES; SILVA; DANTAS,

2020)¹. O contato foi feito por email, e as entrevistas através de videochamadas na plataforma Microsoft Teams, adotada pela Universidade de Brasília. Os nomes dos/as participantes, assim como as escolas nas quais trabalham, foram substituídos por pseudônimos, sendo que todos/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O texto está dividido em três capítulos. No primeiro, é apresentado brevemente o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, seu histórico e panorama. Neste capítulo, foram pesquisados artigos do tipo “estado da arte”, selecionados a partir de filtros na plataforma Scielo. Ainda, retêm-se nos trabalhos que focam os docentes e, finalmente, apresenta-se o contexto de pesquisas sobre o ensino no contexto de isolamento social.

O segundo capítulo apresenta o principal autor utilizado para a análise das entrevistas: Maurice Tardif. A noção de saberes docentes, presente em sua obra, tem importância para os estudos sobre o trabalho docente. Para apresentar sua obra, foi utilizada como bibliografia os textos que abordam os saberes docentes que constituem a prática profissional dos professores (TARDIF, 2018; 2013; 2012; 2000).

Já no terceiro capítulo, é evidenciado o material empírico coletado durante as entrevistas. Apresenta-se o perfil dos participantes, assim como uma visão geral do funcionamento do ERE na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em seguida, os trechos selecionados das entrevistas são apresentados em três categorias: a) Saber docente contextualizado; b) Novas práticas em curto período; e, c) Realocação de elementos docentes. Tal classificação foi pensada de modo a fazer uma relação com o pensamento de Maurice Tardif quanto uma síntese dos principais pontos apresentados pelos docentes em seus relatos.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a compreensão do ensino de Sociologia no DF durante o ERE, que é entendido como um momento peculiar dentro dos estudos sobre o ensino de Sociologia. Mesmo a docência sendo uma atividade contextualizada e, portanto, suscetível às mudanças sociais, a readaptação ocorrida foi de grande escala. Tal mudança repentina deve certamente acarretar em consequências para a educação, e o presente trabalho pretende subsidiar futuras pesquisas sobre os saberes docentes em Sociologia nesse momento peculiar da história da educação no Brasil.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas (Parecer n. 4.335.343).

Capítulo 1 - Localizando o ensino de Sociologia como objeto de estudo

1.1 - O subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia

O subcampo de pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica trata de diversos aspectos relacionados à trajetória histórica, prática de ensino, formação de professores, currículo, livros didáticos, metodologias de ensino, entre outros. Os estudos do tipo “estado da arte” apontam para o desenvolvimento de tal subcampo de pesquisa, evidenciando os principais temas abordados, o perfil dos autores, principais meios de publicação, além de marcos legais que tratam da institucionalização da disciplina no Brasil.

Handfas e Maçaira (2014), ao fazerem um levantamento da produção sobre o ensino de Sociologia nos cursos de Pós-graduação, destacam que o tema é marcado por descontinuidades, provindas mesmo da inconstância da disciplina nos currículos escolares, porém, com um aumento considerável da produção a partir da década de 2000. Antes disso, nas décadas de 1930 e 1950 os contextos políticos influenciaram uma maior produção, com o movimento constitucionalista e a criação da Universidade de São Paulo, e respectivamente o trabalho de intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes.

Mais recentemente, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio, marcada pela Lei 11.684 de 2008, a introdução da disciplina no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2010, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, que incluiu dois livros de Sociologia para o Ensino Médio (BODART; CIGALES, 2017), também ganharam relevância no processo de institucionalização. Tais acontecimentos foram impulsionadores de pesquisas sobre a temática, que desdobra-se na publicação de livros-coletâneas, dossiês, artigos, criação de revistas especializadas e de eventos próprios, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia, em sua sétima edição em 2021, e do Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, em sua quarta edição em 2020. Já outro marco recente, a Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei 13.415/17, que interferiu na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018, ameaça tanto a presença da disciplina no ensino básico quanto de suas pesquisas, dado que “[...] a formulação de uma BNCC desde 2015 trouxe

também incertezas de como pensar o currículo para a Sociologia nas escolas” (CIGALES, GREINERT, 2020, p.11).

O ensino de Sociologia é tema recorrente nas produções científicas no campo da educação. Segundo Handfas e Maçaira (2014), entre 1993 e 2012, 53% da produção a nível de pós-graduação se deu em programas de educação, enquanto os de Sociologia ou Ciências Sociais foram responsáveis por 44% da produção. Já Bodart e Cigales (2017) que estudam também a produção em pós graduação, porém no intervalo de 1993 a 2015, afirmam que:

A tendência identificada por Handfas e Maçaira (2014) de que os trabalhos concentravam-se, até o ano de 2012, prioritariamente nos programas de pós-graduação em Educação não é tão clara atualmente (48,1%). Se agruparmos os programas de Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia Social, Sociologia Política, Sociologia e Antropologia e Ciência Política, teremos um percentual de 47,8%, bem próximo da participação total de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação (BODART; CIGALES, 2017, p. 14).

Outra característica importante ao se apresentar o subcampo de estudo é a preponderância das universidades públicas e federais no conjunto das instituições que pesquisam e divulgam conhecimento sobre essa temática (CIGALES; GREINERT, 2020; BODART; CIGALES, 2017). É visível a concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste (BODART; TAVARES, 2020), além disso, muitas das pesquisas feitas visam subsidiar a prática pedagógica. Handfas e Maçaira (2014) destacam que grande parte dos pesquisadores atuam ou já atuaram no ensino básico, e também Bodart e Cigales (2017), ao se debruçarem sobre as teses e dissertações que tratam do tema, identificam que 41% dos autores são professores da Educação Básica.

Ainda, Bodart e Tavares (2020) consideram que poucos periódicos científicos tratam do ensino de Sociologia, ficando os artigos concentrados em um número pequeno de revistas na área de Sociologia, tais como: *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, *Revista Brasileira de Sociologia*, e *Ciências Sociais UNISINOS*. Destaca-se que tais periódicos publicaram dossiês temáticos sobre o ensino de Sociologia, o que contribui para compreender o porquê de estarem em evidência.

Dentre os trabalhos do tipo estado da arte citados aqui, outra parte que se mostra importante para a caracterização desse campo de estudo são as temáticas encontradas pelos autores. Handfas e Maçaira (2014), autoras do trabalho mais

antigo consultado, destacam 6 temas principais ao estudar programas de pós-graduação em Educação e Ciências Sociais no Brasil. São eles: “(1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor” (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 8). Das 43 pesquisas englobadas pelo levantamento (entre 1993 e 2012), há uma concentração nos temas do currículo, 13 trabalhos, e práticas pedagógicas e metodologia de ensino, 12 trabalhos, sendo assim as duas temáticas mais presentes.

Além disso, as pesquisas que adotaram procedimentos metodológicos empíricos ou documentais constituíram a grande maioria da amostra. Já Bodart e Cigales (2017), adicionam mais dois temas relevantes. Além dos temas previamente citados, eles incluem a formação docente e o livro escolar como temáticas encontradas. Ainda, é feita uma consideração temporal das pesquisas, pois os autores destacam que: ‘Entre 1998 e 2008, as pesquisas estiveram mais voltadas à compreensão das formas da implementação do ensino de Sociologia nos currículos, nos recursos didáticos e na prática pedagógica do professor’ (BODART; CIGALES, 2017, p. 19).

Bodart e Tavares (2020), ao pesquisarem os artigos de periódicos científicos que abordam o ensino de Sociologia entre 1996 e 2017, notam uma maior presença de tal temática em periódicos A1 de ensino e educação, enquanto as revistas de ciência política não tiveram nenhuma publicação. Dentre os temas apontados, o currículo não mais ocupa o primeiro lugar, e sim o terceiro, com 16% das publicações, ficando atrás de formação docente (38%) e prática docente (29%). As pesquisas empíricas e documentais aqui constituem a maioria dos trabalhos, com 31,4% e 25,8%, respectivamente.

Outro dado interessante, e não presente nos outros estudos, é a identificação dos sujeitos principais tomados como objeto de estudo. Os professores do ensino básico ocupam um importante lugar nesse levantamento, identificados como sujeitos principais de 60% dos artigos, em consonância com o grande número de artigos voltados à formação e prática docentes. Seguem-se, ambos em 17,1% das pesquisas, os alunos secundaristas e os graduandos em Ciências Sociais e, por último, ambos em 2,8% dos trabalhos os demais universitários e os pesquisadores do campo de ensino de Sociologia.

Podemos pensar que a temática do currículo do ensino de Sociologia na Educação Básica é uma constante comum nos trabalhos que visam evidenciar o estado da arte. No entanto, chama a atenção o fato de que nem todos os trabalhos definem precisamente o que é o currículo, o que pode dificultar uma compreensão mais precisa do que os(as) pesquisadores(as) compreendem por este temática de pesquisa. Outro fato importante, é de que a temática livros didáticos ou formação de professores também pode fazer parte do currículo, mas como o aumento das pesquisas no decorrer das duas décadas do século XXI, os(as) pesquisadores podem ter compreendido que estas temáticas poderiam ganhar um espaço próprio para a análise no interior do subcampo de pesquisa, uma vez que foram influenciadas por políticas públicas educacionais como o PIBID, PNLD e Programa Residência Pedagógica (PRP), que fortalece a discussão sobre livros didáticos e formação de professores.

1.2 Estudos sobre a prática docente

Dentro do subcampo de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, os estudos que tomam os professores como participantes de pesquisa são de grande importância. Como exposto acima, são trabalhos que estudam, dentre diversas possibilidades, a formação desses profissionais e suas práticas em sala de aula, por exemplo. Bodart (2018) aponta que:

[...] a formação de professores também acabou por tornar-se um dos principais pontos de reflexão acadêmica neste campo. [...] também é um ponto importante a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas e das concepções de sociologia existentes (BODART, 2018, p. 3-4).

Um ponto em comum desses estudos é considerar as dificuldades do contexto da Sociologia escolar brasileira, que afetam o ensino. Segundo Lennert (2011) a Sociologia tem momentos de entrada e retirada do ensino básico, tanto em contexto nacional quanto nos currículos estaduais, o que dificulta a contratação de professores. Além disso, a autora destaca diferenças de vínculos entre os docentes, entre professores efetivos, ou temporários ou eventuais, o que determina condições de trabalho diferentes, desde os salários até questões como a dificuldade em constituir uma carreira dentro de uma escola. Portanto, “Observou-se que a situação

contratual era fator que unia, separava e hierarquizava os professores de uma escola” (LENNERT, 2011, p. 17).

Outra característica que é destacada nos estudos é a grande quantidade de professores que não possuem formação em Ciências Sociais, mas lecionam a disciplina. Nos estudos que trabalham com entrevistas, esse perfil foi encontrado, por exemplo, em Oliveira (2019), Lennert (2011), Sousa (2016), Leal (2017) e Mota (2005). A formação pode ser um fator que interfere, por exemplo, na forma de uso do livro didático (GALDINO, 2019). Do mesmo modo, Oliveira (2017) observa que o distanciamento da prática pedagógica com o livro didático é tido por professores formados em Ciências Sociais no contexto catarinense como um fator de distinção social.

Porém, para além da formação, a prática também é bastante explorada. Leal (2017) mapeia as práticas dos docentes de Sociologia, identificando três vertentes: práticas institucionalizadas, que seguem os parâmetros curriculares, mas sem problematizá-los, assim como têm um grande foco em provas e exames; práticas desconexas, que não seguem os currículos, e muitas vezes deixam de abordar conceitos importantes para a disciplina. Por fim, aponta práticas propositivas, consideradas ideais por se ampararem nas legislações e livros didáticos, articulando essa base com conhecimentos do professor e recursos didáticos adequados. Porém, essa prática foi, dentre as três, a menos frequente dentro das salas de aula entre estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e professores de Sociologia no contexto do Distrito Federal.

Os fatores que culminam e constituem as práticas docentes são diversos. Para além das questões já citadas, Oliveira (2017), por exemplo, utiliza o conceito de *habitus*, de Bourdieu, para compreender as práticas docentes em Sociologia. Em sua análise:

Neste sentido, toda trajetória é ao mesmo tempo individual e coletiva, de modo que, ainda que as tomadas de posição dos agentes não possam ser reduzidas a variações do *habitus* de classe, deve-se considerar o peso deste sobre as escolhas realizadas (OLIVEIRA, 2017, p. 5).

As trajetórias, portanto, se dão dentro do social, e o autor então defende que, no caso do estudo do ensino de Sociologia, é preciso entender as dinâmicas do campo da educação para estudá-lo, como por exemplo as condições estruturais de

trabalho docente. Assim, a formação inicial deve ser analisada juntamente com outras experiências ao longo da trajetória social e profissional.

Sousa (2016) adiciona às trajetórias a questão da interação dos sujeitos com outro, onde afirma que:

O saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade construída por eles, com a sua experiência de vida em consonância com a história profissional, sendo composto por vários saberes provenientes de diversificadas fontes, onde a relação dos docentes com os saberes não se restringe a um papel de mera transmissão dos conhecimentos já constituídos e sim de interação com o outro e com o mundo através de uma educação dialética (SOUSA, 2016, p. 34).

A autora utiliza-se dos estudos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes. Bodart (2018) também cita o mesmo autor, porém, com um viés mais metodológico, ao defender a importância das pesquisas diretamente com professores. Os profissionais são afetados por questões macro, como a situação econômica, a precarização do trabalho e as legislações, porém as pesquisas micro, ou “por baixo”, complementam essa visão.

Maurice Tardif é uma referência importante para os estudos com docentes. Ele defende uma epistemologia da prática profissional dos professores, definida como: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 6). Essa concepção orienta, portanto, as pesquisas sobre o ensino. Alguns pontos citados pelo autor são a investigação no contexto real do trabalho, e não reduzir os estudos com docentes à formação universitária, sem considerar as práticas que desenvolvem ao longo dos anos, assim como considerar o saber-fazer dos docentes.

1.3 O Ensino Remoto Emergencial em pesquisa

A literatura mobilizada até aqui investiga práticas que até 2019 compunham o ambiente do ensino básico, porém que foram drasticamente afetadas em 2020. Desse modo, o presente trabalho investiga as estratégias de ensino dos professores de Sociologia do Distrito Federal durante o ano letivo de 2020, considerando o modo de atividades remotas adotado pela Secretaria de Educação em decorrência da

pandemia de COVID-19. Foi um ano marcado por mudanças na vida social e na organização de instituições, mesmo as mais tradicionais. Uma reorganização foi necessária, pois a medida mais eficaz para se conter o contágio do SARS-COV-02 era o uso de máscara, distanciamento e isolamento social (NUNES, 2020). O artigo de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) compara situações anteriores nas quais as aulas foram interrompidas, porém nenhum dos períodos analisados chega à mesma duração que a atual pandemia, no que tange aos efeitos negativos para o processo de ensino e aprendizagem.

No Distrito Federal, as atividades da educação básica pública foram suspensas dia 11 de março de 2020, e desde então houve diversas discussões sobre a retomada ou não das aulas de forma online. A retomada das atividades, por fim, deu-se de forma remota. A portaria nº 133, de 3 de junho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a) definiu os critérios para atuação dos professores nessa nova realidade. A primeira fase prevista foi justamente o acolhimento e formação dos profissionais, assim como planejamento e produção das atividades não presenciais. Em 2021, as atividades permaneceram remotas até a volta com um modelo híbrido, que para o ensino médio ocorreu dia 23 de agosto daquele ano.

O cenário, portanto, difere bastante das aulas presenciais, o que exigiu uma readaptação na organização no modo de ensino dos professores (GUIZZO, MARCELLO e MÜLLER, 2020). Gatti (2020) aponta para a “(...) exigência rápida de novas performances, de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho.” (GATTI, 2020, p. 4).

A mudança de contexto para o cenário do isolamento social exige novas investigações sobre como os processos de ensino-aprendizagem vêm ocorrendo durante a pandemia. Fatores que antes da pandemia não eram tão visíveis, como a ausência de espaços físicos próprios às aulas e a exigência de bons aparelhos eletrônicos em casa, já remodelam os usos dos ambientes virtuais, que tornaram-se a principal forma de contato entre professores e alunos. Assim, o trabalho docente ganha nova roupagem e novas necessidades, que são investigadas.

A presente proposta se compromete a pesquisar um cenário novo, que foi imposta a todos diante do isolamento social. Assim, adentra em um campo de pesquisas ainda pouco explorado, mas que possivelmente tenderá a crescer nos próximos anos. Os efeitos sociais durante e após a pandemia de COVID-19 serão

significativos nas mais diversas áreas, e afetam também as instituições sociais. A educação formal é um exemplo de atividade que mudou drasticamente sua forma de atuação, em todos os níveis, trazendo desafios para a consolidação de uma educação democrática e acessível a todos os sujeitos que dela fazem uso. Cabe apontar que a educação no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é obrigatória dos quatro aos dezessete anos, portanto, mais que implicações sociais, o ERE traz questões jurídicas e políticas relevantes para pensarmos os desafios da educação no país.

Por tratar-se de uma pesquisa voltada para a finalização do curso de graduação em Ciências Sociais, penso que a temática contribui para minha própria profissionalização enquanto professora e pesquisadora da área da educação e do Ensino de Sociologia. Além disso, acrescenta às pesquisas da Universidade de Brasília e dos cursos, tanto do bacharel em Sociologia quanto da licenciatura em Ciências Sociais, por se propor a compreender os saberes docentes em Sociologia no DF.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa no decorrer da pesquisa. A investigação foi feita com um grupo de oito professores de Sociologia da rede pública de ensino do Distrito Federal, no contexto da pesquisa *Práticas e desafios docentes em Sociologia no Distrito Federal*² (CIGALES; SILVA; DANTAS, 2020), coordenada pelo professor orientador da pesquisa, os quais foram contactados por email e participaram de entrevistas semi-estruturadas. Assim, o grupo constitui casos que podem trazer evidências de experiências no contexto pesquisado, conforme também a perspectiva de pesquisa “por baixo” defendida por Bodart (2018).

A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente ao objetivo da proposta de apreender estratégias adotadas pelos professores para permitir explorar dados com profundidade, como aponta Gil (2008). Cada sujeito, em vista da situação nova de ensino remoto, elabora e apreende os significados do momento, assim como adota uma nova posição de ensino na prática docente, o que poderá ser aqui explorado. Boni e Quaresma (2005) apontam que “As pesquisas qualitativas na Sociologia

² Pesquisa do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, para a qual foi aplicado um questionário online, com 27 respondentes, entre novembro de 2020 e março de 2021. Os participantes foram professores de sociologia do DF, e as perguntas abordaram tanto questões pré-pandemia como questões relacionadas ao ERE, como uso do livro didático e uso de *sites* e *blogs*. Além disso, aborda-se também as finalidades de ensinar e aprender sociologia, assim como obstáculos da prática docente e obstáculos administrativos da docência.

trabalham com: significados, motivações, valores e crenças, e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares (BONI, QUARESMA, 2005, p. 3).

Os mesmos autores trazem em seu texto uma definição de entrevistas:

A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 5).

A opção pelo tipo de entrevista, semi-estruturada, se deu à possibilidade de mesclar perguntas mais objetivas, como os anos de experiência docente, por exemplo, com perguntas abertas, onde os participantes tiveram espaço para discorrer sobre o tema, assim contribuindo para a valorização de suas experiências (BONI, QUARESMA, 2005, p. 8). Duarte (2004) traz mais um aspecto importante, o da compreensão da lógica interna de grupos sociais que é possibilitada através das entrevistas. Segundo a autora, essa técnica pode mapear práticas internas de universos sociais específicos, com contradições que não estejam ainda bem explicitadas.

Todas as condições de entrevistas foram previamente acordadas com os participantes, como horários e anonimato das informações pessoais. Além disso, foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse caso, as entrevistas se deram de forma *online*, o que dispensa combinar os locais, porém exige novas especificidades como, por exemplo, a utilização de plataformas já conhecidas pelos participantes, segundo apontam Nicolaci-da-Costa, Romão-dias e Di Luccio (2009).

As entrevistas foram gravadas, e os áudios transcritos para a análise posterior, e nesse trabalho, todos os nomes citados são fictícios. Para a interpretação dos resultados, Duarte (2004) indica a construção de unidades de significação, que são articuladas a partir de categorias de análise presentes nos próprios relatos dos participantes. O texto final, portanto, deve elaborar modos de expressão que traduzam o sistema simbólico dos entrevistados (DUARTE, 2004, p.8). Todos os participantes são egressos de cursos de licenciaturas de Ciências Sociais, metade tinha vínculo temporário e, e atuavam como docente há, no

máximo, (03) três anos, enquanto os outros possuíam vínculo efetivo. Além disso, foram entrevistadas (04) quatro mulheres e (04) quatro homens.

No capítulo seguinte são apresentados os pontos principais das contribuições de Tardif (2012), com foco em seu conceito de saberes docentes. As concepções de tal autor são utilizadas então, no capítulo três, como chave interpretativa para as categorias a partir das entrevistas. Traz-se três categorias neste trabalho, a fim de relacionar com as falas dos professores entrevistados. A primeira categoria, saber docente contextualizado, explicita trechos das entrevistas em relação direta com o isolamento social. Enquanto as outras duas trazem pontos que se destacaram durante o trabalho: novas práticas em curto período, e realocação de elementos docentes.

Capítulo 2 - Saberes Docentes

2.1 - Um breve panorama

Dentro das pesquisas sobre o trabalho de professores, é amplamente citado o termo “saberes docentes”. Tal noção tem grande diversidade de autores e definições, porém algumas características, bem como a origem de estudos com esse enfoque, podem ser traçadas. Um nome importante do campo é Maurice Tardif, autor canadense cujo trabalho será utilizado aqui para categorização do material empírico das entrevistas, além dele, outros, tais como Claude Lessard, Clermont Gauthier e Lee Shulman têm importantes contribuições.

Em entrevista a Neto e Ayoub (2021), Tardif afirma que a ideia de tornar o ensino uma profissão é antiga, surgindo ainda no início do século XX. No Quebec, havia associações de professores que reivindicavam um estatuto profissional. Porém, uma grande acentuação desse movimento nos anos 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, chama atenção de pesquisadores, ao mesmo tempo em que Tardif, ainda na entrevista, vê tal movimento como ainda em curso, inacabado.

Neto e Costa (2016) ressaltam que havia um contexto neoliberal nesse momento, o *status* profissional passa pelo entendimento de que os professores possuem um importante papel formativo para o mercado de trabalho. Portanto, as características específicas dos saberes desenvolvidos durante o trabalho docente passaram a ser vistas, e constituíram-se como objetos de estudos. Almeida e Biajone (2007) elencam objetivos e princípios do movimento de profissionalização:

Conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelas práticas; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 3).

Alguns marcos para o campo de pesquisa são importantes, como a criação do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Crifpe – Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação e a Profissão Docente), em 1993. Fundado por Maurice Tardif, Claude Lessard, e Clermont Gauthier, o grupo ainda está ativo, inclusive com todos os fundadores, e

produz diversas pesquisas e eventos (NETO; AYOUB, 2021, p. 16). Além disso, Borges (2001) apresenta em seu artigo três textos que fazem uma síntese dos estudos sobre saberes docentes até então. A autora cita textos de Lee Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier et al. (1998).

O texto de Shulman, de 1986, intitulado *Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective* também teve grande repercussão. Borges (2001) afirma que o texto foi uma resposta a dois relatórios, do Grupo Holmes (1986) e do *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986), que criticavam a educação americana e, especialmente, as faculdades de educação. Ele identifica cinco programas de pesquisa sobre a docência, as pesquisas processo-produto, o programa *Academic Learning Time*, o sobre a cognição dos alunos, o *Classroom Ecology*, e o programa sobre a cognição dos professores. Ele desenvolve um programa próprio, e identifica três tipos de conhecimentos docentes: a) conhecimento da matéria ensinada; b) conhecimento pedagógico da matéria; e, c) conhecimento curricular. Assim, coloca o professor como sujeito das ações (BORGES, 2001).

A segunda pesquisa, de Martin, publicada em 1992, analisa as metodologias das investigações norte-americanas sobre o campo, e as agrupa em quatro abordagens: a) a psico-cognitiva; b) a subjetiva-interpretativa; c) a curricular; e, d) a profissional. Já o trabalho de Gauthier et al, (1998), sintetiza as pesquisas que buscam identificar ou definir os conhecimentos dos docentes. São identificados três paradigmas: a) o enfoque processo-produto; b) o cognitivista; e, c) o enfoque interacionista-subjetivista (BORGES, 2001).

No Brasil, a recepção dos estudos envolvendo os saberes docentes se deu nos anos 1990 (LEAL, 2020). Almeida e Biajone (2007) destacam que as reformas de profissionalização na América do Norte afetaram também países europeus e latino-americanos. Porém cada país vivenciou ou está vivenciando tal movimento com variações entre eles, o que corrobora com o dito por Tardif, de um movimento ainda inacabado. Ainda, os autores apontam que foram mesmo os textos de Tardif que tiveram uma maior difusão no Brasil. Segundo Lüdke (2001), um texto de 1991, publicado na revista *Teoria & Educação*, trouxe para a comunidade acadêmica brasileira o interesse acerca dos saberes docentes.

O levantamento feito por Neto e Costa (2016), mostra parte da utilização que a temática dos saberes docentes tem no Brasil. Os autores pesquisaram as

principais referências de 109 trabalhos, de 2014 a 2016, através da plataforma indexadora do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Selma Pimenta, Paulo Freire e Clermont Gauthier são, respectivamente, os autores mais referenciados, porém é ressaltado que não necessariamente são autores que trabalham exclusivamente com “saberes docentes”, mas sim com pesquisas sobre educação de modo geral, como é o caso de Paulo Freire e Antônio Nóvoa.

Ainda, os cinco eixos temáticos encontrados nos trabalhos foram, em ordem decrescente: a) prática docente; b) formação; c) identidade; d) profissionalização e; e) políticas educacionais. A diversidade de temas encontrados indica a ampla utilização da compreensão dos saberes docentes na academia. Nas pesquisas,

o saber docente, sendo considerado por diversos autores como um saber plural, que abrange várias concepções e perspectivas para sua identificação e constituição, quando relativizado à dinâmica de pesquisa e estudo, passa a necessitar de categorias que possam facilitar e representar mesmo que parcialmente a compreensão da complexa rede de saberes que transitam de maneira interdependente (NETO; COSTA, 2016, p. 13).

Leal (2021) identifica três aspectos presentes nos trabalhos sobre saberes docentes, os institucionais/acadêmicos, os políticos e pedagógicos e reflexivos, e os aspectos experienciais do professor.

Todos os estudos citados até aqui, e o próprio trabalho de Maurice Tardif, melhor detalhado no subcapítulo posterior, possuem eixos comuns em suas análises. Em entrevista a Neto e Ayoub (2021), Tardif aponta para uma virada metodológica que acompanha os estudos sobre os saberes docentes, o interesse microssociológico em detrimento de estudos sociodemográficos. O autor diz, enfatizando a diversidade de temas pesquisa encontrada, que: “Portanto, nossos eixos de pesquisa não são baseados em crenças teóricas. São objetos sociais: a inserção do ensino, a formação de professores e o exercício da profissão” (NETO; AYOUB, 2021, p. 20).

O reconhecimento de um saber específico dos professores, que se faz, entre outras fontes, com a prática do trabalho, é a base na qual tais estudos se assentam. O trabalho docente é considerado como um fenômeno concreto, como se dá efetivamente nas escolas. (LÜDKE; BOING, 2012). Tal enfoque não desconsidera a formação inicial dos professores, mas sim acrescenta o trabalho em sala de aula como fonte de aprendizados durante a carreira.

A presente pesquisa, portanto, utiliza-se da obra de Tardif para categorias de análise de casos, dos oito professores entrevistados, conforme tem sido feito também em diversas pesquisas, segundo apontam Neto e Costa (2016).

2.2 Apresentando Maurice Tardif

Maurice Tardif é uma das principais referências para o campo de estudos dos saberes docentes. Seus textos carregam contribuições significativas, que podem ser utilizadas para pesquisas que tratam de temas diversos, sendo um dos autores estrangeiros mais lidos no Brasil. Seu primeiro artigo traduzido foi o texto “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). Hoje é professor titular da Universidade de Montreal e diretor do Crippe (Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação e a Profissão Docente) (NETO; AYOUB, 2021, p. 3).

Além disso, Tardif possui diálogo com os outros autores do campo, e se situa no contexto de profissionalização. Segundo Tardif (2000), a área educacional está mergulhada em tal corrente, mas os professores são os principais afetados, inclusive nos países da América Latina. Por outro lado, há o entendimento de que esse processo não é linear, embora seja ainda contínuo, desde seu surgimento (TARDIF, 2013, p. 3). Portanto, o autor reconhece diferenças entre países, ou até mesmo regiões do mesmo país no que tange aos *status* dos professores. Ele afirma até mesmo que, as formas de ofício, estágio “anterior” ao da profissão, coexistem com o movimento de profissionalização.

O campo de estudos dos saberes docentes é complexo e plural. Há diversas formas de sistematização, a depender do autor utilizado. Tal característica, apesar de espelhar a própria complexidade do objeto de estudo, é criticada por Tardif, pois cada análise é baseada em critérios epistemológicos diferentes (TARDIF, 2012, p. 62). Pode-se citar, por exemplo, uma própria variedade do que se entende por dois termos centrais nas pesquisas, educação e saber, na sociedade, a própria historicidade dos conceitos na cultura ocidental já passou por diversas mudanças.

Por educação, tem-se seu entendimento enquanto arte, na Grécia Antiga e em Rousseau, enquanto técnica guiada por valores, na modernidade, e enquanto interação, em uma perspectiva contemporânea (TARDIF, 2012). A noção de saber já passou pelas entendimentos que a localizavam em três “lugares” distintos, a

subjetividade, numa noção cartesiana, o julgamento, já de acordo com o pensamento de Kant, e a argumentação, desse modo: “O mínimo que se pode dizer é que essa noção de saber não é clara, ainda que quase todo o mundo a utilize sem acanhamento.” (TARDIF, 2012, p. 184).

A concepção de saber ligado à argumentação é a utilizada por Tardif para basear sua proposta. Tal noção, dentre as apresentadas acima, é a que mais valoriza a visão e a racionalidade dos próprios sujeitos. Segundo tal corrente, “(...) pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e argumentações discursivas, (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o 'lugar' do saber (TARDIF, 2012, p. 196).

Tendo claras as noções empregadas de educação e saber, esse campo de estudos tão amplo vai sendo delimitado. O saber enquanto argumentação é uma perspectiva que se encaixa na metodologia qualitativa, através de entrevistas, aqui empregada, pois se baseia na intencionalidade das atividades profissionais, por mais cotidiana que seja (TARDIF, 2012). Tardif e Moscoso (2018) afirmam que a concepção de tomar os profissionais como reflexivos de suas próprias práticas é uma das bases do próprio movimento de profissionalização, para os docentes, significa que cada situação é singular e exige uma reflexão em e sobre as ações.

A noção de saber docente elaborada por Tardif tem base na origem social dos conhecimentos que o compõem, assim associando a diversidade dos saberes às suas fontes. Ele diz: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). A formação é o primeiro saber formalmente voltado para a docência, vindo de escolas normais ou faculdades. Por sua vez, os saberes disciplinares correspondem às disciplinas, socialmente selecionadas para comporem o ensino básico, mas que, para tal nível, devem ser adequadas, justamente em diálogo com os saberes curriculares, sendo esses os métodos e programas pelos quais as instituições se organizam.

Os saberes experienciais ganham especial atenção na análise de Tardif. O autor afirma que “(...) saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma

relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas” (TARDIF, 2012, p. 51). Na prática, a sala de aula é vista como lugar privilegiado de atuação docente. Ao mesmo tempo em que são a fonte dos saberes experienciais, são também um elemento imperativo em análises de pesquisas que se propõem a pesquisar o ensino.

É citado um polimorfismo do raciocínio, onde, ao mesmo tempo, os conhecimentos são gerados, e as ações, com base em saberes e juízos anteriores são realizadas (TARDIF, 2012). O ensinar engloba, portanto, competências variadas, que vão se construindo durante a atividade profissional. Tardif destaca que tal simultaneidade de ações é fruto das várias interações e objetivos do trabalho docente (TARDIF, 2012). Desse modo, nota-se outra característica central da docência, a interação com o outro. A interação com os alunos é, portanto, o núcleo principal da docência, e assim a natureza da atividade pedagógica, inerente ao ensino de qualquer disciplina.

Para além das interações na sala de aula, a natureza social da docência, como uma característica geral da profissão, é defendida. Na introdução do livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2012), cinco motivações para tal afirmação são apontadas. Primeiramente, destaca-se a formação em comum do grupo de professores, e após a formação, também repousa sobre um sistema que a legitima, instituições como as escolas e universidades. É dito que o próprio objeto do ensino é a prática social, uma vez que o trabalho é feito com sujeitos em função de um projeto. Além disso, o trabalho docente é mutável, tanto o que é socialmente definido para ser ensinado, quanto a forma, o “saber-ensinar”, evolui conforme as mudanças sociais. Finalmente, é social devido aos processos de socialização profissional pelos quais os docentes passam.

A socialização profissional está ligada à questão da temporalidade. Tanto o contexto da história de vida dos professores, quanto a formação, e até a chamada pré-formação são consideradas na análise de Tardif, ao afirmar que “(...) trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2012, p. 57). A formação pré-profissional é uma particularidade da docência, pois vem justamente da experiência que os indivíduos tiveram enquanto alunos. Mesmo a escolarização mais antiga, tem um peso grande nas ações dos docentes, são ainda mobilizados. Assim, tanto tais experiências como as histórias de vida são parte dos saberes

docentes e, ao ligar esses pontos com a temporalidade, o autor destaca, portanto, a irreversibilidade de tal aspecto.

Já durante os anos de atuação profissional, a carreira é o termo utilizado para expressar a temporalidade. Tardif defende que a carreira é em si um processo de socialização, de ações que vão sendo incorporadas às rotinas de trabalho. Sua definição fica registrada como "(...) um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças" (TARDIF, 2012, p. 70). No limite, há mesmo um processo de se tornar professor, com um *ethos* da profissão.

Quando observados tanto o aspecto da temporalidade, quanto os elementos presentes no entendimento de saber docente em Tardif (formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, e experienciais), pode-se destacar mais uma importante característica do campo, o entendimento de que os saberes docentes provém de fontes diversas. São heterogêneos e, segundo o autor, a prática educativa não possui uma "unidade epistemológica" (TARDIF, 2012). Retomando brevemente o dito nos parágrafos anteriores, o autor nos traz que:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2012, p. 64).

Por fim, a atividade docente é sempre contextualizada, em relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Devido à mutabilidade das circunstâncias sociais e políticas, a adaptabilidade dos professores também é uma característica apontada pelo autor. De tal modo, tem-se que:

Para evitar equívocos, acrescentemos que, a nosso ver, esse repertório de saberes não se refere a saberes intemporais e universais, (...) pelo contrário, que os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado (TARDIF, 2012, p. 217).

Para a proposta do presente trabalho, que analisa estudos de caso de um momento tão particular, e onde as adaptações no trabalho foram necessárias, essa característica mostra-se latente. Apoiando-se no entendimento de que os saberes docentes têm a prática como elemento fundamental, propõe-se que, durante o ERE,

novos saberes docentes foram gerados e colocados em prática, em um período de tempo bastante curto.

Alguns dos elementos que caracterizavam o ensino foram perdidos, como por exemplo a interação presencial simultânea dos professores com os alunos. Nas entrevistas realizadas, pode-se notar a predominância de atividades assíncronas para o ensino da Sociologia, devido a baixa participação, ou até mesmo impossibilidade de participação dos alunos em atividades síncronas. Assim, tem-se uma quebra, uma descontinuidade na socialização que os docentes estavam acostumados, para um espaço com um novo tipo de prática, que será objeto de análise no capítulo seguinte.

Capítulo 3 - Relatos docentes no Ensino Remoto Emergencial

3.1 Perfil dos participantes

O ano de 2020 foi marcado por uma drástica mudança na organização social, em diversas áreas. O trabalho e a educação, dois domínios importantes para a investigação aqui proposta, foram amplamente afetados. O isolamento social como medida de prevenção sanitária, juntamente com a possibilidade da realização de atividades de forma online, com suas devidas adaptações e implicações, culminaram em aulas à distância dentro de uma realidade nova.

A chamada Educação Remota Emergencial (ERE) foi alternativa utilizada por diversos sistemas de ensino ao redor do mundo como resposta à pandemia de COVID-19. Justamente por seu caráter emergencial, cada sistema pode adotar diferentes estratégias nesse momento, como a transmissão de aulas por canais televisivos e *lives*, dois exemplos citados por Arruda (2020). A ERE é caracterizada como:

(...) mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial (...) (ARRUDA, 2020, p. 265).

De tal modo, é importante diferenciar essa situação da chamada Educação à Distância (EaD), já existente antes de 2020 e regulamentada no Brasil, caracterizada pelo mesmo autor como:

A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor (ARRUDA, 2020, p. 265).

As aulas presenciais da rede pública de ensino do Distrito Federal foram suspensas em 11 de março de 2020. De 22 de junho a 10 de julho, segundo o calendário escolar da Secretaria de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020b), foi definido um período de acolhimento/ambientação dos estudantes, enquanto a retomada dos dias letivos não presenciais se deu no dia 13 de julho. De acordo com a portaria n° 133, de 3 de junho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), que define

os critérios para atuação dos professores nessa nova realidade, a fase inicial, de acolhimento e formação dos profissionais, teve início ainda antes, dia 5 de junho de 2020.

Os oito professores entrevistados estiveram durante 2020 “em sala de aula”, à frente do ERE. As entrevistas foram realizadas à distância, durante o mês de agosto de 2021, pelo aplicativo de vídeo chamadas Microsoft Teams, adotado para o ERE da Universidade de Brasília. Traçando um perfil geral dos participantes de pesquisa, são todos licenciados em Ciências Sociais, o que foge ao perfil geral dos professores de Sociologia do DF (INEP, 2020) e até mesmo de todo o país (GALDINO, 2019). Além disso, sete professores tinham cursos de pós-graduação e especializações, mais uma particularidade da amostra aqui trabalhada. Tal perfil pode ser explicado pela “pré-seleção” dos entrevistados, já que os convidados foram buscados em pesquisa anterior e, portanto, já tinham prévia afinidade com o tema.

Metade dos participantes eram professores efetivos no quadro da Secretaria de Educação, sendo eles Marcos, com 30 anos de experiência, Tainá, que atua como docente há 12 anos, Danilo, há 10 anos nessa função, e Pedro, que é professor há 5 anos. Os outros participantes tinham um vínculo temporário, o que implica em mais mudanças entre escolas, além de condições diferentes de trabalho, como remuneração e benefícios. Esse segundo grupo possui um menor tempo de experiência, são eles Lara, professora há 2 anos, Isabela, com 3 anos de docência, Jéssica, com também 3 anos, e André, que foi professor durante 2 anos e no momento da entrevista não estava em exercício. O quadro 1 representa a formação e tempo de atuação dos participantes:

Quadro 1 - Perfil dos Participantes

Nome (fictício)	Graduação	Anos de trabalho	Vínculo	Formações
Tainá	Licenciatura em ciências sociais	12 anos	Efetivo	Especialização em sociologia política; Mestrado em Antropologia Social; Doutoranda em Antropologia Social

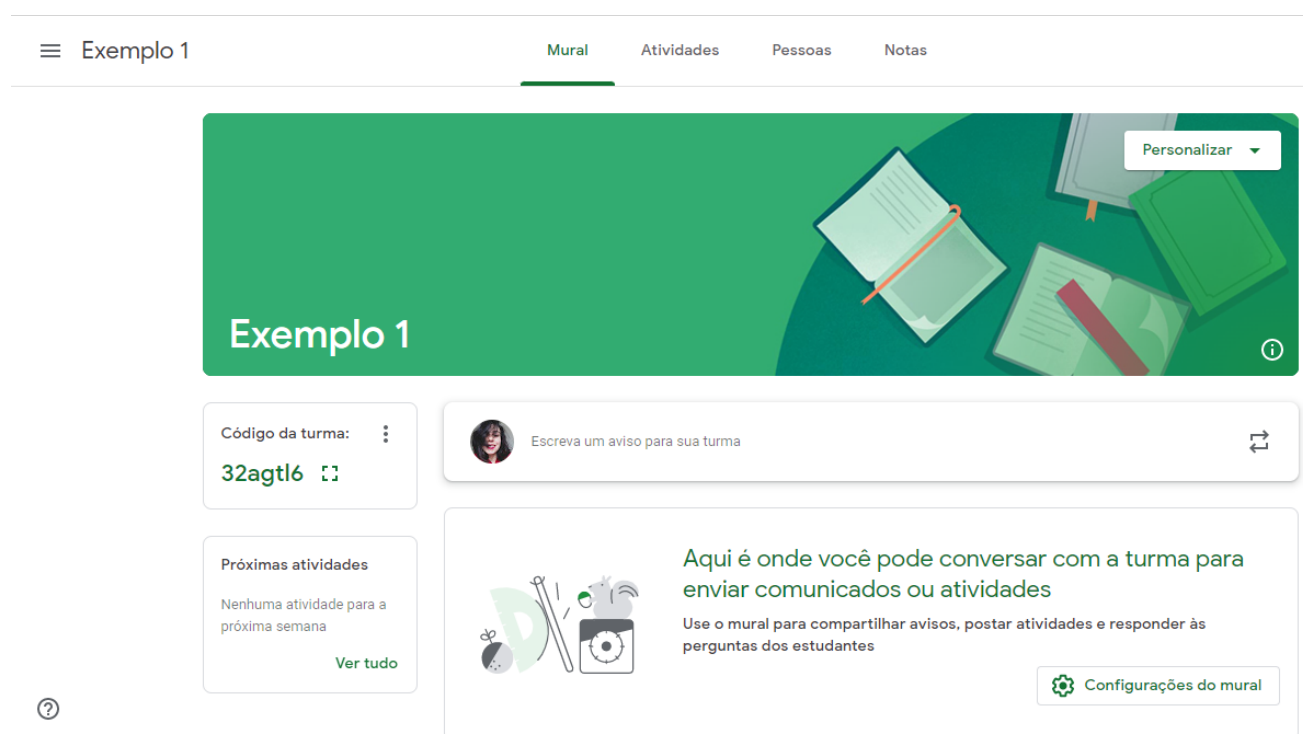
Danilo	Licenciatura em ciências sociais; Licenciatura em Filosofia	10 anos	Efetivo	Especialização para a EJA; Mestrado em Educação; Doutorando em Educação
Marcos	Licenciatura e bacharel em ciências sociais; Pedagogia	30 anos	Efetivo	Mestrado e Doutorado em Sociologia.
Pedro	Licenciatura em ciências sociais; Bacharel em Sociologia	5 anos	Efetivo	Mestrado em Sociologia e Antropologia; Doutorando em Sociologia
Lara	Licenciatura em ciências sociais	2 anos	Temporário	--
Isabela	Licenciatura e bacharel em ciências sociais	3 anos	Temporário	Pós-graduação em Gestão pública; Cursando Pedagogia
Jéssica	Licenciatura em ciências sociais; Relações internacionais	3 anos	Temporário	Mestrado em Ciências Sociais
André	Licenciatura em ciências sociais; Bacharel em Sociologia	2 anos	Temporário	Mestrado em Sociologia

Fonte: Elaboração própria (2022)

Durante as entrevistas realizadas, abordou-se 13 perguntas que passaram por diversos aspectos do trabalho docente durante o ERE. Foram abrangidos temas da formação acadêmica, capacitações e pós-graduações, até a preparação para o ERE especificamente. Também perguntou-se as principais mudanças em termos de metodologia de ensino, pontos negativos e positivos, assim como as dinâmicas com alunos que não possuíam acesso à internet. A participação dos alunos foi um importante ponto abordado, assim como as formas de avaliação escolar, e condições materiais dos professores para o ensino remoto. Por fim, foi questionado sobre possíveis mudanças necessárias no ensino com uma volta às aulas presenciais.

A plataforma Google Sala de Aula, adotada pela Secretaria de Educação, foi o principal meio utilizado para as atividades pedagógicas. Dentro do pacote adotado era possibilitada a comunicação com os estudantes e a elaboração de atividades, assim como o lançamento de notas e avaliações, separando cada turma. As atividades poderiam ser tanto assíncronas, como avisos no mural geral da turma, formulários (Google Forms) e criação de documentos online, compartilhados ou individuais (Google Docs), quanto encontros síncronos, através do Google Meet. Tanto os professores quanto os alunos receberam um endereço de email institucional para o acesso, mas com funcionalidades diferenciadas para cada grupo, conforme observa-se nas abas mostradas na imagem abaixo:

Imagem 01: Exemplo do Mural principal do Google Classroom



Fonte: arquivo pessoal (2022)

A forma de utilização da plataforma e organização do ano letivo passava tanto por aspectos definidos pela Secretaria de Educação, quanto pela forma que cada professor organizava seu trabalho. A disciplina de Sociologia possui, no ensino regular, aulas em dois dias da semana e, portanto, a organização mais frequentemente relatada foi a de uma atividade assíncrona e um encontro síncrono

semanalmente. É válido ressaltar que, por orientação da Secretaria, ao menos uma atividade a cada semana deveria ser utilizada para aferir a presença dos alunos.

Além das atividades mediadas pela plataforma, as atividades impressas também compuseram o ERE na rede de ensino do Distrito Federal. Tratam-se de atividades elaboradas pelos professores, impressas nas próprias escolas, destinadas aos alunos sem ou com acesso precário à internet. Eles buscavam as atividades na escola, respondiam, e retornavam para a correção. Cada escola trabalhou com uma frequência diferente nesse caso, podendo ser uma atividade para todo o semestre, a cada bimestre ou até mesmo quinzenal.

Fez-se uma leitura do material empírico das entrevistas à luz de três categorias de análise: a) Saber docente contextualizado; b) novas práticas em curto período; e c) realocação de elementos docentes. Dessa forma, será apresentado um panorama com os pontos principais levantados pelos docentes durante as entrevistas. Tais categorias foram pensadas a partir da leitura e interpretação do material, seguindo os apontamentos de Duarte (2004). Juntamente com as falas dos professores, resgata-se pontos relevantes em Maurice Tardif, teórico utilizado para auxiliar na interpretação dos dados desta pesquisa.

3.2 Saber Docente Contextualizado

Maurice Tardif, o autor principal utilizado para interpretar os dados empíricos trazidos das entrevistas, é de grande relevância para o campo de estudos, e é amplamente citado na bibliografia consultada. Seus estudos, justamente por levarem em consideração o contexto dos saberes docentes, permitem uma interpretação do ERE, mesmo se tratando de um tema novo, não mencionado pelo autor. Ao englobar o meio em que a educação se dá, infere-se, portanto, que englobe também as mudanças, para as quais os estudos dentro das ciências sociais demandam especial atenção.

A primeira categoria destacada, o saber docente contextualizado, surgiu justamente pelo grande destaque que Tardif dá para a relação entre o trabalho dos professores e o contexto social no qual os docentes estão inseridos. Assim, foram separadas para esse primeiro momento trechos das entrevistas que ressaltam o contexto do trabalho docente, especificamente quando é referido o isolamento social

explicitamente, pois entende-se que todas as falas estão embutidas dentro de tal contexto.

Diversas consequências do isolamento social tiveram impacto direto nos sistemas educacionais, como dificuldades da ordem econômica, por exemplo, como observado por Tainá: “Então, vários alunos se tornaram arrimo de família, eles ficaram sustentando suas próprias famílias, os pais perderam o emprego, ou morreram, ou aconteceu alguma coisa muito séria” (Tainá, 12 anos de experiência docente). Isabela aponta os elementos que tiveram de ser ponderados para as aulas: “Tem até questões relacionadas a pacotes de dados, dificuldades de acesso à internet, aparelhos defasados, enfim, tem que levar isso em consideração” (Isabela, 3 anos de experiência docente).

André, além de reconhecer tais problemas, nos conta ainda da impotência para solucioná-los: “eu não conseguia resolver também esses problemas de acesso da turma, à plataforma, à internet, a dificuldade de realização dos exercícios, acho que esse foi o principal percalço” (André, 2 anos de experiência docente). Danilo reforça os prejuízos que houve nesse período:

Então a gente está percebendo que é preciso então repensar estratégias para que esse estudante possa aprender alguma coisa, dentro do possível, porque de fato a perda foi muito grande (...) Uma outra questão que nós tivemos muita dificuldade foi com os estudantes que desapareceram, que não foram para a escola, que não participaram das atividades da plataforma, e que a escola teve que fazer aquela busca ativa, quando estava 100% online. (Danilo, 10 anos de experiência docente)

Além disso, o ERE acarretou em custos individuais para os docentes. Dentre os oito participantes, apenas três relataram que já tinham estrutura em casa para o trabalho remoto. Os demais tiveram gastos como computadores novos, aumento de pacote de internet, compra de microfones, impressora, e até mesmo reformas em casa ou mudanças, para chegarem a um ambiente, agora transformado em local de trabalho, adequado. Além disso, Jéssica relatou que teve problemas de saúde:

E o que eu sentia é que estar trabalhando numa mesa, e do lado estar a minha cama, e esse estresse, esse *burnout* todo, de estar meio dormindo meio acordada, era muito ruim, eu tive problema na coluna, tive que comprar uma cadeira, porque estava insuportável, tive problema no pescoço e tive que fazer fisioterapia, várias coisas, tive uma crise assim de coluna e de pescoço, e tem a ver com ficar muito tempo trabalhando sentada. Tive um problema com o olho também, uma inflamação na córnea, eu estava sentindo meu olho seco, dor de cabeça (...) (Jéssica).

Portanto, observam-se as condições sociais estruturando o trabalho docente, de modo que a reflexão dos profissionais sobre tal contexto foi definidora da prática. As dificuldades citadas, tanto para os docentes quanto para os alunos, tiveram que ser levadas em consideração quando se trata do ensino de Sociologia nas escolas durante 2020. Em suas considerações, Tardif aponta como um equívoco considerar os saberes docentes como algo estático, pois “os saberes do professor deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 217).

3.3 Novas práticas em curto período

A consideração de Tardif, em seus estudos, do trabalho docente da maneira como se constitui nas escolas, com grande valorização da prática (LÜDKE; BOING, 2012), motivou perguntas sobre a preparação que os professores tiveram para o ERE. Visto que houve uma reformulação nos ambientes e nos modos de ensino e aprendizagem, ou seja, uma quebra da prática que anteriormente os docentes já haviam acumulado, e com a qual já haviam aprendido.

Nas duas últimas categorias, foi pensado termos que englobassem dois pontos-chave nos relatos dos entrevistados. Esta quebra, descontinuidade com a rotina escolar prévia, foi fortemente percebida em diversos momentos. Os novos meios, “espaços” para as aulas foram introduzidos no ERE de forma rápida, principalmente se comparada ao tempo da formação superior dos professores. Assim, a prática das plataformas do ERE se deu de forma atípica, com o aprendizado do manejo dessas ferramentas sendo feito com um breve treinamento, e logo após o trabalho em si já nesse novo formato.

Primeiramente, sobre suas formações nos cursos de graduação, o aspecto do aprender com a prática foi destacado diversas vezes, principalmente diante, contraditoriamente, da falta de prática durante o curso, tendo em vista o pouco contato com o ambiente da sala de aula durante a graduação.

Lara expressa tal insuficiência, quando relata: “Então, nas matérias de educação, eu não tive nenhum contato mais aprofundado com as escolas, assim, eu acho que teve... eu acho que teve uma, que a gente chegou a ir na escola, mas era aquele negócio de passar uma semana, e olhe lá” (Lara, 2 anos de experiência

docente). Perpassa esse aspecto também a pequena carga horária de estágio obrigatório que constava nos currículos das licenciaturas que cursaram, o que foi relatado por Tainá, Jéssica, Marcos, André e Danilo.

Outro aspecto que foi mencionado durante as perguntas que abordaram a formação docente foi a falta de uma preparação voltada especificamente para o ensino de Sociologia. Tainá, por exemplo, relembra das disciplinas pedagógicas como sendo voltadas principalmente para o ensino infantil, o que foge da arcada da Sociologia, por se tratar de uma disciplina atualmente presente de forma obrigatória apenas no nível do Ensino Médio no Distrito Federal. Então, no momento do estágio, percebeu um despreparo para lidar com questões de seus alunos adolescentes.

Finalmente, ao ser abordada a capacitação para o ensino remoto, todos os professores entrevistados citaram um curso preparatório, oferecido pela Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação (EAPE), porém as informações sobre o curso e as impressões foram divergentes. Alguns citaram que o curso era obrigatório para os professores que estariam ministrando as aulas remotas, enquanto outros disseram que a participação era optativa. Já a professora Isabela, que entrou com vínculo temporário na Secretaria de Educação, não pôde fazer o curso por ter começado a trabalhar depois do início do ano letivo, porém, todos os outros entrevistados cursaram.

Segundo relatado, tratou-se de um curso de curta duração, com um preparo breve para o trabalho remoto, porém, alguns professores mencionaram uma semana, já outro professor mencionou a duração de um mês. Foi consenso que a finalidade do curso foi capacitar os professores para o uso da plataforma Google Sala de Aula, adotada pela Secretaria de Educação do DF e, portanto, tratou-se de uma formação técnica pontual, sem distinções entre as disciplinas que cada professor ministrava. Três entrevistados, Lara, Jéssica e André, relataram que o curso ocorreu de forma totalmente assíncrona, sem o auxílio de algum professor para dar retorno sobre o conteúdo abordado.

No que se refere ao bom aproveitamento do curso, tanto aspectos positivos quanto negativos foram destacados pelos participantes. Os professores Danilo e Lara relataram que o que foi aprendido no curso não teve grande aplicação posteriormente, com o início das aulas remotas. Já Isabela e Jéssica, ao contrário,

relatam a importância do curso para questões mais práticas do trabalho diante da dificuldade da plataforma adotada:

Mas, enquanto professora, os formulários foram facilitadores, para correção, para lançamento de nota, o Google contabiliza tudo certinho, já deixa as tabelas tudo certinho para a gente, então essa ferramenta foi eficiente para mim enquanto professora (Isabela).

Eu acho que o formulário, eu acho que superou minha expectativa, no sentido de conseguir pegar as notas, de realmente facilitar o nosso trabalho, é uma coisa que corrige sozinha a parte objetiva, a gente consegue dar feedback, já estruturar para já passar, como se fosse uma chave de correção. (Jéssica, 3 anos de experiência docente).

Além desse curso geral, alguns professores mencionaram outros cursos, que ocorreram ao mesmo tempo. Tainá fez um curso sobre o chamado “novo ensino médio”³, e acredita que a junção com esse segundo curso criou um excesso de demanda. Jéssica, por sua vez, realizou, em conjunto com a outra professora de Sociologia da escola em que trabalhava, um curso voltado para a preparação de um material impresso para o ensino remoto. André, fez também um curso voltado para o uso das demais ferramentas do Google que podem ser incorporadas na plataforma do Google Sala de Aula. Por fim, vale citar que os entrevistados relataram dificuldades de outros colegas tanto para a realização desse curso inicial quanto para o uso da plataforma em si.

Infere-se que os professores desenvolveram as práticas docentes durante o ERE sem a referência de práticas anteriores, tanto de anos anteriores como docentes, quanto da experiência pré-profissional, que remete à própria experiência escolar dos professores (TARDIF, 2012). Assim, o ERE contou com um período de tempo de preparação muito curto, o que resulta em uma sensação de falta de preparo para tal forma de ensino. Portanto, a segunda categoria de análise refere-se a grande quantidade de práticas novas, porém em um curto período de tempo.

3.4 Realocação de elementos Docentes

Dentro da última categoria, buscou-se um ponto central na narrativa dos professores, a falta de interação dentro do ambiente de ensino-aprendizagem.

³ Termo que referencia a mudança na legislação sobre o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular, Lei nº 13.415/2017.

Algumas falas chegam a mencionar momentos onde a interação era praticamente nula, o que à primeira vista pode ser tomado como uma generalização sobre o ERE. De fato, a interação foi diminuída, pois se tratou de uma queixa presente em todas as falas. Porém, optou-se por analisar tal ponto sob a ótica da realocação de elementos, onde a interação existia, mas deu-se de formas distintas da interação anterior, nas aulas presenciais.

Novamente referenciando Tardif, tal perspectiva ancora-se na reflexividade dos professores (TARDIF, 2012), que, apesar de sem o devido preparo, mobilizam os saberes disciplinares das ciências sociais e os adicionam à consciência do que o novo contexto demanda, para deste modo constituírem suas práticas. Tardif traz o polimorfismo do raciocínio, ou seja, simultaneamente os conhecimentos são gerados e as ações, com base em saberes e juízos anteriores, são tomadas. Aqui, como já dito, os juízos anteriores ficaram reduzidos, porém ainda persistem, como cita Marcos:

(...) as minhas aulas eram terças e quintas feiras, com as mesmas turmas né, de segundos anos. Então em tese, a organização nossa era terça feira, era o dia do Meet, de fazer a exposição do conteúdo, colocava-se um texto, já colocava um texto também base para eles, que muitas vezes era do próprio livro didático, (...) e na quinta feira era o dia os alunos responderem os questionários das atividades, era assim o funcionamento (Marcos, 30 anos de experiência docente).

Os recursos e ferramentas utilizados nas aulas foram variados, como formulários incorporados dentro da própria plataforma do Google, vídeos próprios ou disponíveis em plataformas, aulas em áudio “podcasts”, textos selecionados, extratos do livro didático, documentos colaborativos, ou até mesmo diferentes formatos de questões elaboradas. O material impresso, por sua vez, foi totalmente novo, presente no ensino remoto, mas não anteriormente.

Na secretaria de educação a gente usa o Google, então Google Meet, o Google Forms, o YouTube, textos disponíveis online... tudo que tinha disponível online eu tentei utilizar. O próprio livro didático felizmente tem disponível online, textos para serem trabalhados determinados conceitos dentro da sociologia. Os vídeos no YouTube são muito complementares (Isabela).

Os saberes disciplinares, aqui falando especificamente dos conteúdos da Sociologia, em grande parte permaneceram, enquanto a mudança de contexto, para o cenário de isolamento social, foi evento responsável pela incorporação de novos saberes experienciais e, portanto, novos saberes docentes. Tal evento foi tido como

uma grande quebra na rotina habitual dos docentes, portanto, para abarcar o momento da pandemia dentro da trajetória profissional dos que atuaram no ERE é necessário considerar que todos os aspectos da docência, até mesmo um consolidado modelo de aulas, pode ser alterado. Desse modo justifica-se a terceira categoria de análise, a realocação de elementos docentes constitutivos do ambiente escolar anterior a pandemia.

Durante o ERE, houve uma predominância das atividades assíncronas, o que diverge grandemente do ambiente escolar presencial. Tardif aponta que a interação com o outro é uma das mais importantes características do trabalho docente, tanto quando escreve: "(...) propomos uma definição da pedagogia enquanto "tecnologia da interação humana", colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano (TARDIF, 2012, p. 114) Durante o ERE as atividades assíncronas perdem, justamente, a interação instantânea com o outro, havendo uma redefinição da temporalidade do ensino. A falta de interação e a baixa participação dos estudantes foram, de fato, as principais queixas dos entrevistados.

As principais dificuldades... Primeiro é essa... esse problema de saber o retorno, a gente não tem como ter um retorno de como o conteúdo, de como o conhecimento está sendo absorvido, está sendo bem utilizado. A interação... interação presencial, ela faz muita falta (Isabela).

Eu acho que a principal dificuldade era justamente isso, a questão de participação, de conseguir fazer com que os estudantes que estavam na turma conseguissem participar. (...) a maioria estava de fato participando pelo telefone, então já era mais complicado essa questão da participação e da possibilidade de aproveitar mesmo o curso (André).

O professor André, quando cita a participação por telefone, está fazendo referência aos problemas da falta de material adequado para o acompanhamento das aulas, o que teve de ser levado em consideração na prática. Jéssica e Lara participantes também relataram essa mesma percepção: "Então a dificuldade dos alunos em ter internet, ter internet de qualidade, ter uma celular que eles consigam de repente baixar um aplicativo que o professor está pedindo, também é uma dificuldade" (Jéssica); "E muitos poucos participavam, por milhões de motivos, trabalho, horário, internet, pelo celular, enfim, motivos não faltam para eles não participarem. Então para mim é muito triste perceber isso" (Lara).

Até mesmo entre os alunos, as relações eram bastante reduzidas, o que acaba por prejudicar a socialização escolar e a criação de vínculos afetivos que os discentes teriam no contexto da educação presencial. Tainá relata que “Eu fiz até com os alunos uma pesquisa (...) O que eles me disseram, é que estar na escola fazia muita falta” (Tainá). Já Jéssica acredita que isso também influencia o aprendizado, e conta que, em conversa com um dos alunos, ele havia relatado que não conhecia os colegas, o que inibia sua participação durante as aulas. Lara, em sua fala, atribui a dificuldade de interação no Google Meet por se tratar, na maioria das vezes, de um grupo de desconhecidos, sem vínculos prévios:

Eu acho que tiveram muitas perdas, quase tudo de perda, porque... não falando necessariamente do aprendizado do conteúdo de sociologia, mas para mim no ensino médio o que importa é a convivência em sala de aula (...) E eu acho que isso perde muito para eles, até às vezes no meet, dava para ver que eles eram pessoas que não se conheciam (...) (Lara).

Em relação à avaliação escolar, a falta de participação também afetou o modo como o trabalho dos professores foi organizado. Como dito anteriormente, houve uma determinação para que, ao menos uma atividade por semana fosse utilizada para aferir a presença dos alunos. Alguns professores utilizaram já dessa norma para realizar a avaliação, como no caso de Lara, Jéssica e Danilo. Já outra possibilidade foi a de manter provas e testes, como Tainá.

De modo geral, uma grande questão foi um esvaziamento das questões discursivas, com caráter mais reflexivo. Por sua vez, tal caráter é essencial, e amplamente citados por dispositivos normativos quando se trata do ensino da disciplina de Sociologia em especial. Foi um ponto no qual os professores entrevistados sentiram grande dificuldade para obter uma resposta dos alunos durante o ano. Tainá relata: “[...] eu percebi que quando a atividade era mais mecânica, a tendência deles era dizer que estava tudo bem. Agora, se eu colocasse questões mais abertas [...] eles tinham muita dificuldade. (Tainá). Pedro reafirma tal percepção:

Então eu passava um conteúdo, passava dois exercícios, um múltipla escolha e um dissertativo. (...) e depois de um tempo os alunos pararam de responder essas atividades dissertativas e só respondiam a múltipla escolha, a múltipla escolha você pode chutar, e você deixa do jeito que está (Pedro, 5 anos de experiência docente).

No que diz respeito às atividades impressas, mais uma vez, a falta de interação com os alunos foi um ponto negativo amplamente citado, e até mesmo em um cenário mais grave ainda do que o das atividades online, uma vez que os alunos realizavam as atividades impressas sem nenhum tipo de mediação dos professores, como o relato de Isabela retrata bem:

Porque aí eu sequer tinha contato com esse aluno. Eu mandava uma atividade indicando as páginas do livro, porque, em tese, era a forma que ele tinha de acessar o conteúdo. Mas não tinha a minha figura, ou a figura de outro colega como mediador nesse processo (...) eu não sabia quem eram meus alunos do material, só o nome (Isabela).

Os professores Danilo e Marcos, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), relatam que nesta modalidade a falta de interação é ainda mais preocupante, e citam possíveis fatores para tal esvaziamento. Em seus relatos, outras plataformas foram citadas. Para a exposição de conteúdos, Danilo manteve vídeos próprios, como alguns dos demais professores relataram, porém os alunos utilizaram outras formas para resposta, como o envio no aplicativo de mensagens Whatsapp, ou anexar fotos do caderno, ao invés de responder diretamente na plataforma, e os encontros síncronos foram mais espaçados, ocorrendo a cada mês. Ele atribui o uso dessas outras plataformas e aplicativos principalmente a dificuldade de acesso aos equipamentos necessários ao uso do Google Sala de Aula, e especialmente do Google Meet, principal ferramenta de interação síncrona, o que resulta em uma cenário de exclusão, como relata:

(...) não teve acesso à plataforma mas teve acesso ao Whatsapp ele respondia em forma de texto, de resposta, e me mandava. (...) Mas majoritariamente houve uma exclusão sim, porque nós falamos de uma classe que não tem acesso a esses recursos, não têm acesso à internet, não tem a possibilidade de assistir um vídeo no celular, então tem um pacote de dados reduzidos, e esse pacote de dados ele tem whatsapp, e pelo whatsapp a gente consegue ter contato com eles, estabelecemos um outro tipo de relação com eles (Danilo).

Marcos, que atua tanto no ensino regular como na EJA, confirma esse cenário mais grave entre os jovens e adultos: “No supletivo a dificuldade foi ainda maior, porque ninguém entrou na sala, porque eles tinham dificuldades em acessar, dificuldades de acesso da tecnologia em si mesmo (...)” (Marcos). Mesmo para as aulas síncronas, através das vídeo chamadas no Google Meet, incorporado a plataforma Google Sala de aula, a orientação da Secretaria de Educação era a não

obrigatoriedade. Esse tipo de atividade seria, em tese, um momento de interação maior do professor com as turmas, o que na prática não aconteceu. O professor Pedro, por exemplo, cita que, mesmo para os que entrassem nas chamadas, a questão do contato com os alunos ainda era reduzida, por exemplo, pela falta da imagem dos alunos, que não tinham a obrigação de abrir as câmeras, até mesmo para se evitar algum constrangimento em relação ao local de moradia dos discentes.

Desse modo, a escola enquanto um espaço de socialização dos jovens (SILVA, BRIGATI, PAN, 2021) perde, em parte, tal característica. Porém, o contato com a escola é mencionado pelos professores como importante a ser de alguma forma mantido, como menciona Tainá: “Eu percebi que todo mundo abriu um pouco mão de atingir objetivos pedagógicos mais avançados, e que todo mundo tivesse um contato mínimo com os alunos. (...) os que se interessaram, eles fizeram coisas muito legais (Tainá).” Danilo fala especificamente sobre esse contato, porém lembrando que atua na modalidade da EJA:

É a forma que nós estamos criando para ter contato com esse estudante que tem uma condi... tem os seus porquês também de não estar ali presente. (...) vai ser uma prática que nós vamos ter que nos adaptar enquanto professores e enquanto pessoas que estão lidando com outras pessoas que passaram por momentos muito difíceis, no trabalho, na família, e ao mesmo tempo estão querendo ter educação (Danilo).

Através dos trechos selecionados, pode-se ter um panorama dos principais pontos que envolveram a prática docente durante o ERE. Nas conclusões deste trabalho, faz-se uma leitura-síntese dos pontos abordados.

Considerações finais

Pesquisar sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Sociologia no período do ERE, ao mesmo tempo em que as aulas presenciais ainda não haviam retornado totalmente, e também em meio às aulas remotas dentro da Universidade de Brasília, foi um grande desafio. As pesquisas sobre o ensino remoto, por se tratarem de uma realidade ainda presente, e que terá um desenvolvimento lento até seu “fim”, terão que considerar uma realidade recente em seus trabalhos. Uma das dificuldades da pesquisa foi justamente encontrar estudos que, feitos em um momento específico da pandemia, já não correspondiam ao que vivenciamos apenas alguns meses depois.

Com o início do fim das restrições e isolamento social, as pesquisas sobre esse momento podem começar a se fazer de forma mais sólida, e este trabalho pretende auxiliar, como um elemento de interpretação de uma das áreas mais afetadas pela pandemia, em investigações futuras. Este estudo qualitativo pode ser subsídio para pesquisas mais amplas, e até para pesquisas quantitativas, podendo também ser lido conjuntamente com diagnósticos de caráter distrital.

Se lembrarmos da implementação da Reforma do Ensino Médio em 2022, ocorrendo em paralelo às aulas remotas, nos posicionamos em um cenário delicado no que tange à permanência da Sociologia de forma disciplinar no interior do currículo escolar básico. Portanto, trata-se de uma agenda de pesquisa a ser fortalecida. O momento aqui descrito pode contribuir em um esforço para a valorização do trabalho dos professores. Dessa forma, o ensino de Sociologia em seus diversos aspectos poderão contar com um suporte teórico cada vez mais abrangente.

O objetivo pretendido pela pesquisa foi alcançado. Foram abordados diversos aspectos do ERE, participação dos alunos, forma de organização das aulas, material e local adequados para as aulas remotas, avaliações, entre outros. Para tanto, a metodologia qualitativa, baseada em entrevista semi-estruturada, mostrou-se pertinente. Durante as entrevistas, mesmo que de forma remota, pode-se estabelecer um contato com os professores participantes, abordando os mesmo tópicos com todos e, ao mesmo tempo, tendo liberdade para reter-se em algum ponto para sanar eventuais dúvidas ou particularidades de cada um. Os aspectos tratados nas oito entrevistas com professores formados na área de

Ciências Sociais podem dar um panorama das práticas pedagógicas nas aulas de Sociologia das escolas públicas do Distrito Federal.

As categorias aqui utilizadas para se apresentar os dados empíricos podem ser entendidas como um bom resumo de três principais pontos encontrados nos relatos. A junção dos trechos das falas em tais categorias para a exposição no trabalho visa agrupar partes do material empírico nas quais foi percebida uma entre si uma similaridade, assim apresentando a interpretação feita dos dados colhidos. Após resumidas brevemente nos próximos parágrafos, a parte final do texto adiciona mais alguns elementos interpretativos e conclusivos que ajudam a caracterizar o ERE, sendo eles a predominância de atividades assíncronas, o esvaziamento de questões discursivas e o maior investimento pessoal.

O saber docente, termo ancorado em Tardif (2012) e que remete aqui ao conjunto de habilidades e conhecimentos que os professores dispõem em sua profissão, reconhece também a forma social que a docência possui, o que foi a base da primeira categoria, a do saber docente contextualizado. Nela foi destacado que, durante o ano letivo de 2020, adaptações precisaram ser feitas devido ao contexto de isolamento social e, muitas vezes, consequências desse isolamento tiveram impacto na educação. Foram separados, portanto, trechos das falas dos professores onde eles identificam essa necessidade de atenção ao momento amplo em suas práticas.

Tendo como base a realidade social do momento pesquisado, representado na pesquisa pelo conjunto das entrevistas realizadas, as outras duas categorias abarcam dois pontos principais abordados. As novas práticas elencadas, que incluíam novos ambientes, ferramentas, e formas de contato com a comunidade escolar, tiveram que ser aprendidas e colocadas em prática rapidamente, se constituindo em um novo léxico dentro dos saberes docentes para os professores que estiveram à frente do ERE.

Tais elementos eram, em sua maioria, atividades assíncronas. As vídeo chamadas através do Google Meet, que permitiram um contato síncrono, foram pouco efetivas. Portanto, tal queixa de uma falta de interação durante as aulas do ERE foi um ponto citado por todos os professores. A temporalidade e a forma de comunicação dentro do ensino, portanto, foram realocadas. A falta da interação, a resposta mais ouvida para a questão “Quais as principais dificuldades com o ensino

remoto?”, pode se constituir em um objeto de estudo futuro para a agenda de pesquisas sobre o ERE, como os motivos para essa diferença tão nítida.

Para o ensino de Sociologia em especial, o esvaziamento das questões discursivas pode ser um fator de prejuízo para se tratar conteúdos que exijam uma abordagem mais profunda ou sensível com as turmas. Embora os formulários tenham sido facilitadores para a organização das atividades e notas, a dificuldade com questões discursivas acabou por prejudicar o desenvolvimento de uma escrita argumentativa com os estudantes.

Se, por um lado, os saberes docentes são considerados como mutáveis, a estrutura física da sala de aula e a rotina das escolas, para os docentes aqui entrevistados, já era algo tomado como fixo. Desse modo, quando estuda-se um momento de quebra de tais elementos constitutivos da profissão, há que se tomar o ensino de Sociologia como algo suscetível a mudanças em todos os seus aspectos, para abarcar o evento da pandemia. Os saberes docentes de tal momento, portanto, foram sendo construídos ao longo do caminho, o que foi possível observar desde as respostas divergentes sobre o curso de formação até as aulas em si. É importante ressaltar que, mesmo entrevistando docentes com uma grande diferença entre os anos de experiência, as dificuldades citadas foram semelhantes, principalmente no que tange a participação dos alunos e à forma de organização das aulas.

O ERE exigiu, tanto dos alunos quanto dos professores, um investimento pessoal muito maior. Algumas das responsabilizações do Estado passaram a ser exigidas privadamente, como um local adequado aos estudos, gastos com energia e equipamentos necessários às aulas remotas, além da alimentação que era oferecida aos alunos nas escolas. Todo esse cenário trouxe limitações à atuação dos professores, justificadamente, pelas questões apontadas ao longo do texto.

As aulas remotas têm seu caráter pontual, por ter surgido de uma necessidade específica do momento de isolamento social. Seu fim, pode ser enxergado como uma volta à normalidade, porém exatamente o fim do período de ameaça da COVID-19 não é assim uma data tão claramente definida ainda, apesar de todas as melhoras no sentido da imunização coletiva, com 81,94% da população do DF com duas doses da vacina (Secretaria de estado de Saúde do Distrito Federal, 2022) e da flexibilidade do uso de máscaras de proteção facial em ambientes abertos e fechados no DF (DISTRITO FEDERAL, 2022). O que se observa é uma volta de forma mais gradual, e o ensino híbrido (Secretaria de estado

de Saúde do Distrito Federal, 2020) estabelecido em 2021, é um exemplo disso. Por outro lado, o caráter de longo prazo que o ERE pode nos apresentar são justamente suas consequências, e os possíveis efeitos que poderá ter nas políticas de formação dos professores daqui em diante é algo ainda a ser investigado.

Esse novo cenário de ensino, que teve diferentes nuances desde 2020, certamente trará mudanças para a educação no Brasil, algumas delas sendo prejuízos graves (PAGAIME; ANELISE; UNBEHAUM; GAVA, 2021)⁴. Tais mudanças devem ser estudadas mais profundamente daqui em diante pois, com o decorrer do tempo as consequências do momento de pandemia aparecerão mais claramente para o campo da educação, da formação de professores e, conseqüentemente, dos saberes docentes, em especial aqueles mobilizados pelos professores de Sociologia que foram objeto de análise desta pesquisa.

⁴ Estudo da Fundação Carlos Chagas (PAGAIME; ANELISE; UNBEHAUM; GAVA, 2021), aponta que 1,1 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos não receberam atividades escolares em casa, considerando 2020. Dentre esses, 75,5% eram adolescentes negros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2, p. 281-295, 2007.

ASSIS, Doralice Pereira de. *Ciências Humanas e a Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: Concepções e práticas dos agentes educacionais*. 76f. Monografia (Bacharel em sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. *Mediações*. v. 23, n. 2, p. 455-491, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*. v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 1, p. 353-396, 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema. Aprendendo a entrevistar como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, v. 2, n. 1, p. 68–80, 2005.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

CIGALES, Marcelo; ASSIS, Doralice. ; SALES, Lucas ; QUEVEDO, Guilherme. Reforma do Ensino Médio e Educação Remota: o que pensam os/as estudantes do Distrito Federal?. *Norus - Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, p. 65-89, 2020.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; GREINERT, Diego. O debate sobre o currículo de ciências sociais: da Lei 11.684/2008 à BNCC/2018. *Espaço do Currículo*. v. 13, n. 2, p. 235-250, 2020a.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SILVA, Luca Fonseca de Castro; DANTAS, Marina Isabel Correia da Silva. *Práticas e desafios do ensino de Sociologia no Distrito Federal*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 7., 2020.

CIGALES, Marcelo; SOUZA, Rodrigo Diego de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia : um debate em construção. *Latitude*. v. 15, Edição Especial, p.286-310, 2021.

DANTAS, M. I. C. S. ; CIGALES, M. . Usos do livro didático de Sociologia no Distrito Federal. *Cadernos da ABECS*, v. 5, p. 65-88, 2021.

Diário Oficial do Distrito Federal, 03 de junho de 2020. *Portaria n° 133*, de 03 de junho de 2020.

Diário Oficial do Distrito Federal, 03 de junho de 2020. *Portaria n° 158*, de 10 de julho de 2020b.

Diário Oficial do Distrito Federal, 10 de março de 2022. *Decreto n° 43.072*, de 10 de março de 2022.

- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, v. 1, n. 24, p. 213–225, 2004.
- GALDINO, Marcelo Sales. A autonomia na mediação didática de professores de Sociologia do Ensino Médio diante dos livros didáticos. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 3, n. 1, p. 26-44, 2019.
- GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo. v. 34, n. 100, p. 29–41, 2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 46, n. 1, p. 1–16, 2020.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, v. 74, n. 1, p. 43-59, 2014.
- LEAL, Sayonara De Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 38, n. 141, p. 1075–1099, 2017.
- LEAL, Sayonara. O ensino de sociologia e os saberes docentes. In: BRUNETTA, Antonio Alberto.; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo (org). *Dicionário de ensino de sociologia*. 1 ed. Maceió-AL. Editora Café com Sociologia, 2020.
- LEAL, SAYONARA; YUNG, TAUVANA . Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. *Sociedade e Estado (UnB. Impresso)*, v. 30, p. 773-796, 2015.
- LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de sociologia. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 383-403, 2011.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 74, p.77-99, 2001
- MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. v. 1, n. 29, p. 88–107, 2005.
- NETO, Samuel de Souza; AYOUB, Eliana. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *Pro-posições*. v. 32, n. 1. p. 1-25. 2021.
- NETO, Viana; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: Entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*. v. 1, n. 2. p. 76-99, 2016.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

NUNES, J. A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. *Cadernos de saúde pública*, v. 36, p. e00063120, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 555–578, 2020.

PAGAIME, Adriana; ANELISE, Ingrid; UNBEHAUM, Sandra; GAVA, Thaís. *Estudo Desigualdades na educação brasileira: ressignificação do abandono escolar no contexto de pandemia*. Disponível em <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares>>. Acesso em 28 de março de 2021.

SANTOS, Vinícius Gabriel Chaves dos. *A sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2009-2019)*. 74f. Monografia (Bacharel em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Secretaria de estado de saúde do Distrito Federal. *Nota técnica 59*. 2020

Secretaria de estado de saúde do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.saude.df.gov.br/vacinometro/>>. Acesso em 28 de março de 2022.

SILVA, Marina Jorge da; BRIGATI, Joice Bissoloti; PAN, Lívia Celegati. Experiências do tempo vivido: Reflexões de jovens estudantes do interior do Brasil sobre a vida na pandemia de COVID-19 e a escola como espaço de sociabilidade. *Última Década*, n. 57, p. 67-92, 2021.

SOUSA, Josiane Carla Medeiros de. *O Ensino de Sociologia Mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação: Saberes e Práticas Docentes*. Mestrado em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: Atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*. v. 48, n. 168, p. 388-411. 2018.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*. v 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis - RJ. Editora Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. *Revista brasileira de Educação*, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000.

ANEXO I - Roteiro para entrevistas

a) Gostaríamos de saber sobre sua formação acadêmica, onde você cursou a graduação em Ciências Sociais?

b) Você lembra das disciplinas pedagógicas do curso? Como você percebe sua formação pedagógica para trabalhar com a disciplina de Sociologia?

- explorar como foram os estágios obrigatórios da licenciatura;
- Se teve alguma preparação pedagógica para as TICS;

c) E após a graduação, como você enxerga seu aprimoramento profissional, como cursos de capacitações ou pós-graduação?

d) A escola em que você atua capacitou os/as professores para o trabalho remoto? Você chegou a ter algum curso da SEEDF? Se sim, como foi?

e) Quais as principais mudanças, em termos de metodologia do ensino da disciplina de Sociologia, do ensino presencial para o remoto?

- você costumava utilizar sites, blogs, vídeos para organizar a sua aula?
- Neste momento de pandemia você utiliza sites e blogs, vídeos e áudios? Se sim, quais os mais utilizados?
- Há alguma outra estratégia que foi utilizada durante o ERE?

f) Dentre essas novas metodologias utilizadas, quais você analisa que foram mais efetivas? E as menos efetivas?

g) Para as atividades impressas entregues aos alunos sem acesso à internet, como as atividades foram selecionadas? Esses alunos tinham acesso ao livro didático adotado pela escola? Qual livro era utilizado?

h) Você considera que possuía um local e equipamentos adequados para o trabalho remoto? Fez alguma adaptação em casa ao longo do ano?

i) Quais as principais dificuldades com o ensino remoto? Dificuldades de trabalho

em casa, ou de transposição didática com a disciplina de Sociologia. Você percebe as mesmas dificuldades com as outras disciplina?

j) Como você avalia a participação dos alunos durante as aulas remotas? Você acredita que houve perdas em termos de conteúdos abordados?

- Quais os motivos para tal percepção?

k) Como é realizada a avaliação escolar no ensino remoto?

- Quais são os principais critérios?

- Foi uma avaliação satisfatória?

m) Você acredita que, nesse semestre que está começando, será necessário fazer adaptações nas aulas presenciais devido a novas necessidades dos alunos após o período de aulas integralmente online?

l) Você acredita que alguma estratégia de ensino utilizada em 2020, poderia permanecer posteriormente ao final da Pandemia?

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa *Ensinando sociologia na pandemia: Estratégias de ensino na educação básica em 2020* realizada por Cecília Aguiar Silva Palau, sob orientação do prof. Marcelo Pinheiro Cigales. A pesquisa faz parte da monografia para a conclusão do curso de bacharelado em Sociologia, na Universidade de Brasília (UnB). Caso aceite fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento.

As entrevistas serão gravadas, mas o seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo de informações pessoais. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Você pode pedir esclarecimentos durante e após a conclusão da pesquisa através dos contatos: (61) 98244-5642 e cissa.1410@gmail.com.

O trabalho contribuirá com o campo de pesquisa sobre o ensino de sociologia, com o curso de Ciências Sociais e também com a formação acadêmica da proponente, e não possui riscos significativos a serem destacados

Eu, _____, declaro que, após ter recebido os esclarecimentos e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Local: _____.

Data: ____ de _____ de _____.