



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFSOCIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

KAMILLA ROCHA FERREIRA

**O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA
PARAÍBA: UMA ANÁLISE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE E SEU IMPACTO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**CAMPINA GRANDE
2023**

KAMILLA ROCHA FERREIRA

**O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA
PARAÍBA: UMA ANÁLISE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE E SEU IMPACTO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFOCIO da Universidade Federal do Ceará - UFC, associada Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade

Orientador: Profº Drº. Luciano Silva

**CAMPINA GRANDE
2023**

F383e

Ferreira, Kamilla Rocha.

O ensino remoto em escolas cidadãs integrais no Estado da Paraíba: uma análise acerca da precarização do trabalho docente e seu impacto no ensino de sociologia / Kamilla Rocha Ferreira. – Campina Grande, 2023.
140 f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Luciano Silva".

Referências.

1. Sociologia – Estudo e Ensino. 2. Trabalho Docente – Ensino Remoto. 3. Educação – Escola e Sociedade. I. Silva, Luciano. II. Título.

CDU 316(07)(043)

KAMILLA ROCHA FERREIRA

**O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA
PARAÍBA: UMA ANÁLISE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE E SEU IMPACTO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFOCIO da Universidade Federal do Ceará - UFC, associada Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade

Orientador: Profº Drº. Luciano Silva

Banca examinadora: aprovada em: 30/05/2023

Professor Dr. Luciano Silva
Orientador – PROFFILO/UFCG

Profª. Drª Maria de Assunção Lima de Paulo
Examinador interno- PROFSOCIO/UFCG

Prof. Dr. Valmir Pereira
Examinador externo- PROFFILO/UFCG

**CAMPINA GRANDE
2023**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
 Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Processo nº 23096.022640/2023-59

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA REALIZADA EM 30 DE MAIO DE 2023

CANDIDATA: KAMILLA ROCHA FERREIRA. COMISSÃO EXAMINADORA: PROFESSOR DOUTOR LUCIANO DA SILVA, Presidente da Comissão e Orientador; Dr. VALMIR PEREIRA (Avaliador externo); e a Doutora MARIA DE ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO (Avaliadora Interna). TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEU IMPACTO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA”. HORA DE INÍCIO: 18:30h – LOCAL: na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Auditório da UAL – (Hall das placas). Em sessão pública, após exposição de cerca de 30 minutos, a candidata foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora. A comissão reconheceu a importância das contribuições da pesquisa realizada pela discente e entendeu que, pela sua qualidade, o trabalho merece o conceito de APROVADO. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, WELLISON NATHAN DA SILVA, secretário, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 30 de maio de 2023.

WELLISON NATHAN DA SILVA RIBEIRO
 Secretário

DR LUCIANO DA SILVA
 Presidente da Comissão e Orientador

Dr. VALMIR PEREIRA
 Avaliador Externo

Dra. MARIA DE ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO
 Avaliadora Interna

19/07/2023, 16:20

SEI/UFCG - 3436299 - Ata de Defesa



Documento assinado eletronicamente por **WELLISON NATHAN DA SILVA RIBEIRO, SECRETÁRIO (A)**, em 31/05/2023, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANO DA SILVA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/05/2023, às 22:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valmir Pereira, Usuário Externo**, em 01/06/2023, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **KAMILLA ROCHA FERREIRA, Usuário Externo**, em 06/07/2023, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, PROFESSOR**, em 07/07/2023, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3436299** e o código CRC **AA34C1F3**.

Referência: Processo nº 23096.037901/2023-35

SEI nº 3436299

RESUMO

O presente estudo teve como foco a análise das condições de trabalho dos/as professores/as de Sociologia, em Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, em tempos de distanciamento social, refletindo sobre como as demandas do ensino remoto afetaram a aprendizagem da disciplina, a partir da experiência vivenciada por professores/as e estudantes nesse cenário. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. Considerando a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, elegemos o relato de experiência como importante fonte, e enquanto técnicas de coleta de dados, o questionário e a entrevista. Os resultados da investigação indicaram que o ensino remoto aprofundou a precarização do trabalho dos/as professores/as de Sociologia, revelando o processo de alienação que o trabalho docente assume nesse contexto. Esse fenômeno acabou afetando a aprendizagem dos/as alunos/as, submetidos também a condições precárias de estudo. Objetivando um maior destaque da disciplina de Sociologia e levando em consideração as problemáticas apresentadas, propomos após o desenvolvimento da pesquisa, a realização de uma intervenção pedagógica a partir da elaboração de uma disciplina eletiva, a ser ministrada nas ECIs, a fim de fortalecer a presença da Sociologia tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto. Apresentando um panorama desse modelo de ensino, no contexto da pandemia, o estudo expressa as condições de trabalho docente durante o isolamento social, ao mesmo tempo que revela as dificuldades sofridas pelos estudantes, abrindo espaço para um debate mais profundo sobre como enfrentar as adversidades e desafios que foram postos.

Palavras-chave: Precarização; Trabalho Docente; Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The present study focused on the analysis of the working conditions of Sociology teachers, in ECIs in the State of Paraíba, in times of social detachment, reflecting on how the demands of remote teaching affected the learning of the subject, based on the experience lived by teachers and students in this scenario. The methodology adopted was qualitative research, by means of bibliographic and documental analysis. Considering the approach and the type of research chosen, we elected the experience report as an important source, and as data collection techniques, the questionnaire and the interview. The results of the investigation indicated that remote teaching deepened the precariousness of the work of Sociology teachers, revealing the process of alienation that the teaching work assumes in this context. This phenomenon ended up affecting the students' learning, who were also submitted to precarious study conditions. Aiming at a greater highlight of the Sociology discipline and taking into account the problems presented, we propose, after the research development, the realization of a pedagogical intervention from the elaboration of an elective discipline, to be taught in the ECIs, in order to strengthen the presence of Sociology both in face-to-face teaching and in remote teaching. By presenting an overview of this teaching model, in the context of the pandemic, the study expresses the conditions of teachers' work during social isolation, while revealing the difficulties suffered by students, opening space for a deeper debate on how to face the adversities and challenges that were posed.

Keywords: Precariousness; Teaching work; Teaching Sociology.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CEER	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRM-PB	Conselho Regional de Medicina do Estado da Paraíba
DOE	Diário Oficial do Estado
EAD	Educação à Distância
ECI	Escola Cidadã Integral
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GREs	Gerências Regionais de Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INCQS	Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde
ISG	Instituto Sonho Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PET-PB	Plano Educação para todos em tempos de pandemia
SEECT	Secretaria de Educação do Estado e da Ciência e Tecnologia
SES/PB	Secretaria de Saúde
SINTEP-PB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SUPLAN	Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO	10
2 PANDEMIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	14
2.1 Os sentidos da categoria trabalho	16
2.2 Trabalho Alienado e Trabalho Docente	19
2.3 Trabalho Precarizado	27
3 A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	35
3.1 Análise do projeto Escola Cidadã Integral	35
3.2 O Lugar da Sociologia no currículo da Educação Integral na Paraíba	41
4 PERCUSO METODOLÓGICO	50
4.1 Contextualização do campo de pesquisa	50
4.2 Perfil dos entrevistados	55
4.3 Métodos e técnicas de pesquisa	56
5 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA PARAÍBA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	60
5.1 Relato de experiência na Escola Cidadã Integral Maria Zeca de Souza	60
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	81
6.1 Análise das entrevistas	81
6.2 Análise dos questionários	105
6.3 Proposta de intervenção pedagógica	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDECE A	131
APÊNDECE B	135

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, ocorrida entre os anos de 2020 e 2022, atingiu política, social e economicamente a sociedade como um todo, modificando todo panorama mundial e trazendo implicações para todas as esferas da vida humana. Tendo em vista a velocidade de transmissão do vírus, bem como a ausência de vacina, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decidiu estabelecer o distanciamento social como principal medida para prevenção de contágio pelo coronavírus. Como consequência, diversas instituições, estabelecimentos e setores da sociedade foram levados a reformular seu funcionamento para então se adequar à nova realidade que estava sendo imposta.

As consequências desse novo contexto no Brasil foram avassaladoras. O governo de Jair Bolsonaro acentuou a severidade da pandemia, seja pelo despreparo com o qual o problema foi tratado pelas autoridades responsáveis, seja através da pessoa do Presidente da República que incitou a propagação de informações inverídicas, sem nenhum embasamento científico sobre o caso, provocando condutas inadequadas de negação da gravidade da doença. Podemos destacar a incitação de atitudes que estimulavam a aceleração da contaminação, como por exemplo, fomento a aglomerações, não utilização da máscara, como principal medida preventiva, divulgação na mídia de soluções falseadas, principalmente por meio de anúncios ludibriosos acerca de medicamentos comprovadamente sem eficácia. Todo esse panorama levou o Brasil a ocupar o último lugar do *ranking*, em uma pesquisa realizada pela *Lowy Institute*, na Austrália, sobre a reação de países com relação ao enfrentamento da pandemia causada pela Covid-19. Como consequência, houve um exacerbado índice de disseminação do vírus.

No que se refere à Paraíba, o Governo não dispunha de uma logística para o enfrentamento de uma pandemia global. Medidas de distanciamento foram impostas sem nenhum tipo de planejamento. Inúmeros setores da sociedade sofreram com as medidas de isolamento. Definitivamente nosso Estado não estava preparado para lidar com as questões que estavam sendo colocadas, principalmente nas cidades interioranas, nas quais as dificuldades se intensificaram. A única medida tomada foi a obrigatoriedade do uso de máscaras e o isolamento social, em detrimento do

fomento a políticas de proteção social e de efetivo combate à propagação do vírus. Segundo o Conselho Regional de Medicina do Estado da Paraíba (CRM-PB), na capital o sistema de saúde praticamente colapsou.

No campo educacional os impactos foram devastadores, todas as instituições de ensino foram abruptamente fechadas, não houve outra solução naquele momento. Muitos conflitos emergiram. As famílias não estavam preparadas para ensinar seus filhos em casa, ou ao menos dar um suporte mínimo nas atividades escolares, que passaram a ser realizadas 100% de maneira domiciliar. Para os pais responsáveis que trabalhavam o dia todo, só restava deixar seus filhos em casa, muitas vezes sozinhos. O isolamento social era o recomendado. As crianças e jovens, em sua maioria de classe economicamente desfavorecida, não tinham acesso ao conhecimento, a espaços de socialização e acabaram desenvolvendo distúrbios psicológicos como ansiedade e depressão, além do atraso na aprendizagem.

Partindo dessa conjuntura, o trabalho remoto se apresentava enquanto alternativa, para que ao menos parte das atividades escolares não fossem interrompidas. Foi perceptível a ausência de uma política educacional que refletisse o problema, para que possíveis saídas fossem vislumbradas. Diversos setores da sociedade, inclusive a educação, passaram a adotar o *home office* de maneira imediata, sem nenhum planejamento prévio com relação à (re)organização das atividades. Aos/às estudantes foi oferecida uma modalidade de educação nunca vivenciada no país: o ensino remoto.

O debate sobre a proposta de ensino remoto está ligado a fatores bastante significativos, como possuir recursos tecnológicos (enquanto meios de trabalho e estudo), como por exemplo computador, tablet, celular e internet, além de se os professores e estudantes estão preparados para desenvolverem suas atividades remotamente. Outrossim, o trabalho docente remoto e a aprendizagem dos alunos precisam de condições e garantias para sua realização, a exemplo de formação sobre a utilização de novas tecnologias, bem como acerca do novo modelo de ensino adotado, espaço e condições adequadas para desenvolver as atividades em casa, orientação no que se refere às possíveis plataformas digitais a serem usadas, dentre outras especificidades.

Submetidos a formações aligeiradas acerca de um ensino que se daria de forma remota, os docentes precisaram reformular suas práticas de maneira abrupta e impositiva. Foi preciso “dar aula”, e a tecnologia surgiu como instrumento mediador

desse processo. Mas grande parte dos professores e do corpo discente não possuía equipamentos tecnológicos adequados e nem habilidades para adentrar nesse novo universo, e mesmo que alguns o tivessem, outros fatores como a falta de internet de qualidade dificultava o processo.

A estrutura domiciliar, em muitos casos, não permitia um bom desenvolvimento das aulas, como uma iluminação precária, barulhos externos, ausência de mobília adequada, presença de familiares, que no caso de mulheres (professoras e alunas) se agravava devido ao fato de que, muitas vezes, dividiam seu tempo entre as atribuições profissionais, os trabalhos domésticos e cuidados com os filhos, constantemente delegados a esse gênero. E para os estudantes que de forma alguma teriam acesso à essa educação “virtual”, a saída foi a oferta de apostilas e materiais didáticos impressos, que muitas vezes eram bastante restritos quanto ao conteúdo, seja pela ausência de um mediador para explicar, seja pela falta de recursos das escolas em imprimir esses exercícios.

Com o objetivo de aprofundar conhecimentos, a fim de melhorar a atuação profissional e possibilitar a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática docente, a presente pesquisa analisa os desafios e as necessidades que emergiram deste contexto, que por sua vez, refletem significativamente na atuação do professor, apresentando uma preocupação para grande parte dos educadores: como seu trabalho está sendo reconfigurado nesse novo cenário e quais as implicações oriundas dessas transformações, a exemplo das fragilidades provocadas pelo ensino remoto na aprendizagem dos estudantes.

Partindo dessas premissas, analisamos as condições de trabalho dos professores de Sociologia do Estado da Paraíba em tempos de distanciamento social, refletindo sobre como as demandas do ensino remoto afetaram a aprendizagem da disciplina de Sociologia, a partir da experiência vivenciada por professores/as e estudantes nesse cenário.

Ante esse contexto, optamos por dividir este trabalho em 5 (cinco) capítulos. No primeiro, discutimos de que forma a Educação foi afetada pela Pandemia, buscando refletir e investigar os possíveis desdobramentos da precarização do trabalho do professor. Assim, propõe-se como ponto de partida, a categorização do trabalho, conceito central segundo as concepções teóricas marxistas, seguindo pelo debate em torno da relação entre trabalho alienado e trabalho docente, levando em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho assume nesse

cenário, como o aprofundamento da precarização do trabalho do professor.

No segundo, abordamos a discussão em torno do ensino em tempo integral no nosso país, apresentando o processo de implementação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba a partir da análise do Projeto ECI e sua relação com o ensino de sociologia no contexto atual.

No terceiro capítulo descrevemos o percurso metodológico adotado, contextualizando o campo de pesquisa e os métodos e técnicas utilizados no estudo.

Adotamos enquanto recorte temporal o período que vai de março de 2020, contexto de interrupção das aulas presenciais, até abril de 2022, quando o ensino retoma o modelo de educação convencional.

No quarto capítulo discorremos sobre a implementação do ensino remoto na Paraíba. A partir de um relato de experiência, abordamos como foi a experiência de ministrar aulas sob esse contexto, discorrendo sobre a precarização do trabalho docente no ensino remoto, sobretudo seu impacto no ensino de Sociologia, fundamentados nos respaldos legais que balizaram a implementação desse modelo de ensino e tratavam do funcionamento das instituições escolares no nosso Estado.

No quinto e último capítulo analisamos e interpretamos os dados coletados, iniciando pela discussão dos questionários, aplicados junto aos alunos e em seguida a aferição das entrevistas, realizadas com os professores, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e docentes durante a educação remota em nosso Estado, problematizando seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Concluimos o capítulo com uma proposta de intervenção pedagógica, a fim de sanar as fragilidades postas ao ensino da Sociologia, seja no ensino presencial ou no ensino remoto, a partir de uma reflexão acerca dos desafios e perspectivas postas à Sociologia no contexto pós-pandemia.

Espera-se, portanto, que o estudo em questão contribua para um debate mais amplo sobre a educação pública em nosso Estado, proporcionando um maior conhecimento da complexidade do ensino remoto na Paraíba e sua relação com o ensino da sociologia.

2 PANDEMIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sabedores de que o corona vírus trouxe consequências devastadoras para as mais variadas esferas da sociedade, modificando toda a dinâmica social, política e econômica do planeta, uma das preocupações centrais do contexto pandêmico foi a Educação, pois sua relevância transcende uma mera transmissão de conhecimentos teóricos, proporcionando reflexões e mudanças na realidade a qual estamos inseridos. Partindo dessas premissas, podemos entender, de acordo com Mannheim (1982, p. 156) que “a tarefa da educação, portanto, não é simplesmente formar pessoas ajustadas à situação presente, mas também pessoas capacitadas a operarem como agentes do desenvolvimento social, levando-o a um estágio mais avançado”.

Ademais, a importância da educação está disposta no Título II (Direitos Fundamentais), Capítulo II (Direitos Sociais) do artigo 6º da Constituição Federal Brasileira. Assim, podemos afirmar que a educação é um direito constitucional, sendo dever do Estado assegurá-la.

Nesse cenário pandêmico, no qual o isolamento social é colocado como medida primordial na contenção à propagação do vírus, várias instituições e setores sociais foram fechados ao acesso presencial, inclusive as escolas, e uma das principais preocupações desse contexto foi e é a educação. A saída para esse impasse foi a implementação, pelos governos, de uma forma geral, do que se constituiu a chamar de ensino remoto, por meio de plataformas virtuais, tendo as novas tecnologias enquanto mediadoras desse processo.

Sobre a acepção de ensino remoto, Moreira e Schlemmer afirmam que:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 08)

A rápida transformação do contexto educacional provocada pela pandemia, ocasionou um cenário de incertezas para escolas, professores/as e estudantes. Fontes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

(UNESCO) mostraram que, em média, dois terços de um ano escolar foram devastados em todo o planeta, por causa do fechamento das escolas, devido ao coronavírus e cerca de 70% dos estudantes de todo o mundo sofreram nesse contexto com a suspensão das aulas e modificação no calendário escolar, bem como no (re)planejamento dos vários sistemas de ensino.

Diante da realidade imposta, o Ministério da Educação (MEC) outorgou a implantação de aulas online nas várias modalidades de ensino, deixando a cargo das instituições locais a organização de todo o processo. O Calendário de Férias da Paraíba foi antecipado, contudo a situação se prorrogou mais do que o esperado. Com base nessas premissas podemos inferir que os/as professores/as e os/as estudantes, além dos demais profissionais da educação, foram os sujeitos mais afetados com essa nova modalidade de ensino.

A partir dessa perspectiva, supõe-se que os/as professores/as passaram a modificar sua relação com os/as alunos/as e o espaço escolar, através da construção de novas práticas pedagógicas que atendessem às exigências desse novo contexto. Por outro lado, aos/às estudantes não foi dado suporte para enfrentamento da nova realidade, cabendo aos mesmos lidar com essas adversidades por conta própria.

Diante dessa realidade, várias indagações emergem, sobretudo no que diz respeito às condições de trabalho dos/as professores/as em tempos de pandemia e qual a sua relação com o ensino-aprendizagem, nos levando a refletir sobre o cotidiano escolar no contexto analisado.

Com uma carga horária exaustiva, dificuldade de separar o espaço escolar do âmbito doméstico, ausência de infraestrutura básica nas residências que dessem suporte à realização de um ensino remoto, falta de equipamentos tecnológicos e de internet, que ocasionou uma intensificação das desigualdades sociais no que se refere ao acesso às novas tecnologias, dentre outros fatores, nos propomos a indagar se no processo de implementação do ensino remoto houve um processo de aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, o ensino remoto evidencia não apenas as fragilidades das instituições escolares, como também a incapacidade de o Estado oferecer um ensino de qualidade, proporcionando condições de trabalho adequadas para esses profissionais e de aprendizagem para os/as estudantes, assim como a igualdade de acesso aos instrumentos necessários para tal.

Refletindo sobre os possíveis desdobramentos da precarização do trabalho do professor no atual cenário, na busca de explicações para a problemática apresentada, acreditamos que seja primordial levar em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho tem assumido nesse contexto. Assim, propõe-se como ponto de partida, a categorização do trabalho, conceito central segundo as concepções teóricas marxistas, relacionando o trabalho alienado com a aceção de trabalho precarizado, levando em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho assume nesse cenário e sua relação com o ensino de Sociologia no contexto atual.

2.1 Os Sentidos da categoria Trabalho

Embora sejam perceptíveis as profundas transformações no “mundo do trabalho”, a categoria trabalho permanece ocupando lugar central nas discussões sociológicas, tendo em vista que ela se funda enquanto “fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da unilateralidade humana” (ANTUNES, 1999, p. 167), o que nos revela o quanto pesquisas sobre o tema são relevantes.

Entre os inúmeros estudos sobre o trabalho, consideramos na presente pesquisa a concepção marxista, uma vez que esta confere ao trabalho a constituição plena do ser humano. Criador da condição humana, o trabalho segundo essa perspectiva é o responsável pela expressividade e autoconstrução do homem. A teoria de Marx fundamenta-se na concepção de trabalho enquanto elemento imprescindível ao desenvolvimento e transformação social do homem. No presente estudo concebemos a categoria trabalho no âmbito da relação entre o homem e a natureza, estando no cerne da vida social.

Julgamos necessário, inicialmente, debater os primórdios da categoria trabalho, para com base na discussão proposta, analisar em que medida o trabalho emerge enquanto mercadoria, num contexto histórico determinado, recaindo na apreensão do trabalho alienado e do trabalho precarizado enquanto manifestações específicas da realidade de docentes, trabalhadores/as da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Ao longo dos séculos, o conceito de trabalho adquiriu diferentes significados, expressando-se de maneira peculiar em cada momento histórico. Assim, este revela um universo de sentidos, cuja mudança no tempo e na história encadeia novas

formas de pensar e viver. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, o trabalho era utilizado para classificar as pessoas. Na Grécia Antiga, o trabalho braçal era associado à escravidão, sendo a atividade intelectual mais valorizada. Contudo, com o surgimento do capitalismo, a categoria trabalho sofreu profundas transformações a partir da reorganização social, cultural e econômica que esse modo de produção instituiu.

Diante do exposto, podemos inferir que as acepções da categoria trabalho são produto de um longo processo histórico, no qual os desdobramentos de seus significados coexistem com o desenvolvimento dos modos e relações de produção, e de uma maneira geral, do ordenamento da sociedade. Dessa forma, a construção do conceito de trabalho está intimamente ligada aos interesses de cunho ideológico, econômico e político em cada contexto. Assim, é extremamente necessário levar em consideração as transformações vinculadas ao trabalho ao longo da história humana, destacando sua relevância e influência na constituição das sociedades.

Segundo Marx "o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de interação humana" (MARX, 2004, p. 14). Para ele, a história do homem está intrinsecamente ligada ao conceito de trabalho. Este apresenta-se "enquanto alicerce de toda atividade humana" (MARX, 2004, p. 12). Através do trabalho o homem constrói seu universo social. Já no século XIX, Marx se debruçou sobre o processo de desenvolvimento capitalista, verificando a sua lógica implícita, que trouxe consequências inexoráveis para a classe trabalhadora, vislumbrando inúmeras circunstâncias experienciadas na contemporaneidade, como por exemplo, as exacerbadas discrepâncias oriundas do desenvolvimento científico-tecnológico capitalista, bem como as mudanças significativas nas relações sociais de produção.

Partindo da constatação dessa realidade, podemos depreender que discussões que circundam o mundo do trabalho são fundamentais. Para a Sociologia é essencial associar a esfera do trabalho às relações sociais vigentes em cada momento histórico, uma vez que as transformações no mundo do trabalho anuíram as profundas mudanças que ocorreram ao longo do tempo na constituição das sociedades. Isso porque "o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não-humanas" (ANTUNES, 2006, p. 123).

Segundo Marx, os homens se diferenciam dos demais animais por sua capacidade de planejar e executar uma atividade previamente projetada. Nessa perspectiva, o trabalho torna-se, portanto, a categoria primordial que possibilitará entender a constituição do ser humano. Partindo dessas premissas, Marx afirma que

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 2001, p.15)

Na concepção marxiana, concebendo o trabalho em seu aspecto ontológico, é no trabalho que homem se realiza, uma vez que é através do trabalho que ele se converte em um ser genérico, o trabalho constitui genuína manifestação da liberdade, assumindo o papel de transformar a natureza, concomitantemente ampliando suas aptidões. Nesse sentido, o homem desenvolve suas atividades de maneira consciente e livre. Assim, essa potencialidade em transformar a natureza, atribuindo significado a mesma através de um processo sistematizado e consciente, vai distinguir o homem dos outros animais e vai caracterizar o trabalho.

De onde podemos inferir que os homens com base no que produzem e de que forma produzem, subordinam-se às condições materiais da sua produção. Assim, o trabalho assume dois aspectos, de certa forma, garante a satisfação de suas necessidades, sejam elas naturais ou sociais, mas vai para além dessas necessidades revelando a materialidade humana.

No Capitalismo, a categoria trabalho assume configurações peculiares, caracterizado pela dominação do homem sobre o homem, se volta para satisfação unicamente das necessidades do modo de produção vigente. A partir da divisão social do trabalho, a atividade laboral passa a controlar o trabalhador. Na sociedade capitalista nem todos os homens e mulheres detém os meios de produção, resta vender sua força de trabalho para garantir seus meios de subsistência. Assim, o trabalho se converte em mercadoria.

A mercadoria, nesse sentido, é valorizada em detrimento do elemento humano, e quando o homem passa a ser concebido também enquanto mercadoria, há uma desumanização do mesmo. Nessa perspectiva, é “nesta última forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação” (MÉSZÁROS, 1981, p. 74). É a partir do conceito de trabalho que Marx elabora o

conceito de alienação. Para tanto, ele salienta que “o trabalho, dentro do sistema industrial capitalista, inexoravelmente leva à alienação do homem, que se ‘objetifica’ diante da máquina e se torna uma ferramenta, instrumento utilizado pelo capital a fim de explorá-lo” (MARX, 2004, p. 08).

Dessa forma, o trabalho não é concebido como meio de realização. Eis que emerge a objetivação do trabalho humano, caracterizada pela sujeição do homem em relação ao fruto do seu trabalho, incidindo assim na alienação.

Partindo da discussão a qual nos propomos, após entender a acepção de trabalho enquanto categoria que funda o ser social, resta-nos agora questionarmos em que medida esse conceito foi perdendo seu significado inicial. A partir de que contexto o trabalho adquiriu novas manifestações, passando a ser estranho ao trabalhador e em que medida o ser humano passa a não mais se reconhecer no processo de trabalho. Para tanto, discutiremos a acepção de trabalho alienado e qual sua relação com o trabalho docente.

2.2 Trabalho Alienado e Trabalho Docente

Partindo de uma reflexão filosófica, o conceito de alienação foi pensado por Hegel enquanto uma característica inerente ao ser humano. Segundo Lefebvre e Guterman (2011), Hegel insere a alienação no íterim do próprio processo histórico, mas como filósofo idealista ele a retrata de forma especulativa. Para Hegel, o centro do universo é a alienação da Ideia, isso por que

Esta sai de si mesma, tornando-se o Outro (que ainda é ela, mas numa existência dispersa, incapaz de se aprender sem se opor a si mesma). Todos os graus ascendentes do ser (natureza, vida, sociedade, arte, religião, filosofia), em sua unidade em cada época e na sucessão das épocas, são recuperações da Ideia por si mesma. Mas nenhuma delas chega a ser a sua própria verdade em si e por si – permanecem sempre na alienação. (Lefebvre e Guterman, 2011, p. 84)

Segundo Barros (2011), a ruptura entre a concepção de alienação em Hegel e Marx certamente está no fato de a dialética de Hegel ser idealista, concebendo a transformação do mundo por meio do espírito e das ideias, ao passo que enquanto a dialética sustentada por Marx é materialista, supondo que as mudanças históricas partem de um fundamento material. Contudo, apesar das divergências Mészáros (2006) destaca que:

A crítica moralizante da alienação é plenamente superada em Hegel [...] A alienação deixa de ser um postulado moral : é considerada inerente ao processo dialético como tal [...] nesse sentido, a filosofia hegeliana como um todo é um passo vital na direção de um entendimento adequado das raízes da alienação capitalista. (MÉSZÁROS, 2006, p. 60)

Para Gorender (1983, p. XI) o conceito de alienação em Marx, vai se distinguindo de Hegel na medida em que significa “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital”.

Portanto, foi com Marx que o significado de “alienação” tomou contornos mais delineados. No sistema capitalista, o trabalho passa a apresentar um caráter alienado na medida em que o processo de trabalho se converte em um meio de sobrevivência ao passo que a força de trabalho se torna mercadoria. A partir dessa contradição é que Marx nos leva ao conceito de alienação. A respeito desse fenômeno, Costa (2012) conclui que:

[...] o trabalho fundamento da sociabilidade humana, subordinado ao capital, se materializa em objetivações que se voltam contra o produtor. Os objetos resultantes do processo de trabalho, devido à propriedade privada capitalista, servem aos interesses do capital e não aos dos produtores. Por isso, a perda do objeto e a servidão a ele: o sujeito está alienado de sua criação. Portanto, o homem, pelo processo material da produção capitalista, aliena-se, estranha-se de sua própria natureza/essência – que é essencialmente histórica -, não se reconhecendo enquanto ser genérico. (COSTA, 2012, p. 07)

Buscando uma melhor compreensão do termo, é importante mencionar que o conceito de alienação em Marx se desdobra em quatro tipos. Segundo Mézáros (1981), o primeiro aspecto caracteriza-se pela alienação do homem com relação à natureza, “expressa a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, segundo Marx, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza” (MÉSZÁROS, 1981, p.20). Essa primeira forma de alienação ocorre quando o produto do trabalho se torna independente de quem o criou.

O segundo tipo, ocorre no processo produtivo. Na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho para outrem, o processo produtivo passa a ser algo exterior a esse trabalhador. Assim, ele está alienado de si mesmo, se sentindo humano apenas fora desse processo, uma vez que sua atividade não lhe oferece um deleite em si, mas apenas no fato de vendê-la.

A terceira forma de alienação repousa na transformação da vida genérica em vida individual. Aqui é válido salientar que o homem se torna alienado de seu ser como membro da espécie humana, assim ele passa a conceber a produção enquanto seu único meio de satisfação das necessidades física.

O quarto tipo de alienação refere-se à alienação do homem em relação ao próprio homem, isto é, em conceber o homem apenas enquanto trabalhador, aqueleque produz algo em troca de um salário, assim o homem não é visto como ser livre. Esta última forma de alienação é consequência das três anteriores. Diante do exposto, Mézáros (1981, p. 21) afirma que “o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem – humanidade e homem – homem, de outro”.

A alienação emerge historicamente sob a égide da sociedade burguesa, fruto da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ela atinge seu ápice a partir de quatro fases cruciais: quando o homem está alienado da natureza; na medida em que o homem está alienado de si, isto é, de sua atividade; quando o homem está alienado de seu ser genérico e por fim, quando o homem passa a ser alienado dos outros homens.

Segundo Marx, a alienação deriva da divisão social do trabalho, a partir do processo de trabalho e através dos meios de produção. Como não detém os meios de produção, o trabalhador não comanda de que forma seu trabalho será conduzido. Não há, portanto, um controle com relação à atividade no decurso do tempo de trabalho. A alienação converte a atividade original do homem em um trabalho constricto, focado apenas em satisfazer necessidades básicas. Assim, o trabalho alienado se constitui na medida em que o trabalho é convertido em mercadoria, sendo um meio de subsistência. Dessa forma, o trabalho deixa de expressar seu caráter humanizador. A respeito desse fenômeno, Antunes afirma que:

Se na formulação marxiana o trabalho é ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo, reduz-se

à única possibilidade de subsistência do despossuído (ANTUNES, 2006, p. 25-26).

Para Marx, podemos conceber a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho enquanto uma relação de estranhamento, de forma que “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo anterior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2004, p. 81). O trabalho extravia-se de um caráter emancipador, por outro lado, o trabalhador torna-se frívolo, dessa forma o produto do trabalho se torna estranho ao trabalhador. Essa alienação, vai além da compreensão do produto do seu trabalho como algo que lhe é exterior, mas sobretudo algo estranho a ele, que existe independente dele. Neste contexto, é importante o apontamento de Antunes, segundo o qual:

Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano [...] não se verifica o momento de identidade entre o indivíduo e gênero humano - isto é, o homem vivendo para-si-mesmo conscientemente como gênero -, mas seu contrário (ANTUNES, 2006, p. 128).

O trabalhador é então expropriado de quaisquer propriedades assim como os produtos frutos do seu trabalho também o são, na medida em que são convertidos em capital, se contrapondo ao trabalhador. Nesse processo de estranhamento há a negação da existência humana. Na medida em que o capital domina o trabalhador, o trabalho alienado caracteriza-se pelo processo de expropriação. Só há estranhamento se houver expropriação. A esse respeito Ranieri (2006, p. 77) traz uma importante reflexão:

Nesse sentido, o que é a exteriorização? Dirá Marx: em primeiro lugar, que o trabalho é externo ao trabalhador, ou seja, o trabalho não pertence ao seu ser [...] essa exteriorização é, então, estranhamento da atividade humana prática, a relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele.

Segundo Marx (2004), a exteriorização denota a objetificação do trabalho, quando o trabalho encontra-se estranho ao trabalhador, “fora dele”, ou seja, sua existência se dá independente dele, transfigurando-se de maneira autônoma. O estranhamento se traduz, portanto, como a perda do produto, fruto do seu trabalho. Nesse sentido, conforme Marx (2004, p. 87):

Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho [...] enquanto trabalho *estranho*, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor desse objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem.

Só podemos compreender esse processo fundamentados na ideia de que o trabalhador concebe o produto de sua atividade como estranho porque se encontra alienado de si mesmo, no ato da produção. A partir desses elementos, podemos entender que “a atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação; pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade, da produção” (MÉSZÁROS, 2004, p. 136).

Sendo o trabalho algo estranho ao trabalhador e conseqüentemente o produto do trabalho, estranho àquele que o criou, Marx (2004) questiona, portanto, a quem esse trabalho pertence, inferindo que só resta pertencer a outro homem que não seja o trabalhador, revelando, portanto, o poder do homem sobre o próprio homem. Enquanto a atividade laboral se revela um suplício para um homem, em contrapartida é usufruído por outrem. Seguindo essa linha de pensamento, Marx (2004), conclui que:

Se ele [o homem] se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, como o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então ele se relaciona com ele de forma tal que outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, independente dele é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com sua própria atividade como uma [atividade] não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência, e o jugo de um outro homem. (MARX, 2004, p. 87)

A alienação se revela enquanto algo que independe do homem, exercendo um forte controle sobre este, caracterizando assim a objetivação do homem face ao produto de seu trabalho. Com base na acepção de Marx (2004), o trabalho alienado aparta o homem de sua natureza humana, isto é, aliena o homem de si mesmo, na medida em que não há sentido naquilo que ele produz. A esse respeito, Mézáros (1981) considera que:

Em objetos alienáveis, vendáveis' [...] A venda é a prática da alienação” [...] se caracteriza pela extensão universal ‘da vendabilidade’ (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em coisas de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras, a reificação das relações humanas). (MÉSZÁROS, 1981, p. 36)

Esclarecendo o conceito de reificação, Mészáros (1981) afirma que no processo de reificação o sujeito precisa ser convertido em uma “coisa”, uma espécie de propriedade, essa relação se daria mediante um contrato, onde o “dono” detinha todo o poder sobre a “coisa”, no caso o homem. Nos termos de Mészáros (1981)

A principal função do tão glorificado "contrato" era, portanto, a introdução de uma nova forma de "fixidez" que garantisse ao novo senhor o direito de manipular os seres humanos supostamente "livres" como coisas, objetos sem vontade própria, desde que estes "escolhessem livremente" celebrar o contrato em questão, "alienando voluntariamente aquilo que lhes pertencia. (MÉSZÁROS, 1981, p, 38).

Dessa forma, a reificação de um indivíduo se revela no consentimento deste em vender sua força de trabalho, a fim de obter os meios de subsistência necessários, esta por sua vez se transforma em mercadoria, sendo pertencente a quem a comprou por meio de um “contrato”, regulada pela sociedade em voga, caracterizando, portanto, a mercantilização da vida humana. A respeito desse fenômeno, Marx (2004, p. 80) afirma que “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

Partindo dessas premissas, fundamentado no pensamento de Marx, Lukács (2003) chega a conclusão de que:

Do mesmo modo que o sistema capitalista produz e reproduz a si mesmo, econômica e incessantemente num nível mais elevado, a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens, de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva. (LUKÁCS, 2003, p. 214).

Dessa forma, o capitalismo segue sob a égide de uma racionalidade produtiva que por sua vez fomenta o fim da mediação entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho, na medida em que promove a perda da totalidade presente no objeto produzido. A esse respeito, Lukács (2003) afirma que:

O homem não aparece, nem objetivamente, nem em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador desse processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada, num sistema mecânico que já se encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele. (LUKÁCS, 2003, p. 203).

Estando o trabalho circunscrito a uma operação mecânica e repetitiva, ele acaba por fragmentar-se, se caracterizando através da racionalização. Sobre esse fenômeno, Lukács (2003) salienta que esse processo atinge não somente uma

existência material, mas sobretudo mental e psíquica, introduzindo na subjetividade do trabalhador o mesmo regime do modo de produção. Isso ocorre, devido ao fato de que “como o processo de trabalho é progressivamente racionalizado e mecanizado, a falta de vontade é reforçada pelo fato de a atividade do trabalhador perder cada vez mais o seu caráter ativo” (LUKÁCS, 2003, p. 204). Imerso nessa realidade abstrata e fragmentada, passa despercebido ao homem a sua relação com a totalidade. Assim, o sistema passa a ser visto como algo desprezado e independente de sua vontade.

A partir dessa reflexão, podemos entender o trabalho docente com base nessa perspectiva. Contudo, não enquanto resultado tão somente da prática do professor, mas de uma ideologia que atravessa toda a sociedade, atingindo conseqüentemente a escola e sobretudo o trabalho docente. Este por sua vez é regulado por instituições específicas que organizam e impõem como esse trabalho será configurado.

Conforme afirma Mézáros (1981), toda sociedade subsiste fundamentada em um sistema de educação próprio, sua existência se dá através de indivíduos que almejam atingir seus intentos. Resultante dessa premissa, é imprescindível a toda e qualquer sociedade assegurar a reprodução exitosa desses indivíduos, cujos objetivos, por sua vez, estão atrelados ao modelo de produção dominante. Nessa perspectiva, Monasta (2010), esclarece que

Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação”.(MONASTA, 2010, p.20)

Dessa forma, o docente é levado à instrumentalização do seu trabalho, fazendo com que ele desenvolva sua atividade em consonância com as demandas determinadas pelo modo de produção vigente. Assim, o trabalho docente não é um trabalho para si, mas como afirma Marx (2004), um trabalho para outro. O produto do trabalho docente não pertence ao professor, passa então a lhe ser estranho, independente dele, sobretudo a partir de um modelo de educação fundamentado na lógica capitalista.

A esse respeito, há uma série de competências impostas aos professores, oriundas de um modelo de educação e de sociedade que vai de

encontro com suas atribuições enquanto docentes. Fundamentados nessa acepção, podemos inferir que o docente passa a desempenhar um trabalho alienado. Conforme afirma Lopes (2002)

Estamos perante um modelo escolar que foi criado e se desenvolveu para um público ideal, homogêneo. Foi nesse modelo que os professores se formaram e desenvolveram e, por isso, o reproduzem nas suas práticas quotidianas, práticas essas que não respondem às necessidades sentidas pelos alunos [...] estamos perante um professor que tem como papel reproduzir o sistema. (LOPES, 2002, p. 182)

Como consequência, a educação se revela através de uma mera transmissão de conhecimentos sem preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e emancipação dos/das estudantes. Essa alienação do trabalho do professor afeta a aprendizagem do/as alunos/as na medida em que:

O trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente. (LIMA et al., 2008, p. 18)

Marx concebe a instituição “escola” enquanto reprodutora da sociedade burguesa, como consequência, o currículo escolar reproduz o capitalismo. Isso explica de que forma a cultura da classe dominante se mantém, reproduzindo um sistema de posições e de dominação.

A essência da crítica à educação, fundamentada nos moldes do sistema de produção em voga, parte justamente da alienação que caracteriza não apenas o processo de produção, mas sobretudo desintegra a atividade humana. Na medida em que as condições objetivas de trabalho coíbem a realização do professor enquanto ser humano, fazendo com que ele não possua independência de seus atos, este trabalho caracteriza-se como alienado. Diante do exposto, podemos conceber o professor enquanto trabalhador, mas simultaneamente enquanto mercadoria. Há uma desumanização do homem. O trabalho passa a ser concebido enquanto mero meio para satisfazer necessidades que não lhe pertencem. O professor é transformado num instrumento para reproduzir um modelo de sociedade.

Partindo desses pressupostos, Antunes (2018, p. 108) (grifos do autor) afirma que “a sociabilidade do capital é responsável pelo advento da *forma* trabalho assalariado, do trabalho-mercadoria ou, de modo mais preciso, da

generalização da *mercadoria força de trabalho*". Como consequência, há uma espécie de "subproletarização", ampliando o surgimento do trabalho em tempo parcial, terceirizado e flexibilizado por esse processo.

Apesar dos professores desempenharem atribuições eminentemente de cunho intelectual, eles não estão isentos da alienação do trabalho. O trabalho do educador requer empenho não apenas mental como também físico. É um profissional que desenvolve seu labor para além do seu local de trabalho, ou seja, transcende a sala de aula. Fora desse espaço ele acaba ampliando sua jornada de trabalho para o tempo no qual não está presente na escola. Essas transformações, fundamentadas na superexploração da força de trabalho, manifestam-se, por exemplo, na ampliação da jornada de trabalho e nos baixos salários, o que por sua vez, acarreta o aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Na contemporaneidade, a aceção de trabalho precarizado é bastante complexa, o que nos leva a discutir a problemática de maneira mais profunda. Analisaremos o conceito de trabalho precarizado no tópico seguinte.

2.3 Trabalho Precarizado

Analisando a precarização do trabalho docente, Antunes (2018) indica uma relação intrínseca entre este fenômeno e o neoliberalismo, a partir de mudanças significativas no campo educacional principalmente a partir dos anos de 1990. Fundamentados nessa perspectiva, Oliveira e Assunção (2010, p. 01) afirmam que "as circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e "reconhecidas" (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social", isso implica dizer que:

A análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultado de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, p. 2)

Isso posto, é fundamental problematizar as condições de trabalho docente no contexto atual, concebendo-as enquanto frutos de um sistema de produção específico, indicando a necessidade de contextualizar historicamente esse

fenômeno.

Segundo Antunes (2018), nos últimos anos experienciamos um acentuado processo de flexibilização do trabalho, sobretudo com a decadência dos modelos taylorista e fordista de produção, após a reestruturação do capital a partir da década de 1970. A partir de então, emerge, um novo arranjo e domínio do trabalho. O objetivo é fazer com que os trabalhadores se sintam parte do processo produtivo, agora mais intensificado através do aumento da produtividade, sendo denominados como “colaboradores” de todo esse processo. Como consequência desse processo,

[...] há um aumento do trabalho informal, e com este a perda dos direitos sociais, o enfraquecimento da união da classe trabalhadora, ampliação da terceirização, e em decorrência de tudo isso o surgimento do trabalho precarizado. “Desse modo, a alienação ou, mais precisamente, o estranhamento (Entfremdung) do trabalho se encontra, em sua essência, preservado, ainda que dotado de novas engrenagens e mecanismos de funcionamento” (ANTUNES, 2018, p. 120).

Conforme analisa Mészáros (2018), esse estágio do capital tem o modelo toyotista como representação desse período, fazendo com que o aspecto intelectual seja cada vez mais apropriado pelo capital. Em contrapartida o trabalhador tem sua subjetividade, seu conhecimento, cada vez mais apropriado pelo sistema. Mas não para por aí, suas capacidades cognitivas são apropriadas pelas chamadas novas tecnologias. Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que, esse processo no qual a máquina absorve o saber intelectual, propicia de maneira veemente o estranhamento do trabalho docente. De acordo com Antunes (2006, p. 162-163)

A nova fase do capital, portanto, re-transfere o "savoir-faire" para o trabalho, mas o faz se apropriando crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Mas o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente. E, nesse processo, o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação do trabalho, amplia as formas modernas da reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada.

De modo geral a categoria docente é assalariada, ou seja, não detém os meios de produção. Assim, podemos afirmar que os professores acabam submergidos numa constante perda do controle do processo de trabalho e

flexibilização, desenvolvendo funções muitas vezes para além de suas atribuições.

Partindo dessas premissas, Ribeiro e Araújo (2018, p. 419) consideram que:

[...] a reorganização do mundo produtivo passou a exigir a constituição de trabalhadores flexíveis, isto é, capazes de adequarem-se a diferentes setores e aos procedimentos de atuação laboral, no caso da organização escolar, surgiu o espectro dos “poliprofessores”. Trata-se de uma adjetivação que contempla no plano discursivo a enunciação da práxis docente sobrecarregada por inúmeras funções que extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao ensino de determinado saber elaborado. Entre as funções dos poliprofessores, destacam-se o apelo permanente para a inovação das metodologias e tecnologias educacionais.

Este panorama estimulou o debate acerca do trabalho docente em nossa sociedade. Sobre essa questão, “nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 01). Os últimos anos foram marcados por uma pandemia planetária, que intensificou os efeitos causados pelo neoliberalismo, afetando profundamente as condições de trabalho em todo o mundo. Em decorrência desse fenômeno:

A crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, na consequência profunda para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. Em parcelas enormes desse contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia. (ANTUNES, 2020, p. 10).

Diante dessa conjuntura, o conceito de trabalho também passa por modificações, tendo em vista que todas as transformações oriundas dessas novas tecnologias, alteraram os processos laborais. Refletir sobre as condições de trabalho docente no contexto de uma educação remota, impactada por uma pandemia mundial, tem se mostrado um grande desafio para os educadores. Esse panorama que delineou o desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as, suscitou relevantes questões no que se refere à intensificação da precarização do trabalho docente e quais suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o/a professor/a é levado/a a se adequar aos preceitos dos novos instrumentos de trabalho, balizados pelos recursos digitais,

privando-se da real essência do seu trabalho, fundamentada na interação com toda comunidade escolar, sobretudo com os/as estudantes. No contexto do ensino remoto, o processo de aprendizagem tornou-se algo ainda mais desafiador, pois se no ensino convencional o aprender apresentava complexidade, no remoto esses problemas aumentaram.

Vale ressaltar que quando nos propomos a refletir acerca das condições de trabalho docente e de que forma essas circunstâncias afetam o ensino de Sociologia, impactando na aprendizagem dos/as estudantes no que se refere à apreensão dos conteúdos trabalhados pela disciplina, levamos em consideração não apenas os instrumentos utilizados no desenvolvimento do trabalho docente, mas sobretudo os processos de trabalho ao qual os professores estão subjugados e suas consequências no que diz respeito a aprendizagem dos/as alunos/as.

Partindo dessas premissas, buscamos analisar, como base no conceito de alienação sobre quais condições se fundamenta a precarização do trabalho docente reconfigurado no presente contexto, sob a égide neoliberal. Dito isto, é válido mencionar que ao propor uma análise do trabalho docente sob esse panorama, concebemos os professores enquanto parte de uma complexa teia de relações sociais, o que evidencia a incorporação do seu trabalho aos delineamentos do sistema capitalista de produção.

Analisando o conceito de trabalho precarizado, Marin (2010, p. 02) nos apresenta algumas configurações que a precarização do trabalho do/a professor/a assume:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (MARIN, 2010, p. 02)

Segundo Marin (2010), o conceito de precarização do trabalho docente se refere às transformações societárias determinadas por aspectos negativos que caracterizam o exercício da profissão. Dessa forma, é possível afirmar que a atividade docente passa por um processo de precarização, manifestado em diversas situações: excesso de carga horária, baixa remuneração, planejamento prévio, atividades extraclasse, violência escolar, multiplicidade de disciplinas a lecionar, entre outros.

É importante destacar que, segundo Antunes (2018), o capitalismo na contemporaneidade se caracteriza pela precarização do mundo do trabalho, revelada pela ampliação do chamado setor de serviços. Os mais variados tipos de trabalho na atualidade têm criado outras maneiras de gerar valor, aumentando sua produtividade através de novas formas de ampliação do trabalho materializado na utilização das denominadas novas tecnologias, amplamente utilizadas no contexto da pandemia causada pelo Novo Coronavírus. A explicação para esse fenômeno está ligada ao fato de que

[...] nesse mundo do trabalho digital e flexível, o dicionário empresarial não para de “inovar”, em especial no setor de serviços. “Pejotização” em todas as profissões, com médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadoras e trabalhadores do care (cuidadores) [...] Ou ainda o chamado teletrabalho e/ou home office, que se utiliza de outros espaços fora da empresa, como o ambiente doméstico, para realizar suas atividades laborativas. (ANTUNES, 2018, p. 41).

É válido ressaltar, que essa lógica busca enfatizar os pontos positivos desse novo arranjo laboral, como por exemplo diminuição do tempo gasto com locomoção entre casa e trabalho, despesas com alimentação etc. Contudo, as desvantagens superam qualquer argumento uma vez que esse tipo de atividade acaba gerando uma perda de direitos trabalhistas, informalidade e aumento da jornada de trabalho. Esse cenário evidencia a polarização que afeta a classe trabalhadora, conforme esclarece Antunes (2020, p. 14):

[...] é preciso que haja isolamento social e quarentena para se evitar o contágio pelo coronavírus. Sem isso a classe trabalhadora será cada vez mais contaminada, adoecendo e perecendo em maior quantidade. Mas como ficarão em isolamento social os/as desempregados/as, os/as informais, os trabalhadores/as intermitentes, os/as uberizados/as[...], isto é, aqueles que não têm direitos sociais e que recebem salários somente quando executam algum trabalho?

Outro ponto negativo é a sobrecarga à qual os trabalhadores do chamado *home office* se submetem, pois, as exigências para mostrar resultados e cumprir metas se tornam cada vez maiores. No caso de professores, sobretudo de ensino em tempo integral, que se encontram atualmente desempenhando suas funções de maneira remota, isso se apresenta de maneira cada vez mais clara. Subjugados à uma carga horária exaustiva de trabalho diário, na maioria das vezes sem pausa para almoço ou descanso, tendo em vista o aumento das demandas e cobranças, como a nova configuração que o trabalho docente assume no contexto em questão.

Como consequência disso:

[...] ocorre um não reconhecer-se nas atividades realizadas diariamente, seja porque o pedagógico deixa de ser espaço privilegiado de atuação docente ou porque os professores assumem, em sua difícil jornada de trabalho, uma série de tarefas que anteriormente não lhes pertencia. (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 121).

O tempo dedicado ao planejamento de uma aula presencial, por exemplo, não é o mesmo para o desenvolvimento de uma atividade online, que requer o uso de novos instrumentos didáticos pedagógicos, bem como demandam novas ferramentas de ensino aprendizagem, pois na maioria das vezes, os/as professores/as se deparam com necessidades específicas dos/das estudantes, que por sua vez vivenciam realidades distintas. Diante dessa realidade, inferimos que

Não faltam evidências, então, sobre a direção que o capital e seus gestores vêm indicando, inclusive nos setores em que o trabalho digital, on-line, se desenvolve. Algumas práticas se converteram em verdadeiros laboratórios de experimentação, de que são exemplos o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional. (ANTUNES, 2020, p. 19).

Um exemplo desse fenômeno foi a utilização de redes sociais pessoais (como WhatsApp e Instagram) enquanto instrumentos pedagógicos, acabando por entrelaçar a vida social à profissional, não havendo mais uma separação entre ambas. Isso porque, “Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações”. (ANTUNES, 2018, p. 41-42).

É importante mencionar que o ensino remoto, não se restringe apenas à aulas

online, ele precisa atender os/as estudantes que não possuem acesso à internet e demais tecnologias, levando os/as docentes a reformular e adaptar as atividades, realizadas e disponibilizadas geralmente em plataformas digitais, elaborando aulas e exercícios a serem entregues de forma impressa. Isso conseqüentemente afetou a aprendizagem dos estudantes que não tinham acesso às explicações dos professores, nem tinham como contactá-los em caso de dúvidas. Assim, os/as estudantes que recebiam as atividades impressas respondiam, sem orientação, os exercícios que lhes eram postos.

Todo esse cenário nos faz refletir sobre como essas transformações influenciaram o processo de aprendizagem dos alunos no que se refere à Sociologia, isto é, de que maneira a precarização do trabalho docente, aprofundada durante o período de ensino remoto afetou a apreensão dos estudantes no que se refere aos conteúdos concernentes à disciplina e quais as conseqüências desse fenômeno a longo prazo.

A partir dessa realidade, o capitalismo inaugura uma nova fase, caracterizada pela lógica empresarial no setor de serviços, inclusive na Educação. Assim, a supremacia da tecnologia digital adentra o mundo do trabalho, dominando e monitorando as novas formas de trabalho nos últimos anos. Nesse processo, os/as docentes passam por uma intensificação do seu trabalho, recaindo na precarização. Esse fenômeno ocorre porque:

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos

no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX e ENGELS, 2011, p. 14).

Partindo dessas premissas a educação se institucionaliza a serviço de um projeto maior: garantir a permanência da classe dominante no poder. O que nos leva a concluir que o modo de produção vigente faz com que essa precarização desencadeie a deterioração, estranhamento e esgotamento do trabalho, que por sua vez passa a ser concebido pelos/as professores/as como uma espécie de martírio. Nesse ponto vale ressaltar o quanto o conceito de trabalho precarizado relaciona-se à aceção de trabalho alienado, fazendo-se presente no cotidiano de muitos docentes, pois fica clara a falta de prazer e motivação por parte dos/as professores/as com relação ao trabalho desenvolvido no espaço escolar. Podemos conceber esse processo como uma atividade que aliena a si próprio e ao outro, nos fazendo refletir de que forma esse fenômeno afeta também os/as estudantes.

Buscando uma melhor apreensão das condições de trabalho dos/as professores/as de Sociologia e em que medida essas condições influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, julgamos necessário analisar o modelo de escola do qual parte a pesquisa. Portanto, o próximo capítulo apresenta a contextualização da implementação das ECIs em nosso Estado, refletindo sobre o lugar da Sociologia no currículo da Paraíba.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Reiteramos o fato de que o estudo em voga analisa o trabalho docente em um modelo específico de escola. Com base na discussão proposta, torna-se extremamente relevante analisar o modelo de ensino em tempo integral na Paraíba, bem como as implicações trazidas pelo ensino remoto no que tange ao ensino de Sociologia.

Partiremos, portanto, para a análise do modelo de Educação Integral na Paraíba, perpassando o contexto de aulas remotas à adoção de um modelo de ensino híbrido, relacionando o aprofundamento da precarização do trabalho dos/as professores/as de Sociologia, ao modelo de Escola integral e, sobretudo, ao contexto pandêmico, demonstrando que o lugar que a Sociologia ocupa no referido currículo traz implicações para o processo de legitimação da disciplina e conseqüentemente para a aprendizagem dos/as estudantes no que se refere à compreensão da Sociologia.

3.1 Análise do projeto Escola Cidadã Integral

A discussão que gira em torno do ensino em tempo integral no nosso país não é recente, ao longo da história esse tema foi alvo de algumas reformas educacionais que tinham por finalidade melhorar a qualidade do ensino, diminuir os altos índices de evasão escolar, fomentar uma educação voltada para o mercado de trabalho, entre outras lacunas que permeiam o ensino público no Brasil. Nesse sentido, Cardoso e Oliveira (2019 p. 59), afirmam que:

A história da educação integral/em tempo integral como direito universal e principalmente para as classes populares começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade do século XX, neste período, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam perspectivas diferentes de educação integral.

Ainda segundo Cardoso e Oliveira (2019), o debate acerca da temática ganhou força a partir dos estudos de Anísio Teixeira, defensor de uma linha de pensamento fundamentada na construção de uma sociedade democrática. A partir dessa perspectiva, a escola passa a ser vista enquanto uma instituição pública, laica

e integral, tendo como principal responsável o Estado. Esse ideário se consolidou mais precisamente nos anos de 1950 com a construção Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CEER), na capital da Bahia. Que teve Teixeira como principal fundador.

Vários fatores históricos, políticos e sociais corroboraram para que o projeto educação em tempo integral fosse se modificando ao longo do tempo. Esse debate ressurgiu em nosso Estado embasado principalmente no atual Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país, do período de 2014 a 2024 e indica, até o último ano de sua vigência, a efetiva implementação do ensino em tempo integral, em pelo menos metade das escolas públicas do país. Segundo o documento do Ministério da Educação (MEC) que dispõe sobre o planejamento de metas do PNE, a sua sexta meta propõe:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Entre as possibilidades de atendimento dessa meta, podemos citar o § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2014, p. 28).

Esse projeto foi reforçado após a promulgação da lei 13.415 de 2017, que dispõe sobre a organização do “Novo Ensino Médio”, alterando a LDB e indicando a ampliação da jornada escolar nos ensinos infantil, fundamental e médio. É importante destacar o conteúdo do Art. 35, parágrafo 7º da lei 13.415/17, segundo o qual: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Na Paraíba essa discussão ganhou força, após a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), que estabelece na sua quinta meta que cabe ao Estado “instituir política pública de educação em tempo integral nos Sistemas de Ensino da Paraíba, considerando as diversidades locais, culturais e a necessidade de ampliação de infraestrutura das unidades escolares” (PARAÍBA, 2015, p. 44).

Esse documento fomentou a construção de um programa governamental que estabeleceu a criação das chamadas Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) em todo Estado, regulamentadas por meio do Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015 e posteriormente institucionalizadas através da Lei n. 11.100 de 06 de abril de 2018, publicada no Diário Oficial da Paraíba, que cria a Escola Cidadã Integral e institui o “regime de dedicação docente integral”. O seu Art. 3º versa sobre os objetivos das denominadas ECIs, a saber:

- I– Formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II– Desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III– desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV– Conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social; – Proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- VI – Prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral; Ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação; aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida. (Lei n. 11.100 de 06 de abril de 2018)

É válido salientar que esse programa é fruto de uma parceria entre o Governo do Estado e empresas de natureza privada, que tem como “missão” oferecer novas oportunidades e melhorias para a educação pública do país, como por exemplo o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto Natura. Segundo matéria publicada no portal do Governo do Estado

Os Institutos atuam na capacitação da equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação e também no uso de estratégias de monitoramento e de supervisão, para que a Secretaria possa estar sempre próxima das escolas, proporcionando melhores condições de funcionamento do ambiente escolar (MARQUES, 2018, s/p).

Balizado por essa relação com a esfera privada, o espaço da escola pública passa a ser alvo de disputas entre projetos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs), através do sistema de “parcerias” com a sociedade civil. Como consequência, tanto a autonomia do professor quanto a consolidação do projeto político pedagógico das escolas são afetados, tendo em vista que tais

“serviços” geralmente não passam por uma discussão democrática, na qual as propostas sejam voltadas para atender as demandas reais e necessidades da escola, com a participação da comunidade.

É importante atentarmos para o fato de que o estabelecimento da relação entre o público e o privado na educação, tem delineado a construção de políticas educacionais direcionadas às demandas de cunho econômico e mercadológico. Com base nesse fenômeno, Oliveira (2013, p. 361) defende que:

Autores como Apple (2006), Bernstein (2003), Young (2000) têm demonstrado como o currículo reflete as relações de poder de uma dada sociedade, ainda que não seja um mero epifenômeno destas. Neste sentido, pensar as possibilidades da existência ou não de um currículo de qualquer disciplina escolar é pensar também os embates travados em torno de seus sentidos.

Apple (2008), na medida em que discute o que denominou de “modernização conservadora”, ou seja, a nova conjuntura sob a qual as agendas neoliberais e de caráter conservador trazem à tona o debate sobre o que deve e o que não deve estar presente nos currículos escolares, percebe que os fins da educação se revelam em um terreno de conflitos políticos, sociais, econômicos e culturais que permeiam as relações de poder na sociedade.

É válido mencionar que os fundamentos pedagógicos baseados nessa perspectiva, focam no avanço econômico, sobretudo, respaldados por um currículo voltado para atender as demandas do mercado de trabalho, subjugados à lógica do capital. Os preceitos inerentes a essa lógica são impostos aos profissionais, muitas vezes sem que os mesmos tenham real obrigação em realizá-los ou lhes tenham oferecido uma formação para tal.

Partindo da constatação dessa realidade, é válido mencionar que todo esse contexto de transformações no campo educacional evidenciou inúmeras problemáticas que passaram a permear o processo de implementação das escolas integrais no nosso Estado, tendo em vista que expressou mudanças significativas na comunidade escolar e na sociedade, de uma forma geral.

Frente a esse contexto, é importante mencionar que:

Apesar das Escolas Cidadãs Integrais, serem apresentadas com um projeto de ‘formação integral’, as diretrizes de trabalho das escolas, são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo elaborado em parceria com a Organização Odebrecht, que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os

resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores, tornando a escola um ambiente economicamente produtivo (LEITE, 2019, p. 11).

Diante do exposto, torna-se perceptível que o modelo pedagógico que passa a ser instituído a partir de então possui um objetivo eminentemente político que se revela na medida em que adota princípios de funcionamento e caracterização das empresas privadas para o âmbito escolar. Partindo dessas premissas, a implementação da Educação Integral se revela um campo de disputa pela delimitação de um sistema de educação com determinadas especificidades. A finalidade primordial é fazer com que escolas sigam um novo modelo de gestão. Essa perspectiva é fundamentada numa “administração escolar interessada em racionalizar o ensino, [que] toma de empréstimo retóricas e soluções da gestão privada. Analisando esse fenômeno,

desvelando todo esse intuito maior que embasa esse projeto, o objetivo político é na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica [...] o critério de avaliação não é mais seguir as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era escola antiga, e sim a produtividade pedagógica. (LAVAL, 2019, p. 254).

Como consequência, Laval (2019) afirma que os docentes passam a ser submetidos aos novos objetivos econômicos e sociais da escola, através da adoção de alguns elementos como avaliação, vigilância, eficácia e eficiência, visando, sobretudo, o controle da produtividade pedagógica.

As ECIs da Paraíba possuem documentos próprios que regem seu funcionamento, dentre os principais podemos destacar as chamadas Diretrizes Operacionais, que se apresentam enquanto uma orientação acerca do funcionamento e organização das ECIs, seja da parte pedagógica, englobando as ações de cunho administrativo e até mesmo curricular.

Fundamentada nessas configurações, a SEECT do Estado da Paraíba torna-se responsável por definir a matriz curricular para a rede que compõe o Programa de Educação Integral, através dessas chamadas Diretrizes Operacionais que se convertem em “[...] instrumentos que visam orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar [...]” (Diretrizes Operacionais da ECIs, 2019, p. 2)

Além das Diretrizes, existem os denominados “materiais formativos”, que se

apresentam em forma de slides, “lives”, apostilas, guias de aprendizagem, programas de ação, entre outros instrumentos pedagógicos, que são utilizados como base para o planejamento das aulas e projetos a serem desenvolvidos no ambiente escolar. É válido salientar que todos os anos esses documentos são reformulados à luz das especificidades do contexto em voga, como é o caso agora da educação remota.

Partindo dessa perspectiva, as Diretrizes Operacionais de 2021 apresentam orientações especiais para o ensino remoto, híbrido e presencial. Após a introdução ao documento, que delimita os principais objetivos do modelo, o texto segue para o sumário. Nessa parte é interessante ressaltar que o foco principal repousa nas chamadas disciplinas da parte diversificada, sendo a outra parte focada na explicação de conceitos como protagonismo juvenil, acolhimento, salas temáticas, tutoria, dentre outros conceitos próprios ao modelo. A diretriz segue abordando a distribuição de carga horária, com ênfase também nas disciplinas diversificadas. O documento se encerra, tratando da operacionalização e parte administrativa, versando acerca de instrumentos como planos e programas de ação, agenda, quadro de monitoramento entre outras ferramentas de controle e organização das ações a serem desenvolvidas.

Importante destacar que as Diretrizes Operacionais das ECIs fazem referência a Reforma do Ensino Médio, sendo perceptível o fato de estarem alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já estruturada de acordo com essa reforma. Além disso, observamos alguns elementos em conformidade com a Lei n. 13.415/2017 como, por exemplo, a educação em período integral, com a ampliação da carga horária, oferta de itinerários formativos e oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes, no caso das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs). A estrutura curricular do Ensino Médio na Paraíba constituiu-se por uma dualidade que engloba parte da BNCC e uma parte diversificada. De acordo com o pensamento de Lopes (2021)

Nota-se que a implementação do Novo Ensino Médio afeta de forma diferente as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes disciplinares, levando a uma reorganização dos currículos estaduais e dos projetos políticos pedagógicos das escolas que priorizam alguns saberes em detrimento de outros. A nova configuração hierarquiza os componentes disciplinares e reforça a fragmentação que visa interromper. (LOPES, 2021, p. 258-259).

Esse contexto de transformações nos levou a indagar acerca dos elementos que caracterizam as condições de trabalho dos/as professores/as, segundo o modelo de Educação proposto pelo Estado, balizado pelo ensino remoto. Discutindo as implicações que esse novo modelo de ensino traz para o trabalho do professor de Sociologia, analisamos qual o lugar que o ensino de Sociologia ocupa no currículo das ECIs no Estado da Paraíba.

3.2 O lugar da Sociologia no currículo da Educação Integral na Paraíba

As transformações no campo educacional marcadas pela hegemonia do pensamento neoliberal nos fazem refletir que tipo de educação está sendo construída, e especialmente qual o lugar da Sociologia nesse processo. Nessa conjuntura, esta disciplina passa por modificações que trazem importantes implicações no que tange à sua legitimidade.

Além de possuir um histórico de intermitência na educação básica, a questão da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio é um fato bastante recente, que somada à ausência de uma tradição da disciplina no contexto curricular nacional, traz complexidade à prática docente, “como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um ‘lugar’ instável, desconfortável e incerto” (Silva, 2007, p. 405).

O que nos leva a refletir de que forma a Sociologia se expressa no currículo do nosso Estado, que possui diretrizes específicas, que regulamentam a estrutura curricular a partir de um modelo próprio de escola e de educação: a Cidadã Integral. Nessa perspectiva Moraes (2017, p. 23) ressalta que:

O currículo é construído socialmente, historicamente, politicamente, de modo que uma estrutura social é solidária a uma estrutura curricular. Assim, os conflitos em torno do currículo – a Sociologia deve ou não estar presente na matriz curricular – são conflitos sobre como é ou deve ser a sociedade.

Segundo Moraes (2017) o ensino médio na história da educação brasileira, deveria ser problematizado, já que está intrinsecamente ligado à educação nacional. Para ele, a partir do esvaziamento dos conteúdos direcionados a

uma formação geral em detrimento de uma compreensão crítica da realidade social, há uma espécie de empobrecimento do currículo.

Objetivando refletir acerca do lugar da Sociologia currículo da Educação Integral da Paraíba, analisamos as Diretrizes Operacionais das ECIs dos anos de 2020 e 2021, tendo em vista que todas as escolas do Estado, regidas por este modelo, devem segui-las. Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário entender que,

[...] o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. (SILVA, 2007, p. 405).

As ECIs possuem uma marca distintiva com relação às demais escolas, pois apresentam uma grade curricular específica, composta de disciplinas denominadas de “parte diversificada” que possuem uma carga horária ampla e ênfase central no desenvolvimento das atividades. São elas:

- **Projeto de Vida**, considerada o “coração das ECIs”, tendo o professor o papel de orientador e interlocutor desse processo na vida dos/as estudantes, que já são orientados a definir seus objetivos no primeiro ano do ensino médio, sobretudo, os profissionais. Assumindo um viés pragmático, tendo como modelo inspirado no conceito de coach, essa disciplina atua como uma espécie de tutoria que tem como foco um direcionamento imediatista para o mercado de trabalho. Além disso, revela o caráter meritocrático da disciplina, responsabilizando os/as estudantes sobre seu futuro.
- **Eletivas**, que se convertem em disciplinas “mais abertas” nas quais o docente elabora uma ementa e define os conteúdos que serão ministrados sobre os mais diversos assuntos, mas sempre sob a supervisão dos coordenadores, gestão e demais cargos hierarquicamente delimitados, isso implica dizer quem todo conteúdo pode ser trabalhado;
- **Pré-Médio**, disciplina voltada para os alunos do último ano do Ensino Fundamental, para “mostrar” como funciona o Ensino Médio, revelando um esvaziamento de conteúdo;
- **Pós-Médio**, que objetiva orientar o aluno com relação à concretização de seu projeto de vida, seja para realizar o Enem (esse exame adquire uma posição central

nessa disciplina, sendo exigido que a escola tenha 100% dos estudantes inscritos nesse processo) ou para sua entrada no mercado de trabalho, por exemplo;

- **Estudo orientado** é uma disciplina que apresenta aos alunos métodos e técnicas para aprimorar seus estudos, muitas delas baseadas em premissas de empresa privada, enfatizando os conceitos de eficiência e eficácia, otimização do tempo, cumprimento de metas e prazos;
- **Práticas experimentais**, que propõe a utilização de laboratórios para experimentar fenômenos da área das ciências naturais e exatas (é válido ressaltar que muitas ECIs não possuem laboratórios);
- **Avaliação semanal**, na qual toda semana os/as alunos/as são submetidos a um simulado de disciplinas específicas;
- **Colabore e Inove**, cuja finalidade principal é o ensino de empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI, além de desenvolver competências e habilidades específicas.

Conforme assinalam Sampaio e Martins (2004), um dos fatores que atingem de forma negativa as condições de trabalho dos/as professores/as, gerando o aprofundamento da precariedade da atividade docente é a carga horária exaustiva que é imposta através das inúmeras disciplinas, as quais os/as professores/as são levados a leccionar, o que por sua vez exige um planejamento prévio para ministrar os novos conteúdos. Todas essas transformações no currículo geram responsabilidades para além das que são de competência do/a docente, cabendo a este se ajustar às exigências que o contexto em voga impõe.

Essas disciplinas diversificadas possuem apostilas próprias, elaboradas por consultores da SEECT da Paraíba, que ditam o que deve ser abordado em cada componente curricular. Há formações, desenvolvimento de projetos e programas voltados para essa parte do currículo em detrimento das demais disciplinas. Os docentes das disciplinas da base diversificada passam por formações que visam explicar e orientar como esse currículo diversificado deve ser conduzido. Há também a vinculação dessas disciplinas a programas criados pela SEECT como, por exemplo, o “Ouse Criar”, com projetos desenvolvidos na disciplina de Colabore e Inove, o “Primeira Chance”, vinculado à disciplina de Pós-Médio e criação de clubes e grêmios estudantis ligados à disciplina de Protagonismo Juvenil.

Todo esse processo é delineado pelas Diretrizes Operacionais das ECIs, elaboradas pela Comissão Executiva de Educação Integral da Paraíba. Toda essa

ênfase na parte diversificada do currículo em detrimento das disciplinas ditas tradicionais, traz à tona a problemática levantada por Moraes (2012) segundo o qual “Um outro entrave para a ampliação da discussão em torno do ensino de Sociologia seria um privilegiamento de algumas disciplinas do ensino médio em detrimento de outras” (MORAES, 2012, p. 96). Partindo desses pressupostos, podemos inferir que a implementação desse currículo diversificado evidenciou a valorização de determinados componentes curriculares, sobretudo a pouca visibilidade dada às disciplinas de carga horária reduzida, como a Sociologia.

Buscando analisar essa diferenciação entre as disciplinas da base diversificada e BNCC, construímos um quadro elucidativo com dados retirados das diretrizes operacionais que fundamentam a organização das ECIs da Paraíba, apresentando a distribuição da carga horária de acordo com cada disciplina.

Quadro 1 – Matriz das Escolas Cidadãs Integrais – ECI – Ensino Presencial(2020)

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS – ECI							
09 Aulas/Dia 41 Semanas – 204 dias letivos – Aulas de 50 minutos							
Áreas de Conhecimento	Componentes curriculares	Carga horária semanal			Carga horária anual		
		1º Série	2º Série	3º Série	1º Série	2º Série	3º Série
BNCC Linguagens	Língua Portuguesa						
	Língua Portuguesa	5	6	6	205	246	246
	Arte	1	1	1	41	41	41
	Educação Física	2	2	2	82	82	82
Subtotal		8	9	9	328	369	369
BNCC Ciências Naturais e Exatas	Matemática	5	6	6	205	246	246
	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123

	Química	3	3	3	123	123	123
Subtotal		14	15	15	574	615	574
BNCC Ciências Humanas	História	3	3	3	123	123	123
	Geografia	3	3	3	123	123	123
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
TOTAL	BNCC	30	32	32	1.230	1.312	1.312
Parte Diversificada	Projeto de Vida	2	2	-	82	82	-
	Laboratório Pós-Médio	-	-	2	-	-	82
	Colabore e Inove	2	-	-	82	-	-
	Avaliação Semanal	2	2	2	82	82	82
	Orientação de Estudo	2	2	2	82	82	82
	Práticas Experimentais	2	2	2	82	82	82
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	41	41	41
TOTAL	Parte Diversificada	15	13	13	615	533	533
TOTAL	Aulas semanais por série	45	45	45			
Carga horária total do curso (hora/aula) 7.380							

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba (2020)

Analisando a carga horária das ECIs da Paraíba, é perceptível que a Sociologia continua com apenas com 1 (uma) aula, enquanto disciplinas como Projeto de Vida, Colabore e Inove, Pré e Pós- Médio, Orientação de Estudo, Práticas Experimentais e disciplinas Eletivas possuem 2 (duas) aulas, demonstrando, assim, que o foco desse modelo de educação repousa, sobretudo, nessa parte diversificada. Destaca-se, portanto, o caráter peculiar do currículo que embasa o modelo em questão. Como afirma Silva (2007, p. 408) “Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade”. Nessa perspectiva, Silva (2007) destaca que ao se refletir sobre currículo, precisamos levar em consideração que tipo de currículo vamos construir e qual o papel do ensino médio na educação básica, e mais, qual o perfil dos sujeitos que iremos formar e para que tipo de sociedade estamos formando esses jovens.

Analisando o lugar da Sociologia nesse currículo, Silva (2007) discorrendo acerca dos modelos de currículos atrelados às diferentes reformas educacionais ao longo da história, nos aproxima da discussão aqui proposta, na medida em que versa sobre o que ela denomina de “Currículo Regionalizado”, caracterizado pela tipologia das competências, a escola que é pluralista, flexível, fragmentada e diversificada pautada no pensamento Neoliberal; o ensino médio é generalista, marcado pela desvalorização das disciplinas tradicionais e a Sociologia aparece em outras disciplinas ou módulos, fundamentada em temas transversais e com conteúdos variados. Nesse contexto, vale salientar que,

Essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. (SILVA, 2007, p. 415).

Fundamentadas em disciplinas da parte diversificada (que caracterizam esse currículo regionalizado) as Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba fomentam uma educação que atenda às necessidades imediatas do mercado, através dessas parcerias que estão atuando nas escolas por meio da relação entre o setor público e o setor privado. A partir da valorização de conceitos como empreendedorismo, foca-se numa racionalidade instrumental e não na formação para a vida em sociedade. É ressaltado o crescimento individual, a competição, e

não uma formação para o bem comum, destacando o caráter meritocrático desse modelo de ensino. Esse currículo acaba fazendo com que temáticas próprias à discussão sociológica sejam abordadas de maneira a-histórica e teoricamente descontextualizadas. Conceitos clássicos como, por exemplo, cidadania e participação social, ganham outro sentido e são concebidos como “Solidariedade” e “voluntariado”. O que implica dizer que,

A versão oficial da BNCC revigora as incertezas quanto à presença da Sociologia e de outros saberes no ensino médio e interrompe um período de dez anos de consolidação da disciplina na formação escolar. Agora, a BNCC deixa a cargo das unidades federativas definir o lugar da Sociologia no ensino médio brasileiro. (LOPES, 2021, p. 272).

Aos professores de Sociologia recai a necessidade de complementação de sua carga horária com essa parte diversificada. Assim, além desta disciplina os docentes lecionam inúmeras outras, o que compromete seu planejamento e exige novas metodologias de ensino. Levados a adentrar em áreas que não são de sua formação, os docentes se desdobram para atender às demandas que estão sendo postas. Assim, sua prática profissional é reconfigurada para atender as exigências desse contexto.

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologismo o processo de ensino aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de “entretenedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretenedor. Isso não foi difícil, pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados (SILVA, 2007, p. 416).

Todas essas transformações também atingem as relações de trabalho docente, agora veemente fragmentado e fragilizado, ocasionando um aprofundamento da precarização já existente. Dessa forma,

Considerando o argumento de Moraes, Guimarães e Tomazi (2006) de que a Sociologia só se consolidará no âmbito escolar no contexto de uma perspectiva curricular que valorize os campos disciplinares, é possível afirmar que o papel da Sociologia na formação de jovens e adolescentes, diante da implantação do currículo baseado em competências, dependerá da forma como as diretrizes estaduais vão se apropriar da BNCC e interpretar a prescrição de estudos e práticas

de Sociologia, bem como do espaço dado a esse saber na mediação docente e nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares. (LOPES, 2021, p. 276).

Na defesa da Sociologia enquanto disciplina que estivesse no cerne do currículo, esses autores defendem a necessidade da elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino que atendam as peculiaridades da juventude no Ensino Médio. Além disso, destacam a importância dos Estados na constituição de um currículo que abarque essas demandas. O projeto Político Pedagógico das escolas surge enquanto instrumento essencial nesse processo.

No âmbito dessa discussão, acerca do lugar da Sociologia no Ensino Médio, Meucci (2015) destaca as profundas transformações no mundo do currículo e a partir dessa mudança curricular ela enxerga a Sociologia enquanto um conhecimento integrador das demais áreas. “Acredito que a Sociologia tem a possibilidade de integrar os componentes curriculares e os novos conteúdos transversais propostos sob um olhar rigorosamente atento aos fundamentos, sentidos, cursos e efeitos sociais da ação humana”. (MEUCCI, 2015, p. 257).

Diante da discussão sobre o lugar que a Sociologia ocupa no currículo das ECIs da Paraíba, fica evidente que o foco do sistema de ensino integral do nosso Estado consiste numa supervalorização de disciplinas diversificadas em detrimento das tradicionais, caracterizando assim, um currículo regionalizado, baseado na pedagogia das competências. Objetivando uma formação imediata, que atenda às demandas do Estado, a educação repousa na mera formação para o trabalho.

Esse cenário trouxe consequências significativas para a disciplina de Sociologia. Os professores, sobretudo por conta da baixa carga horária, são levados a ministrar outras disciplinas. As formações e materiais didáticos também são voltados para esse currículo específico, o que requer mais tempo de planejamento e estudos, implicando numa reformulação de sua prática de ensino, assim há uma perda de identidade profissional, acarretando um aprofundamento da precarização do trabalho do professor de Sociologia. Como consequência desse fenômeno, Aires e Gomes (2022, p. 8) destacam que:

Dessa forma, a grande incidência de professores de Sociologia atuando com maior carga horária nessas disciplinas da parte diversificada do currículo resulta na formação de uma identidade genérica de um docente que não possui um lugar definido no sistema educacional, precarizando assim o espaço da Sociologia no contexto escolar, e conseqüentemente comprometendo significativamente

uma maior consolidação dessa disciplina no currículo escolar do Ensino Médio.

Mediante esse contexto, a discussão proposta sobre o lugar que a Sociologia ocupa na educação básica do nosso Estado, sobretudo com a implementação do modelo ECI, se torna cada vez mais necessária, nos levando a refletir em que medida essas transformações afetam não apenas as condições de trabalho e identidade docente, como também a aprendizagem dos/as alunos/as tendo em vista que esse currículo promove um enxugamento do ensino, principalmente das disciplinas com baixa carga-horária, como no caso da Sociologia, acarretando perdas significativas no que se refere à apreensão dos conteúdos por parte dos/as estudantes.

Diante do exposto, buscando apreender esse panorama, delineamos um percurso metodológico que atendesse aos objetivos propostos. O capítulo que se segue apresenta a contextualização dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo sobre as condições de trabalho docente durante o ensino remoto e seu impacto no ensino de Sociologia.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A trajetória metodológica do presente estudo iniciou-se em 2021 com a construção de um projeto de pesquisa, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Sociologia, que objetivava analisar as condições de trabalho dos professores de Sociologia do Estado da Paraíba em tempos de isolamento social. Ao decorrer do curso esse projeto passou a ser direcionado não apenas à precarização do trabalho docente como também buscava apreender a relação entre essa precarização e o ensino de Sociologia.

Neste capítulo, contextualizamos o campo de pesquisa e os métodos e técnicas utilizados. Para tanto, adotamos enquanto recorte temporal o período que vai de março de 2020, contexto de interrupção das aulas presenciais, até abril de 2022, quando o ensino retoma o modelo de educação convencional. A metodologia adotada para a presente investigação é a pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. Considerando a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, elegemos o relato de experiência como importante fonte, e enquanto técnicas de coleta de dados, o questionário e a entrevista.

4.1 Contextualização do campo de pesquisa

O Programa de Escola Cidadã integral começou a ser implementado na Paraíba no ano de 2016. Sendo essa implantação progressiva, em 2021 a Rede Estadual de Ensino passou a ter 302 escolas integrais, situadas em quatorze Gerências Regionais de Educação (GREs).

Levando em consideração a amplitude territorial da localização das instituições escolares balizadas pelo referido modelo de ensino, elegemos como campo da presente pesquisa apenas as escolas situadas na Terceira GRE que, por sua vez, abarca a totalidade de 44 cidades do Estado.

Partindo dessas premissas, diante da abrangência do contexto de investigação, elegemos as escolas situadas nas cidades de Matinhas, Alagoa Nova, Serra Redonda, Lagoa Seca e Massaranduba, enquanto lócus de pesquisa, devido à proximidade entre estas, a fim de tornar mais viável o desenvolvimento da pesquisa.

Diante do exposto, vale ressaltar que tivemos como campo de pesquisa

quatro Escolas Cidadãs Integrais: ECIT Dom Adauto em Serra Redonda, ECIT Francisca Martiniano da Rocha, em Lagoa Seca, ECIT Monsenhor Borges de Carvalho, Alagoa Nova, em Matinhas a ECI Desembargador Arthur Virgíneo e a ECI Maria Zeca de Souza, em Massaranduba. Nestas instituições foram entrevistados/as apenas os professores de Sociologia.

Iniciamos a primeira entrevista na cidade de Serra Redonda, visto que o/a docente da ECIT Dom Adauto, prontamente se disponibilizou a participar do estudo de maneira presencial. Os limites territoriais da cidade de Serra Redonda fazem fronteira com os municípios de Alagoa Grande, Riachão do Bacamarte, Ingá, Juarez Távora e Massaranduba. Apresentamos visualmente em forma de mapa, a localização do município de Serra Redonda, a fim de destacar sua delimitação com as demais cidades, *lócus* da pesquisa:

Mapa 1 - Limites territoriais de Serra Redonda - PB



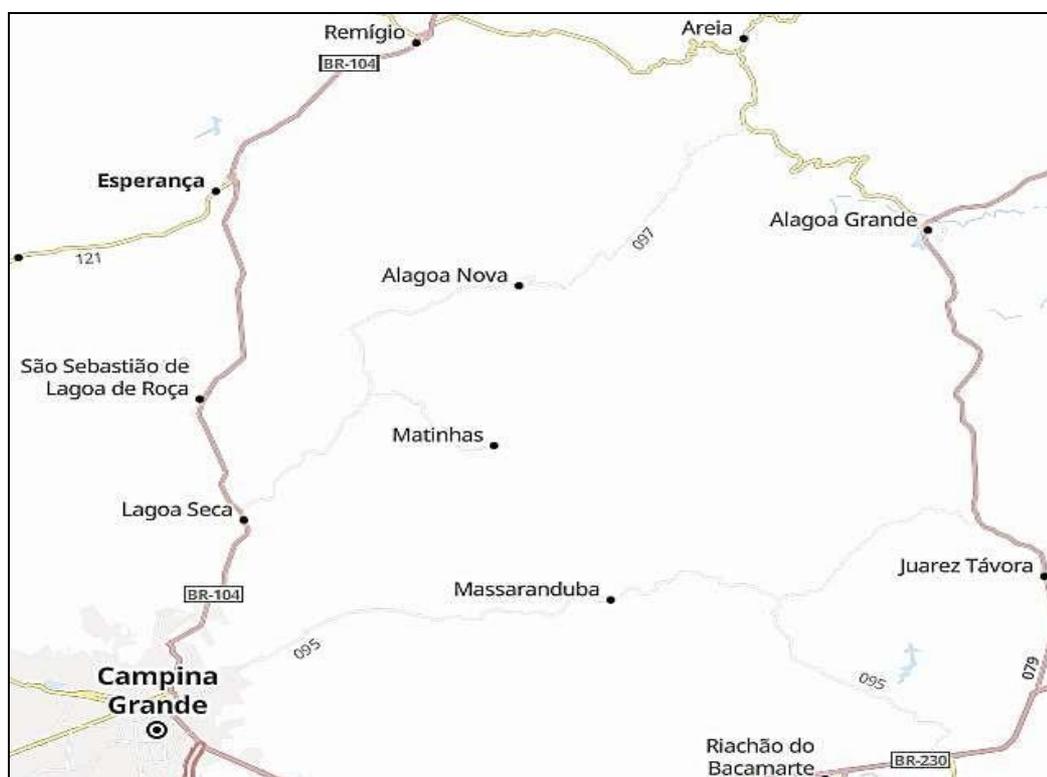
Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Serra_Redonda-58385-Paraiba-Brasil

Serra Redonda possui uma ECIT integrante do sistema de ensino Estadual. É importante mencionar que essa mudança para o ensino integral e posteriormente técnico ocorreu durante o ensino remoto, nos anos de 2020 e 2021 respectivamente. O que nos leva a questionar se essa mudança no tipo de ensino (do presencial ao remoto) aliada às especificidades do modelo de escola integral, possibilitou um aprofundamento das dificuldades enfrentadas cotidianamente na referida escola.

A segunda escola investigada durante a pesquisa foi a ECIT Monsenhor

Borges de Carvalho em Alagoa Nova, levando em consideração a disponibilidade do/a professor/a em nos conceder a entrevista. Esta ocorreu de forma remota, através do aplicativo google meet. A cidade de Alagoa Nova limita-se com os municípios de Alagoa Grande, Matinhas, Alagoa Nova, Juarez Távora e Riachão do Bacamarte. Observemos o mapa a seguir para melhor compreender a delimitação territorial do referido município.

Mapa 2- Limites territoriais de Alagoa Nova – PB



Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Alagoa_Nova-58125-Paraiba-Brasil

Por fim, entrevistamos o/a docente da ECI Desembargador Arthur Virgíneo, da cidade de Matinhas. Vale salientar que o/a professor/a da referida escola, atualmente não está lecionando na mesma, contudo, considerando o recorte temporal da investigação, ele/a estava desenvolvendo suas atividades como professor/a de Sociologia, o que justifica, então, a realização da entrevista, que se deu de maneira remota, por meio do aplicativo google meet.

Matinhas se limita com os municípios de Alagoa Grande, Massaranduba, Lagoa Seca, São Sebastião de Lagoa de Roça e Alagoa Nova. O mapa abaixo apresenta a delimitação do município.

Mapa 4 - Limites territoriais de Matinhas - PB

Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Matinhas-58128-Paraiba-Brasil

Importante salientar que o/a docente da disciplina de Sociologia da ECI Francisca Martiniano da Rocha, em Lagoa Seca, se recusou a conceder a entrevista. Apesar das inúmeras tentativas em realizá-la, o/a professor/a justificou que estava com muitas atribuições, não dispendo de tempo para tal.

Levando em consideração a situação, bem como o estado avançado da pesquisa, resolvemos dar prosseguimento a mesma, cancelando a investigação na referida escola.

Em seguida, iniciamos a elaboração do relato de experiência, fruto das experiências vivenciadas na ECI Maria Zeca de Souza, pertencente ao município de Massaranduba. Este faz divisa com as cidades de Serra Redonda e Campina Grande, e na zona rural com Alagoa Grande, Alagoa Nova, Lagoa Seca e Matinhas, como demonstra o mapa abaixo.

Mapa 5 - Limites territoriais de Massaranduba



Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Massaranduba-58120-Paraiba-Brasil

Delimitado o campo da pesquisa, tivemos como ponto de partida a constituição de um cenário teórico-conceitual, objetivando evidenciar as múltiplas formas de concepção e expressão que essa precarização apresenta no contexto em questão, fundamentando-se em estudos que discutem as condições sócio-históricas do trabalho docente.

O modelo teórico metodológico que baliza os percursos da presente investigação fundamenta-se na pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. Segundo Gil (1989) a pesquisa de cunho bibliográfico é realizada com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, lançando mão de estudos anteriores e perspectivas de diferentes autores como fontes. Utilizamos o relato de experiência e elegemos questionários e entrevistas semi-estruturados enquanto instrumentos de coleta de dados.

4.2 Perfil dos Entrevistados

Realizamos 3 (três) entrevistas com os professores/as de Sociologia das seguintes escolas: ECIT Dom Adauto do município de Serra Redonda, ECIT Monsenhor Borges de Carvalho na cidade de Alagoa Nova e em Matinhas a ECI Desembargador Arthur Virgíneo. Na primeira escola, a entrevista ocorreu de maneira presencial, e nas duas últimas de forma remota, através do Google Meet. No que se refere ao perfil dos entrevistados, propomos perguntas sobre a vida pessoal dos/as professores/as, como idade, sexo e estado civil. Solicitamos também informações profissionais como formação, tempo de serviço, regime de trabalho e renda. Os/as professores entrevistados/as têm idade de 29, 35 e 39 anos, respectivamente. Dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, dois possuem união estável e um se declarou solteiro.

Sobre a formação acadêmica, todos/as os docentes são formados em Ciências Sociais e possuem especialização na área da educação. Nenhum professor/a possui mestrado ou doutorado.

No que diz respeito a carga-horária, todos/as os professores/as afirmaram desempenhar suas atividades sob regime de tempo integral e dedicação exclusiva de 40hs semanais. Entretanto, na prática esse tempo é maior, tendo em vista que precisam estar nas escolas às 7:20hs para o acolhimento dos/as alunos e permanecendo até as 17hs. Inclusive é uma das exigências desse modelo de ensino que o/a docente almoce na escola, desenvolvendo a chamada pedagogia da presença, segundo a qual os/as professores/as partilham o momento das refeições com estudantes. Diante do exposto, fica claro que a carga-horária cumprida extrapola o previsto, chegando a 49 hs semanais. Inferimos que não há horário específico para descanso/almoço já que os/as profissionais estão sob a presença dos alunos, dividindo esse momento com eles.

Sobre a renda mensal líquida, esta varia conforme o regime de trabalho. Um professor/a é efetivo, recebendo um total líquido de R\$ 5.571, 74 (cinco mil quinhentos e setenta e um reais e setenta e quatro centavos) e dois professores/as são contratados, com um salário de R\$ 2.404, 79 (dois mil quatrocentos e quatro reais e setenta e nove centavos). Importante salientar que além da disparidade salarial entre efetivos e contratados, os vencimentos dos/as docentes do Estado da

Paraíba são compostos pela remuneração acrescida de gratificações, como detalharemos mais à frente, na análise das entrevistas.

No que tange ao tempo de serviço, um/a entrevistado/a leciona há 15 (quinze) anos, um/a docente há 10 (dez) anos e o/a outro/a professor/a tem um total de 12 anos de carreira docente.

4.3 Métodos e Técnicas de Pesquisa

Revelou-se de extrema importância a consulta de documentos oficiais, a fim de explicitar os regimentos, normas e regras legais que delineiam o panorama educacional paraibano. Analisamos também documentos, diretrizes e orientações curriculares que norteiam a educação em tempo integral, sobretudo, do modelo em questão.

É necessário apreender o contexto social da realidade estudada, uma vez que a pesquisa qualitativa busca compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, objetivando analisar a realidade na qual os indivíduos estudados estão inseridos que, por sua vez, reflete o grupo social ao qual pertencem. A esse respeito, Minayo (2002, p. 21-22) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Partindo dessa definição, podemos inferir que esse tipo de pesquisa não se fundamenta em parâmetros numéricos, mas sim na apreensão do conjunto dos fenômenos estudados em suas inúmeras manifestações.

Ao refletir sobre as diversas possibilidades teórico-metodológicas que a pesquisa qualitativa apresenta, concebemos o relato de experiência enquanto tipo que mais se enquadra aos propósitos na análise em questão. Segundo Gaya (2008) podemos definir o relato de experiência como um relatório que narra de forma objetiva e precisa uma determinada experiência, fomentando a produção de conhecimento no campo analisado. Sobre o relato de experiência no âmbito educacional, Gaya (2008, p. 20), destaca que,

O professor-pesquisador pretende apreender a totalidade de uma experiência concreta, mediante um largo e criativo percurso sobre um objeto delimitado que se manifesta concretamente através do detalhado enunciado do seu tema, dos seus objetivos de pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

Diante do exposto, podemos inferir que o relato de experiência não é uma mera descrição de fatos, transcendendo a esfera da emoção e afetividade, buscando constituir, refletir e argumentar sobre a temática trabalhada, com base em um aporte teórico, indicando caminhos possíveis para as dificuldades apresentadas, de forma a contribuir para intervenções ou estudos futuros.

É válido salientar que o relato de experiência desvela uma realidade constituída pelo/a pesquisador/a, assim este tem a responsabilidade de delinear, bem como elucidar a situação descrita. Nessa perspectiva, Demo (2006) desmistifica o conceito de pesquisador, ressaltando a importância do professor-pesquisador. Ele afirma que “o ‘professor’ (com aspas), para tomar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas” (DEMO, 2006, p. 84).

Considerando a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, elegemos enquanto técnicas de coleta de dados a entrevista e o questionário. Essa escolha se deu devido ao fato de os sujeitos possuírem conhecimentos específicos, o que proporcionou uma melhor compreensão, bem como uma análise mais rica dos dados coletados. Definimos o quantitativo de 4 (quatro) professores de Sociologia para realização das entrevistas, e 20 (vinte) estudantes para aplicação de questionários. Assim, estando os atores bem caracterizados, inferimos que 4 entrevistas e 20 questionários seriam suficientes para assegurar que as explicações obtidas atendessem aos objetivos propostos pelo estudo, partindo do pressuposto de que mais entrevistas ou questionários pouco acrescentariam à pesquisa, podendo recair em respostas similares e conseqüentemente redundâncias. Esse conjunto de atores se apresentou enquanto uma fonte de dados pertinente para discutir as indagações propostas na pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (1996), a combinação entre técnicas é importante uma vez que, sob a perspectiva científica cada uma apresenta alguns limites que podem ser contornados através da complementaridade de uma com relação à outra. Partindo desses pressupostos, torna-se perceptível que a aplicabilidade combinada dos questionários e entrevistas, para sujeitos de perfis divergentes e que por sua

vez apresentam particularidades, como no caso de docentes e discentes, é importante no sentido de que possibilita uma melhor compressão dos dados coletados. Assim, a combinação de dois ou mais métodos de coleta de dados proporcionam a captação de sensações e apreensão de percepções que podem contribuir para uma melhor síntese e conseqüentemente análise dos dados coletados.

Elegendo a entrevista enquanto técnica, é válido destacar que esta se revela um importante procedimento de coleta de dados, sendo possível através da mesma, obter informações como a verificação de fatos, opiniões, sentimentos e motivações.

No que tange às especificidades da entrevista, Gil (1989, p. 113) a define como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1989, p. 113).

Assim, podemos concebê-la enquanto uma técnica que propicia ao pesquisador um acesso mais abrangente a informações de forma contextualizada, além disso devido a interação que é estabelecida entre entrevistador e entrevistado, se tem a possibilidade de aclarar respostas e ter questionamentos respondidos durante esse momento, de forma mais espontânea.

No que tange ao tipo da entrevista, adotamos a semiestruturada, isto é, aquela cujo pesquisador orienta-se por meio de um roteiro composto pela combinação de perguntas pré-estabelecidas também abertas, permitindo ao pesquisador um melhor controle acerca do fenômeno estudado. Uma das vantagens dessa técnica é a proximidade e interação entre o entrevistado e o entrevistador, propiciando uma reflexão mais livre sobre a problemática estudada, trazendo assim uma proposta de conversa informal e espontânea, permitindo ao entrevistador adicionar perguntas, para além das definidas previamente, traduzindo uma amostra mais fiel e profunda do público entrevistado.

Como instrumento de coleta de dados elegemos também o questionário. Com base na definição de Gil (1989, p. 124) "o questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para obtenção de dados nas pesquisas sociais". Para tanto construímos questionários semiestruturados, aplicados aos

estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A escolha desse público se justifica porque esses estudantes vivenciaram o ensino remoto e posteriormente híbrido no período de 2020 até 2022.

No que concerne aos instrumentos, se fez uso de gravador e celular, sobretudo para registrar áudios, com o objetivo de coletar o maior número de informações e abarcar os dados de maneira mais abrangente.

Após reunião dos elementos coletados seguimos para análise e interpretação desses dados. Segundo Lakatos e Marconi (2003), no processo de análise o investigador adentra nas especificidades dos dados coletados, objetivando esclarecer seus questionamentos, buscando relacionar esses dados às hipóteses, sendo estas verificadas ou contestadas. Já a fase de interpretação, que está inter-relacionada com a etapa análise, podendo ser descrita como uma

[...] atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.168).

Dessa forma, podemos inferir que a interpretação tem a finalidade de buscar um sentido mais abrangente dos significados dos elementos coletados, que por sua vez nos remete a conhecimentos que foram construídos previamente. Nesse ponto é válido ressaltar que as considerações às quais chegamos, não são fruto tão somente dos dados obtidos através do relato de experiência, entrevistas e dos questionários, mas se constituem a partir do cruzamento de evidências entre essas técnicas e a análise documental, uma vez que esses documentos nos permitiram ir além dos relatos dos sujeitos sobre as problemáticas apresentadas, possibilitando a confirmação das impressões relatadas por meio dos documentos oficiais que balizam o funcionamento das instituições pesquisadas.

Esse trabalho se desenvolveu como uma pesquisa do tipo relato de experiência descritiva: “descrevendo as características do fenômeno em estudo, utilizando-se de dados que conduzem a resultados de natureza quantitativa” (Gil, 2008, p. 131). Partindo do pressuposto que ela traz aspectos metodológicos fundamentais e relevantes ao propósito desse estudo nos levando a um caminho de reflexões necessárias ao contexto do ensino remoto.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA PARAÍBA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

As motivações do estudo em questão partiram de uma dimensão que constitui a trajetória de pesquisador/a: a prática profissional. Nos últimos anos, o sistema de ensino do Estado da Paraíba passou por profundas mudanças no que diz respeito a sua organização e funcionamento. Escolas que tinham como pilar o ensino regular, são transformadas em instituições de ensino em tempo integral. O Estado passa a adotar diretrizes próprias para a Educação. Somada a essas transformações, uma reforma nacional modifica profundamente todo o sistema de ensino, aliado a esses fatores, uma pandemia mundial fez com que a Educação adotasse medidas emergenciais para seu funcionamento.

Entre as principais medidas tomadas estava a suspensão das aulas presenciais e a implementação de um novo modelo de ensino. Relatamos a seguir como foi a experiência de ministrar aula nesse contexto, apresentando os principais desafios encontrados e possíveis soluções para as problemáticas discutidas.

5.1 Relato de experiência na Escola Cidadã Integral Maria Zeca de Souza

Imersos/as nesse contexto de transformações, imbuídos/as nesse campo empírico, passamos a nos questionar acerca das condições de trabalho às quais nós docentes estamos sendo submetidos, enxergando nesse novo panorama, que afeta de maneira significativa o campo educacional, vários pontos importantes a serem discutidos. Esse arranjo foi essencial para instigar o interesse acerca do trabalho docente.

Todo esse cenário convergiu em uma procura para compreender as condições de trabalho da categoria docente, mais especificamente dos/as professores/as de Sociologia da educação básica, uma classe que vem sofrendo com as reformas educacionais. Além de possuir um histórico de intermitência na educação básica, a questão da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio é um fato bastante recente, que somada à ausência de uma tradição da disciplina no contexto curricular nacional, traz complexidade à prática docente. O que nos leva a refletir de que forma a Sociologia se expressa no currículo do nosso Estado, que possui diretrizes específicas, que regulamentam a estrutura curricular a partir de um

modelo próprio de escola e de educação, focado em um currículo regionalizado que prioriza disciplinas ditas “diversificadas” e detrimento do currículo científico.

Essa situação se agrava ainda mais durante o ensino remoto, no qual as disciplinas diversificadas continuam com uma carga horária maior que os componentes curriculares da BNCC. Foram perceptíveis as inúmeras dificuldades enfrentadas por professores/as e estudantes durante a educação remota, com destaque para o acompanhamento das aulas síncronas. Se durante o ensino presencial vislumbramos uma perda de espaço considerável por parte da Sociologia, no ensino remoto essa desvalorização se destaca ainda mais, tendo em vista a ênfase dada à base diversificada na distribuição da carga horária durante as aulas remotas.

Objetivando uma melhor compreensão dessa problemática, observemos o quadro abaixo, que especifica a estruturação das disciplinas durante o ensino remoto nas ECIs da Paraíba.

Quadro 2 – Matriz das Escolas Cidadãs Integrais – ECIs – Ensino Remoto (2020)

Aulas Online	Disciplina	Quantidade de aulas por semana
BNCC	Propulsão	1
	Português	2
	Matemática	2
	Arte	1
	Inglês	1
	Espanhol	1
	Educação Física	1
	Química	2
	Física	2
	Biologia	2
	História	2

	Geografia	2
	Sociologia	1
	Filosofia	1
Base Diversificada	Eletiva	1
	CI9 (1º Ano) / E.O (2º e 3º Anos)	1
	PV / Pré e Pós-Médio	2
TOTAL		25

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba 2021

Nesse momento é de extrema necessidade discutir o quanto a Sociologia continua em segundo plano. Durante o ensino remoto, a quantidade de aulas da parte diversificada continua sendo maior que a da disciplina Sociologia. Isso porque,

A nossa hipótese é que ausência, intermitência, falta de material, falta de debate são produto de um atraso na sua consolidação no universo escolar, pois a escola não se pronuncia quanto à seleção dos conteúdos mais pertinentes – aqueles que são passíveis de serem ensinados, porque o conjunto de professores está diluído pelas condições de trabalho, atrasando a construção de debates nessa área de conhecimento, dado que não constituem uma “comunidade”. (MORAES, 2010, p. 99).

Essa invisibilidade atribuída à Sociologia, oriunda dos fatores elencados acima, também é fruto de uma supervalorização das disciplinas diversificadas durante o ensino remoto. Os/as professores/as são levados a ministrarem inúmeras disciplinas da base diversificada, o que acaba por comprometer seu planejamento e dedicação ao ensino de Sociologia, prejudicando a consolidação da sua identidade profissional.

Esse contexto trouxe mudanças significativas no que concerne à prática profissional docente: adaptações para atender às exigências postas pelo ensino remoto, mudanças curriculares impostas pelo sistema integral, que geraram incertezas quanto a presença da Sociologia no Ensino básico, tudo isso consolidado com Reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que modifica a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e afeta toda dinâmica de organização do ensino do país.

Fundamentados nessa perspectiva, podemos observar que os/as

professores/as passam a modificar sua relação com os alunos e o espaço escolar através da construção de novas práticas pedagógicas que atendam às exigências desse novo cenário. É importante refletir sobre quais condições seu trabalho está sendo desenvolvido e de que forma essas transformações influenciaram o ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

Como consequência sua prática profissional é reconfigurada para atender as exigências desse contexto, atingindo suas condições de trabalho, cada vez mais fragmentadas e fragilizadas, ocasionando uma perda de identidade profissional e um aprofundamento da precarização já existente.

Com a imposição do isolamento social, a Secretaria de Educação do Estado, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE/PB), instituiu decretos, normativas, resoluções e leis para reger o funcionamento das escolas no contexto pandêmico, orientados pela Secretaria de Saúde da Paraíba (CES/PB).

Em 13 março de 2020, foi estabelecido o primeiro decreto estadual, de nº 40.122, declarando situação de emergência em todo o Estado em razão da pandemia. Este decreto estabelecia a criação de um Comitê de Crise, para tratar de assuntos relativos ao contexto. Esse comitê foi composto pelas secretarias do Governo, ficando a coordenação do mesmo à cargo do Gabinete do Governador e da Secretaria de Estado da Saúde. Segundo o Art. 5º do referido decreto, compete ao Comitê de Gestão de Crise adotar as medidas necessárias para monitorar e se contrapor à disseminação da Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus. (Decreto nº 40.122 de 13 de março de 2020).

Poucos dias depois, um novo decreto foi instituído, o nº 40.128 de 17 de março de 2020. Este por sua vez, estabelecia o recesso escolar em toda rede pública do Estado, no período de 19 de março a 18 de abril de 2020: “Art. 2º Fica determinado recesso escolar em toda rede pública estadual de ensino no período de 19/03/2020 até 18/04/2020”, versando também sobre a adoção de medidas de caráter emergencial e temporário de prevenção de contágio pelo Coronavírus, como cancelamento de eventos e permanência das pessoas em casa.

Em 21 de março de 2020 é estabelecido o decreto nº 40.136 que dispunha sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de regime de trabalho remoto, em razão das medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus. Conforme o Art. 2º do referido decreto,

Os servidores públicos estaduais, da administração direta e indireta,

durante o período mencionado no art. 1º, executarão suas atividades de forma remota (home office) e permanecerão de sobreaviso, podendo ser convocados, durante o período do expediente, em caso de imperiosa necessidade de comparecimento ao local de trabalho. (Decreto nº 40.136, de 21 de março de 2020).

Nós professores/as da rede estadual de ensino da Paraíba, ficamos impactados/as com a maneira como a SEECT do Estado conduziu a situação. Com base no decreto nº 40.136, fomos informados/as pela gestão que a partir do mês de abril de 2020, teríamos que ministrar aulas de forma remota, com a exigência que as aulas fossem realizadas de maneira igualitária e universal, isto é, que todos os estudantes tivessem acesso.

Ainda em março nos foi oferecida uma formação para o uso do *google* sala de aula (*Classroom*), disponibilizada pela SEECT da Paraíba. Esse curso foi constituído por módulos que abordavam as principais ferramentas a serem utilizadas na realização das aulas, como criar salas, tarefas, avisos, organizar turmas, receber tarefas, entre outras funcionalidades. Apesar de cada turma do curso possuir um tutor, a sensação é que estávamos sozinhos, pois não havia um acompanhamento satisfatório. Lançamos mão do autodidatismo e da ajuda de colegas para colocar em prática essas ferramentas e poder dar continuidade ao ano letivo.

Com a imposição das aulas remotas os/as professores/as precisaram aprender, de maneira abrupta, a manusear instrumentos tecnológicos, imprescindíveis na realização desse modelo de ensino. A SEECT exigiu a utilização de ferramentas como o *google classroom*, aplicativo utilizado como sala de aula virtual, onde os docentes compartilhavam textos, vídeos, atividades, entre outros materiais e os estudantes faziam a devolutiva dos exercícios, e o *google meet* na realização das aulas síncronas por meio de transmissão ao vivo, ou seja, em tempo real.

A exigência da obrigatoriedade das aulas em tempo real, por meio do aplicativo *google meet*, foi um ponto bastante discutido entre os/as docentes, primeiramente devido à ausência de condições adequadas para a realização de aulas ao vivo, como por exemplo falta de equipamentos tecnológicos e internet de qualidade que dessem suporte à realização dessas aulas, tanto por parte dos docentes, quanto dos estudantes.

No dia 03 de abril de 2020 iniciaram-se as aulas da rede estadual de ensino da Paraíba. A experiência em ministrar aulas de maneira remota foi frustrante, tanto

pelo fato de que eu só possuía um aparelho celular para realizá-las, quanto pela ausência de participação dos poucos alunos que entravam na chamada. A impressão era que eu não estava dando aula para ninguém, pois não havia interação. Precisei elaborar slides, selecionar vídeos, buscar ferramentas e aplicativos que tornassem as aulas mais atrativas, preparar material impresso para os/as estudantes que não tinham acesso à internet, alimentar a plataforma classroom, preencher planilha de frequência, elaborar o controle de entrega dos exercícios, corrigir as atividades, além de participar das inúmeras reuniões com a equipe, a sensação era que após fazer tudo isso, de nada adiantava: a maior parte dos alunos não fazia os exercícios, nem tampouco entrava na sala online. A devolutiva das atividades impressas também era baixa. No que se refere à essa devolução, ela ocorria a cada duas semanas. No dia que os/as estudantes iam buscar as atividades impressas na escola, levavam respondidas as que receberam anteriormente.

Em 17 de abril de 2020, a SEECT criou o regime especial de ensino, estabelecido pela portaria nº 418. Em seu Art 1º, a referida portaria objetivava

1º Estabelecer, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, no âmbito da Rede Estadual Pública de Ensino da Paraíba, o regime especial de ensino, para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor.

Em seguida foi elaborada a Resolução 120/2020 que tinha por finalidade direcionar esse regime especial de ensino no que concerne à reorganização das atividades curriculares, bem como dos calendários escolares das instituições de ensino do Estado da Paraíba, conforme as medidas de prevenção e combate ao coronavírus.

Em 17 de abril de 2020 foi instituído o decreto nº 40.188, que estabelecia a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo coronavírus. Entre outras decisões, ficou determinada a suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo o território estadual até o dia 03 de maio de 2020, conforme estabelece o Art. 5º do referido decreto: “Fica determinada a suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo o território estadual até o dia 03 de maio de 2020”. (Decreto nº 40.188 de 17 de abril de 2020).

Em 07 de maio de 2020, a Resolução nº 120/2020 foi alterada pela

Resolução nº 140/2020, balizadas pela Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, e pelo Parecer nº 5/2020 criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica. Estas resoluções tinham como principal objetivo orientar o então regime especial de ensino, no que se referia a reorganização das atividades curriculares, enquanto perdurasse o período de excepcionalidade, para que todos os/as estudantes tivessem condições de acesso à educação, tendo em vista a interrupção das atividades escolares de forma presencial, com foco no cumprimento do calendário escolar.

Diante dessas premissas, é válido salientar que em seu artigo 1º, § 2º, III, a Resolução 120/2020, alterada pela Resolução 140/2020, estabelecia a,

efetiva possibilidade de acesso universal dos estudantes atendidos pelo Sistema à rede de internet e a equipamentos, bem como de condições para formação dos profissionais da educação no uso de tecnologias, a fim de lhes conferir a possibilidade de adoção de aulas não presenciais”. (RESOLUÇÃO Nº 120/2020 alterada pela 140/2020, 07 de maio de 2020).

O que indubitavelmente não ocorreu, já que os/as estudantes, bem como trabalhadores da educação não receberam nenhum tipo de equipamento durante o período da pandemia, em 2020, nem condições de acesso à rede de internet, cabendo aos profissionais adquirirem recursos por conta própria. Já os/as estudantes, em sua maioria, sem possuir tais equipamentos e sem condições econômicas para adquirirem, tiveram sua aprendizagem prejudicada, em virtude de grande parte dos exercícios requererem tais recursos. Outras formas de proporcionar o acesso às atividades foi o oferecimento de conteúdos impressos, distribuídos pela escola através de uma espécie de apostilas, para aqueles/as alunos/as que não tinham acesso, o que também não assegurou uma aprendizagem satisfatória, já que os/as estudantes que recebiam os conteúdos impressos, pela falta de celular e internet, não tinham contato com seus/as professores/as, respondendo, sem orientação, os exercícios propostos.

Em 29 junho de 2020, a SEECT disponibilizou acesso às aulas por meio do canal de televisão “Paraíba Educa”. Podemos defini-lo enquanto um canal educativo na TV aberta, que oferece uma programação diária voltada para todos os níveis de ensino. Entretanto, o sinal não alcança todo o Estado, se concentrando no entorno

dos municípios de Campina Grande, Patos e da Capital do Estado, alcançando em média de 45 cidades.

Uma semana após o lançamento do canal Paraíba Educa, o Governo disponibilizou o aplicativo Paraíba Educa. Compatível apenas com smartphones, esse aplicativo possuía um pacote de dados para alunos/as e docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado. Seu objetivo era o acesso à plataforma *classroom*, na qual se concentrava a maior parte das atividades desenvolvidas pelos professores. Entretanto, essa ferramenta apresentou mau funcionamento em muitos aparelhos e eram poucos os alunos que possuíam celular próprio e que comportavam tal programa.

Em 18 de agosto de 2020, foi instituída pelo Governo Federal a Lei nº 14.040, a qual estipula normas educacionais peculiares para atender as exigências postas durante o estado de emergência a serem seguidas pelos sistemas de ensino. O seu Art. 2º estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional; II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo. (Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020).

Com base nesses pressupostos é importante mencionar que a referida lei, objetivando atingir as finalidades da aprendizagem e o pleno cumprimento da carga horária mínima necessária, estabelece a “adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino”. Seria no caso uma espécie de série “extra” para tentar sanar as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e proporcionar um melhor aprendizado, mas isso não ocorreu.

Ainda conforme a Lei nº 14.040, o seu § 5º afirma que “os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades”. Entretanto, não houve nenhuma política pública, seja estadual ou federal, que proporcionasse as condições necessárias de que trata a referida lei.

A Resolução nº 160/2020, de 20 de agosto de 2020 veio alterar as anteriores, (Resolução nº 120/2020 e Resolução nº 140/2020) incluindo processos avaliativos, complementando a reorganização das atividades curriculares e cumprimento do calendário escolar.

Em setembro de 2020 foi estabelecido um novo decreto governamental, de nº 40.574, em meio ainda ao contexto pandêmico, instituindo diretrizes para o retorno às aulas presenciais e em consonância com o Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB) que trata do processo de retorno das aulas presenciais dos sistemas educacionais em todo o Estado. Segundo Art. 1º do referido decreto,

Ficam estabelecidas as diretrizes para o retorno às aulas presenciais - Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB), que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos sistemas educacionais da Paraíba e demais instituições de ensino superior sediadas no território paraibano. (DECRETO nº 40.574 de 24 de Setembro de 2020).

Para tanto, seria necessário o estabelecimento de um diagnóstico prévio, que abarcasse as condições de infraestrutura, mas também aspectos tanto pedagógicos quanto de proteção à saúde dos profissionais e estudantes para garantir uma retomada das aulas, de maneira segura e em conformidade com as restrições impostas pelo coronavírus. Ainda no que se refere ao decreto nº 40.574, seu Art. 4º estabelece que:

No âmbito da Rede Estadual de Educação deverá ser instituído um Comitê Escolar de Crise (CEC) em cada uma das unidades escolares, a ser composto pela: I - gestão escolar; II - conselho escolar, constituído por representantes dos professores, funcionários, estudantes e representação das famílias; III - uma representação da Estratégia de Saúde da Família/Unidade Básica de Saúde ou outra designação da Secretaria da Saúde. (DECRETO Nº40.574 DE 24 DE SETEMBRO DE 2020).

Em seguida foi lançado um protocolo denominado “Novo Normal para a Educação da Paraíba” (PNNE/PB) objetivando organizar e orientar o retorno das aulas presenciais, de acordo com a legislação nacional e normas estaduais. O documento se divide em quatro eixos: o primeiro, intitulado governança, diagnóstico e planejamento de retomada, tratava das questões estruturais do funcionamento das instituições escolares. O segundo, trazia orientações sanitárias. O terceiro, estava voltado para questões pedagógicas e o último abordava competências socioemocionais e acolhimento psicossocial.

Fundamentadas nesses eixos as escolas foram orientadas a criarem um

“Comitê de Crise”, formado por: Gestão, Conselho Escolar, representante da Secretaria de Saúde (UBS), professores e estudantes. Salientamos que essa organização ficou a cargo da própria instituição de ensino e tinha por finalidade implementar os protocolos de retorno das aulas presenciais. Entre as principais medidas a serem tomadas estavam: avaliar as condições infra estruturais das instituições de ensino, levantamento das possíveis despesas com EPIs, reformas/construções, garantia de saneamento básico e água potável. Também seria de responsabilidade deste comitê, estimar os custos que seriam necessários para assegurar a retomada das atividades presenciais, mapear a população de risco (docentes, estudantes e familiares e demais trabalhadores da instituição).

Na escola da qual faz parte o presente relato, a escolha dos membros do comitê de crise foi bastante difícil, uma vez que nenhum professor quis, de livre e espontânea vontade, integrá-lo. O comitê foi composto por um agente de vigilância sanitária do município, uma/a docente da referida escola, um pai/mãe representando a comunidade escolar e um/a aluno/a. Vale destacar que esses últimos já faziam parte do conselho escolar. Esse comitê na verdade ficou apenas “no papel”, pois não possuía nenhuma autoridade ou desempenhou alguma função de forma efetiva, ficando a cargo da gestão escolar tomar as decisões necessárias.

No final de setembro de 2020, o Secretário de Educação Cláudio Furtado divulgou a realização de um inquérito sorológico com estudantes das instituições de ensino da Paraíba. No período de até dois meses o estudo seria concluído, a começar do dia 10 de outubro de 2020, como forma de pré-diagnóstico da situação epidemiológica no Estado. Na escola da qual faz parte o relato, nenhum teste foi realizado com professores, estudantes e demais funcionários.

Em 22 de outubro de 2020 uma nova Resolução foi apresentada, a de nº 220/2020 que, por sua vez, determinou as normas educacionais de caráter excepcional a serem empregadas na organização do sistema estadual de educação do Estado, mediante o regime especial de ensino. A principal finalidade da Resolução em questão foi, segundo seu Art. 1º:

Orientar as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação da Paraíba sobre a organização pedagógica do ano letivo em curso e do subsequente, frente à retomada das atividades presenciais e à continuidade das atividades não presenciais necessárias ao Regime Especial de Ensino, disposto em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19, em atendimento ao que

disciplina a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e o Decreto Estadual nº 40.574, de 24 de setembro de 2020. (RESOLUÇÃO 220/2020 de 22 de Outubro de 2020).

Seu objetivo foi, portanto, instituir diretrizes sobre a reorganização pedagógica do ano letivo em voga, bem como do subsequente, diante do possível retorno das atividades presenciais e também ao prosseguimento das atividades não presenciais, mas imprescindíveis para o funcionamento do regime especial de ensino, enquanto perdurasse o contexto de pandemia. Vale salientar que o retorno às atividades presenciais, segundo o referido documento, fica a cargo das autoridades competentes. O seu artigo 7º, no inciso II, destaca a retomada das atividades presenciais com a participação dos estudantes e docentes, conforme as orientações das autoridades sanitárias do Estado.

Já o artigo 11º, do Decreto em questão, estabelecia que as unidades de ensino seriam responsáveis pela definição do tipo de atendimento realizado nas escolas (não-presencial, híbrido ou presencial), pelo levantamento quantitativo dos docentes, estudantes e demais funcionários que fossem retornar ao trabalho de maneira presencial, pela organização das estratégias de retomada rotina escolar, bem como pela garantia de uma infraestrutura adequada à esse retorno, definição dos parâmetros de flexibilização do currículo, estabelecimento dos processos de formação e planejamento juntamente aos docentes, no que se referia às medidas pedagógicas adotadas pela unidade de ensino, entre outras providências. Nesse ponto, torna-se perceptível o quanto a SEECT do Estado impõe responsabilidades aos profissionais da educação, que precisavam se reinventar para atender tais exigências.

O Art. 12º, do referido Decreto, estabelecia que em caso de retorno presencial, as escolas deveriam oferecer atividades pedagógicas que promovessem uma continuidade entre a rotina de estudos em casa para a retomada do ensino nas escolas, prezando pelo cuidado com a saúde psicológica e emocional dos docentes, professores e demais profissionais da Educação:

Na ocasião do retorno presencial, as escolas devem investir em atividades pedagógicas que possibilitem uma transição das rotinas domiciliares para uma nova rotina escolar, cuidando dos aspectos psicoemocionais dos estudantes, professores e funcionários. (Resolução nº 220/2020 de 22 de Outubro de 2020).

Apesar desse direito ser assegurado por lei, durante o período de transição

das aulas remotas para o ensino presencial, foi perceptível a ausência de programas ou ações nesse sentido.

Conciliar a vida pessoal com as atribuições profissionais também se mostrou um grande desafio, sobretudo com a ocorrência dessas duas dimensões no mesmo ambiente. Ministrando aulas a partir de nossas residências, sem condições adequadas que dessem suporte à realização das mesmas como mobília, conforto, silêncio e aparelhos tecnológicos, foi um grande obstáculo, pois nem sempre alunos e professores dispunham de um ambiente adequado para trabalho e estudos.

Sobre a questão do ensino-aprendizagem, é importante destacar que não havia uma devolutiva satisfatória das atividades e quando isso ocorria, muitas vezes era como se respondessem de qualquer forma, só para constar no controle de entrega. Os estudantes reclamavam bastante do alto índice de atividades propostas, afirmando que muitas vezes não estavam conseguindo responder os exercícios.

A elaboração de atividades propostas de forma impressa, através do *google classroom*, ou até mesmo via *whatsapp* foi uma exigência da gestão, como forma de monitorar quem estava “participando” do ensino remoto, se revelou como uma forma de controle dos/as alunos/as que estavam estudando. Inicialmente tinha dias específicos para postagem dos exercícios, cada dia da semana uma área do conhecimento disponibilizava os materiais de estudo. Posteriormente essas atividades passaram a ser oferecidas no contraturno. Por exemplo, se os/as estudantes tivessem seis aulas online pela manhã, à tarde contabilizaram um total de seis exercícios, um de cada disciplina. No caso das atividades impressas o problema chegava a ser maior pois estas eram entregues a cada duas semanas com conteúdo de todas as disciplinas, numa espécie de apostila. Diante do exposto podemos inferir que a compreensão dos conteúdos foi abruptamente afetada, levando em consideração a quantidade de exercícios propostos, o que consequentemente influenciou a aprendizagem desses jovens.

Outra problemática apresentada foi a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) que foi implantado no país em plena pandemia, no dia 17 de dezembro de 2020, por meio da Lei 13.415/2017. Na Paraíba, a Resolução Normativa do CEE/PB de nº 296/2020 instituiu uma proposta curricular para o Ensino Médio, que determina modificações no currículo nos sistemas de ensino do Estado, conforme a Lei 13.415/2017. Esse projeto foi reforçado pela resolução nº 410/2021, que estabelece e conduz a criação de currículos alinhados à BNCC e aos Itinerários formativos nas

instituições de ensino médio, tendo início já em 2022, no 1º ano e gradualmente nos anos subsequentes.

Diante do exposto, vale salientar que nós docentes não participamos de discussões e encaminhamentos relativos à essas mudanças referentes ao novo ensino médio, introduzido num momento excepcional da educação do país.

Em uma reportagem publicada pelo jornal G1 Paraíba, em 22 de dezembro de 2020, o Secretário da SEECT, Cláudio Furtado, declarou que nenhum estudante seria reprovado. Segundo o Secretário, a Paraíba seguiria as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essa notícia causou bastante euforia por parte do alunado. Já desestimulados pela forma como as aulas estavam sendo conduzidas, a partir de então o desinteresse pela escola ganhou ainda mais espaço.

Ainda segundo Cláudio Furtado, os estudantes que apresentassem atrasos na aprendizagem, seriam redirecionados no ano seguinte para realização de uma espécie de “reforço escolar”, através do oferecimento de um quarto ano, como forma de compensar a defasagem dos alunos concluintes do Ensino Médio, em conformidade com a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, em seu Art. 2º, § 3º que estabelecia normas educacionais peculiares para atender as exigências postas durante o estado de emergência a serem seguidas pelos sistemas de ensino. Essa estratégia se daria através de um cursinho ou congênere, mas nenhuma dessas ações efetivamente aconteceu.

Ainda conforme Cláudio Furtado o retorno às aulas presenciais em 2021 ocorreria com base no inquérito sorológico iniciado em setembro de 2020, com data prevista de conclusão ainda em 2020. Segundo uma nota técnica divulgada no portal do Governo, a Paraíba seria pioneira na conclusão do inquérito, o objetivo seria aperfeiçoar o processo de tomada de decisões no contexto da pandemia no Estado. Mais uma vez não foram realizados testes em nossa escola. Na verdade, todas as informações que recebíamos eram por meio das redes sociais e demais veículos de comunicação.

Em 23 de dezembro de 2020 o Ministério Público da Paraíba - MPPB solicitaa João Azevedo, Governador do Estado, e secretários de Estado da Saúde e da Educação que considerem a educação enquanto atividade essencial, autorizando a retomada das aulas presenciais nas instituições públicas e privadas de ensino no Estado. Diante dessa recomendação, o Governo da Paraíba se responsabilizou por

enviar ao MPPB, em até 20 dias após o término do inquérito sorológico, um cronograma de retorno das aulas presenciais do sistema de ensino da rede estadual. Em 07 de Fevereiro de 2021, o Governador da Paraíba, João Azevedo, divulgou no Diário Oficial do Estado (DOE) o “Plano Educação para todos em tempos de pandemia” (PET-PB). Instituído através do Decreto nº 41.010, o referido documento determinava o retorno gradual das aulas presenciais a partir do dia 1º de março do corrente ano, nas instituições de ensino do Estado. Segundo seu Art. 3º,

O PET-PB é constituído por quatro fases que preveem a retomada progressiva ao ensino presencial nas redes de ensino públicas e privadas, a partir da adoção do modelo híbrido de ensino-aprendizagem, considerando as análises realizadas pelas autoridades sanitárias, a saber: I - 1ª FASE: 70% Ensino Remoto + 30% de Ensino Presencial; II - 2ª FASE: 50% Ensino Remoto + 50% de Ensino Presencial; III - 3ª FASE: 30% Ensino Remoto + 70% de Ensino Presencial; IV - 4ª FASE: 10% Ensino Remoto + 90% Ensino Presencial.

O referido plano organizava-se por meio de quatro etapas, considerando as orientações das autoridades sanitárias e seguindo inicialmente um formato híbrido, com a justificativa de garantir uma retomada segura e de convívio com o vírus da covid-19. O primeiro momento, planejado para o semestre precedente, caracterizava-se por 70% das aulas de forma remota e 30% presencial no ensino infantil, anos iniciais do ensino fundamental e cursinhos preparatórios. O segundo momento previa a retomada de metade das aulas no modelo remoto e metade no formato presencial, nos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, a adoção de 70% das aulas presenciais e 30% de forma remota, a partir do Ensino Médio, até chegar a quarta e última fase: oferecimento de aulas 100% presenciais, em todo o sistema de ensino do Estado. Conforme o PET-PB o avanço das etapas citadas acima ocorreria mediante avaliações baseadas em inquéritos sorológicos para ponderar as implicações do retorno às aulas presenciais em todo o Estado, estes por sua vez seriam realizados a cada quinze dias.

Ainda em fevereiro de 2021 a Paraíba é destaque nacional ao ser mencionada em inúmeros veículos de comunicação do país como o Estado que mais ofereceu, no Brasil, possibilidades de ensino remoto aos estudantes. De acordo com a pesquisa “Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19” (BARBERIA et al. 2020), realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Estado da Paraíba alcançou o

primeiro lugar no índice do ensino remoto, atingindo a média 6,0 (seis) durante o contexto pandêmico. Contudo, a pesquisa destaca que não foi atribuída a nota dez a nenhum Estado, considerada a mais alta do índice do ensino remoto, pelo estudo apresentar inconsistências. Isso porque os planos de ensino remoto apresentam vulnerabilidades, principalmente no que diz respeito ao acesso, indicando resultados inconclusos.

Partindo desses pressupostos, os pesquisadores entenderam que os programas de educação desenvolvidos nos estados brasileiros durante a pandemia, acabaram por intensificar desigualdades preexistentes, sobretudo a desigualdade de acesso à internet, já que grande parte dos programas estatais, inclusive o paraibano, lança mão dessa estratégia como ferramenta principal.

É importante salientar que os programas educacionais foram empregados em contextos bastante divergentes, no que se refere a condições econômicas, sociais e educacionais, isso porque segundo a pesquisa TIC Domicílios (2019), que tem por finalidade realizar o mapeamento do acesso e formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, nos domicílios brasileiros, apenas 71% das casas tem acesso à internet, e no caso da Paraíba esse número cai para 65%. Analisemos o quadro abaixo:

Quadro 3: Porcentagem de domicílios com acesso à internet por região (2019)

Região	Domicílios com internet
Sudeste	75%
Nordeste	65%
Sul	73%
Norte	72%
Centro-oeste	70%

Fonte: Fundação Getúlio Vargas(FGV) 2020

Analisando o percentual de residências com internet em cada região do país, podemos observar que todas apresentam menos de 75% de acesso, o que implica dizer que parte significativa da sociedade brasileira não dispõe de meios de acesso à internet. Outrossim, são perceptíveis as divergências consideráveis entre as regiões, chegando a disparidade de 10% entre o Sul e o Nordeste. O estudo enfatiza que essa falta de acesso é fator determinante na garantia da qualidade dos programas de educação remota, e já que grande parte desses planos focaliza a internet enquanto

ferramenta principal para realização das aulas, fica evidente que parte significativa dos estudantes ficam à margem, gerando um processo de exclusão. Onde podemos inferir que há muito o que se questionar com relação aos dados referentes ao Governo da Paraíba.

No mês de março de 2021 o quadro pandêmico se altera na medida em que variantes do novo Coronavírus, a exemplo da Omicron, se tornam responsáveis por um surto de contágio acelerado. Esse elemento acabou por modificar o PET-PB e mais uma vez as aulas presenciais tiveram seu retorno adiado. Por meio do Decreto nº 41.086 de 09 de março de 2021, é adiado novamente o retorno às aulas presenciais nos sistemas de ensino da rede pública estadual, sendo garantida a continuidade do ensino remoto de forma universal a todos os estudantes, conforme institui o Art. 9º do referido decreto,

Fica prorrogada até ulterior deliberação a suspensão do retorno das aulas presenciais nas escolas das redes públicas estadual e municipais, em todo território estadual, devendo manter o ensino remoto, garantindo-se o acesso universal, nos termos do decreto 41.010, de fevereiro de 2021[...] § 1º No período compreendido entre 11 de março de 2021 a 26 de março de 2021 as escolas e instituições privadas dos ensinos superior e médio funcionarão exclusivamente através do sistema remoto. (Decreto nº 41.086 de 09 de março de 2021).

A situação perdurou, e em 15 de julho de 2021 o Governo instituiu mais um decreto, o de nº 41.431 que trata da adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela covid-19. O seu artigo 8º, assegura o adiamento da retomada das aulas presenciais, durante o mês de julho, na rede pública, seja municipal ou estadual, em todo território da Paraíba. De acordo com o referido decreto,

Fica mantida, durante o mês de julho, a suspensão do retorno das aulas presenciais nas escolas das redes públicas estadual e municipais, em todo território estadual, devendo manter o ensino remoto, garantindo-se o acesso universal, nos termos do decreto 41.010, de fevereiro de 2021. (Decreto nº 41.431 de 15 de Julho de 2021).

A orientação do decreto em questão é que se garanta a continuidade do ensino remoto de maneira universal. Um dado interessante é que o mesmo documento reafirma a liberação das atividades híbridas, nas escolas particulares do Estado.

Em agosto de 2021 a SEECT-PB lança uma cartilha de planejamento,

denominada “Pauta do Planejamento de 2021”. Elaborada pela Comissão Executiva de Educação Integral (CEEI), tinha como finalidade apresentar orientações para a condução do segundo semestre de aulas, objetivando refletir sobre ações a serem realizadas e metas a serem cumpridas. Tendo como responsáveis por conduzir a formação que a referida cartilha propunha, o trio gestor das ECIs. O conteúdo abordava a importância do monitoramento e combate à evasão escolar e apresentava o calendário do segundo semestre de 2021, além disso estabelecia a construção de planos ação, guias de aprendizagem, dentre outras atividades de cunho pedagógico a serem elaborados pelos docentes.

Aos professores caberiam, além da elaboração dos documentos citados a cima, participar do monitoramento da frequência escolar dos estudantes, identificando a situação de cada aluno e propondo uma solução para cada caso. Outros profissionais também foram orientados a desempenharem tal atividade, a exemplo do secretário escolar, gestor, coordenador pedagógico (CP) e coordenador financeiro (CAF). Interessante destacar que esse planejamento frisa a toda instante a necessidade de que essas atribuições sejam realizadas de maneira coletiva, envolvendo todos os atores sociais que compõem o quadro de funcionários das escolas.

Em nota, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB) rebateu a decisão tomada pelo governo, argumentando que as escolas da rede estadual de ensino não dispõem de infraestrutura para garantir os protocolos exigidos, devido ao curto prazo para o início das atividades, de dois dias, por sinal. Mesmo assim, as aulas presenciais nos sistemas de ensino da rede estadual da Paraíba tiveram seu início em 22 de setembro de 2021, conforme decisão do governo, de forma híbrida, começando pelo Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, gradativamente até chegar ao Ensino Médio. As aulas nesta última modalidade, iniciaram-se apenas em outubro de 2021, de maneira híbrida, com 70% das aulas remotas e 30% de maneira presencial. Caracterizando a última fase de retomada, foi estabelecido o período de dois dias para aulas presenciais, com duração de três horas diárias, abrangendo a capacidade máxima de 50% dos estudantes e seguindo as orientações das autoridades sanitárias de 1,5m de distanciamento social, aferição de temperatura corporal, uso de máscaras e higienização das mãos com álcool em gel. Nesse ponto é válido mencionar que apenas as disciplinas de Português e Matemática estavam no currículo híbrido,

complementadas por um rodízio entre as disciplinas de Biologia, Química, Física, Geografia e História. Permaneceram de maneira remota as disciplinas de Sociologia, Filosofia e as disciplinas da Base Diversificada como Pré-médio, Pós-Médio, Projeto de Vida, Estudo Orientado, entre outras.

Na adoção do ensino híbrido, a disciplina de Sociologia continuou sendo ofertada de maneira remota, só estavam no ensino híbrido as disciplinas com mais de 3h/a. Nesse ponto, vale destacar que uma minoria dos estudantes, possuíam acesso às aulas síncronas, seja por falta de internet, aparelhos tecnológicos ou até mesmo pelo desinteresse, dentre outros inúmeros fatores. Esse fato escancara o desprezo pela área, ocasionando fragilidades no que tange à legitimação da disciplina bem como a falta de reconhecimento da sua importância. Isso se justifica porque

Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. (SILVA, 2007, p. 408).

As especificidades do currículo das ECIs em nosso Estado justificam a desvalorização da Sociologia, enquanto importante campo do saber científico, uma vez que as disciplinas diversificadas, são o ponto central desse modelo de ensino.

Segundo o protocolo do PET-PB que versava sobre as medidas de proteção ao contágio do Coronavírus nas instituições escolares, havia a orientação para que a realização das aulas presenciais ocorresse com a capacidade máxima de 50% dos estudantes em cada sala e distanciamento de 1,5m entre os indivíduos. Ainda conforme o documento em discussão, as unidades de ensino deveriam dispor de máscaras reutilizáveis, tanto para os docentes e demais funcionários, como para os alunos.

Essa orientação nos chamou bastante atenção, visto que em grande parte das escolas os EPIs não foram disponibilizados para os docentes. Na instituição escolar de onde parte o presente relato, foi disponibilizado o quantitativo de 5 (cinco) máscaras modelos N95 para cada professor. De acordo com o Núcleo Técnico de Artigos de Saúde (NT/AS) do Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), elas possuem um filtro capaz de reduzir a exposição respiratória, garantindo uma filtração de 95%, por isso foram recomendadas para prevenção do

contágio pelo coronavírus. Vale destacar que essas máscaras não foram repostas, cabendo aos docentes a compra desse e demais materiais de proteção. Os/as estudantes não receberam nenhum tipo de EPI.

Seguindo as normas estabelecidas pelo PET-PB os/as professores/as deveriam ser mantidos em turmas fixas, e dada a impossibilidade desse cumprimento, que a carga horária fosse organizada com base na alternância de semanas. O que em muitos casos não aconteceu, sobretudo com os professores de Sociologia, devido à baixa carga horária, e precisando de muitas turmas para complementá-la, esses profissionais mantinham contato constante com elevado número de estudantes, como no caso da ECI Maria Zeca de Souza, na qual o professor ministrava aula para mais de 350 (trezentos e cinquenta) alunos.

Por conta dos rodízios que foram impostos nesse período, os professores de Sociologia foram levados a dobrar sua carga horária. Para atender a exigência de 50% da capacidade de estudantes por sala, foram levados a ministrarem as mesmas aulas várias vezes, devido ao fato das turmas serem divididas. Por exemplo, numa escola com quatro primeiros anos, como é o caso da ECI Maria Zeca de Souza, essas turmas foram desmembradas e transformadas em 8 (oito) turmas. O que resultou em 8 (oito) turmas de primeiro ano, 6 (seis) turmas de segundo ano e 8 (oito) turmas de terceiro ano, totalizando um quantitativo de 22 (vinte e duas) turmas apenas da disciplina de Sociologia, além da base diversificada. É importante mencionar também que além do distanciamento exigido pelo PET-PB, as aulas seriam realizadas em ambientes abertos, propiciando uma melhor circulação do ar. O que mais uma vez não foi cumprido, devido às condições precárias de infraestrutura das Escolas do nosso Estado.

Os estudantes demonstraram sua insatisfação através da não realização das atividades, ausência de participação nas aulas e evasão. Os conteúdos eram arrastados por várias semanas. Era perceptível o fato de que os alunos não estavam conseguindo entender as explicações. A disciplina de Sociologia mais uma vez foi relegada à segundo plano, apesar do professor triplicar sua quantidade de aulas, cada turma recebia apenas uma aula de Sociologia por semana e com uma carga horária restrita por conta dos rodízios. Nós, professores/as de Sociologia, sentimos na pele o destaque de outras disciplinas, em detrimento da nossa, seja através da quantidade de aulas, realização de *lives* ou oferta de material didático.

Foi apenas a partir de 03 de dezembro de 2021, que a SEECT disponibilizou

entrega de *chips* para estudantes e docentes da Rede Estadual de Ensino, já na ocorrência do Ensino híbrido e preparação para o início da retomada das atividades presenciais. Vale salientar que não foram entregues nenhum tipo de equipamento tecnológico como *tablets*, celulares e afins para assegurar o usufruto desses *chips*, como também não foram disponibilizados para os/as estudantes e docentes novatos, ou seja, só os/as alunos/as e professores/as que já possuíam matrícula, receberam. É importante destacar que o calendário letivo se estendeu até o dia 22 de janeiro de 2022, comprometendo o período de férias e descanso dos docentes, estudantes e demais profissionais da educação.

Em 14 de fevereiro de 2022 iniciaram-se as aulas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Segundo o portal oficial do Governo as aulas ocorreriam de forma híbrida, conforme as normas estabelecidas pelo PET-PB. Inicialmente, 50% das atividades aconteceriam de forma presencial e a outra metade de forma remota, com capacidade máxima de 50% de ocupação das salas de aula. Nessa perspectiva foram organizados rodízios por dias da semana, como por exemplo, segundas e terças um determinado grupo, quintas e sextas outro grupo. Às quartas-feiras foram destinadas à higienização das escolas. Um dado importante foi que os estudantes que ainda não tinham recebido a vacina contra o coronavírus, não poderiam participar das aulas de forma presencial, apenas remota, pois o Governo da Paraíba instituiu o decreto nº 42.264 de 15 de fevereiro de 2022, que entre outras providências, exigia comprovante vacinal de todos os estudantes, no ato da matrícula.

Conforme estabelece seu Art. 4º, “As escolas públicas e privadas em todo o território estadual ficam obrigadas a solicitar a apresentação, no ato da matrícula escolar, de comprovante vacinal das crianças com faixa etária já contemplada pela vacinação contra Covid-19”. E no caso dos servidores que já tivessem tomado a segunda dose da vacina, estes poderiam ser convocados a qualquer momento a critério dos secretários e gestores. Em março de 2022, seguindo o plano de retomada, 70% das aulas passam a ser realizadas de forma presencial e 30% de maneira remota.

Em 07 de abril de 2022, foi instituído o decreto nº 42.388 que estabeleceu a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo coronavírus, inclusive as concernentes ao retorno das aulas presenciais. Conforme seu Art. 10º “A Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia divulgará

um cronograma de retorno das aulas presenciais na rede pública estadual no mês de abril”. Com base nesse decreto, as aulas presenciais têm seu início aos 18 de abril de 2022, retomando suas atividades de forma 100% presencial.

Apenas em maio de 2022 o Governo da Paraíba realiza a entrega de *notebooks* para os/as professores/as da rede estadual de ensino, que esses equipamentos pertencem a SEECT, ficando o docente responsável por devolvê-los caso não esteja mais lecionando. Destacamos que essa entrega ocorreu após o término do ensino remoto, quando muitos profissionais já tinham comprado equipamentos desse tipo para poder trabalhar durante o período da pandemia.

Diante do exposto, consideramos imprescindível realizar um cruzamento entre o relato vivenciado e os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os/as docentes de Sociologia e através dos questionários aplicados com os/as estudantes sobre as experiências vividas por eles durante o ensino remoto.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Sabedores de que a suspensão das aulas presenciais exigiu uma solução célere e eficiente para o problema, que no caso foi o ensino remoto, buscamos apreender os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos/as docentes e estudantes durante esse período.

Para tanto, realizamos 3 (três) entrevistas com professores/as de Sociologia de ECIs e aplicamos 20 (vinte) questionários semiestruturados com estudantes do terceiro ano do ensino médio a fim de refletir sobre as condições de trabalho docente e seus impactos na aprendizagem do ensino de Sociologia causados por essa nova realidade.

6.1 Análise das entrevistas

Conforme descrevemos no percurso metodológico, estava prevista a realização de quatro entrevistas, contudo, uma das entrevistas não aconteceu devido ao fato da recusa da professora. Apesar do/a docente cursar o ProfSocio e compartilhar da mesma turma da pesquisadora do estudo em questão, quando procurado/a se recusou a realizar a entrevista alegando muitas atribuições, solicitando então que o/a procurasse novamente em meados de janeiro. Enfatizamos o prazo para conclusão do curso (apesar do/a professor/a estar ciente da situação, uma vez que faz parte do programa), mas não obtivemos retorno. Optamos por não procurar o/a professor/a no mês de férias, retornando nosso contato no final do referido mês. Recebemos a justificativa de quemais uma vez o/a docente estava bastante ocupado/a, segundo ele/a, devido ao fato do planejamento escolar se iniciar na semana seguinte, ou seja, algo que ainda iria acontecer. Reforçamos a importância da pesquisa para o Programa, bem como para nossa sociedade e profissão e destacamos a necessidade de entrevistá-lo/a com base nos objetivos e justificativa do projeto em voga, mas infelizmente não obtivemos resposta.

Diante da situação, foi possível a realização de três entrevistas com os professores/as de Sociologia das seguintes escolas: ECIT Dom Adauto do município de Serra Redonda, ECIT- Monsenhor Borges de Carvalho na cidade de Alagoa Nova e em Matinhas a ECI Desembargador Arthur Virgíneo.

Na primeira escola, a entrevista ocorreu de maneira presencial, e nas duas últimas de forma remota, através do Google Meet.

Fundamentados na reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos/as professores/as de Sociologia durante o ensino remoto, relacionamos os dados empíricos ao conceito de trabalho alienado e suas implicações para o trabalho docente, investigando as condições do trabalho dos/as professores/as durante o ensino remoto e sua relação com o ensino-aprendizagem dos estudantes no que se refere a disciplina de Sociologia.

As questões iniciais tratavam do perfil pessoal e profissional dos docentes, como idade, sexo, cor, renda, seguidas de formação, tempo de serviço e regime de trabalho. Os/as professores entrevistados/as têm idade de 29, 35 e 39 anos, respectivamente. Dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, autodeclarados/as pardos, todos/as formados em Ciências Sociais. Os três possuem Especialização, nenhum tem o título de Mestre ou Doutorado.

As respostas concernentes ao grau de instrução se justificam em parte na fala dos/as dos docentes, as quais destacam a falta de tempo como principal fator, como podemos observar nas seguintes falas: *“Eu até já tive vontade de fazer o mestrado, mas de que jeito? Até pra ir no médico é uma briga porque se um professor faltar outro tem que substituir, aí já viu né? A confusão é grande.* (Entrevistado 3).

Até cheguei a me inscrever numa pós durante a pandemia, mas não consegui passar no processo seletivo... a escola demandava muito tempo. Meus próprios colegas me desmotivaram dizendo que na Integral professor não pode estudar, tem que se dedicar à escola, como se o mestrado não fosse pra aperfeiçoar minha prática em sala de aula. (Entrevistado 1).

Essa carga horária exaustiva até atrapalha nossos estudos, porque vai ter hora que o professor tá na escola no “ócio”, mas não pode utilizar esse tempo pra estudar, se especializar, planejar uma aula com mais calma até pelas exigências que foram colocadas durante o ensino remoto e estão perdurando até hoje. (Entrevistado 2).

No que tange ao regime de trabalho, um/a professor/a é efetivo e dois/as são temporários. Nesse ponto é importante mencionar que elegemos essa nomenclatura pois não há um regime de contrato devidamente legalizado. Todos os entrevistados possuem mais de 10 anos de docência. Os salários dos/as professores/as são compostos de uma remuneração complementada por gratificações. Buscando uma melhor compreensão dos dados, elaboramos um quadro elucidativo:

Quadro 4 – Renda dos/as docentes efetivos (2020)

VANTAGEM/DESCONTO	PROFESSOR EFETIVO
VENCIMENTOS	2.671,53
GRATIFICAÇÃO POR HORA AULA (GHA)	1.068,60
BOLSA ESCOLA CIDADÃS	1.000,00
BOLSA AVALIACAO DESEMPENHO DOCENTE	1.373,68
BOLSA INCENTIVO (SABER)	150,00
CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIARIA (PBPREV)	293,86
IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	398,03
TOTAL	5.571,92

Fonte:Elaboração própria

Quadro 5 – Renda dos/as docentes temporários (2020)

VANTAGEM/DESCONTO	PROFESSOR TEMPORÁRIO
GRATIFICAÇÃO PRO-TEMPORE	1.045,00
GRATIFICAÇÃO TEMPORÁRIA DOCÊNCIA	205,00
BOLSA ESCOLA CIDADÃS	1.000,00
BOLSA AVALIACAO DESEMPENHO DOCENTE	1.373,68
BOLSA INCENTIVO (SABER)	150,00
CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIARIA (INSS)	191,64
IMPOSTO DE RENDA NAFONTE	11,03
TOTAL	2.404,79

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar há uma disparidade muito grande comparando o salário dos/das professores/as temporários/as e efetivos/as, até a nomenclatura difere, sendo os dos efetivos denominados vencimentos e dos temporários, gratificação pro-tempore. Além disso a diferença de rendimentos é mais que o dobro, comparando os dois regimes de trabalho, tanto na renda bruta quanto nas gratificações, o que revela a constante desvalorização da categoria.

Esse fenômeno evidencia um dos aspectos que a precarização do trabalho docente assume, afetando grande parte da categoria docente e fragilizando ainda mais suas condições de trabalho.

Sobre a carga horária, todos/as os/as entrevistados/as informaram que ela corresponde a um regime de quarenta horas (40hs) semanais, em um regime de exclusividade, exigido através de um termo de compromisso específico, não é um contrato de trabalho. Aqui é válido deixar claro que a inserção dos professores nas Escolas Cidadãs Integrais se dá por meio de um processo seletivo organizado pela Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia e realizado pelas gerências regionais, como demonstra a seguinte fala: *“É importante dizer também que tive que fazer um processo seletivo para poder continuar na escola. Foi uma entrevista e tinham muito conteúdo para estudar sobre o funcionamento das ECIs”* (entrevistado 2). Anteriormente essa seleção era composta por uma prova escrita e entrevista, convertida atualmente em apenas uma entrevista que tem como pauta principal o funcionamento do modelo ECI. *“Não sei qual o critério dessa seleção porque eu me matei de estudar e tirei um sete, e professor que nem pegou no material tirou nove, parece que eles fazem por cara”*. (entrevistado 3), *“Teve professor que nem fez essa seleção e tá na ensinando, definitivamente esse sistema é um caos”* (Entrevistado 1).

A esse respeito indagamos se a carga horária exigida, condiz com o regime de trabalho estabelecido em concurso ou vínculo temporário e pedimos para que os docentes justificassem. As respostas foram unânimes no que tange à discordância, como podemos observar nos seguintes relatos:

Não, né? Porque o concurso foi de 30hs e a gente acaba trabalhando mais que é uma coisa que eu julgo injusta por parte do Governo, porque se a gente trabalha mais, deveríamos receber um salário condizente com as horas trabalhadas, que é a dobra, porque eu trabalhava 20hs. A bolsa de mil não condiz com a jornada de trabalho. Eu fui induzido a continuar, por umas questões da minha vida

peçoal, porque eu já estava estabilizado na cidade, já com casa, com vínculos então eu me forcei a estar no modelo integral, até por falta de opção porque na cidade só tem essa escola. E não há como conseguir carga horária em uma escola regular apenas (Entrevistado 1).

Na verdade, não há contrato, mas assinamos apenas um termo de compromisso, é o que regulariza nosso trabalho nas ECIs, mas não temos nem uma cópia. Esse documento exige a exclusividade do vínculo com a escola, Ahh...dessa parte eu me recordo bem, eu me lembro bem das 40hs lá destacada no papel. Mas sou ciente de que o regime de concurso é de 30hs, o que também não é cumprido pelo Estado (Entrevistado 2).

Estas falas denotam que os/as professores/as acabam se submetendo a esse regime de trabalho e carga horária por conveniência, seja pelo fato de morarem próximos à escola e/ou falta de opção devido à dificuldade de encontrar escolas de regime regular. Diante do exposto, é importante destacar que o processo alienante docente se consolida mediante a precarização do trabalho, manifestada por exemplo, através de um regime de trabalho que é imposto de maneira arbitrária e uma carga horária exaustiva.

Perguntamos também sobre as motivações que os/as levaram a seguirem carreira docente, a partir do seguinte questionamento: “O que o/a levou a ser docente no Ensino Médio?” Dois entrevistados/as possuíam um histórico e tradição familiar na educação. A influência de parentes teve um importante papel nessa escolha, como podemos observar na fala: *“Eu nasci numa família de professoras (risos), minha mãe, minha tia, minha prima e minha irmã, todas professoras, eu cresci nesse mundo, né? Optei por Ciências Sociais, mas não sabia muito bem o que era o curso, só que tinha licenciatura”* (Entrevistado 3). Como podemos perceber no relato que segue:

Então, eu venho tradicionalmente de uma família de pessoas ligadas a educação... tios, primos, parentes, minha irmã é psicopedagoga, então a educação já era forte na minha vida, depois minha formação religiosa, fiz teologia e Filosofia. E a questão das humanidades sempre me chamou a atenção, eu sempre trabalhei com juventudes e com formação de jovens, então eu disse, essa vai ser minha linha, o que eu vou seguir.(Entrevistado 1).

Afinidades com a área de ciências humanas também foram citadas, como por exemplo a associação do curso de Ciências Sociais à outras profissões:

Não estava muito nos planos ser professora, eu queria ser Assistente Social, trabalhar com problemas sociais, CRAS, pessoas necessitadas etc. Eu procurei o curso na UFCG mas na época não tinha. Encontrei Ciências Sociais e achei parecido, na verdade não sabia do que se tratava, apenas achei semelhante, 'uma prima do Serviço Social' "O sociólogo parece muito com o assistente social. Como não passei em Serviço Social na UEPB, acabei cursando Ciências Sociais e optando por licenciatura pelo fato de ter mais oportunidade de trabalho (Entrevistado 2).

O depoimento acima denota que no processo de escolha da graduação, o/a docente não tinha conhecimento sobre seus objetivos profissionais. Isso se deve ao fato de a escolha profissional ter ocorrido pelo desejo de ingressar no mercado de trabalho, desconsiderando as atribuições inerentes à profissão, o que o/a levou a um processo de alienação de si mesmo, de sua própria atividade, como analisou Mézsáros (1981). O/a professor/a se aliena, na medida em que perde o sentido de seu trabalho acarretando a perda de sua identidade profissional.

Partindo da constatação dessa realidade é importante refletir de que forma esse fenômeno pode afetar o desenvolvimento do trabalho do/a professor/a, trazendo consequências para a aprendizagem dos/as estudantes. Na medida em que o docente se aliena de si mesmo, esse processo também atinge seus alunos.

Investigamos em seguida, o nível de satisfação dos/as docentes. Para tanto, perguntamos aos/as professores/as: "Você está satisfeito(a) com a carreira de docente do ensino básico? Por quê?". A partir dos relatos obtidos podemos perceber que o grau de satisfação relacionou-se com a própria identificação com a profissão, com o ato de ensinar e de se sentir bem desempenhando sua função, fato esse observado nos seguintes depoimentos: "*Eu sou satisfeita com o trabalho que eu desempenho, eu me dedico, faço o que dá e o que não dá e me identifico enquanto professora*" (Entrevistado 2), "*Eu gosto do que faço, me sinto bem ensinando, trocando conhecimentos, principalmente quando vejo eles tendo sucesso. Vejo hoje alunos que foram meus que já são doutores*" (Entrevistado 3). Os depoimentos também denotam que os frutos colhidos por meio do seu trabalho é fator de motivação, como podemos perceber nos seguintes comentários:

Eu sou satisfeito porque quando vejo que estou na escola há 11 anos e hoje eu já consigo trabalhar com alunos que já se formaram, estão na Universidade fazendo Estágio na escola que estudaram, ou que já chegam como professores, e que citam como referência seu trabalho, seu diálogo com eles, quando a gente vê as pessoas

mudando sua visão de mundo, de conhecimento, avançando, isso me deixa muito satisfeito. (Entrevistado 1).

A insatisfação segundo os/as professores/as entrevistados/as não está ligada diretamente aos seus/as alunos/as ou equipe de trabalho. Em linhas gerais a palavra “desvalorização” foi a mais citada, seguido de “cansaço”. O incômodo maior está estritamente relacionado ao sistema, sobretudo ao modelo de escola adotado na Paraíba, como podemos observar na seguinte fala:

Agora o que me deixa mais insatisfeito atualmente é a desvalorização tantona questão estrutural, físicas e de material como também a desvalorização do ponto de vista salarial, a gente vai se segurando entre trancos e barrancos, dependendo de bolsas. Eu também sou insatisfeito com o modelo de escola Integral adotado pelo Governo da Paraíba ...eu não sou contra a educação integral, mas sim do modelo adotado pelo Estado, acredito que os meninos tem muito a aprender com 8hs de um trabalho educativo, mas um trabalho bem orientado e um trabalho em um outro modelo, a escola deve ser integral mas não para o profissional, mas a forma como nós somos cobrados e exigidos sem dar as devidas condições e estrutura nos deixa muito desestimulados, me sinto exausto no fim do dia. (Entrevistado 1).

Excesso de burocracia, baixos salários, carga horária excessiva, falta de infraestrutura adequada, exigências e demandas que transcendem as atribuições da profissão docente, estão entre as principais causas da desmotivação dos entrevistados. O depoimento que se segue destaca a desvalorização sofrida também durante o isolamento social durante a pandemia:

Mas com relação à docência estou insatisfeita com a desvalorização durante o ensino remoto. Até busca ativanós professores tivemos que fazer. Na pandemia a gentenunca foi tão desvalorizado. A sociedade dizia que estávamos ganhando dinheiro de graça. Uma mãe falou num grupo de pais, no Whatzapp, que ganhávamos rios de dinheiro no conforto do nosso lar, aí nisso me senti muito mal. Eu gastei muito com terapia, psicólogo...tive tensões musculares, dores de coluna, fiz até fisioterapia. Minhas saúdes física e emocional foram muito abaladas. Tudo isso foi bancado por mim, não tive apoio financeiro nenhum do Governo. Minha insatisfação maior é com o sistema. Fiquei com medo de perder minha essência” (Entrevistado 2).

Esse relato evidencia o aprofundamento da precarização do trabalho docente durante o período do ensino remoto. Sem aporte estrutural, sendo cobrados por atribuições que não são de sua responsabilidade, vislumbramos o adoecimentodo professor durante a pandemia, sem direitos sociais assegurados, como no caso da saúde, visto que os/as professores/as não tiveram sequer um acompanhamento

psicológico, isso também vale para os estudantes. Como consequência, o/a docente acaba abarcando funções que não são de sua competência, e de forma inconsciente se submete à uma carga horária fatigante, baixa remuneração e condições de trabalho degradantes acarretando a precarização do seu trabalho.

Diante desse quadro, não percebendo a exploração a qual estão sendo submetidos, os docentes alienam-se diante desse contexto, não se reconhecendo enquanto parte desse processo, não desenvolvem autonomia sobre suas ações. Sobre esse fenômeno Enguita (1991, p. 41) afirma que:

A perda de autonomia do trabalho do docente se concretiza pela perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois as regulamentações, normas, disciplinas, e procedimentos pedagógicos são determinações que não contam com a participação do docente [...] A autonomia dos trabalhadores está comprometida, em decorrência de uma história de subordinação por meio de alterações estruturais, a citar a desvalorização profissional, a fragmentação e a hierarquização da produção, a burocratização etc.).

Nesse contexto, o trabalho assume um caráter desumanizador. Atendendo aos interesses de outrem, vislumbramos o que Mézsáros (1981) destacou como alienação do homem em relação ao próprio homem. O homem é concebido apenas enquanto trabalhador, aquele que produz algo em troca de um salário, assim ele não é visto como ser livre. Nesta última forma de alienação, se manifesta a exploração do homem pelo homem.

Seguimos abordando a opinião dos/as docentes sobre o regime de dedicação exclusiva, ao qual são submetidos os professores das Escolas Cidadãs Integrais. Fatores como, excesso de carga horária e ausência de tempo livre para questões particulares foram os mais citados, reforçam as premissas discutidas anteriormente, como podemos observar nos seguintes comentários: *“Falta até adjetivo. Não concordo de jeito nenhum. Não temos um local adequado para trabalhar, chegamos exaustos em casa e ainda tempos que fazer o que não deu pra fazer na escola”* (Entrevistado 2). *“A gente abre mão da nossa vida em função do sistema. Esse modelo é muito irreal pro contexto dos nossos alunos e dos profissionais, além disso vai de encontro com a lei de 30hs”*. Fica claro a discordância os/as docentes quanto à carga horária imposta pelo Governo da Paraíba visto que esse regime de exclusividade não condiz com o edital dos últimos concursos públicos e não existe nenhum contrato formal que assegure o vínculo dos profissionais temporários. A

ausência de tempo livre para vida pessoal foi um fator significativo, o que revelou bastante insatisfação desses profissionais com relação à carga horária que lhe é imposta. Perdendo gradativamente seus direitos, esse processo consolida a alienação.

A ausência de uma infraestrutura adequada também foi mencionada, demonstrando o quanto as condições de trabalho são fatores decisivos no desenvolvimento de um bom trabalho e satisfação da categoria. Um dos entrevistados refletiu sobre essa problemática:

Eu até acredito que essa dedicação poderia existir se tivéssemos um mínimo de condições, como as Universidades... que o professor tivesse seu espaço, seu material de pesquisa, internet, que não fosse atrapalhado pelos estudantes, pela dinâmica da escola. Só temos uma sala de professores, quando tem reunião de área os professores da área ficam num cantinho e os demais acabam escutando tudo. A bolsa não ajuda, a estrutura não ajuda, não conseguimos produzir na escola, muitas vezes temos que levar trabalho pra casa. Passar o dia todo na escola e após às cinco horas, ainda levar serviço pra casa. Não temos condições estruturais, espaço adequados...é bem complexo falar de dedicação exclusiva sem falar em estrutura.” (Entrevistado 1).

Além dos motivos citados anteriormente, dois professores destacaram também como essa dedicação exclusiva afeta também os estudantes, citando o problema da evasão escolar, aprofundada durante o período de aulas remotas. *“Percebi que causou muita evasão por causa ensino remoto, porque muitos alunos arrumaram um biquinho pra poder ajudar em casa por conta das condições econômicas das famílias”.* (Entrevistado 1) *“Eu até entendo os alunos que deixaram de frequentar as aulas, eles ficam presos vendo muita teoria, não saem preparados para o mercado de trabalho, não tem tempo pra estudar pra o ENEM, por exemplo, de tão cansados”* (Entrevistado 3).

No que se refere à quantidade de disciplinas lecionadas pelos professores de Sociologia, o quantitativo é alarmante. Indagados sobre quais disciplinas ministravam, um/a professor/a respondeu que leciona seis componente curriculares: Sociologia, Pós- médio, Protagonismo, Eletiva, Estudo Orientado e Avaliação Semanal. Um/a professor/a afirmou lecionar sete disciplinas: Sociologia, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pré-Médio, Avaliação Semanal, Colabore e Inove, além de coordenar a área de Ciências Humanas, e o outro/adocente leciona as seguintes disciplinas: Sociologia, Protagonismo Juvenil, Tutoria, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Avaliação Semanal e coordena a área de Ciências Humanas, totalizando seis

disciplinas.

Nesse ponto é importante destacar que por possuírem uma grande quantidade de conteúdo a ser ministrado, conseqüentemente é exigido do/a professor/a o domínio de várias temáticas, o que o/a torna sobrecarregado/a no que se refere aos seus planejamentos.

Somado a esses fatores, os/as docentes ainda têm que lidar com o fato de ainda complementarem sua carga horária com uma coordenação de área, que exige competências e habilidades específicas e muitas vezes é designada àqueles que possuem um número de aulas insuficientes, e que não há uma gratificação pelo fato de desempenharem essa função “extra”.

A questão seguinte perguntava “Quantas disciplinas você leciona atualmente e quais são?” Esse quantitativo também chamou bastante atenção. Segundo o Entrevistado 1, ele possui cerca de 350 estudantes e o Entrevistado 2 em média 400 alunos/as: *“São doze turmas, mas como ensino outras disciplinas, acaba que esse número até dobra. Sociologia, só ensino nos terceiros anos, o resto é só a base diversificada”* (Entrevistado 2). Já o Entrevistado 3 têm em média 380 alunos/as. Esses dados denotam que os/as docentes não têm certeza sobre o número exato de estudantes.

No que tange às condições de trabalho docente, conversamos primeiramente sobre as instalações das escolas nas quais os/as professores trabalham, perguntando “Como você vê as instalações da escola na qual você trabalha?” Falta de infraestrutura e críticas ao modelo integral, foram os fatores mais citados, como podemos observar nos comentários a seguir: *“As condições de higiene são péssimas, os banheiros sem descarga, sem papel, sem água, filas enormes. Não há nem um lugar de lazer, não há espaço de convivência, mas também não dá tempo porque eles mal comem já voltam pra sala”* (Entrevistado 3).

Sem condições para implantação do sistema ECI. Um caos na hora do almoço, não tem refeitório. Uma quantidade enorme de estudantes sem ter lugar pra comer. Além disso não há local adequado para professores, porque são cerca de 30 e a sala não comporta. O valor que vem referente a merenda é muito pouco, a alimentação é de péssima qualidade” (Entrevistado 1).

A nossa escola do ponto de vista do espaço físico é uma escola bem estruturada em comparação à outras escolas, porém para metodologia integral ela deixa a desejar, a gente não dispõe de refeitório, a quantidade de banheiros é a mesma de quando era regular, então não comporta as necessidades de quem passa o dia

todo no ambiente. A sala de informática não está funcionando porque falta manutenção dos computadores, e a biblioteca está nesse estado né. Além do mais, apesar de desde janeiro a nossa escola ser contemplada e se tornar técnica, o ano está terminando e não chegou ninguém para ministrar as disciplinas da base técnica, os meninos estão terminando sem ver as disciplinas técnicas, eu faço uma crítica à essa expansão desenfreada sem fornecer as condições necessárias para as escolas. (Entrevistado 2).

É perceptível o descaso do Governo do Estado para com a Educação paraibana, vislumbramos cortes de recursos, diminuição crescente de investimentos e constante desvalorização dos profissionais da área. Como consequência, as instituições escolares não dispõem de uma alimentação adequada, espaço de convivência e estudo, não há tempo para descanso, ausência de um local para planejamento, banheiros insuficientes, entre outras problemáticas. Diante do exposto, podemos concluir que nossas escolas não dispõem do mínimo para um funcionamento adequado, sobretudo no que tange ao modelo que se propõe, no qual estudantes, docentes e demais profissionais da área passam o dia inteiro nas escolas.

Em seguida, perguntamos aos docentes: “Como é a sala dos professores na instituição na qual você trabalha?” buscando investigar como eram as salas dos/as professores/as e sobre a existência de salas de reunião ou planejamento, que o modelo integral exige. A falta de espaço foi o fator mais citado entre os/as entrevistados/as: “A sala dos professores tem um espaço considerável mas somos 27 professores e é o único local de temos, então acaba ficando inviável porque essa sala é pra tudo... não, não temos sala de reuniões. Tudo acontece na sala dos professores” (Entrevistado 1).

São muitos professores e acaba que ficamos sem um lugar adequado pra comer e planejar as aulas... Não existe salas temáticas, seguimos a mesma estrutura das escolas regulares com salas fixas, isso porque não há salas suficientes, o espaço realmente é muito pequeno. (Entrevistado 2).

A sala dos professores tem uma mesa, mas cadeiras insuficientes para abarcar todo corpo docente, ficamos bem apertados principalmente na hora do lanche e do almoço... não dispomos de sala para reunião de área, a falta de espaço é tão grande que até a biblioteca é no corredor da escola (Entrevistado 3).

Os relatos dos/as três docentes denotam que a carga horária exigida aliada à ausência de espaço prejudicando o planejamento das aulas quanto afeta o bem-estar dos/as professores/as e estudantes.

No que se refere aos equipamentos tecnológicos e recursos didáticos disponíveis para os professores, questionamos os/as docentes a partir da seguinte pergunta: “Como são os equipamentos e materiais à disposição do/a professor/a na escola?”. Os/as três entrevistados/as afirmaram que suas escolas possuem notebooks, datashows e televisores, mas em número bastante reduzido, o que leva os/as docentes a realizarem um rodízio para utilizá-los. Um dado importante foi o fato de que segundo os/as professores, nenhuma das escolas dispunha de internet, os/as docentes relataram que eles/as dividiam o pagamento de uma internet privada. Os/as professores afirmaram também fazer uso do livro enquanto recurso didático, entretanto, reconheceram que muitas vezes eles/as mesmos elaboravam um material personalizado, de autoria própria, segundo eles uma espécie de apostila, isso porque percebiam que muitos/as estudantes tinham dificuldade em compreender o conteúdo do livro, como expressa a fala do Entrevistado 1:

[...] trabalhamos com os livros, mas então... tem uma boa parte dos temas que eu prefiro fazer síntese, eu mesmo reescrevo, ou pego um trecho dali e coloco...preparo tipo apostila pra fazer uma linguagem mais acessível devido à dificuldade dos estudantes na leitura. Isso requer bastante e tempo, isso não dá pra ser feito na escola, tenho que fazer em casa, muitas vezes trabalho a noite, viro madrugada pra poder dar conta.

O que nos leva a entender que os/as professores/as não possuem recursos didáticos apropriados que atendem às necessidades dos/as estudantes, precisando adaptar os conteúdos abordados nos livros, como denota a fala do Entrevistado 2: “Até por conta do curto tempo das aulas, então eu preparo um material de internet e elaboro de apostilas. Isso leva muito tempo, mas pra otimizar o tempo em sala eu acabo fazendo isso.” Interessante destacar que essa ação demanda bastante tempo e não é realizada na escola.

Em seguida fizemos um bloco de perguntas relacionadas especificamente ao trabalho remoto. Inicialmente pedimos para os docentes realizarem um contraponto entre sua prática profissional antes da pandemia e durante o ensino remoto, a partir das seguintes questões: “Antes da pandemia, como você considerava o ato de dar aula?” e “E Durante a pandemia, como você considerava o ato de dar aula?”. Os/as

docentes destacaram a questão de se sentirem “úteis”, de enxergarem resultados frutos do trabalho desempenhado: “No presencial a gente sentia mais utilidade, eu me sentia útil, tinha interação e reciprocidade, uma via de mão dupla, não se compara ao remoto” (Entrevistado 3). Já no ensino remoto, as falas destacaram a solidão, ausência de interação e cobranças exacerbadas, como podemos observar nas seguintes falas:

A gente tinha o papel de locutor, ficava falando por horas com as paredes por que ninguém respondia, né. Então não tinha devolutiva, o que tinha muito eram cobranças e julgamentos. Assim, eu não culpo a gestão porque ela só cobra o que é cobrada né. Na verdade, o problema é com o sistema. Essa cartilha da comissão é irreal, sobrecarregava a gente com um monte de instrumentos desnecessários, pura burocracia. Inclusive os ciclos que vinham fiscalizar a escola cobravam demais. Cada ciclo que vinha não tinha um padrão de avaliação. Cada um avaliava de forma diferente dos programas de ação, que inclusive considero algo banal, não tinha utilidade. Isso causa uma pressão muito grande, tinha professor que até chorava quando tinha essas avaliações. Eram muitas planilhas também, pra frequência, pra notas inclusive até agora não temos mais o sistema saber pra registrar notas. (Entrevistado 2).

Foi dificultoso ao extremo porque quando eu abria a sala virtual, online né, que entrava os menino com aqueles nicknames que a gente pensava que eles estavam lá ne e ao mesmo tempo não estavam que a gente parecia que a gente tava falando com as paredes da minha casa, porque q você procurava, chamava atenção de um, que eu ia lá chamar atenção, dizia: fulano e ninguém respondia, porque também a gente não tinha a obrigatoriedade de pedir pra eles ligarem a câmera porque tinha que preservar a privacidade de cada um e tal. (Entrevistado 1).

Esses relatos revelam em parte a pressão psicológica sofrida pelos docentes durante a pandemia: excesso de burocracia, novos instrumentos de trabalho, mudança abrupta na maneira de ministrar e planejar suas aulas, desempenho funções que não são de sua competência, exigência por resultados imediatos, além da apatia por parte dos alunos. “A gente tinha que tirar o print das aulas online pra comprovar que tava trabalhando” (Entrevistado 2).

Para Marx (2004) a separação que se estabelece entre o processo de criação e execução do trabalho, revela-se enquanto um dos principais elementos que levam à alienação do trabalho. Isso ocorre porque o/a docente não detém o controle sobre o processo de trabalho, não é ele que elabora seu trabalho, apenas executa o que foi criado por outrem, para atender os interesses de terceiros. Esse processo de

desapropriação por parte do/a docente recai num processo de alienação não apenas com relação à sua função, mas também no que se refere a seu entendimento sobre o papel da escola.

A intensificação da alienação docente, decorrente da perda de controle do seu processo de trabalho, acaba fazendo com que o/a professor/a não tenha autonomia. Há uma divisão entre aqueles que planejam as aulas e aqueles que são meros executores, no caso os/as docentes. Diante do exposto torna-se evidente o controle sobre o processo do trabalho docente.

A questão da dificuldade em ministrar as aulas a partir das novas tecnologias também foi citada, sobretudo no que diz respeito aos professores mais antigos, os quais não tinham tanta habilidade com essas novas ferramentas:

Pra muitos de nós, pra você e eu nem tanto, mas pra outros professorjá a mais tempo na docência tiveram mais dificuldades de se apropriar desses mecanismos tecnológicos, desses instrumentos, desses aplicativos eles tiveram mais dificuldade e a gente teve que aprender na raça, foi a aprender fazendo porque a já tinha que dar continuidade ao processo educacional, então o desafio foi nessa linha, nesse perspectiva. (Entrevistado 1).

Interessante destacar de também tivemos comentários positivos acerca da proximidade, embora não física, gerada durante o ensino remoto, como relata o Entrevistado 1: *“Aí a pandemia nos fez se aproximar um pouco, pandemia nos favoreceu a ingressar um pouco nessa linguagem da virtualidade, que já era, já fazia parte da realidade dos estudantes, então isso foi bom”*. Partindo dessa perspectiva, esse fator pode levar o docente a repensar sua prática e reformulá-la quando no ensino presencial.

Tendo em vista a dificuldade enfrentada por muitos docentes, questionamos se houve alguma capacitação específica para o ensino remoto. Todos foram unânimes em confirmar a realização de uma formação, contudo também destacamos fato de ser um curso aligeirado e superficial, sendo o aprendizado adquirido através de colegas, como demonstra os depoimentos abaixo:

Teve daquele do ensino híbrido...ele até foi bonzinho, mas o problema é que a gente ficou muito sozinho pra fazer. Eu não tinha afinidade com as ferramentas como o google drive, os forms, Meet, classroom...acabei aprendendo através de amigos, principalmente um professor de física, porque essa formação foi tardia, então a gente teve que se virar sozinha e quando aprendi comecei a ensinar aos colegas, inclusive muitos tinham dificuldade em utilizar.

(Entrevistado 3).

Agora que essa formação poderia ter sido dada ao longo de um ano, para que a gente pare passo fosse se apropriando, a gente teve que aprender e começar, então algumas dúvidas foram tiradas na raça, no momento do fazer no aqui e agora. Alguns colegas avançaram, outros não Agora aqui na escola teve uma coisa muito boa que foi a colaboração, o espírito colaborativo entre os colegas de quem sabia mais, de quem era mais jovem ajudava quem estava mais tempo, quem tinha mais dificuldade com a tecnologia. (Entrevistado 1).

Essas falas demonstram que apesar do Governo disponibilizar uma formação que objetivava atender às demandas do ensino remoto, esta não foi eficaz em seu planejamento, pois não atendeu às necessidades impostas pelo contexto, ficando a cargo dos professores através do autodidatismo e com ajuda de colegas, sanar mesmo que de forma superficial, as principais dificuldades encontradas, buscando atender as exigências que o contexto impõe, o que evidenciou ainda mais o processo de alienação que perpassa o trabalho docente.

A fim de conhecer como se deu a realização das aulas durante o período da pandemia, solicitamos aos professores que elencassem as ferramentas digitais mais utilizadas por eles no desenvolvimento das atividades, a partir da pergunta “Quais as principais ferramentas utilizadas na realização das aulas remotas?”. Essa questão apresentava as seguintes alternativas: *Google Meet, Whatsapp, E-mail, Classroom*, apostilas impressas, redes sociais e uma resposta aberta caso usassem alguma ferramenta que não estava entre as opções elencadas. Vale salientar que os/as professores/as poderiam eleger mais de uma ferramenta. Todos/as os/as docentes elegeram o *google classroom* e o *google meet*, como instrumentos mais empregados no ensino remoto, o que denota a necessidade de além de possuírem equipamentos que dessem suporte a esses aplicativos, a obrigatoriedade de possuir internet, para poder utilizá-los. Redes sociais também foram citadas por todos, como WhatsApp, mas algumas não tão bem aceitas pelos docentes, como podemos observar no depoimento:

Redes sociais eu tenho, mas não misturo o profissional pra propaganda de escola. Eu usei muito Whatzapp, era o meu pessoal mesmo, mas senti que perdi minha privacidade, eles falavam que eu estava online e não respondia, mesmo fora do horário de trabalho. (Entrevistado 2).

Todos os docentes foram categóricos ao afirmar que sempre eram procurados

tanto pelos estudantes quanto pelos pais, fora do horário de trabalho, inclusive nos fins de semana. Mas que tentavam não responder, para não se sobrecarregarem ainda mais.

Perguntamos se os/as docentes precisaram repensar a metodologia empregada nas aulas remotas e pedimos para que comentassem esse processo. Percebemos que de fato houve mudanças profundas na maneira de ministrar as aulas. Atentemos para o relato a seguir:

Foi realmente se reinventar e tentar pra ver o que dava certo, porque eu não usava muito slides, geralmente eu trabalhava com tópicos e ia desenvolvendo a aula com base no debate e interação com os alunos. Primeiro eu tive que aprender a dar aula só. E pelo fato de ter pouca aula eu não tinha o costume de passar muita atividade, mas no ensino remoto eu tive que fazer brotar exercícios, coisa que fugia muito da minha didática, trabalhar com produção. (Entrevistado 2).

Diante do exposto, é perceptível o fato de que os docentes reformularam sua prática para atender às demandas impostas pelo novo modelo de ensino, seja no uso de novas ferramentas na realização das aulas, como slides, vídeos, plataformas, entre outros, como também no que diz respeito a questões de cunho pedagógico como avaliação, frequência e exercícios. Ficou claro que essas mudanças trouxeram consequências para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens, tendo em vista que muitos não tinham acesso à aulas síncronas, que se dava a partir do uso das novas tecnologias, e os que recebiam exercícios impressos não recebiam uma explicação mais profunda dos exercícios propostos.

Indagados sobre as ferramentas didáticas e documentos produzidos pela SEECT, tornou-se perceptível mais uma vez a sobrecarga à qual os/as docentes foram submetidos/as. Foram citadas muitas cobranças advindas do sistema no que se refere à elaboração e desenvolvimento de planos, programas, participação em projetos, elaboração e monitoramento de planilhas, entre outros instrumentos, como fica claro na fala abaixo:

Os documentos são para objetivamente delinear a prática docente então eu acho que é pertinente, porém acredito eu que nessa metodologia da integral, eles exageraram na quantidade de documentação e exageram na exigência de que tudo tivesse correto. E a equipe de consultores, cada uma que ia tinha um a interpretação diferente, específica dos documentos, então muita hora aquilo que era pra nortear acabava nos confundindo porque dois meses antes

uma equipe orientava dizia uma coisa e a outra dois meses depois outro consultor já avaliava de forma diferente, orientava que era de outro jeito, isso sobre o mesmo documento, o mesmo instrumento que eles até batizaram, o nome mesmo verdadeiro, eram um nomes brilhantes e criaram um monte de nomenclatura, mas que na prática deixaram muito a desejar por causa da subjetividade e burocracia. (Entrevistado 1).

Isso demonstra que os professores reconhecem a importância da organização e do planejamento, mas que fossem realizados de uma maneira eficiente e eficaz, capaz de abarcar as demandas postas e atender as necessidades oriundas do sistema e percebem a incapacidade do Governo em solucionar as problemáticas apresentadas, afetando veemente o trabalho desenvolvido, como podemos perceber quando o Entrevistado 3, afirma que:

A gente chegou a comentar aqui, a comentar na escola que daqui a uns dias a gente ia fazer mais documentos pra apresentar do que dar conteúdo em sala, elaborar e planejar nossas aulas, conteúdos. A gente vai gastar um tempão do nosso tempo pra apresentar esses documentos pra que a paraíba apareça lá número um em educação integral e na educação remota, sair no JN e o aprendizado em si, o conteúdo a ser dado....me lembra aquele velho ditado: “pra inglês ver”, que diz que as coisas eram maquiadas para que o outro, o externo, observasse.

Partimos da hipótese de que essas discrepâncias entre teoria e prática influenciam significativamente e acabam gerando frustração na realização das atividades, como também no planejamento das aulas, visto que não há uma concordância ou pelo menos um modelo dessa documentação para orientar e nortear a construção dos programas, projetos e planos a serem elaborados.

Todas essas novas exigências que foram postas aos professores acarretaram num aguçamento do seu trabalho. Isso implica dizer que os/as professores/as são levados a se dedicarem cada vez mais, tanto em sala de aula quanto fora dela. Isso porque essas novas demandas, impostas pela gestão escolar, são fruto das exigências preconizadas pelo Estado, por meio da SEECT. Como consequência, o/a docente é incumbido de tarefas burocráticas e administrativas. Dessa forma, além de desempenhar suas atribuições enquanto professores/as, estes são levados a executar certas tarefas de maneira automática, ou seja, sem refletir sobre o porquê de estar desempenhando tal função. Concluímos que o trabalho docente é planejado e elaborado pelo Estado, conforme os interesses dominantes, e aos professores/as

resta apenas executar esse plano.

Ainda nesse aspecto, é importante destacar que esse aumento de atividades foi um ponto de crítica, levando em consideração as premissas discutidas no parágrafo anterior e conforme relatado pelo entrevistado 3:

A aula por si só não contava. O que valia era o envio das atividades. Então eu usava slides de autoria própria, porque eu adaptava à realidade deles. Isso levava muito tempo... eu passava dias elaborando slides pra quando chegar na aula ninguém abrir a boca, me sentia dando aula pras paredes.

Importante salientar que essa cobrança por produtividade é bastante característica do modelo de escola cidadã proposto pelo Governo do nosso Estado. Esse fato fica bastante evidente nas falas dos/as docentes. Essa multiplicidade de funções as quais os/as docentes são levados/as a desempenhar, acabam desgastando seu trabalho. Como consequência o/a professor/a fica alienado no que se refere a apreensão do seu papel enquanto docente e na formação dos/as estudantes.

Tornou-se perceptível que com a adoção do ensino remoto, houve um aprofundamento da precarização do trabalho dos/as professores/as através dessas novas exigências que lhes foram impostas, o que acarretou a perda de sua autonomia profissional, tendo em vista que grande parte dos instrumentos pedagógicos serviram como ferramentas de controle e monitoramento do trabalho desenvolvido.

Seguimos questionando os/as professores/as sobre suas experiências em ministrar aula a partir de suas residências, a partir da seguinte pergunta: “Como foi sua experiência em ministrar aulas a partir de sua casa?” O Entrevistado 1 afirma que precisou adaptar sua casa para realização das aulas online, desde a seleção de um espaço no interior do recinto até a aquisição de equipamentos:

No primeiro momento foi desafiador no sentido de me aprimorar com a tecnologia e alguns elementos que eu precisei adquirir para melhorar a qualidade, então tanto eu tive que comprar um pacote melhor de internet para garantir uma conectividade melhor, eu tive que comprar fone, microfone, iluminação específica tudo com a maior qualidade para melhorar, então isso foi um investimento pessoal que eu acredito que não deveria sair do nosso bolso, não era pro professor tá fazendo isso em nome do serviço público, mas enfim a gente teve que fazer isso. Agora claro que do ponto de vista do conforto, eu tive condições de elaborar um espaço que eu fiz um escritorzinho pra ser minha sala, então era separado do resto do ambiente de da minha casa.

Uma possibilidade que pode justificar esse “investimento” pode estar relacionada ao fato de que o Entrevistado 1 se declara solteiro, mora sozinho e seu regime de trabalho é efetivo, possuindo mais condições econômicas em adquirir tais aprimoramentos, ao contrário dos outros dois entrevistados, contratados e com união estável, como demonstra o relato a seguir: “Eu não comprei esses acessórios tipo lousa, pedestal, essas coisas. Tive que aprender a dar aula sentada. Do jeito que eu tô aqui na mesa da cozinha eu dava aula, o salário que a gente recebe mal dá pra viver, imagina comprar essas coisas” (Entrevistado 2). Em consonância com esse depoimento, destacamos essa fala: “*Eu tive que comprar um notebook, acabei fazendo isso em 2021 porque meu celular pifou, acho que não aguentou a quantidade de arquivos, aplicativos e imagens, dividi em 10 vezes, isso era coisa de responsabilidade do Governo, não nossa*” (Entrevistado 3).

Perguntamos como foi a carga horária dos docentes durante o ensino remoto e percebemos os professores ultrapassaram a carga horária exigida, já exacerbada, trabalhando à noite e aos finais de semana, pelo fato do desenvolvimento das atividades exceder a carga horária exigida, como podemos observar nos trechos a seguir:

Extrapolava demais, trabalhava de noite...nos fins de semana. A gente acabava entrando num acordo de ter às vezes reuniões de noite porque muitos achavam melhor...quem era casado, tinha filhos deixava com o marido de noite pra poder se reunir. De dia era mais difícil porque não tinha com quem deixar os filhos. A jornada duplicou, não é perder tempo, eu tive que gastar mais tempo preparar uma aula que chamasse atenção deles. (Entrevistado 2).

Era aula online num horário e atendimento aos alunos no outro, pra tirar dúvidas além das inúmeras reuniões seja com a área ou com toda a equipe, era reunião demais... então só sobrava a noite pra planejar, eu passo muito tempo, muito tempo mesmo pra selecionar um assunto, preparar um acolhimento de acordo com o tema, datas comemorativas...eu gastava realmente muito tempo mesmo formatando, olhando as cores, imagens...ainda tinha os programas estratégicos e os outros instrumentos. (Entrevistado 3).

Então eu fazia o seguinte, eu pegava o horário da escola e entrava especificamente nas minhas salas virtuais, nos horários específicos. Agora o planejamento das aulas, escolha dos conteúdos eu fazia mais à noite então eu preferia trabalhar a noite, planejar, ler,

preparartexto, atividade, pesquisa, relatório eu preferia fazer a noite. (Entrevistado 1).

Apesar de afirmar ser uma escolha própria, pelos depoimentos anteriores fica claro que não houve cumprimento da carga horária exigida, mesmo de forma consciente o docente desenvolveu suas atividades fora de seu horário de trabalho, não havendo uma separação entre a vida profissional e a pessoal.

Sobre a relação com gestão e a equipe escolar durante o ensino remoto, perguntamos: Como foi sua relação com gestão e a equipe escolar durante o ensino remoto?”. As respostas evidenciaram que esse relacionamento foi considerado bom por todos os/as entrevistados/as, recebendo apoio dos gestores e colegas professores, todavia a falta de apoio da SEECT e do Governo do Estado para com a categoria docente é citada de maneira unânime:

Não tivemos apoio nenhum do Governo, nem psicológico, nem econômico, nada...não tivemos nada...foi tudo jogado em cima da gente, o famoso se virem” (Entrevistado 1), “foi terrível a sensação de ter que resolver tudo na raça, sem apoio nenhum da secretaria, e claro que isso afetou a qualidade das aulas, né?” (Entrevistado 2), “Era uma loucura, eu não sei como eu sobrevivi não. Agora é claro que a partir daí algumas dessas funções eu não desempenhei 100%, porque pra um ser humano isso realmente não é possível. (Entrevistado 3).

Diante desses relatos, inferimos que o Estado fomentou o aprofundamento da precarização sofrida pelos docentes durante o período do ensino remoto, se eximindo da responsabilidade de promover políticas assistenciais que assegurassem as condições necessárias de trabalho para os/as professores e de estudo para os/as alunos/as da rede estadual de ensino da Paraíba. Esse fenômeno, como afirma Silva (2020, p. 603) “[...] remodela a sua relação com a escola num processo que vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente” (SILVA, 2020, p. 603).

Esses depoimentos evidenciam o quanto a prática docente foi afetada nesse período e tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes no desenvolvimento do seu trabalho, somos levados a pensar de que forma isso influenciou a aprendizagem dos/as estudantes, isto é, como a precarização do trabalho dos/as professores atingiu a relação ensino- aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, indagamos sobre relação com os alunos durante o ensino remoto, a partir do seguinte questionamento: “Como foi sua relação com os

alunos durante o ensino remoto?” Analisando as respostas percebemos que de uma maneira geral essa interação foi considerada positiva, embora o depoimento do/a Entrevistado/a 2 demonstre o que as relações sociais entre docentes e discentes ficaram estremecidas:

Assim, no final de ano e final de bimestre ele procuravam mais. Tem vizinho que não sabia que era meu aluno e vice versa, eu até dizia a eles pra falarem comigo na rua, porque eu só via as fotos no meet e nem eram deles, eram desenhos, eles não interagiam de forma alguma.

O entrevistado 1 comentou como sua vida pessoal foi afetada a partir da relação com os alunos:

Como eu sou professor de projeto de vida, sou um professor que gosta sempre de escutá-los, começou a ser também até terapia, um pouco de terapia, Teve horas que até eu precisei de terapia, eu cheguei a fazer terapia, tem uma hora que a gente não sabe lidar com isso.

Revelando mais uma vez, que a esfera pessoal do/a professor/a se entrelaçava de modo profundo com a esfera do profissional.

A título de conclusão, apresentamos aos docentes um bloco de questões sobre a Sociologia e o Ensino Remoto. A primeira questão indagava de que forma o ensino remoto impactou o ensino de Sociologia. Respostas longas e complexas ganharam espaço na conversa. A valorização de outras disciplinas foi o elemento mais citado nas falas, sobretudo com relação à parte diversificada do currículo, tão enfatizada pelo modelo de Escola Cidadã Integral:

Assim, talvez desdenhar mais do nosso trabalho, mais ainda agora pandemia, como valorizar as outras disciplinas no ensino remoto. Por conta da carga horária, então foca no Projeto de Vida, em eletiva, Ci9. Muitas ações...fiquei tonta de tanta roda de conversa, mas sempre voltada pra parte diversificada. (Entrevistado 2).

Em todos os depoimentos fica claro o quanto a Sociologia é deixada no segundo plano, fato esse agravado no ensino remoto:

Olhe, no ensino remoto eu acredito que a Sociologia não foi valorizada, porque a escola sempre quando tinha alguma ação priorizava sempre aquelas disciplinas “carro-chefe” das integrais, né? ...essas sempre foram priorizadas, em detrimento da área de ciências humanas como um todo. História e Geografia ainda tinham algum destaque, já Filosofia e Sociologia deixaram a desejar”. (Entrevistado 1).

E até por conta do tempo não podia desenvolver muita coisa, como era só uma aula e era online, não tinha muito tempo pra debate, além disso eles nem participavam mesmo. Mesmo sem estar no ensino remoto o nosso tempo é curto, infelizmente esse modelo, piorou porque se a Sociologia já não tinha espaço no currículo, agora nas ECIs é que não tem mesmo, isso afeta demais nossa prática profissional e certamente o entendimento dos alunos com relação à disciplina. (entrevistado 3).

Podemos inferir, com base nos depoimentos apresentados que houve o aumento da desvalorização da disciplina durante o ensino remoto, como consequência, os conteúdos de Sociologia não foram trabalhados de maneira satisfatória.

Isso se deu por vários fatores, entre eles o fato de grande parte dos/as estudantes não terem acesso às aulas online e os que recebiam atividades impressas não dispunham da explicação do/a professor/a para auxiliar no desenvolvimento dela, o tempo destinado à disciplina ficou ainda mais restrito, não havia participação nas aulas por parte dos/as estudantes e devido o enfoque dado à parte diversificada do currículo, as ações promovidas pela SEECT eram voltadas para a base diversificada, resultando em uma perda significativa no que se refere à aprendizagem dos conteúdos sociológicos, afetando a compreensão dos/as estudantes sobre a importância da sociologia e seus objetivos.

Fundamentados nos relatos descritos anteriormente, concluímos que os/as professores/as entrevistados/as estão insatisfeitos com a situação da categoria, identificando os elementos que caracterizam o aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Essa precarização é evidenciada através da uberização, tendo em vista que o/a docente durante o ensino remoto foi o responsável por adquirir os instrumentos necessários para desenvolver seu trabalho, a partir de sua residência, adaptando por conta própria seu local de trabalho, como também pelo aumento exacerbado de carga horária, intensificada pelo desenvolvimento de atividades não presenciais, que exigiram desse profissional mais tempo de planejamento e estudo.

Quanto às possíveis saídas para esse impasse, os próprios docentes já delineavam um caminho a ser seguido, em suas falas percebemos que são conscientes dessa desvalorização que tanto marca a história do ensino de Sociologia, sugerindo caminhos a serem seguidos:

Na luta pela legitimidade é interessante perceber como a Sociologia como um eixo de interdisciplinaridade da escola, uma disciplina que

perpassa as outras áreas. Eu trabalho muito bem temas correlatos com o professor de história, de geografia, com a professora de Filosofia, ela já foi várias vezes nas minhas aulas e vice versa, a gente parece unha e carne, a gente tem uma relação muito próxima. (Entrevistado 3).

Os nossos alunos gostam da disciplina, mas não são capazes ainda de entender seus objetivos, o porquê de sua importância. Eu ouvi durante o ensino remoto, eles se questionando porque Sociologia só tem uma aula e as disciplinas da “integral” terem mais, isso mostra que até eles percebem essa desvalorização da disciplina. (Entrevistado 1).

Por sua capacidade crítica e problematizadora, a Sociologia possibilita que possamos refletir sobre o mundo que nos cerca, essa competência é capaz de perpassar todas as disciplinas, estabelecendo relações com as mais diversas áreas do conhecimento e dimensões da vida social. É nesse sentido que podemos vislumbrá-la enquanto eixo estruturante da grade curricular, sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

Segundo Lahire (2014) a inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio é relevante uma vez que ela se fundamenta a partir de um viés científico para explicar os fenômenos sociais, o que possibilita uma visão mais racional acerca da realidade, possibilitando a construção de respostas às demandas postas pela sociedade atual. Diante do exposto defendemos que se faz necessária a organização da categoria docente na luta por condições dignas de trabalho, sendo possível atingir esse objetivo por meio da conscientização dos/as professores/as enquanto classe trabalhadora, reconhecendo seu lugar no processo de reprodução da sociedade capitalista.

Levando em consideração as problemáticas apresentadas, tornou-se necessário analisar de que forma isso impactou o ensino de Sociologia e quais as consequências desse fenômeno no que se refere à aprendizagem dos/as estudantes.

Para tanto, aplicamos questionários com os/as alunos/as buscando informações sobre a percepção dos mesmos sobre o ensino da Sociologia, buscando evidenciar a visão deles sobre a Sociologia no currículo do Ensino Médio, sua importância e seus conhecimentos em relação aos conceitos sociológicos abordados em sala de aula.

6.2 Análise dos questionários

Aplicamos 20 (vinte) questionários semiestruturados com estudantes do terceiro ano do ensino médio da ECI Maria Zeca de Souza, escola da qual parte o relato de experiência apresentado no capítulo anterior, a fim de refletir sobre os impactos na aprendizagem do ensino de Sociologia causados por essa nova modalidade de ensino. A opção por esse instrumento de coleta de dados se deu com base na quantidade da amostra, concluindo que esse quantitativo seria satisfatório para a discussão proposta, visto que um número maior de questionários poderia gerar um volume de dados repetitivos, que pouco agregaria ao estudo.

A escolha do público-alvo se justifica pelo fato de os alunos selecionados participarem do ensino remoto durante todo o ensino médio, o que proporcionou um tempo significativo de vivência nessa modalidade de ensino.

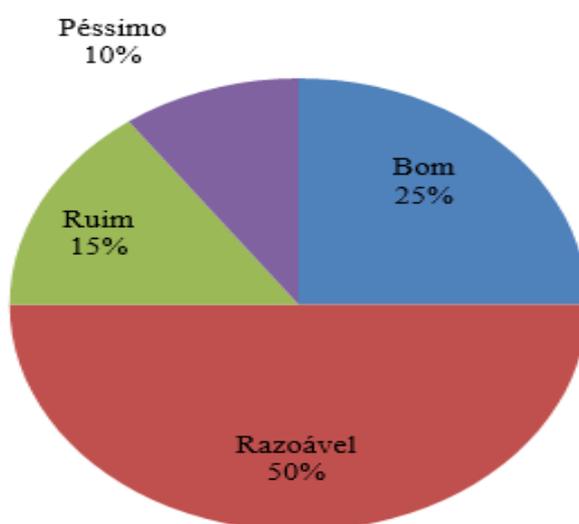
No que se refere à estrutura dos questionários, as questões iniciais versavam sobre o perfil dos estudantes como idade, gênero, local de moradia, cor e renda familiar. Todos os estudantes possuem dezessete anos, doze deles moram na zona rural e oito na zona urbana. Quinze alunos afirmaram possuir uma renda equivalente a um salário-mínimo. A renda de três jovens é composta por programas governamentais, como bolsa família e auxílio emergencial, complementada pela agricultura e dois jovens não souberam definir sua renda. Quatorze estudantes se autodeclararam pardos e seis, brancos.

A primeira questão perguntava de que maneira os/as estudantes avaliavam o contato estabelecido com a escola durante o ensino remoto, propondo-lhes as seguintes opções: bom, razoável, ruim, péssimo e outra. 50% (cinquenta por cento) dos estudantes consideraram essa relação razoável, o que indica uma satisfação mediana no que se refere ao contato com a escola. 25% dos alunos/as responderam que o contato com a escola era bom, 15% consideraram esse contato ruim e 10% do alunado avaliou como péssimo o contato com a escola durante o ensino remoto.

Observemos o gráfico abaixo para uma melhor visualização dos dados:

Gráfico 1 – Contato estabelecido entre estudantes e escola no ensino remoto

De que maneira você avalia o contato estabelecido com a escola durante o ensino remoto?

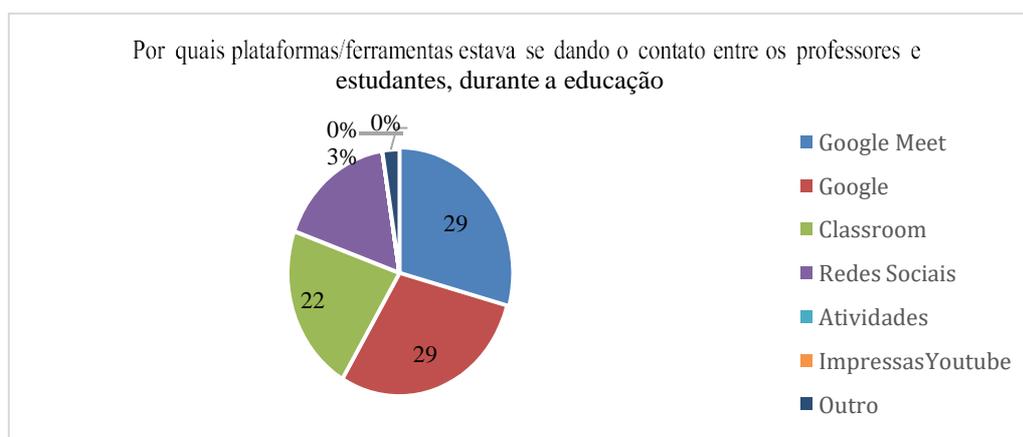


Fonte: Elaboração própria

Em seguida, perguntamos aos alunos por quais plataformas ocorreu o contato entre eles/as os professores/as, durante a educação remota. Apresentamos como opções o google classroom, google meet, e-mail, redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*), *Youtube*, atividades impressas e uma alternativa aberta (outros). Os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa. 29% (vinte e nove por cento) dos/as estudantes elegeram o *google classroom* como plataforma mais utilizada e 29% (vinte e nove por cento) escolheram o *google meet*. 22% (vinte e dois por cento) do alunado respondeu que as redes sociais eram utilizadas na mediação dessa relação, 17% (dezessete por cento) dos respondentes informaram utilizar atividades de forma impressa e apenas 3% (três por cento) do alunado citou o e-mail enquanto instrumento mediador desse processo.

Atentemos para disposição dos dados de maneira gráfica, a fim de uma melhor visualização dessas escolhas.

Gráfico 2 – Plataformas utilizadas durante o ensino remoto



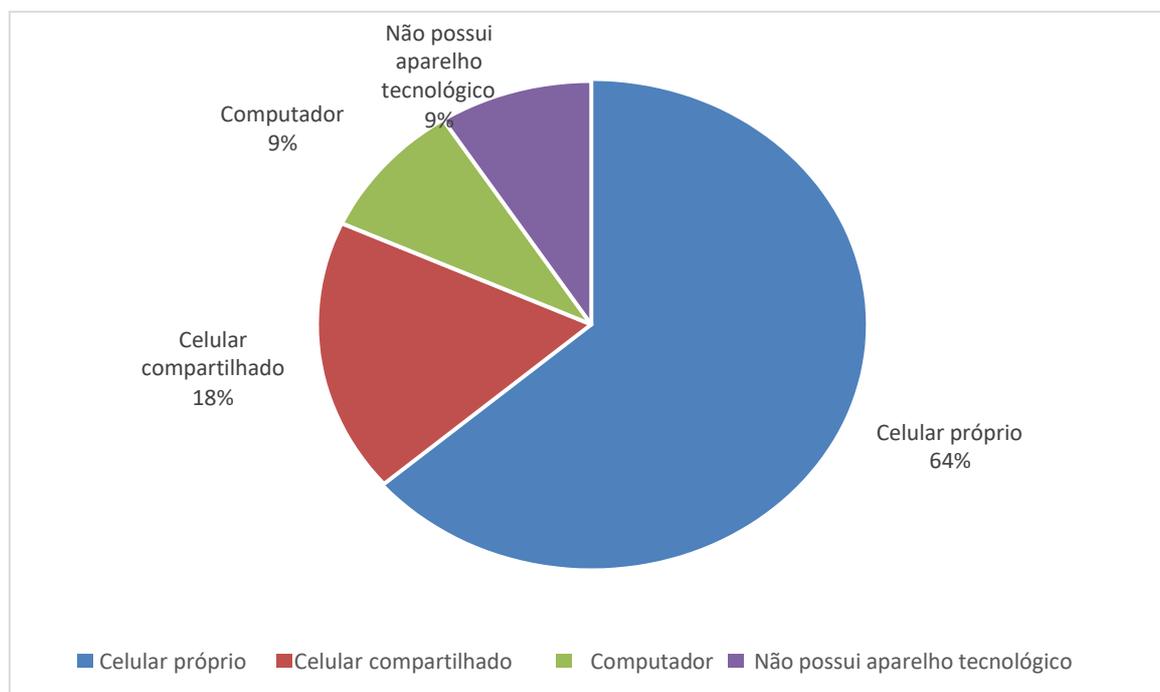
Fonte: Elaboração própria

A escolha da maioria pelos aplicativos *classroom* e *meet* pode se justificar pelo fato pelo Governo do Estado adotar esses aplicativos para gerenciar o ensino e aprendizagem durante a educação remota da Paraíba, uma vez que os/as professores/as foram orientados/as a utilizá-las em suas aulas.

Diante do exposto, podemos inferir que nenhum estudante respondeu utilizara plataforma *Youtube* ou citaram outros tipos de aplicativos, ficando o contato entre docentes e discentes restrito às mencionadas acima.

Quando indagados quanto ao seu domínio do uso das plataformas utilizadas pela escola e pelos/as professores/as, quatorze estudantes consideraram seu domínio bom, cinco estudantes julgaram seu domínio ruim e apenas um aluno considerou seu domínio ótimo. Isso explica que a maioria dos estudantes questionados possuíam um bom domínio no que tange à utilização das plataformas adotadas pela escola na mediação do ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos equipamentos tecnológicos que os/as estudantes possuíam para viabilizar a realização das atividades remotas, 64% (sessenta e quatro por cento) dos/as alunos/as possuíam celular próprio, 18% (dezoito por cento) compartilhavam o aparelho com os pais ou irmãos, 9% (nove por cento) respondeu realizar através do computador, 9% (nove por cento) dos/as respondentes afirmou não dispor de equipamentos tecnológicos que viabilizasse a realização das atividades e nenhum aluno/a citou outro meio, como demonstram os dados a seguir:

Gráfico 3 – Equipamentos tecnológicos utilizados nas aulas remotas

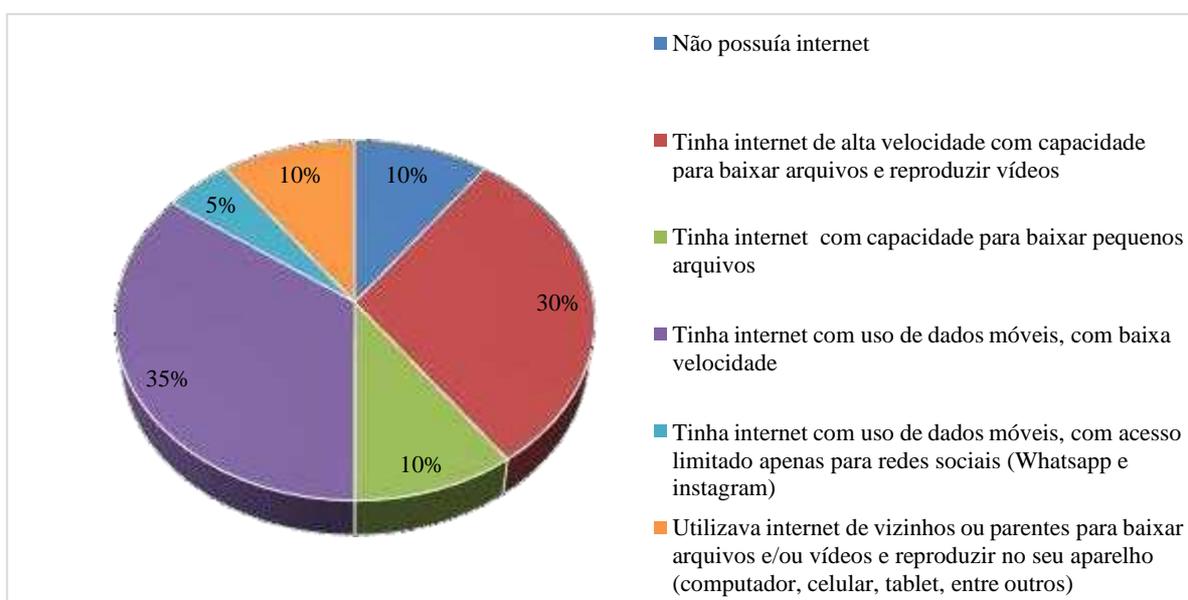
Diante do exposto podemos inferir que uma pequena parcela possuía computador, o que possivelmente dificultou a realização das atividades. Além disso, 9% (nove por cento) dos/as entrevistados/as afirmaram não possuir nenhum tipo de equipamento tecnológico, ficando sua aprendizagem comprometida, uma vez que grande parte dos exercícios e aulas, se davam por intermédio das plataformas virtuais, como no caso das aulas síncronas no *meet* e arquivamento das atividades em plataformas como o *classroom*. Outro dado relevante foi que 18% (dezoito por cento) dos/as alunos/as afirmaram utilizar o celular de algum parente (pai, mãe e/ou irmãos). Ficando seu acesso limitado à disponibilidade do portador.

Sobre essa questão, uma pesquisa sobre o trabalho docente em tempos de pandemia demonstrou que estudantes e docentes não possuem o mesmo nível de acesso à equipamentos tecnológicos, concluindo que “[...] os estudantes possuem bem menos acesso a recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto do que os professores. A parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes [...]” (OLIVEIRA e PEREIRA, 2020, p. 731).

Sobre as condições de internet no período das aulas remotas, investigamos o acesso à rede por parte dos estudantes durante essa modalidade de ensino. 10% (dez por cento) dos/as estudantes afirmaram que não possuíam internet,

possivelmente os/as que acima afirmaram não possuir nenhum equipamento tecnológico que viabilizasse a realização das atividades e 10% (dez por cento) deles/as afirmaram utilizar a internet de vizinhos ou parentes para abrir os arquivos e posteriormente reproduzir no aparelho. 35% (trinta e cinco por cento) dos estudantes tiveram acesso à internet por meio de dados móveis, com baixa velocidade. E 30% (trinta por cento) dos respondentes tinha internet com boa qualidade, capaz de baixar arquivos e reproduzir vídeos. Por fim, 5% (cinco por cento) dos/as estudantes afirmaram ter acesso a dados móveis, com acesso limitado a redes sociais (Instagram e WhatsApp), como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Condições de internet durante o ensino remoto

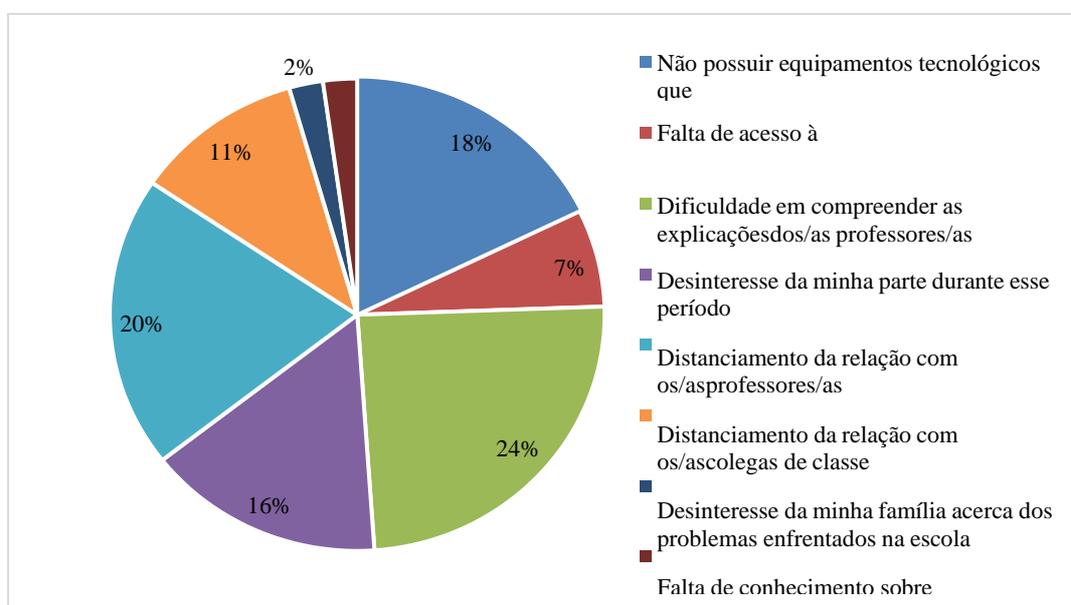


Fonte: Elaboração própria

Buscando identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes durante o ensino remoto, pedimos para que eles/as escolhessem entre as alternativas as que consideravam mais relevantes, vale salientar que poderiam escolher mais de uma opção. A de maior destaque foi a dificuldade de compreender as explicações dos professores, correspondendo a 24% (vinte e quatro por cento) das respostas. 20% (vinte por cento) dos/as estudantes citaram como dificuldade o distanciamento da relação com os/as professores/as e 11% (onze por cento) elegeu o distanciamento da relação com os/as colegas de classe, o que revela em que medida as relações sociais entre discentes e docentes foi prejudicada e como o processo de socialização que o espaço escolar fomenta, foi afetado. 16% (dezesseis por cento)

dos/as estudantes confessaram que o desinteresse durante o período de aulas remotas foi uma das causas das dificuldades enfrentadas nesse período. 7% (sete por cento) dos respondentes indicaram a falta de internet como principal dificuldade. Apenas 2% (dois por cento) dos respondentes citou como dificuldade o desinteresse da família sobre os problemas enfrentados na escola. 2% dos/as alunos/as também citaram a falta de conhecimento sobre as novas tecnologias e aplicativos utilizados nas aulas, ou seja, a maioria já tinha familiaridade com as ferramentas e aplicativos online, como podemos observar abaixo.

Gráfico 5 – Principais dificuldades encontradas durante o ensino remoto



Fonte: Elaboração própria

Um dado que nos chamou atenção, foi o fato de que boa parte dos alunos citaram como dificuldade a questão de não possuírem equipamentos tecnológicos que dessem suporte à realização das atividades, embora a maioria dos estudantes ter afirmado nas questões anteriores que possuíam celular próprio, o que pode indicar que apesar de possuir equipamentos tecnológicos estes não foram considerados adequados ou suficientes para a realização das atividades e acompanhamento das aulas. Esse fenômeno revela que o fato de possuir um celular não foi o bastante para assegurar uma boa participação dos estudantes nas aulas, e conseqüentemente insuficiente para garantir uma efetiva aprendizagem, durante o ensino remoto.

Esses dados demonstram o aguçamento das desigualdades sociais oriundas

da pandemia, sobretudo com relação ao direito à Educação, evidenciando a precarização do trabalho docente, uma vez que recaiu sobre o/a docente a responsabilidade, quase que exclusiva, de prover o ensino. No que se refere aos estudantes sem acesso às aulas e aplicativos online, coube aos docentes oferecer uma aprendizagem em diferentes formatos, como exercícios impressos, trabalho com imagens, áudios, via chamadas telefônicas, entre outros. A partir disso, as dificuldades que perpassavam o processo de ensino-aprendizagem foram acentuadas, evidenciando a lógica excludente do ensino remoto.

Em seguida questionamos sobre a motivação para estudar durante o período de isolamento social. Vale salientar que essa questão foi aberta, assim eles ficaram livres para descrever sua opinião sobre a temática abordada. A questão dizia: “Você se sentiu desmotivado durante o período de aulas remotas? Justifique”. Destacamos seis depoimentos, os quais consideramos mais significativos. Respostas como: “*Sim, pois era bastante difícil aprender conteúdo sem o contato visual, presencial, olho no olho*” (Estudante 14), “*Sim, era difícil me concentrar e manter o interesse em estudar*” (Estudante 06), “*Sim, era mais difícil entender os conteúdos que os professores explicavam*” (questionário 08), “*Sim, pois não havia o contato direto com os professores e alunos*” (Estudante 12), “*Bastante, as aulas online eram sem graça, não tinha muita motivação e muitos alunos não participavam*” (Estudante02), e “*Sim, pois minha aprendizagem ficou um pouco escassa durante o período, pois nada era avaliado, além da ausência do suporte psicológico*” (Estudante 03), evidenciam que grande parte dos jovens não se sentiam motivados a estudar diante do novo contexto, tanto pela ausência da socialização promovida no espaço escolar, quanto pela subjetividade que esse modelo de ensino trouxe. Além disso dois alunos/as citaram a ausência de um acompanhamento psicológico, essencial durante esse período. Isso pode ser percebido quando eles citam “falta de concentração” “solidão”, “falta de diálogo, interação, contato”, “dificuldade de se adaptar à nova realidade”.

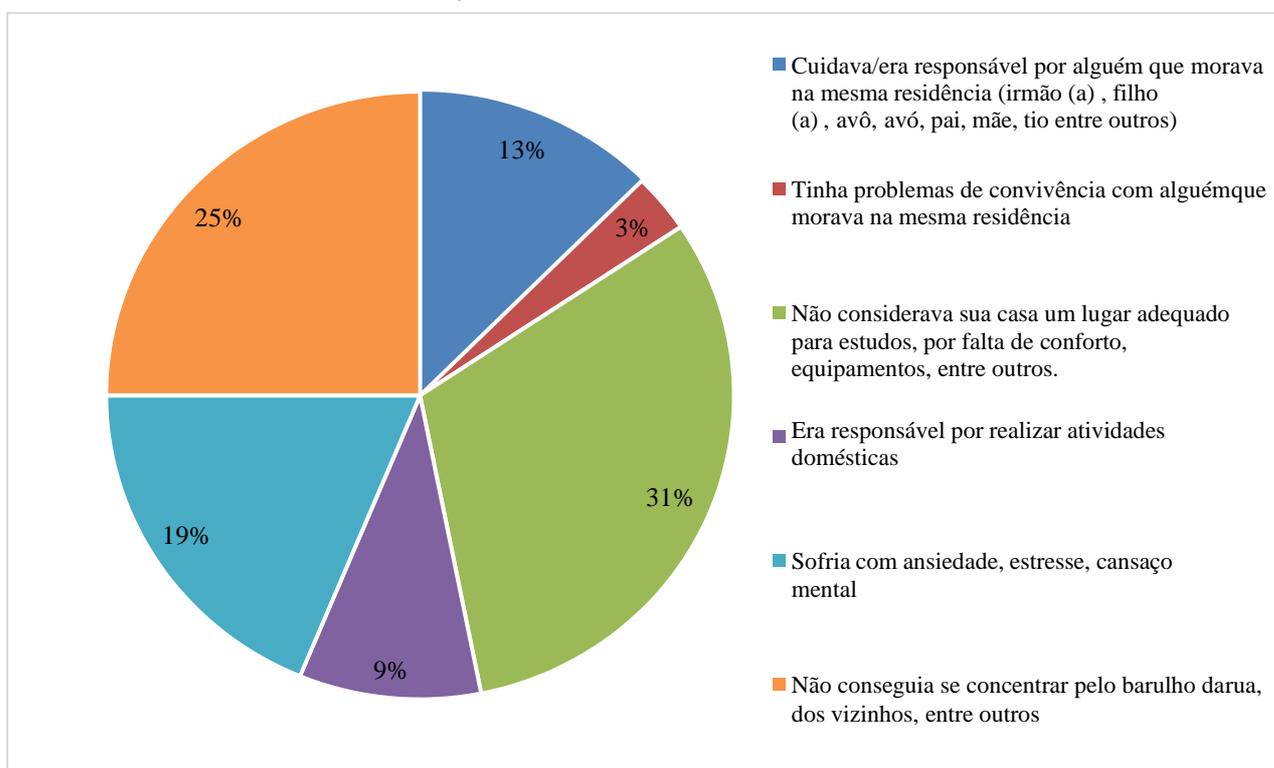
Indagados sobre as condições de estudo em suas residências dez estudantes consideravam “razoáveis”. Apenas um/a aluno/a respondeu “ótima”, cinco estudantes disseram serem “boas” e quatro julgaram “ruins”, entretanto, nenhum estudante respondeu que as condições de estudo eram péssimas.

Ainda no que diz respeito às condições de estudo nas residências dos alunos, questionamos se haveria algum fator que interferia no desenvolvimento da aprendizagem, dezesseis jovens responderam que sim, não considerando sua casa

um lugar adequado para estudos e quatro afirmaram que nas suas casas não havia fatores que interferisse nos seus estudos. Em seguida, solicitamos aos/as estudantes que responderam sim à questão anterior, que elegessem dentre os fatores sugeridos no questionário, quais deles interferiam no desenvolvimento dos seus estudos. Nesse quesito eles poderiam escolher mais de uma opção.

Os dados analisados revelaram que 31% (trinta e um por cento) dos/as estudantes não consideravam suas residências um local adequado por falta de conforto, equipamentos, entre outros e 25% (vinte e cinco por cento) responderam que não conseguiam se concentrar devido à barulhos externos. 19% (dezenove por cento) dos jovens apontaram fatores de cunho psicológico como elementos que afetaram seus estudos como ansiedade, estresse e cansaço mental. Esse último dado confirma a questão problematizada anteriormente, que trata da motivação dos estudantes durante o ensino remoto.

Ainda sobre essa questão, 13% (treze por cento) dos/as estudantes disseram que cuidavam/era responsáveis por alguém que morava na mesma residência (irmão (a), filho (a), avô, avó, pai, mãe, tio entre outros). 9% (nove por cento) dos/as alunos/as responderam que eram responsáveis por realizar atividades domésticas e 3% dos/as estudantes afirmaram ter tido problemas de convivência com alguém que morava na mesma residência. Vejamos no gráfico a seguir a disposição dos dados:

Gráfico 6 – Fatores que interferiam no desenvolvimento dos estudos

Fonte: Elaboração própria

Partindo desses dados, podemos inferir que as residências dos/as estudantes não foram consideradas locais adequados para realização dos seus estudos devido à inúmeros fatores, como fato de não conseguir se concentrar pelo barulho externo, questões familiares, como o fato de ser responsável por cuidar de alguém que morava junto com eles, problemas de convivência com parentes, realização de tarefas domésticas. Contudo, o principal fator foi justamente a falta de conforto, equipamentos e espaço que viabilizassem a realização das atividades.

Na questão subsequente, perguntamos aos/as estudantes se durante o ensino remoto algumas disciplinas tiveram mais destaque que outras. Doze alunos concordaram totalmente com o fato de determinadas disciplinas terem mais destaque que outras, sendo a maioria das respostas. Oito estudantes concordaram parcialmente com essa diferenciação e nenhum aluno discordou.

Em seguida pedimos para que eles citassem quais disciplinas tiveram maior ênfase, oferecendo aos respondentes em cada alternativa o nome das disciplinas que compõem o currículo das ECIs. Nesta questão, os respondentes poderiam escolher mais de uma opção. Português e Matemática, talvez pela sua tradição disciplinar ao longo do tempo, foram citadas como as de maior destaque, com doze menções

cada, seguidas das disciplinas da base diversificada mencionadas por seis estudantes e de Inglês/Espanhol citadas por três alunos/as. Um dado que nos chamou bastante atenção foi que a disciplina de Sociologia não foi mencionada por nenhum estudante. Seguindo a mesma linha de raciocínio, indagamos os estudantes sobre as disciplinas que tiveram menos destaque, estando Sociologia e Filosofia e Física como as mais mencionadas, sendo citadas por dez alunos/as, como mostra o gráfico a seguir.

A pergunta subsequente trouxe alguns elementos elucidativos desse quadro. Questionamos os possíveis motivos que levaram a uma maior visibilidade de algumas disciplinas em detrimento de outras. Oferecemos as seguintes opções: maior número de aulas, realização de lives e conteúdos digitais, oferecimento de material impresso, reprodução de conteúdos em canal de TV aberta e uma opção aberta, onde os/as estudantes ficaram livres para comentar. Nesta questão os/as alunos/as poderiam escolher mais de uma alternativa. O maior número de aulas foi citado como o principal motivo, mencionado por quatorze estudantes. Reiteramos a importância da ampliação da carga-horária da disciplina de Sociologia, tendo em vista que, além da luta dos discentes e órgãos próprios ligados a esse movimento, os próprios estudantes já percebem essa necessidade.

A realização de lives e conteúdos digitais foram citados por quatro estudantes. Nesse ponto vale salientar que esse tipo de abordagem foi fortemente utilizado pela SEECT para divulgação de conteúdos da base diversificada, sobretudo Projeto de Vida e Colabore e Inove. Quatro estudantes citaram o oferecimento de material impresso como causa principal desse destaque e apenas um/a aluno/a respondeu a reprodução em canal de TV aberta, a exemplo do Paraíba Educa. Dois estudantes não souberam responder os motivos que levaram à essa diferenciação.

A questão seguinte abordava a percepção dos/as estudantes acerca da disciplina de Sociologia durante a pandemia, segundo grau de importância. Três alunos/as consideraram a disciplina muito importante, dezessete estudantes julgaram importante e nenhum dos respondentes a conceberam como tendo pouca importância ou sem importância. Esse dado revela que embora muitas vezes nossos jovens não consigam explicitar seu entendimento acerca dos objetivos da disciplina, a maioria reconhece sua importância.

Perguntamos se no ensino remoto os estudantes observaram alguma diferença no desenvolvimento das aulas de Sociologia. Doze alunos/as responderam

que era bastante diferente do ensino presencial, sete estudantes consideraram razoavelmente diferente do ensino presencial, e apenas um aluno respondeu que não observou diferença com relação ao ensino presencial. Essa resposta quase majoritária reflete as respostas anteriores sobre as dificuldades enfrentadas durante o período da educação remota.

Adiante solicitamos aos estudantes que comentassem caso tenham percebido alguma diferença na disciplina Sociologia no ensino remoto em comparação ao ensino presencial, citando os motivos dessa diferenciação. Para uma melhor apreensão dos resultados, selecionamos os comentários que julgamos mais relevantes, que no caso foram cinco, e obtivemos respostas como: *“Na aula remota era bem mais difícil de aprender”* (Estudante16), *“Acho que ensino remoto é diferente do ensino presencial porque é cansativo”* (Estudante 13), *“Senti que sendo aula online eu não tinha acesso a matéria e ficou bem difícil de aprender”* (Estudante 06), *“No presencial tivemos aulas mais duráveis e com maior participação dos alunos”* (Estudante 12), *“Bom, por ser presencial a motivação para estudar aumentava”* (Estudante 02).

Donde podemos inferir que as conclusões e percepções os estudantes estavam mais ligadas ao tipo de ensino (presencial ou remoto) do que diretamente voltado para disciplina.

Entre os comentários mais recorrentes estavam a falta de motivação para estudar de forma coletiva, dificuldade de compreensão, cansaço, pouco tempo de aula, utilização de novas tecnologias e o mais citado foi a falta de participação e de debate, possivelmente pelo fato de as aulas presenciais serem sempre marcadas pela discussão dos conteúdos e interação entre professores/as e alunos/as. É válido mencionar que cinco estudantes não souberam responder o porquê da diferenciação, o que equivaleu a 25% dos respondentes.

Perguntamos aos estudantes como eles consideraram seu interesse pela disciplina de Sociologia durante o ensino remoto. Entre os comentários mais relevantes selecionamos o total de seis. Obtivemos os seguintes relatos: *“Não tive interesse por haver pouca participação nas aulas”* (Estudante12), *“Não me interessei porque as aulas online eram muito cansativas”* (Estudante 02), *“eu gosto da matéria, mas não me interessava pra estudar porque era muito cansativo”* (Estudante15), *“Muito ruim no remoto, eu não conseguia assistir as aulas por causa da internet”* (Estudante 09), *“pouco interesse por conta de estar desmotivado”* (Estudante 10) “É

uma matéria importante e necessária para aprendermos mais sobre a sociedade mas não me senti interessada porque não conseguia acompanhar as aulas” (Estudante 03). Essas respostas evidenciam que o motivo maior pela falta de interesse não era a disciplina em si, mas o tipo de ensino adotado: o remoto.

Seguimos perguntando quais foram as dificuldades enfrentadas ao estudar Sociologia no Ensino remoto. Essa questão possuía várias alternativas e os/as estudantes poderiam escolher mais de uma. Sete estudantes responderam que a quantidade de aulas dificultou bastante a aprendizagem e o entendimento dos conteúdos. Foi mencionado por dois alunos o fato de os conteúdos serem resumidos, dois estudantes citaram a dificuldade de adaptação às plataformas digitais, dois elegeram ausência de explicação presencial como fator que dificultou o estudo da disciplina de Sociologia, um/a estudante citou falta de diálogo, três alunos/as elegeram como fator a vergonha de falar, dois responderam falta de concentração e três alunos não souberam explicar os motivos de sua dificuldade. O que revela que mais uma vez o problema não esteve ligado à disciplina de uma forma direta, mas sim às especificidades da educação remota.

Objetivando uma melhor apreensão da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito ao ensino de Sociologia, perguntamos aos jovens quais os assuntos estudados na disciplina, durante o ensino remoto, dos quais eles se lembravam.

A questão foi aberta e os/as estudantes ficaram livres para responder. A temática mais mencionada foi violência contra a mulher, mencionada por seis estudantes, seguida de Movimentos Sociais citada por três alunos/as, Estratificação indicada por dois estudantes e Desigualdades Sociais mencionada por um estudante. Importante salientar que metade dos/as estudantes, no caso dez alunos responderam que não lembram de nenhum assunto estudado na disciplina durante o período das aulas remotas. Nesse ponto é válido mencionar que os conteúdos citados foram trabalhados já no ensino presencial, não no remoto, tendo até uma palestra com uma advogada sobre o Agosto Lilás. Interessante destacar que também foram citados temas que não foram trabalhados no terceiro ano do ensino médio mas nos anos anteriores como Cidadania e Direitos humanos e Consumismo (indústria cultural). Esses dados evidenciam a defasagem na aprendizagem desses estudantes.

Em seguida, pedimos para que os alunos listassem quais temas eles consideraram importantes a serem abordados pela disciplina de Sociologia após a

pandemia, no ensino presencial. Quatro estudantes citaram o tema “Desigualdade Social”, sendo esse tema o mais citado, foi dito também por três alunos/as “Preconceito e Discriminação”, dois responderam “Política” e três alunos/as responderam “conteúdos que desenvolvessem senso crítico”, demonstrando reconhecimento dos estudantes sobre a relevância da disciplina. É importante destacar que um/a aluno/a citou “o impacto da pandemia vida em sociedade” e “ansiedade e depressão”, denotando a necessidade de se trabalhar em sala de aula temáticas que envolvam as problemáticas oriundas da pandemia. Oito estudantes não souberam indicar assuntos relevantes a serem discutidos pela disciplina nas aulas presenciais.

Perguntamos aos estudantes, sobre os fatores que mais os prejudicaram com a implantação do ensino remoto. Respostas como “*falta de concentração*” (Estudante 15), “*Acho que foi a preguiça e o desinteresse da minha parte durante esse período*” (Estudante 13), “*O ensino remoto prendia menos a atenção dos alunos nas aulas*” (Estudante 12), evidencia como a modalidade desse tipo de ensino afetou a motivação dos estudantes durante o período de aulas remotas. Entre as dificuldades mais citadas estão desinteresse, indicada por oito alunos/as, desmotivação, citada por seis estudantes, falta de compreensão, mencionada por quatro respondentes e distração, citada por dois alunos.

Diante do exposto é perceptível que a Sociologia teve pouco destaque no ensino remoto em comparação com as demais disciplinas, fato esse que aliado ao histórico dela na educação básica, nos leva a refletir de forma podemos fomentar a visibilidade da Sociologia, resgatando o interesse desses alunos pela disciplina e motivando-os num cenário pós-pandemia.

Objetivando uma reflexão sobre os desafios oriundos do ensino remoto, os dados empíricos, frutos da análise dos questionários, auxiliaram a construção de uma proposta de intervenção pedagógica, que poderá servir como recurso didático a ser utilizado nas ECIs de todo o Estado.

Considerando a defasagem ocasionada pelo ensino remoto no que se refere à apreensão dos conteúdos de Sociologia por parte dos estudantes, propomos a criação de uma disciplina eletiva, com foco na reflexão sociológica e destacando a importância da Sociologia para o desenvolvimento de um senso crítico sobre a realidade que nos cerca.

6.3 Proposta de Intervenção pedagógica

Nos últimos anos as Escolas Cidadãs Integrais do nosso Estado vêm passando por um período de expansão. Segundo o portal da Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado (SUPLAN), no ano de 2022 o Governo da Paraíba estava construindo, reformando e/ou ampliando cerca de 55 escolas estaduais em todo o Estado, donde podemos inferir que as aulas seriam suspensas se não fosse a implantação do ensino remoto, adotado a partir da pandemia, mas que acabou sendo implementado em situações emergenciais, como por exemplo durante as reformas estruturais das instituições.

Atualmente duas das três escolas analisadas estão em reforma, isso implica dizer que as aulas estão ocorrendo ainda de forma remota, ou seja, os/as professores/as e estudantes continuam subjugados ao trabalho e ensino remoto, enfrentando ainda os desafios problematizados anteriormente. Esses fatos nos levam a concluir que o ensino remoto é uma modalidade de ensino que vai continuar fazendo parte da nossa prática profissional.

Levando em consideração o relato de experiência, as falas concebidas nas entrevistas com os/as docentes e os depoimentos dos/as estudantes, foi perceptível quanto a disciplina de Sociologia foi ainda mais relegada a segundo plano, isso se justifica em grande parte, devido ao fato de que nas Escolas Cidadãs Integrais do nosso Estado o foco principal repousa nas disciplinas da base diversificada, inclusive durante o ensino remoto.

Objetivando uma maior visibilidade da disciplina de Sociologia, seja no modelo presencial ou remoto, propomos enquanto intervenção pedagógica a construção de uma disciplina Eletiva, constituída a partir de um viés sociológico, a ser ministrada nas Escolas Cidadãs Integrais do nosso Estado, como forma de resistência e luta pela legitimidade da mesmo espaço escolar.

Segundo as Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, as disciplinas eletivas são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados pelas disciplinas da Base Nacional Comum e da Base Técnica. Vale salientar que essa matéria faz parte da base diversificada do currículo das ECIs e é formada por duplas de

professores/as, prezando pela interdisciplinaridade. Aos professores ministrantes cabe elaborar uma ementa, cujo modelo é disponibilizado pela SEECT, propondo uma temática a ser abordada durante um semestre letivo, apresentando objetivos, justificativa, habilidades, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e culminância da disciplina oferecida. O tema é de livre escolha dos/as docentes, mas devem estar de acordo com o projeto de vida dos estudantes. Após essa elaboração, todos/as os/as professores/as apresentam suas propostas durante um evento chamado “feirão das eletivas”, no qual os/as estudantes conhecem as propostas e se inscrevem nas eletivas que mais se identificam.

Partindo dessas premissas, elaboramos juntamente com a professora de Filosofia da ECI Maria Zeca de Souza, uma eletiva denominada “Laboratório do Olhar”, que tem como principal objetivo exercitar a imaginação sociológica e o pensamento filosófico dos/as estudantes a partir do desenvolvimento da capacidade de observação necessária ao estudo científico, estimulando o senso crítico.

Segundo Bourdieu (1990) a imagem fotográfica captura aspectos importantes das relações sociais as quais retratam , assim como sabe-se que sua presença é marcante no mundo contemporâneo, sobretudo através das redes sociais. Partindo dessas premissas, propõe-se discutir a potencialidade do uso da fotografia enquanto recurso didático, objetivando por meio da prática fotográfica o despertar da imaginação sociológica, desconstruindo e desnaturalizando visões do senso comum, fomentando a compreensão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

O conteúdo programático é composto por temáticas que envolvem a produção de conhecimento, a Filosofia e outras formas de pensar, a Sociologia e interpretação da sociedade contemporânea e técnicas de fotografia. Utilizaremos enquanto metodologia, aulas discursivas, debates, vídeos, documentários, filmes, exibição de exposições artísticas e palestras. Os recursos didáticos que serão utilizados irão variar conforme a modalidade de ensino, seja presencial com o uso do quadro, lápis piloto, celular e data show ou remoto com a utilização do *google classroom* , *whatsapp*, *google meet*, *google drive* e celular. A avaliação deve ocorrer de forma processual, considerando o interesse e envolvimento na disciplina. Para isso, serão observadas as produções e desenvolvimento das atividades realizadas. A culminância da eletiva ocorrerá a partir da exposição das fotografias realizadas durante a disciplina com legendas e análises criadas pelos/as estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia, os/as docentes foram levados à instrumentalização do seu trabalho, fazendo com que desenvolvessem sua atividade em consonância com demandas determinadas pelo contexto em voga. A esse respeito, foram impostas aos/às professores/as uma série de competências, oriundas de um modelo de educação e de sociedade que foram de encontro com suas atribuições. Nesse sentido, o produto do trabalho docente não pertenceu ao professor, passou então a lhe ser estranho, independente dele, sobretudo a partir de um modelo de ensino remoto, acarretando um processo de alienação do trabalho docente.

Como consequência, o ensino remoto se revelou como uma mera transmissão de conhecimentos sem preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e emancipação dos/das estudantes.

A essência da crítica à educação, fundamentada nos moldes do sistema de produção em voga, parte justamente da alienação que caracteriza não apenas o processo de produção, mas sobretudo desintegra a atividade humana. Na medida em que as condições objetivas de trabalho coíbem a realização do professor enquanto ser humano, fazendo com que ele não possua independência de seus atos, seu trabalho passa a ser alienado.

Essas transformações, fundamentadas na superexploração da força de trabalho, manifestaram-se, por exemplo, na ampliação da jornada de trabalho e o desempenho de atividades que não eram de sua competência, o que por suavez acarretou o aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Os resultados do presente estudo indicaram que o ensino remoto aprofundou precarização do trabalho dos/as professores/as, em especial os de Sociologia. Com carga horária exaustiva, complementada por disciplinas que não são de sua área de formação, exigências e cobranças indevidas, mudanças na prática profissional, utilização de novas ferramentas de trabalho, apatia dos estudantes para com as aulas remotas, ausência de condições adequadas de trabalho, adoecimento físico e psicológico, falta de apoio do Governo do Estado, entre outros fatores, os docentes passaram e ainda passam por um período de grandes desafios. Esse fenômeno acabou afetando a aprendizagem dos/as alunos/as, submetidos também a condições precárias de estudo.

Nesse contexto, o ensino remoto evidenciou não apenas as fragilidades das instituições escolares, como também a incapacidade de o Estado oferecer um ensino de qualidade, proporcionando condições de trabalho adequadas para esses profissionais e de aprendizagem para os/as estudantes, assim como a igualdade de acesso aos instrumentos necessários para tal.

Refletir sobre as condições de trabalhadoceinte no contexto de uma educação remota, impactada por uma pandemia mundial, se mostrou um grande desafio para os educadores. Esse panorama que delineou o desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as, suscitou relevantes questões no que se refere à intensificação da precarização do trabalho docente e quais suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o/a professor/a foi levado/a à se adequar aos preceitos dos novos instrumentos de trabalho, balizados pelos recursos digitais, privando-se da real essência do seu trabalho, fundamentada na interação com toda comunidade escolar, sobretudo com os/as estudantes.

No contexto do ensino remoto, o processo de aprendizagem tornou-se algo ainda mais desafiador, pois se no ensino convencional o aprender apresentava complexidade, no remoto esses problemas aumentaram. Vislumbramos, no que se refere à compreensão da disciplina, um déficit educacional significativo, pois embora os/as estudantes considerem a disciplina importante, não conseguem explicitar o porquê dessa relevância, não sendo capazes de identificar o papel da Sociologia no ensino médio ou qual sua contribuição para suas vidas. Grande parte dos/as alunos/as também não se recordam dos conteúdos trabalhados durante o período do ensino remoto, dado este preocupante.

Fundamentados no relato de experiência, na análise das entrevistas e questionários, identificamos elementos que caracterizam a alienação e um aprofundamento da precarização do trabalho docente, inferindo que houve o aumento da desvalorização da disciplina durante o ensino remoto. Como consequência desse fenômeno, os conteúdos da disciplina de Sociologia não foram trabalhados de maneira satisfatória, resultando em uma perda significativa no que se refere à aprendizagem dos conteúdos sociológicos, afetando a compreensão dos/as estudantes sobre a importante sociologia e seus objetivos.

Levando em consideração a constante desvalorização da disciplina em comparação aos demais campos do saber, aprofundada durante o período do ensino remoto, somos levados a refletir e elaborar soluções concretas que desconstruam

esse pensamento, já arraigado na sociedade.

Pensando no aprofundamento da precarização sofrida pelos/as professores/as de Sociologia do Ensino Médio da Paraíba e os déficits educacionais oriundos desse processo, torna-se extremamente necessário discutir em que medida o poder público é responsável por assegurar condições dignas de trabalho aos professores e de que forma a categoria docente pode contribuir para transformar essa realidade.

Objetivando um maior destaque da disciplina de Sociologia e levando em consideração as problemáticas apresentadas anteriormente, propomos após o desenvolvimento da pesquisa, a realização de uma intervenção pedagógica a partir da elaboração de uma disciplina eletiva, uma das matérias de destaque no currículo das ECIs, a fim de fortalecer a presença da Sociologia tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto.

Percebemos a necessidade de consolidar a participação dos/as docentes nas associações responsáveis pela defesa do ensino de Sociologia. Como sugestão, indicamos a criação de oficinas nas escolas, elaboradas por essas organizações e direcionadas para esses profissionais com o intuito de valorizar e lutar pela legitimação do pensamento sociológico nas escolas. É de suma importância também que esse movimento em prol da valorização da Sociologia nas escolas parta também do âmbito acadêmico. No processo de formação dos professores é possível construir uma identidade profissional em defesa dos seus direitos.

A presente pesquisa se revela enquanto uma importante fonte no que se refere ao Ensino remoto em nosso Estado, sobretudo no que se refere à disciplina de Sociologia. Apresentando um panorama desse modelo de ensino na Paraíba, no contexto da Pandemia, o estudo expressa as condições de trabalho docente durante o isolamento social, ao mesmo tempo que revela as dificuldades sofridas pelos estudantes, abrindo espaço para um debate mais profundo sobre como enfrentar as adversidades e desafios que foram postos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **A subjetividade operária, as Reificações inocentes e as Reificações estranhadas**. In: O privilégio da Servidão. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Explosão do novo proletariado de Serviços** - o trabalho em serviços e seus novos significados. In: O privilégio da Servidão. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. **A educação e os novos blocos hegemônicos**. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBERIA, L. G; Cantarelli, L. G. R; Schmalz, P. H. S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19**. In: As Políticas de Ensino à Distância no Brasil. Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para a África Lusófona e o Brasil. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

BARROS, J. A. **O Conceito de Alienação no Jovem Marx**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1 pp. 223-245, 2011.

BBC. **Brasil é último em ranking que analisa reação de países à covid-19**. BBC News, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55870630>.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#view. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 9.394,

de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL DE FATO. **Governo da Paraíba anuncia retorno das aulas presenciais na rede pública para esta quinta (22)**. Brasil de fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2021/09/22/governo-da-paraiba-anuncia-retorno-das-aulas-presenciais-na-rede-publica-para-esta-quinta-22>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

CARDOSO, C, A, Q; OLIVEIRA, N, C, M. **A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

G1. **Ômicron já é responsável pela maioria dos casos de Covid no Brasil. Jornal da Paraíba**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/01/05/omicron-ja-e-responsavel-pela-maioria-dos-casos-de-covid-no-brasil.ghtml>. Acesso 12 de novembro de 2022.

G1. **Aulas presenciais para o ensino médio da rede estadual de ensino da PB começam nesta quinta(21)**. G1 Paraíba, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/10/21/aulas-presenciais-para-o-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-da-pb-comecam-nesta-quinta-21.ghtml>. Acesso em 26 de novembro de 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização**. Recife, PE, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, C. **A nova “gestão educacional”.** In: A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 251 a 277.

LE BOTERF, G. **Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas.** In: Brandão Carlos Henrique. et. al. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, M. E. P. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.141. 2019.

LIMA, M. O. F. F, WEBER, D. K, & MARTINI, R. M. F (2009). **Trabalho docente: Um trabalho alienado?**. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade. Salvador, n.13, p.13-31, jan./jun. 2008

LOPES, F. W. R. **(Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil.**

LOPES, F. **Reseña de "Luiza Cortesão, 2000 Ser Professor: Um Ofício em vias de Extinção.** Reflexões sobre Práticas Educativas face, à Diversidade, no Limiar do Século XXI" de Luiza Cortesão. Revista Lusófona de Educação, núm. 7, 2006, pp. 181-183

LUKÁCS, História e consciência de classe: **estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANHEIM, K. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. A; LAKATOS. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARX, K. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MEUCCI, S. **Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente**. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 51 p. 251-260, 2015.

MEUCCI, S; BEZERRA, R. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção do currículo**. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 45, n.1, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S; COSTA, A. P. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, 40, 139-153, 2018.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, A. C. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira**. Cadernos do NUPPS 2010. Ano 2, setembro de 2010.

MORAES, A. C. **O Ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

MORAES, A. **Propostas curriculares de Sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar**. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. (Org.). Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p.121-134.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>>. Acesso em 15 de março de 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. **MP entra na Justiça para pedir retorno das aulas presenciais na rede pública da Paraíba**. G1 Paraíba, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/07/07/mp-entra-na-justica-para-pedir-retorno-das-aulas-presenciais-na-rede-publica-da-paraiba.ghtml>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. **MPPB recomenda reavaliação de decreto para que haja retorno das aulas presenciais**. Ministério Público da Paraíba, 2020. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/37_noticias/educacao/22998-mppb-recomenda-reavaliacao-de-decreto-para-que-haja-retorno-das-aulas-presenciais. Acessado em novembro de 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. **Trabalho Docente em Tempos de**

Pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, A. **O currículo de sociologia na escola: um campo em Construção (e disputa).** Espaço do currículo, v.6, n.2, p.355-366, maio a agosto de 2013.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. **Condições de trabalho docente** (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PARAÍBA, Palácio do Governo do Estado. **Lei Nº 11.259 DE 28 de Dezembro de 2018.**

PARAÍBA. DECRETO nº 41.010 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2021. **Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia – PET-PB**, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. **Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.**

PARAÍBA. **Paraíba obtém a melhor nota do país sobre ensino remoto, segundo a FGV.** Paraíba Educa, 2021. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/c%C3%B3pia-de-ead-para%C3%ADba-em-destaque>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 41.086, DE 09 DE MARÇO DE 2021. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19).** Diário Oficial da Paraíba, João Pessoa, PB..

PARAÍBA, Governo da Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.** 2020 e 2021.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba.** Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual da Paraíba (2015-2025).** 2015.

PARAÍBA. **DECRETO nº40.574 DE 25 DE SETEMBRO DE 2020.** Estabelece Protocolo Novo Normal para a Educação da Paraíba - PNNE/PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 41.010, DE 10 DE FEVEREIRO DE 2021.** Estabelece o Plano Educação Para Todos em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 42.264 DE 15 DE FEVEREIRO DE 2022.** Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 41.010 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2021.** Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 42.264 de 15 DE FEVEREIRO DE 2022.** Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 41.010 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2021.** Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 42.388 DE 07 DE ABRIL DE 2022.** Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da Paraíba, João Pessoa, PB.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas & Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba. 2021.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13yxdxYYrLw8zn_EzuEMdh0G1-wkTYeJ0/view> Acesso em: 30 jun. 2022.

PARAÍBA. **RESOLUÇÃO Nº 220/2020.** Estabelece Normas Educacionais Excepcionais a serem adotadas para a organização do Sistema Estadual de Educação da Paraíba frente ao Regime Especial de Ensino em Atendimento a Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e ao decreto estadual nº 40.574, de 24 de setembro de 2020, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19. Disponível em: <http://cee.pb.gov.br/publicada-resolucao-normativa-220-2020-que-estabelece-regime-especial-de-ensino/#:~:text=Foi%20publicada%20em%2013%20de,resultante%20da%20pandemia%20Covid%2D19>. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

PARAÍBA. **Rede Estadual de Ensino da Paraíba inicia ano letivo de 2022 em formato híbrido.** Governo da Paraíba. 2022. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-da-paraiba-iniciaanoletivo>

RANIERI, J. **Da produção do chamado “Jovem Marx”: Algumas notas sobre os Manuscritos econômicos - Filosóficos**. Revista outubro, nº 14, 2006. Disponível em <http://outubrorevista.com.br/revista/edicao-14/>. Acessado em: 02 de novembro de 2022.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, n. 1. São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, 1986.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SILVA, A. M. **Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia**. Revista Trabalho, Política e Sociedade, Moquetá, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/698>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SILVA, I. F. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403- 427, jul./dez. 2007.

TAKAGI; C. T. T; MORAES, A. C. **Um olhar sobre o Ensino de Sociologia: pesquisa e ensino**. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, jan/jun. 2007

APÊNDICE A



**GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO DA PARAÍBA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL MARIA ZECA DE SOUZA**

EMENTA DA ELETIVA – 1º SEMESTRE 2023

TÍTULO: Laboratório do Olhar

DISCIPLINAS/ÁREAS ENVOLVIDAS:

Sociologia e Filosofia

PROFESSORES ENVOLVIDOS:

Delles Duarte Lima - Filosofia

Kamilla Rocha Ferreira- Sociologia

JUSTIFICATIVA:

É sabido que a imagem fotográfica captura aspectos importantes das relações sociais as quais retratam (Bourdieu, 1990), assim como sabe-se que sua presença é marcante no mundo contemporâneo, sobretudo através das redes sociais. Partindo dessas premissas propõe-se discutir a potencialidade do uso da fotografia enquanto recurso didático, objetivando por meio da prática fotográfica o despertar da imaginação sociológica, desconstruindo e desnaturalizando visões do senso comum, fomentando a compreensão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

OBJETIVO:

Exercitar a imaginação sociológica e o pensamento filosófico dos estudantes a partir do desenvolvimento da capacidade de observação necessária ao estudo científico, estimulando o senso crítico.

HABILIDADES ENVOLVIDAS (PROPULSÃO

Língua Portuguesa: H01 - Identificar o tema de um texto; H04- Identificar a tese de um texto; H7: Reconhecer e distinguir fato de opinião; H08- identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Matemática: H09-Analisar e interpretar, em diversos contextos socioculturais, ambientais e de saúde, dados apresentados em tabelas e/ou gráficos de linhas, barras, setores, histogramas e pictogramas

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas;
2. Como pensamos? Filosofia e outras formas de pensar;
3. Sociologia e interpretação da Sociedade contemporânea: exercitando a imaginação sociológica
4. Técnicas de fotografia

METODOLOGIA:

Aulas discursivas, debates, vídeos, documentários, filmes, exibição de exposições artísticas e palestras.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Ensino remoto: Google Sala de aula, Whatsapp, Google Meet, Google drive, celular. Ensino presencial: Quadro, Lápis piloto, celular, Data Show.

DURAÇÃO:

Fevereiro de 2023/ Junho de 2023

CULMINÂNCIA:

Exposição das fotografias realizadas durante a disciplina com legendas e análises criadas pelos estudantes

AVALIAÇÃO:

Deve ocorrer de forma processual, considerando o interesse e envolvimento na disciplina. Para isso, serão observadas as produções e desenvolvimento das atividades realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Sociologia em Movimento. Vários Autores. 2ª Ed, São Paulo: Moderna, 2016. (Livro Didático).

GALLO, S. Filosofia: experiência do pensamento. 1ª Ed. São Paulo: Scipione, 2013 (Livro Didático).

Canal Sociologia animada. Youtube

Canal Filosofando. Youtube

APÊNDECE B

Roteiro de entrevista

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo “A Precarização do trabalho do professor de Sociologia durante a educação remota em ECIS na Terceira Região de Ensino no Estado da Paraíba”, coordenado pela professora Kamilla Rocha Ferreira e vinculado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), Universidade Federal Do Ceará (UFC), associada Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse questionário tem como público-alvo, professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores de Sociologia em Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, em tempos de distanciamento social e se faz necessário por aprofundar a discussão sobre a precarização do trabalho docente, possibilitando a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática e atuação profissional do professor de Sociologia.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PERFIL PESSOAL DO DOCENTE

Nome: Ulisses Willy Rocha de Mora Telefone: () E-mail:

Idade:

Sexo () F () M () outro Estado Civil:

Você tem filhos? Não Quantos?

PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE

1. Qual sua formação?
2. Qual sua renda bruta mensal (sem bolsa ou gratificação caso receba)
3. Recebe alguma bolsa ou gratificação? (x) Sim
() Não
4. Se sim, qual?
5. Qual sua modalidade de contrato de trabalho? () Contratado
() Concursado
() Contrato de emergência
6. Em que modelo de escola você leciona?

7. Em quantas escolas você leciona?
8. Qual sua Carga-horária?
9. Sobre a carga horária, ela condiz com o regime de trabalho estabelecido em concurso/contrato? Justifique
10. Qual seu tempo de serviço enquanto professor da educação básica?
11. O que o/a levou a ser docente no Ensino Médio?
12. Você está satisfeito(a) com a carreira de docente do ensino básico? Porquê?
13. Qual sua opinião acerca do regime de dedicação exclusiva, ao qual são submetidos os professores das Escolas Cidadãs Integrais?
14. Quantas disciplinas você leciona atualmente e quais são.
15. Qual o número aproximado de alunos matriculados nas disciplinas que você ministra?

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE

16. Como você vê as instalações da escola na qual você trabalha?
17. Como é a sala dos professores na instituição na qual você trabalha?
18. Há uma sala específica para reunião de área e/ou salas individuais para cada professor, tendo em vista as diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais?
19. Como são os equipamentos e materiais à disposição do/a professor/a na escola?

TRABALHO REMOTO

20. Antes da pandemia, como você considerava o ato de dar aula?
21. E Durante a pandemia, como você considerava o ato de dar aula?
22. Você teve alguma capacitação específica para o ensino remoto? Justifique
23. Quais as principais ferramentas utilizadas na realização das aulas remotas?
Comente como eram usadas
() Google Meet () Whatsapp
() Email
() Classroom
() Apostilas impressas () Redes Sociais
() Outro:

24. Você precisou repensar/reformular a metodologia empregada nas aulas remotas? Comente como se deu esse processo.
25. Como foi sua experiência em ministrar aulas a partir de sua casa?
26. Como foi sua carga horária durante o ensino remoto?
27. Como foi sua relação com gestão e a equipe escolar durante o ensino remoto?
28. Como foi sua relação com os alunos durante o ensino remoto?

A SOCIOLOGIA DURANTE O ENSINO REMOTO

29. Na sua opinião, de que forma o ensino remoto impactou o ensino de Sociologia?

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo “A Precarização do trabalho do professor de Sociologia durante a educação remota em ECIS na Terceira Região de Ensino no Estado da Paraíba”, coordenado pela professora Kamilla Rocha Ferreira e vinculado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), Universidade Federal Do Ceará (UFC), associada Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse questionário tem como público- alvo, estudantes do terceiro ano do ensino médio, regularmente matriculados na Escola Cidadã Integral Maria Zeca de Souza, localizada na cidade de Massaranduba - PB.

QUESTIONÁRIO

1. Gênero
() Feminino () Masculino
() Prefiro não dizer
() Outro:
2. Idade
3. Moradia
() Zona Urbana () Zona Rural
4. Cor
() Branca
() Parda
() Negra () amarela
() Outra:
5. Como era constituída a renda da sua família, durante o período de ensino remoto?
6. De que maneira você avalia o contato estabelecido com a escola durante o ensino remoto? () Bom

- () Razoável () Ruim
 () Péssimo
 () Outro:

7. Por quais plataformas/ferramentas estava se dando o contato entre os professores e estudantes, durante a educação remota?

- () Google Classroom () Google meet
 () Email
 () Redes sociais (instagram, whatsapp, etc) () Youtube
 () Atividades impressas
 () Outro:

8. Quanto ao domínio do uso das plataformas/ferramentas utilizadas pela escola e pelos/as professores/as, você considera:

- () Ótimo
 () Bom
 () Ruim
 () Péssimo

Outro:

9. Quais equipamentos tecnológicos você possuía para viabilizar a realização das atividades remotas?

- () Celular Próprio (tipo Smartphone)
 () Celular compartilhado (tipo Smartphone) - pai, mãe, irmão (a) ()
 Computador
 () Tablet
 () Televisão () Nenhum
 () Outro:

10. No que se refere às condições de internet, durante o ensino remoto, você

- () Não possuía acesso a internet
 () Tinha internet de alta velocidade com capacidade para baixar arquivos e reproduzir vídeos () Tinha internet com capacidade para baixar pequenos arquivos
 () Tinha internet com uso de dados móveis, com baixa velocidade
 () Tinha internet com uso de dados móveis, com acesso limitado apenas para redes sociais (Whatsapp e instagram)
 () Utilizava internet de vizinhos ou parentes para baixar arquivos e/ou vídeos e reproduzir no seu aparelho (computador, celular, tablet, entre outros).

11. Sobre as dificuldades encontradas durante o ensino remoto, quais você citaria como principais (pode marcar mais de uma alternativa)

- () Não possuir equipamentos tecnológicos que dessem suporte à realização das atividades. (Celular, computador, notebook, tablet, entre outros)
 () Falta de acesso à internet
 () Dificuldade em compreender as explicações dos professores ()
 Desinteresse da minha parte durante esse período
 () Distanciamento da relação com os professores

- Distanciamento da relação com os colegas de classe
- Desinteresse da minha família acerca dos problemas enfrentados na escola
- Falta de conhecimento sobre as novas tecnologias e aplicativos utilizados nas aulas
- Outro:

12. Você se sentiu desmotivado/a durante o período de aulas remotas? Justifique.

13. Como você considerava as condições de estudo em sua residência/moradia, durante o ensino remoto?

- Ótimas
- Boas
- Razoáveis () Ruins
- Péssimas

14. Em seu local de residência/moradia havia algum fator que interferia no desenvolvimento de seus estudos?

- Sim
- Não

15. Se você respondeu “Sim” à questão anterior, quais fatores interferiram no desenvolvimento dos seus estudos?

- Cuidava/era responsável por alguém que morava na mesma residência (irmão (a) , filho (a) , avô, avó, pai, mãe, tio entre outros)
- Tinha problemas de convivência com alguém que morava na mesma residência
- Não considerava sua casa um lugar adequado para estudos, por falta de conforto, equipamentos, entre outros.
- Era responsável por realizar atividades domésticas () Sofria com ansiedade, estresse, cansaço mental
- Não conseguia se concentrar pelo barulho da rua, dos vizinhos, entre outros
- Outro:

16. Na sua opinião, durante o ensino remoto, algumas disciplinas tiveram mais destaque que outras?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente

17. Se você respondeu que concorda totalmente ou parcialmente, qual seria a disciplina que teve mais destaque?

- Português
- Matemática
- Inglês/Espanhol () Ed. Física
- Química () Física
- Biologia () História

- Geografia Sociologia Filosofia
 Projeto de vida, pós-médio, Eletiva e demais disciplinas da parte diversificada

18. Se você respondeu que concorda totalmente ou parcialmente, qual seria a disciplina que teve menos destaque?

- Português
 Matemática
 Inglês/Espanhol Ed. Física
 Química Física
 Biologia História

- Geografia Sociologia Filosofia
 Projeto de vida, pós-médio, Eletiva e demais disciplinas da parte diversificada

19. Se você respondeu que concorda totalmente ou parcialmente, na sua opinião quais os motivos que levaram à esse destaque de algumas disciplinas em detrimento de outras?

- Maior número de aulas
 Realização de lives e conteúdos digitais Oferecimento de material impresso
 Reprodução em canal de TV aberta
 Outro:

20. Durante a pandemia você considerou a disciplina de Sociologia Muito importante

- Importante
 Pouco importante Sem importância
 Outro:

21. No ensino remoto, você observou alguma diferença no desenvolvimento das aulas de Sociologia?

- Bastante diferente do ensino presencial
 Razoavelmente diferente do ensino presencial Um pouco diferente do ensino presencial
 Não observei diferença com relação ao ensino presencial

22. Caso você tenha percebido alguma diferença na disciplina Sociologia no ensino remoto em comparação ao ensino presencial, cite quais os motivos dessa diferenciação

23. Durante o ensino remoto, como você considerou seu interesse pela disciplina de Sociologia? Porquê?

24. Quais foram as dificuldades enfrentadas ao estudar Sociologia no Ensino remoto?

25. Sobre os assuntos estudados na disciplina Sociologia, durante o ensino remoto, quais você lembra?

26. Após a pandemia, quais temas você acha importantes serem estudados pela disciplina de Sociologia?

27. Na sua opinião, o que mais prejudicou você enquanto estudante, com a implantação do ensino remoto?