

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 5 | Nº 15 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4615332>



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM TURMAS DA MODALIDADE EJA: UM RELATO SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM CEILÂNDIA, DF

Tiago Franco de Paula¹

Resumo

O presente artigo é um relato empírico de estágio docente na disciplina de Sociologia realizado para a disciplina Práticas de Ensino em Ciências Sociais, que compõe o currículo da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB). Devido à pandemia de COVID-19 que se iniciou em 2020, o estágio foi realizado em regime de Ensino Remoto Emergencial. A escola escolhida para o cumprimento das atividades foi o Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, localizada na Região Administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal. A docente supervisora foi a professora Thais Ferreira Brayner. A modalidade de ensino escolhida para o estágio foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram observadas e avaliadas turmas dos três anos do ensino médio distribuídas entre os turnos vespertino e noturno durante um período de quatro meses. Com base nos dados levantados e expostos no relatório, é possível encontrar apontamento sobre as dificuldades do ensino de sociologia no EJA antes e após o início do ERE. É evidente, contudo, que as dificuldades foram intensificadas pelo ensino remoto e que novos obstáculos para a inserção dos estudantes dessa modalidade de ensino estão em voga durante o contexto pandêmico.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Remoto Emergencial; Sociologia.

Abstract

The present essay is an empirical report regarding a teaching internship in Sociology in a public high school located in Ceilândia, a suburban area of Brasília, Brazil's capital. The internship was realized online because of the outbreak of the COVID-19 pandemic in 2020. The internship was conducted under the supervision of Thais Ferreira Brayner, a sociology teacher in the CEM 03 de Ceilândia, the school chosen for the teaching practice. The activities were conducted in EJA's classes, a modality destined to the education of youngsters and adults who had previously abandoned their studies. The classes were composed by students of the second year of high school distributed between two shifts. Based on the empirical data collected during the internship, it is possible to present new information about the difficulties and social obstacles to education in times of social isolation and online activities.

Keywords: Online Teaching; Sociology; Youngsters and Adults Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato empírico e tem como objetivo descrever as atividades realizadas ao longo da disciplina Práticas de Ensino em Ciências Sociais (PECS). A disciplina faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília e corresponde ao estágio obrigatório em turmas de Sociologia de Ensino Médio. Devido à pandemia de COVID-19 que teve início no ano de 2020 (SENHORAS, 2020), o estágio foi cumprido em meio a aplicação inédita do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Dessa forma, todas as atividades descritas no texto em tela foram realizadas de forma remota por meio de plataformas digitais e o acompanhamento das aulas foi feito via

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (PPG-SOL/UnB). Email para contato: tiagofraancopp@gmail.com



Google Sala de Aula. A escola escolhida para o estágio foi o Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, escola pública de zona urbana vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal e localizada na Ceilândia Sul, região periférica do Distrito Federal. A supervisora foi a professora e mestra Thais Ferreira Brayner, uma das docentes de Sociologia da instituição. No total, foram acompanhadas 12 turmas da modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). Turmas essas que incluíam as três séries do ensino médio e se distribuem entre os turnos noturno e vespertino.

A realização do estágio em turmas EJA foi uma escolha deliberada. A principal motivação para essa decisão foi o interesse em comparar as dificuldades entre a modalidade de ensino regular e a Educação Para Jovens e Adultos. Hipóteses sobre as singularidades da modalidade de ensino escolhida foram elaboradas previamente ao início do estágio. A maioria delas estava relacionada aos obstáculos enfrentados pela EJA. Esperava-se, desde o início, situações como a alta taxa de evasão, baixo interesse discente nas disciplinas ministradas de forma remota e menor taxa de realização das atividades escolares. Também era esperado que tais obstáculos tivessem se intensificado com o início do ERE. Os dados coletados ao longo do estágio apontam para uma confirmação das hipóteses iniciais. Como não foi conduzida uma pesquisa envolvendo várias instituições que oferecem a modalidade EJA, cabe deixar claro que as conclusões aqui propostas não são definitivas e que os resultados encontrados nada mais são que apontamentos particulares sobre a realidade do ensino de sociologia nas turmas dessa modalidade do CEM 03 de Ceilândia.

Todavia, tais resultados são dados relevantes e fornecem direcionamentos de pesquisa e informações fundamentais para a discussão sobre políticas públicas que visem sanar os desafios criados pelo ERE. A principal constatação aqui proposta é a de que o Ensino Remoto Emergencial potencializou obstáculos já enfrentados pela EJA e criou novas barreiras para a inserção de estudantes nessa modalidade de ensino. Como aponta Coelho (2006), o conceito de inserção educacional vai além do simples acesso ao ensino e ao sistema escolar. Segundo a autora (2006), o acesso à educação representa somente a entrada em instituições escolares e a participação em atividades propostas. Por outro lado, a inserção representa a efetivação e implica usufruir de forma plena dos direitos garantidos pelas legislações educacionais e de todos os espaços fornecidos pelas instituições escolares, sejam eles acadêmicos, políticos ou de socialização. Dessa forma, defende-se aqui que embora estudantes do EJA no CEM 03 de Ceilândia tenham acesso com materiais disponibilizados por docentes e às plataformas virtuais de ensino, não estão verdadeiramente inseridos no sistema escolar remoto pois enfrentam obstáculos sociais que impedem seu acesso pleno à educação.

O artigo está dividido em quatro seções. Inicialmente, é apresentada uma breve descrição da estrutura física do CEM 03 de Ceilândia, assim como uma discussão sobre o Plano Político-Pedagógico



(PPP) criado pelos docentes, servidores e colaboradores da instituição. Logo após, são relatados dados sobre a professora supervisora Thais Ferreira Brayner. Esses dados correspondem tanto a informações individuais sobre formação e carreira docente quanto as constatações da professora sobre seu trabalho, sobre as turmas nas quais ministra aulas de Sociologia e sobre as mudanças geradas pelo ERE. Como atividade obrigatório do estágio, ministrei uma aula de Sociologia para quatro turmas de segundo ano do ensino médio EJA. Um breve relato sobre a experiência de regência de aulas em meio ao ERE é apresentado a seguir. O relatório é concluído por considerações finais sobre o estágio, sobre a modalidade de ensino escolhida e sobre as atividades realizadas enquanto estudante e estagiário. Desde já, cabe apontar que o presente relatório não traz dados sobre os estudantes que compõem as turmas em que o estágio foi realizado. Ao longo do estágio, foi passada tarefa intitulada Conhecendo os discentes, que visava levantar dados sobre alunos e alunas das turmas em que o estágio era feito. Apesar de ter sido produzido e divulgado um questionário com esse objetivo, não houve respostas em nenhuma das turmas.

PESQUISA SOBRE A ESCOLA E ANÁLISE DO PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) de Ceilândia é uma escola pública de zona urbana que oferta ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua fundação data do ano de 1971 e, em seus anos iniciais, era voltada para alunos de 5ª a 8ª séries. A partir de 1977, passou a oferecer também o ensino médio e teve seu nome alterado para Centro Educacional 03 de Ceilândia. Em 2000, diante de nova mudança, a escola se especializou em ensino médio e no oferecimento do EJA, além de ter readotado o nome original CEM 03 de Ceilândia. A instituição se localiza na Ceilândia Sul, no endereço QNM 13 - Área Especial. Atualmente, possui 31 salas de aula, 1 biblioteca, 1 anfiteatro, 1 laboratório de informática, 2 quadras poliesportivas cobertas e 2 quadras de esportes; 1 refeitório acompanhado de cantina, 1 sala de professores, 1 secretária, além de outros espaços.

O atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi publicado em março de 2020. Seu antecessor data do ano de 2018. A construção do novo PPP contou com a participação de docentes, coordenadores, representantes discentes, representantes dos pais e também da comunidade. O documento possui 36 páginas e está dividido em nove partes: Apresentação; Perfil institucional; Função Social; Concepções teóricas; Objetivos e metas institucionais; Organização do trabalho pedagógico; Práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; Acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; Referências Bibliográficas. Ele pode ser encontrado online no site da Secretária de Educação do Distrito Federal (SEDF). Logo na apresentação, o PPP é descrito não como um projeto



acabado, mas como uma “proposta realista de construção coletiva a ser revisitada e refletida sistematicamente por toda comunidade escolar” (SEDF, 2018, p. 5).

Segundo o documento, o CEM 03 tem como missões garantir uma educação pública de qualidade, gerar a inclusão social e oferecer uma formação global que objetiva à permanência dos estudantes no âmbito escolar. Missões essas que são integradas aos objetivos da SEDF de oferecer uma educação pública de qualidade que garanta a continuidade escolar e a formação científica, cultural e cidadã de estudantes. Os dados do PPP apontam que até 2019 o centro de ensino contava com 2.829 aluna/os vindos de regiões distintas do Distrito Federal e de diferentes realidades socioeconômicas. De acordo com o projeto, entre os pais e responsáveis de seus estudantes há “empresários, funcionários públicos, autônomos, balconistas, pedreiros, diaristas, entre outros” (SEDF, 2018, p. 8). Essa variação também existe no que tange ao grau de envolvimento das famílias no processo educacional. O PPP aponta que enquanto alguns discentes apresentam um alto grau de acompanhamento familiar, há também uma notável ausência e, em alguns casos, um abandono por parte de pais e responsáveis.

Desde 2013, a escola adota o regime de semestralidade em seus planos pedagógicos para o ensino regular. Na modalidade EJA, são estabelecidos 100 dias letivos por etapa. As disciplinas são divididas em dois blocos, de modo que cada um deles é oferecido em um dos semestres letivos. Apenas 3 disciplinas são oferecidas por todo o ano: Português, Matemática e Educação Física. O PPP constata uma notável diferença de interesse e envolvimento escolar entre as três séries oferecidas. O documento aponta uma notável dificuldade de adaptação dos alunos do primeiro ano do ensino médio ao sistema de semestralidade e ao ambiente escolar. Isso reflete em um menor envolvimento e em problemas de disciplina por parte dos alunos e alunas da série. Por outro lado, estudantes dos dois anos seguintes (2º e 3º ano) apresentam maior foco na vida escolar e maior disciplina. Segundo o documento, tais alunos já demonstram objetivos claros em relação aos seus futuros, sejam eles profissionais ou acadêmicos (busca por emprego, empreendedorismo, ingresso em universidades). Essa variação não é notada nas turmas EJA, em que o grau de envolvimento discente é descrito como alto ao longo das três séries.

O projeto aponta o desinteresse de estudantes, o baixo rendimento, a evasão e a segurança ao redor da escola como os principais problemas a serem enfrentados. Também é destacada a ausência de profissionais que atuem no atendimento psicopedagógico de discentes. Os dados oferecidos pela escola apontam uma alta taxa de reprovação e de abandono nos últimos cinco anos tanto no ensino regular quanto no EJA. No ensino regular, o centro de ensino reprova mais de 10% de seus alunos desde 2015. Em 2017, houve o número recorde de reprovações, sendo 262 discentes reprovados entre 998 matriculados. No que diz respeito à taxa de evasão, os dados também apontam uma taxa maior de 10% em quase todos os anos, exceto em 2017, em que consta o abandono de apenas 10 alunos. Na Educação



de Jovens e Adultos, o número de abandonos é maior que o número de reprovações. Há uma distribuição similar entre aprovados, reprovados e abandono nessa modalidade de ensino, sendo cada uma dessas categorias próximas de 1/3 do total de matriculados. Não é possível identificar padrões de aumento ou diminuição em nenhuma categoria das duas formas de ensino.

As bases teóricas para a construção do PPP são brevemente descritas ao longo do documento. De acordo com o projeto, a construção pedagógica do centro de ensino tem como base a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. A escola afirma seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, perpassando o BNCC, e as Diretrizes de educação do Distrito Federal para a construção de suas disciplinas e dos processos de ensino-aprendizagem. Também são citadas as Diretrizes de avaliação Educacional da SEDF, assim como o Currículo em Movimento para a educação básica. O projeto ressalta que todas as diretrizes apontadas nos documentos oficiais passam por um processo de adaptação para que possam ser adequadas à realidade cultural, econômica e social dos discentes do centro de ensino. Tal adaptação tem como objetivo integrar o ensino com os contextos cotidianos do alunado. Esse processo é realizado pelos próprios docentes da escola, que, segundo o documento, são “graduados, pós-graduados, mestrandos e doutorandos” (SEDF, 2018, p. 10).

A escola afirma adotar uma série de atividades avaliativas que variam entre provas, simulados, participação de projetos, trabalhos escritos, teatros, jogos, entre outros. Também são realizadas avaliações diagnósticas, de acompanhamento de ensino-aprendizagem e recuperações. As atividades escolares são complementadas por projetos interdisciplinares extra classe. O projeto descreve uma série de atividades não curriculares realizadas anualmente ou contínuas nas quais os estudantes podem se engajar. São descritas no PPP oito atividades. Alguns focam no ensino regular, enquanto outras são voltadas para EJA. Entre elas, há a Feira de Ciências, a Semana de Cultura, o projeto Toque Especial, voltado para a formação musical; o Interclasse, o projeto Química e Sociedade, o mês da Consciência Negra, entre outras. Tais atividades estão integradas com os objetivos da escola em oferecer instrumentos pedagógicos diversos para a aprendizagem e que forneçam uma formação cidadã, ética, crítica emancipadora.

Diante disso, é possível perceber que o PPP apresenta uma série de informações e diagnósticos relevantes para a compreensão da realidade escolar do CEM 03 de Ceilândia. Contudo, é impossível lê-lo sem notar ausências e lacunas. Entra elas, chama atenção a falta de informações detalhadas sobre o alunado do centro de ensino. O PPP não apresenta dados específicos sobre seus alunos, como faixa etária, divisão por gênero e raça, renda, o uso de programas de assistência social e grau de estudo dos familiares. Ademais, as poucas informações apresentadas não são alvo de uma reflexão ao longo do projeto, o que as deixa na condição de dados estatísticos vagos. O mesmo problema pode ser constatado



no que diz respeito ao corpo docente. A qualificação dos professores e professoras é brevemente citada, mas também não há informações sobre gênero, raça, renda ou tempo de trabalho dos docentes na escola. A ausência de tais dados tanto dos docentes quanto dos discentes impede que uma percepção maior do contexto escolar.

A falta de detalhes também é notada no que tange aos problemas elencados no projeto como prioridades a serem resolvidas. Muito se fala sobre a taxa de reprovação e evasão, mas os possíveis motivos não são debatidos. A relação entre docentes e discentes não é discutida em nenhum momento do projeto, o que gera uma lacuna importante na discussão sobre as causas de reprovação e abandono. O problema de segurança também não é abordado de forma clara. Afirma-se no PPP apenas que assaltos e uso de drogas lícitas e ilícitas ocorrem nos arredores do centro de ensino. Não há nenhuma discussão mais ampla sobre o assunto. Essas ausências refletem numa discussão superficial sobre as possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas. Ao longo do projeto, são apontadas soluções vagas e genéricas que não conduzem a soluções práticas. O mesmo vale para o problema da falta de envolvimento de familiares. Nenhum esforço é descrito no PPP para solucionar o problema. Apenas afirma-se que reuniões bimestrais com os pais são realizadas.

As bases teóricas e diretrizes educacionais também são pouco descritas. Não há uma discussão aprofundada sobre as abordagens pedagógicas utilizadas na construção do PPP, assim como há poucas citações de autores e autoras do campo da educação. Uma série de diretrizes educacionais é citada, como já constatado acima, mas não se discute o que elas são e nem como são adaptadas ao contexto escolar. Não há nenhuma descrição mais clara dos processos pedagógicos adotados no cotidiano de centro de ensino, assim como não há uma caracterização das atividades docentes. O estágio para universitários não é citado em nenhum momento do projeto. Há, portanto, uma série de lacunas que impedem o desenvolvimento de um documento claro, objetivo e capaz de descrever com precisão a realidade escolar do CEM 3 e as necessidades da escola. O PPP deixa a desejar em vários pontos e isso pode contribuir para os problemas elencados pelo próprio projeto.

PESQUISA COM A DOCENTE

A presente sessão busca apresentar e descrever as percepções sobre o ensino de sociologia da docente com a qual o estágio será realizado. As informações relatadas foram coletadas por meio de um questionário online formulado nos moldes de um survey. O questionário possuía cerca de 25 questões, que variaram entre questões abertas de respostas curtas, questões abertas com respostas longas e questões de múltipla escolha. As perguntas feitas giraram em torno de temas como formação



profissional, condições de trabalho, planejamento de aulas e percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O nome da docente é Thais Nogueira Brayner. Possui diploma da Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente com 40 anos, concluiu o ensino superior em 2008. Nesse mesmo ano, iniciou sua carreira como professora da educação básica. É mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília.

A docência é sua única dedicação profissional. Segundo ela, o interesse em atuar na educação básica já existia ao longo de sua graduação e segue até os dias de hoje. A docente afirma que pretende continuar exercendo a profissão. Já trabalhou em mais de cinco escolas da Secretária de Educação do Distrito Federal (SEDF) e é vinculada ao Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) de Ceilândia desde 2012. Nesse mesmo ano, começou a lecionar na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, cumpre contrato de 40 horas semanais e trabalha em 12 turmas diferentes. Não é a única professora de Sociologia no CEM 03, que possui mais docentes tanto no ensino regular quanto no EJA. No que diz respeito às condições da escola, a docente tem uma percepção positiva do CEM 03 e classifica sua estrutura física como boa. Apesar de já ter lecionado aulas de Filosofia, afirmou ter dado apenas aulas de Sociologia em seu tempo de trabalho na SEDF.

Foram realizadas perguntas sobre suas horas e condições de trabalho. Buscou-se dados capazes de fornecer um contraste entre o período anterior e posterior ao início do Ensino Remoto Emergencial. Apesar de possuir um contrato de 40 horas semanais, a docente afirmou que trabalhava além desse período mesmo antes do início do ERE. Segundo ela, já no período anterior à pandemia, em muitos momentos se sentia sobrecarregada com o trabalho. Essa situação se intensificou após o início do ERE. Em questões relativas às suas percepções sobre o trabalho remoto, a docente afirmou que suas horas de serviço aumentaram muito após o início das aulas à distância. Também constatou que passou a se sentir constantemente sobrecarregada com o trabalho. Desde o início do ERE, afirma realizar 50 horas de trabalho semanais, dez além das estabelecidas por contrato.

Por outro lado, possui condições materiais favoráveis para o exercício da docência. Segundo ela, sua casa apresenta condições necessárias para que as atividades sejam realizadas e não há nenhum obstáculo material para o cumprimento de suas obrigações profissionais. Quando questionada sobre os meios utilizados para estabelecer contato com discentes, afirmou utilizar a plataforma EducaDF, com base em sistemas do Google, além do Google Meets e outras ferramentas disponibilizadas pela Secretaria de Educação. Sua percepção é de que tais plataformas funcionam bem, apesar de acreditar não existir um meio ideal de comunicação para um período inédito como o atual. Também afirmou que grande parte dos discentes da modalidade EJA apresentam uma avaliação positiva das plataformas



utilizadas. Entretanto, apontou que a maior dificuldade desses alunos e alunas é a falta de dispositivos pelos quais possam acessar as atividades online e as plataformas.

A docente julga que antes do ERE sua relação com estudantes do EJA era boa. Contudo, afirma não conseguir discernir de que forma a mudança para o ensino remoto influenciou esse relacionamento. No que tange ao engajamento de seus discentes com as aulas de sociologia, a professora apresenta uma visão negativa. Segundo ela, durante as aulas presenciais, as turmas do EJA apresentavam um baixo envolvimento com a disciplina. Esse baixo envolvimento se manteve após o início das atividades online. Cabe ressaltar, todavia, que tais indagações foram feitas por meio de perguntas de múltipla escolha e que a docente assinalou a mesma opção de resposta para classificar o engajamento dos estudantes antes e depois do início das atividades online. Isso leva a crer que, apesar do baixo envolvimento, o nível de engajamento dos discentes com a disciplina se manteve o mesmo se comparada as aulas presenciais com as atividades do ERE.

A professora também afirmou que sempre avaliou o envolvimento dos alunos de ensino regular com a Sociologia maior que o envolvimento dos alunos da modalidade EJA. Segundo ela, isso se manteve nas atividades remotas. Entretanto, acredita que tal fator se deve à maior facilidade de adaptação por parte dos alunos do ensino regular. De modo geral, acredita que o nível de aprendizado no ERE é maior no ensino regular, apesar de notar que vários discentes apenas realizam as atividades para conseguir pontuação e que poucos têm o interesse em estudar por conta própria. No caso do EJA, os obstáculos vão além das dificuldades de aprendizagem online. De acordo com a professora, a falta de acesso à instrumentos e meios eletrônicos que permitem a realização de atividades torna difícil a própria mensuração do nível de aprendizados dos estudantes EJA no período de aulas remotas.

Outros grandes problemas enfrentados no EJA são a ausência de materiais próprios para essa modalidade de ensino e o alto número de evasão discente. A professora relatou que não há um livro didático de sociologia específico para EJA. Dessa forma, ao planejar suas aulas, busca adaptar o conteúdo de livro didáticos voltados para o ensino regular e de textos e artigos retirados da internet. A evasão, por sua vez, já era um grande problema antes do ERE, e se intensificou com o início das atividades remotas. De acordo com a docente, desde 2019 é possível perceber um aumento na precarização do EJA. Segundo ela, a SEDF realiza uma divulgação baixa do oferecimento de turmas no período de matrículas. Ademais, há ameaças de fechamento do EJA noturno no CEM 03 de Ceilândia, que ainda no ano passado teve metade de suas turmas fechadas. Após o início do ERE, a professora relata que é possível notar um aumento drástico na taxa de evasão nas turmas dessa modalidade.

O planejamento de aulas por parte da docente também passou por mudanças com a transição para o ERE. Inicialmente, as aulas foram planejadas partindo da premissa de que haveria uma boa



interação entre professora e estudantes ao longo das atividades remotas. No entanto, as dificuldades de acesso às plataformas por parte dos discentes EJA impediu que tal interação ocorresse de forma eficaz. A partir disso, a docente decidiu adotar mais atividades assíncronas. Dessa forma, estudantes podem acessar na medida em que tiverem a possibilidade. A realização de exercícios e deveres também foi adaptada. Os prazos de entrega foram flexibilizados. A professora também afirmou que está constantemente alterando seus planos de aula em busca de torná-los mais objetivos e proporcionar maior reflexão aos alunos. No que diz respeito ao conteúdo, também ocorreram mudanças. Tais alterações foram necessárias tanto pelas exigências da SEDF quanto pela necessidade de trazer discussões atuais e integradas com o contexto do ERE.

Por fim, a docente teceu críticas à SEDF ao ser questionada sobre a preparação para o ensino remoto e a organização das atividades das escolas públicas. Segundo ela, a secretaria não cumpriu com as propostas prometidas inicialmente, como aulas pela televisão, acesso às apostilas e à rede de internet. Ademais, fez com que docentes realizassem cursos de preparação que não foram úteis na elaboração das atividades virtuais e tomaram tempo que poderia ter sido utilizado para a formulação e planejamento de aulas. Atualmente, os próprios discentes das escolas auxiliam os demais colegas no uso da plataforma. A docente também julga que a preparação da secretária foi improvisada e que está sendo feito por meio de “erros e acertos”. Em sua percepção, isso afetou negativamente a preparação das escolas para o ERE. A falta de definições por parte da secretária fez que o tempo de planejamento fosse menor e com que vários fatores precisassem ser improvisados. Entretanto, de modo geral, a docente tem uma percepção positiva do modo como as escolas lidaram com a situação. De acordo com ela, as escolas estão lidando bem com os problemas situacionais e com as dificuldades causadas pela própria SEDF.

RELATO SOBRE A REGÊNCIA

As regências foram realizadas em turmas de segundo ano da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. As atividades foram propostas em quatro turmas: 2º C, 2º D, 2º E e 2º F. Apesar de cada turma ter aulas de sociologia em dias distintos da semana, decidiu-se por aplicar as aulas no mesmo dia para as quatro turmas com base em orientações da professora supervisora do estágio. Dessa forma, as aplicações dos planos de aula ocorreram no segundo dia de aula da semana (15/12/2020). A plataforma utilizada para a regência foi o Google Sala de Aula, que tem sido o principal meio de comunicação entre docentes e discentes e a plataforma adotada pela SEDF ao longo do ERE. O tema da aula foram as Etapas do Capitalismo Moderno e o conteúdo dado buscou discutir as diferenças no modo de trabalho e produção ao longo das três revoluções industriais,



assim como fenômenos atuais do mundo do trabalho como a uberização e o trabalho via aplicativos de entrega.

As condições do Ensino Remoto Emergencial nas turmas EJA foram determinantes para as escolhas sobre as estratégias e técnicas adotadas para a regência. O contato prévio com a professora supervisora e a análise das atividades que já haviam sido aplicadas apontaram para as dificuldades de realização de encontros ou atividades síncronas. Ao longo do semestre, constatou-se uma série de obstáculos ao acesso de estudantes aos meios virtuais em que as aulas estão sendo ministradas. Tais obstáculos variam desde a falta de dispositivos tecnológicos até a ausência de redes de internet nas residências. Diante disso, e mais uma vez seguindo orientações da supervisora do estágio, foram realizadas atividades assíncronas. A observação das salas destinadas às turmas na plataforma Google Sala de Aula mostra que a maior parte dos discentes adotou essa modalidade de ensino durante o ERE.

Uma série de recursos foram pensados para a regência. Inicialmente, a gravação de vídeo aula foi proposta; contudo, tendo em vista que as aulas em vídeo têm sido pouco utilizadas nessas turmas, decidiu-se pela produção de materiais escrito e o uso de vídeos enquanto materiais complementares. Assim, foram produzidos resumos em formato DOC e slides. Os resumos foram formulados em tópicos para que fossem mais fluídos e didáticos; os slides foram compostos por texto e imagens ilustrativas. Os vídeos complementares foram retirados da rede social Youtube e as avaliações foram pensadas como atividades a serem realizadas em casa e entregues por meio da plataforma. Foram formuladas perguntas simples relacionadas aos conteúdos descritos pelos materiais disponibilizados. Por orientação da professora supervisora, foi estabelecido um prazo de uma semana para entrega, mas com grande flexibilidade em relação à data de envio, visto que até então a maioria das atividades haviam sido entregues atrasadas e em consideração às complexidades diárias do contexto pandêmico.

As dificuldades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial nessa modalidade de ensino tornam o contato entre discentes e docentes restrito à caixa de comentários das atividades postadas na plataforma. A observação das atividades postadas até o momento mostra que essa interação é baixa e, em alguns casos, chega a ser inexistente. Não foi diferente nas regências aqui relatadas. Nas quatro turmas em que apliquei as atividades elaboradas para a regência, não houve nenhum comentário ou questionamento em relação ao conteúdo. Apenas duas pessoas retornaram as tarefas avaliativas relacionadas ao material que elaborei: um na turma F e outro na turma C.

Entretanto, uma das tarefas apresentou plágio em todas as questões avaliativas. As respostas dadas foram copiadas diretamente de sites escolares e possuíam pouca relação com o conteúdo dado. É possível presumir que o discente em questão buscou apenas por termos chaves presentes nos



enunciados. Devido à falta de contato direto com os estudantes, não foi possível concluir se o plágio foi motivado por falta de interesse ou dificuldade de compreensão do conteúdo causada por problemas no material que produzi. A segunda tarefa entregue, por outro lado, apresentou respostas complementares e que indicavam um maior estudo do material elaborado. Contudo, na última questão, que exigia uma reflexão crítica sobre o tema debatido, não houve resposta.

Diante desse contexto, tanto o relato da regência quanto a avaliação da efetividade das estratégias adotadas se tornam desafios. A falta de interação direta com estudantes torna a experiência turva e de difícil descrição. Ao fim e ao cabo, as aplicações dos planos de aula foram apenas curtas postagens em fóruns aos quais estudantes têm acesso. Ademais, a ausência de interação direta com os docentes impede a observação de possíveis falhas e erros dos planejamentos pensados para a aula. Também impede uma autoavaliação do trabalho feito e dos materiais preparados. Entretanto, os obstáculos sociais enfrentados por estudantes dessa modalidade são barreiras imensas à adoção de outras estratégias de ensino remoto. Com a impossibilidade de atividades síncronas frequentes, as regências ficam presas ao fórum e a um material que os estudantes podem ou não consultar.

A principal conclusão tirada da avaliação das regências é a de que existem grandes dificuldades na prática docente em meio ao Ensino Remoto Emergencial em turmas da EJA. Dificuldades essas que não exclusivas da disciplina de Sociologia. Em todas as disciplinas, a entrega de tarefas e a participação em chats ou comentários com os docentes são muito baixas. Os muitos obstáculos que o novo contexto de ensino impõe para essa modalidade são desafios que precisam ser enfrentados com urgência. No que tange ao caso específico do CEM 03 de Ceilândia, os dados coletados e expostos ao longo desse relato apontam para uma falta de inserção de estudantes EJA no contexto escolar do ERE que dificulta a prática docente visto que dificulta uma interação direta e constante com estudantes, diminui o engajamento discente e impede a aplicação de medidas avaliativas e feedbacks sobre o conteúdo dado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio no Ensino Remoto Emergencial e os dados coletados ao longo do semestre conduzem a uma série de considerações e conclusões. A principal é a confirmação de uma hipótese construída já no início do período de acompanhamento das turmas: a de que o ERE potencializou uma série de obstáculos que o ensino de sociologia já enfrentava na modalidade EJA do CEM 03 de Ceilândia. Cabe a esta última seção discutir de forma breve esses obstáculos. Inicialmente, é essencial abordar as questões não relacionadas ao ensino online. A primeira delas são as lacunas existentes no Projeto Político-Pedagógico da escola. Como relatado na segunda seção deste artigo, o PPP da



instituição não apresenta informações que são de extrema relevância para a melhor compreensão da realidade escolar tanto do ensino regular quanto do EJA. O projeto é capaz de elencar os principais desafios enfrentados pela escola, mas a ausência de informações cruciais impede que respostas concretas e soluções tangíveis a esses obstáculos sejam propostas.

No caso específico do EJA, a alta taxa de evasão é o maior desses desafios e também o mais representativo no que tange à falta de dados cruciais e à consequente impossibilidade de proposições práticas para construção de soluções. Em nenhum momento o PPP apresenta ou discute motivações para a evasão ou para a desistência desses estudantes. Diante disso, o alto número de desistentes se torna um dado pouco frutífero, visto que apenas confirma uma tendência esperada nessa modalidade de ensino. É essencial, portanto, conduzir pesquisas que busquem levantar as principais motivações para a evasão nessa modalidade; por meio delas, será possível pensar em soluções direcionadas e construir práticas que visem diminuir as taxas de desistência e abandono. Outro obstáculo enfrentado pela EJA é a não existência de livros didáticos específicos para essa modalidade de ensino. O livro didático possui um papel fundamental no ensino escolar e sua ausência gera dificuldades tanto para o trabalho docente quanto para o aprendizado discente.

Na sociologia, a construção de um material específico pode tornar a disciplina mais diretiva. Como apontado na pesquisa feita com a professora supervisora, a construção de planos de aula para turmas EJA sempre dependente da adaptação de materiais externos. Isso gera problemas tanto na construção de planos quanto no ato de regência do conteúdo. Problemas esses que enfrentei no processo de produção dos planos de aula e de sua aplicação exigidos para o cumprimento do estágio. As principais referências para a construção de tais planos foram livros didáticos destinados ao ensino regular e textos acadêmicos com os quais tive contato no ensino superior. Apesar de terem sido bons guias para a organização dos conteúdos, tais livros e textos não apresentavam nenhuma orientação maior sobre como abordar as temáticas levando em consideração as singularidades de uma turma EJA. Há, portanto, uma certa urgência na produção de materiais específicos para essa modalidade de ensino. Para isso, é necessário mobilizar pesquisas em Educação e em Ciências Sociais que mapeiem as melhores maneiras de abordar conteúdos nessas turmas e as estratégias e técnicas de ensino mais eficazes.

No que tange ao ERE, esses desafios são potencializados pelas dificuldades vivenciados pela maior parte dos discentes em ter acesso à plataforma Google Sala de Aula e em participar de encontros síncronos. A observação das postagens de diversas disciplinas nessa plataforma, assim como a análise dos dados de entrega de atividades, mostra que a interação entre docente e discente é muito baixa no novo contexto. Como foi apontado pela professora supervisora, a maioria dos estudantes EJA demonstraram maior interesse em materiais impressos entregues pela própria escola. Já que a condição



de estagiário não me permite acesso a esses materiais e nem a dados sobre o número de alunos que os procuram, não foi possível analisar nem levantar informações sobre esses materiais. Contudo, essa informação reforça o indício de que a consulta aos conteúdos didáticos disponibilizados por docentes no Google Sala de Aula é pequena, assim como a realização das atividades e exercícios propostos.

A falta de contato direto com discentes influenciou diretamente no estágio e nas realizações das atividades obrigatórias. Como apontado, não houve respostas ao questionário produzido para a atividade “Conhecendo os discentes”, o que impossibilitou a realização da tarefa e a coleta de dados que seriam de extrema importância para a construção do texto em tela e para a compreensão da realidade escolar das turmas ao longo do ERE. Da mesma forma, a ausência de contato impossibilitou qualquer forma de crítica ou elogio por parte dos discentes em relação ao material produzido para a regência e o modo como foram aplicados. Diante disso, é evidente que o ERE cria obstáculos ao ensino e à aprendizagem. Obstáculos esses produzidos por uma série de desigualdades sociais e econômicas que perpassam todas as esferas da sociedade, não somente a educação.

Com base no observado e na distinção proposta por Coelho (2006) entre acesso e inserção, é possível afirmar que não houve uma inserção de estudantes da modalidade EJA no ensino remoto emergencial no caso específico da CEM 03 de Ceilândia. Mais que isso, devido às dificuldades de uso da internet e às consequentes restrições de acesso aos principais meios de mediação entre discente e docente, é possível questionar se tais estudantes estão tendo um acesso real ao ensino escolar ao longo do contexto pandêmico. Como o ERE irá se manter durante o ano presente e o Brasil ainda luta para conter a proliferação da COVID-19, é essencial pensar estratégias e soluções que possam integrar todos os estudantes da educação básica nas instituições escolares e garantir que tenham usufruto máximo dos direitos à educação garantidos por lei. Apesar de tratar de um caso específico que não pode ser generalizado, o presente artigo busca contribuir para o levantamento de informações sobre as dificuldades de inserção escolar e oferecer dados que possam contribuir para a construção teórica e prática de soluções e políticas públicas destinadas ao problema.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, H.; MACHADO, I. **Sociologia hoje**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

ARRUDA, E. P. “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, 2020.

BRUNETTA, A; BODART, C; CIGALES, M. **Dicionário do ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.



COELHO, E. “Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão”. **Políticas Públicas**, vol. 10, n. 2, 2006.

FERREIRA, F.; ABREU, R. J.; LOUZADA-SILVA, D. “Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal”. **Revista Em Aberto**, vol. 33, n. 107, 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

LAHIRE, B. “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?”. **Revista de Ciências Sociais**, vol. 45, n. 1, 2014.

MARTINS, C. B. **O que é sociologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MEC - Ministério da Educação. **Orientações curriculares para ensino médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/02/2021.

SEDF - Secretária de Educação do Distrito Federal. **Projeto político-pedagógico**: Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia DF. Brasília: SEDF, 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br>>. Acesso em: 02/02/2021.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SILVA, A; LOUREIRO, B; MI, C. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Editora Vereda Digital, 2017.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 5 | Nº 15 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima