



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MAXWEL QUEIROZ DO NASCIMENTO

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS:
Uma análise no contexto da ECIT Daura Santiago Rangel**

JOÃO PESSOA

2024

MAXWEL QUEIROZ DO NASCIMENTO

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS:
Uma análise no contexto da ECIT Daura Santiago Rangel**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244e Nascimento, Maxwell Queiroz do.
Ensino remoto emergencial e desigualdades
educacionais : uma análise do contexto educacional da
ECIT Daura Santiago Rangel. / Maxwell Queiroz do
Nascimento. - João Pessoa, 2024.
71 f. : il.

Orientador : Sérgio Botton Barcellos.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2023.

1. Rangel, Daura Santiago. 2. Ensino remoto
emergencial. 3. Desigualdades educacionais. 4.
Pandemia. I. Barcellos, Sérgio Botton. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37.018.43

MAXWEL QUEIROZ DO NASCIMENTO

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: Uma
análise do contexto educacional da ECIT Daura Santiago Rangel**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação de Ciências Sociais
(Licenciatura) da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do
título de Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em: 02/02/2024.
Nota: 10,0 (Dez)

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SERGIO BOTTON BARCELLOS**
Data: 02/02/2024 16:36:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE DA CONCEICAO SILVA**
Data: 05/02/2024 17:15:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Eliane da Conceição Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO PANICA PONTES**
Data: 05/02/2024 17:59:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Panica Pontes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico a única pessoa possível, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José, que me inspira e me motiva a cada dia, que a despeito de ter tido uma infância árdua na roça, tirou da minha mão a enxada e me deu um lápis, que durante os incertos momentos de escassez tirou de sua boca e colocou na minha. Mãe, a senhora me ensinou com gestos o que nenhuma literatura pode ensinar.

Aos meus irmãos pelo suporte. Ao irmão mais velho, Adriel Queiroz, que com sua paciência e amorosidade me mostra como ser uma pessoa melhor a cada dia. Adriel, ainda que estejamos separados pela distância lembro e sinto o seu abraço acalentador. Ao irmão mais novo, Daniel Wictor, que com sua força e determinação me motiva a seguir com meus objetivos. Daniel, você é para mim eterna fonte de inspiração.

Ao meu tio e a minha tia, Zezinho Lucena e Maria Luísa, por todo o apoio emocional e financeiro. Por acreditarem em mim e vibrarem com cada uma das minhas conquistas, pedindo em troca, quando muito, apenas o “prazer da minha companhia”.

Ao meu companheiro, Marcus Cavalcante, pelo suporte e cuidado. Agradeço pela atenciosidade nos últimos meses, pelo trabalho ampliado nos afazeres domésticos por causa de minhas ausências. Obrigado pela compreensão e por ser um dos meus pontos de apoio.

Aos meus colegas de curso, Henry Chinaski e Leydianne Gonzaga, pela companhia, conversas, risadas, trocas de conhecimento e, sobretudo, por acreditarem em mim. Às vezes tudo que precisamos são de pessoas que acreditem em nós.

Ao meu orientador, Sérgio Botton Barcellos, pela imensa generosidade e pela disposição em me orientar. Sem sua atenciosidade, compromisso e assiduidade, nada disso seria possível. Ele me ajudou a abrir várias portas do mundo acadêmico, portas que muitas vezes não me achava capaz de abrir. Sérgio, obrigado por me mostrar que muitas coisas são possíveis. Sua dedicação e profissionalismo são referências para mim.

“Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom.”

– Pierre Bourdieu, no artigo “A Escola Conservadora: Desafios Frente à Escola e à Cultura” de 1966.

RESUMO

Após a declaração de pandemia de Covid-19 em 2020, os sistemas de ensino do Brasil começaram a ofertar o que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) que transferiu as atividades escolares para um ambiente mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). No mesmo ano, na Paraíba, foi instituído o Regime Especial de Ensino (Paraíba, 2020d) que regulamentou que as atividades pedagógicas fossem executadas por meio de plataformas virtuais ao passo que o isolamento social e a quarentena eram cumpridos. Nesta pesquisa foi discutido junto aos(as) estudantes e professores(as) como ocorreu a oferta e o acesso ao ERE em tempos Pandemia no contexto educacional da ECIT Daura Santiago Rangel, entre os anos de 2020 e 2021. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, os métodos acionados foram: observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores e aplicação de questionário com estudantes. O referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa foi Pierre Bourdieu com aporte de Souza, Pedro e Colling (2023), Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023), Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2022), Granja e Barreto (2022), Soares (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021) e Vasconcelos et al (2021). Nos resultados do trabalho destacam-se os aspectos socioeconômicos dos(as) estudantes que dificultaram a participação no ERE, sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as), baixa participação nas atividades remotas e insatisfação com o modelo de ensino durante a pandemia.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial; Desigualdades Educacionais; Pandemia; ECIT Daura Santiago Rangel;

ABSTRACT

After the declaration of the Covid-19 pandemic in 2020, Brazilian education systems began offering what became known as “Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, which shifted school activities to an environment mediated by Information and Communication Technologies (ICT’s). In the same year, in Paraíba, the “Regime Especial de Ensino” was instituted (Paraíba, 2020d), regulating that pedagogical activities be carried out through virtual platforms while social isolation and quarantine were enforced. This research discussed with students and teachers how the offering and access to ERE occurred during the Pandemic in the educational context of ECIT Daura Santiago Rangel between 2020 and 2021. The methodology used was qualitative, employing participant observation, document analysis, semi-structured interviews with teachers, and a questionnaire administered to students. The theoretical framework that served as the basis for the research development included Pierre Bourdieu with contributions from Souza, Pedro, and Colling (2023), Silvestre, Figueiredo Filho, and Silva (2023), Claudio Nogueira and Maria Nogueira (2022), Granja and Barreto (2022), Soares (2021), Cipriani, Moreira, and Carius (2021), and Vasconcelos et al. (2021). In the results of the study, the socio-economic aspects of students that hindered participation in ERE, the workload burden on teachers, low participation in remote activities, and dissatisfaction with the teaching model during the pandemic stand out.

Keywords: Ensino Remoto Emergencial; Educational Inequalities; Pandemic; ECIT Daura Santiago Rangel;

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1	Organização semanal das disciplinas durante o ERE – 2020.....	35
Tabela 1	Aprovações e Reprovações 2019 - 2022.....	37
Tabela 2	Idade dos(as) Estudantes Pesquisados(as).....	43
Tabela 3	Cor/etnia dos(as) estudantes pesquisados(as).....	44
Tabela 4	Quantidade de moradores(as) na residência.....	45
Tabela 5	Ocupação dos(as) moradores(as) da casa.....	46
Tabela 6	Equipamento usado para assistir as aulas remotas.....	48
Tabela 7	Material de suporte usado pelos(as) estudantes para assistir aulas.....	49
Tabela 8	Trabalhos exercidos pelos(as) estudantes durante a Pandemia.....	50
Tabela 9	Dificuldades de compreensão de texto dos(as) estudantes.....	53
Tabela 10	Qualidade da conexão com a internet durante o ERE.....	54
Tabela 11	Autoavaliação do aprendizado durante o Ensino Remoto Emergencial.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Comunidade Escolar
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica Estadual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IE	Instituição de Ensino
SEECT/PB	Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
2.EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	19
2.1 Sociologia da Educação: a escola não está solta no ar.....	19
2.2 A teoria de Pierre Bourdieu e o seus usos nesta pesquisa.....	25
3. PANDEMIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	30
3.1 O Contexto Educacional brasileiro anterior a pandemia.....	30
3.2 A situação das escolas e o Ensino Emergencial Remoto da Paraíba.....	34
4. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A ECIT DAURA SANTIAGO.....	40
4.1 O Campo e os sujeitos pesquisados.....	40
4.2 A questão familiar e o capital cultural e econômico.....	45
4.3 “Ensino de mentira”: Reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial e as Desigualdades Educacionais no Daura Santiago Rangel entre 2020 e 2021.....	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
6. REFERÊNCIAS.....	62
7. ANEXOS.....	66

1.INTRODUÇÃO

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de Pandemia em todo o mundo por causa do vírus *Sars-Cov-2*, transmissor da doença *Covid-19*. A partir dessa declaração, diversos países tiveram de reorganizar o funcionamento dos seus sistemas políticos, sociais e econômicos para conter a disseminação do vírus. A não existência de vacina impôs, a princípio, medidas não farmacológicas, tais como distanciamento social e quarentena, que foram implementadas para resguardar a saúde pública.

Durante os períodos de alta transmissibilidade do vírus *Sars-Cov-2*, os(as) estudantes foram um dos segmento da população significativamente afetados(as), pois foram compelidos(as) a se ajustarem às orientações dos sistemas de ensino que direcionaram e reconfiguraram o processo de ensino-aprendizado para garantir o acesso à educação ao passo que cumpriam as medidas não farmacológicas para contenção da doença.

No contexto brasileiro, ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) o modelo de educação que se estabeleceu no país nos primeiros anos da pandemia a partir da portaria nº 343, de 17 de março de 2020¹ do Ministério da Educação (MEC). A portaria dispunha sobre a substituição de aulas presenciais para aulas realizadas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia.

Os desafios enfrentados pelos(as) estudantes durante o ERE dizem respeito tanto às condições econômicas, para o acesso aos dispositivos digitais, plataformas e ambientes adequados de ensino digitalmente mediado, quanto a determinadas disposições culturais compatíveis com a nova realidade educacional para adaptação ao novo modelo de ensino, para a familiaridade em manipular plataformas online e para a participação ativa nas atividades remotas.

Assim, fez-se necessária uma análise mais aprofundada das desigualdades educacionais no ERE, que deve ser compreendida como uma série de disparidades nas maneiras de acesso e permanência a escola, essas disparidades podem estar relacionadas a fatores socioeconômicos, de gênero, raciais, geográficos, e também com as condições estruturais do sistema de ensino que podem não fornecer uma infraestrutura e um corpo

¹ Para mais detalhes sobre a portaria que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, acessar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

docente com formação adequada, conforme apontam os últimos indicadores sociais em educação (Brasil, 2019, 2020, 2021, 2022; IBGE, 2021a, 2021b; UNICEF, 2021a, 2022b). Na pandemia, momento em que o processo de ensino-aprendizado aconteceu dentro da casa, também é imperativo que as desigualdades educacionais sejam observadas a partir de uma perspectiva mais aprofundada, considerando os contextos familiares e as diferenças culturais entre os(as) estudantes que podem ter possibilitado ou limitado o acesso à educação.

Este cenário revela a necessidade de pesquisas que discutam as implicações dessa transformação na experiência educacional dos(as) estudantes do ensino médio, destacando os desafios e oportunidades emergentes no contexto da aprendizagem remota. Desse modo, essa pesquisa demonstra a sua importância, também, como um caso representativo de como ocorreu o ERE no contexto escolar de uma escola pública da Paraíba o que, por sua vez, também se soma às discussões que embasam políticas públicas que têm em vista atenuar os impactos da pandemia no aprendizado dos(as) estudantes.

A partir dessa perspectiva, dentro da área da Sociologia da Educação e utilizando como referencial teórico a teoria de Pierre Bourdieu com o aporte de pesquisas de Souza, Pedro e Colling (2023), Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023), Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2022), Granja e Barreto (2022), Soares (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021) e Vasconcelos et al. (2021), esse trabalho teve como objetivo geral discutir junto aos(as) estudantes e professores(as) como ocorreu a oferta e o acesso ao Ensino Remoto Emergencial em tempos de Pandemia, no contexto educacional da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual (ECIT) Daura Santiago Rangel, nos anos de 2020 e 2021². Os objetivos específicos foram compreender as condições de acesso ao ERE por parte dos(as) estudantes da ECIT; discutir as condições de acesso e oferta ao ERE por parte dos(as) professores(as); Analisar as principais dificuldades de professores(as) e estudantes no acesso e permanência ao ERE, situando e relacionando a comunidade escolar nos contextos nacionais e estaduais.

A Instituição Escolar Daura Santiago Rangel faz parte do conjunto de ECIT's pertencente à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – SEECT/PB. Está localizada na rua Benício de Oliveira Lima, S/N, José Américo, CEP:

² Foi durante esses dois anos que o ERE ocorreu na instituição. A partir de 2022 se iniciou as primeiras tentativas de retorno ao ensino presencial.

58073-270, João Pessoa/PB.³ Além da comunidade do bairro do José Américo, a IE atende as comunidades vizinhas Jardim das Laranjeiras e Cidade dos Colibris, bem como os bairros de Mangabeira I e Geisel. A ECIT situa-se em um local acessível para a comunidade que atende, em zona urbana, próxima a uma avenida de grande circulação, a Hilton Souto Maior.

Durante o dia, a IE oferta Ensino Médio Integral junto ao Ensino Técnico. No período matutino são oferecidas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em decorrência da Reforma do Ensino Médio, também são ministradas as disciplinas relacionadas à Base Diversificada⁴. No turno vespertino, a maioria das disciplinas ministradas são da Base Técnica que estão relacionadas aos dois cursos ofertados pela escola: o de Informática e o de Vendas. No período noturno, a IE também oferta a modalidade regular do Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante a escrita deste trabalho existiam, vinculados(as) à modalidade integral, 232 (duzentos e trinta e dois) estudantes, 111 (cento e onze) de primeiros anos divididos entre 1º anos “a”, “b” e “c”, 75 (setenta e cinco) de segundos anos divididos entre 2º anos “a”, “b” e “c” e 46 (quarenta e seis) de terceiros anos divididos 3º anos “a” e “b”. Vinculados à modalidade de Ensino Médio Regular noturno, existiam 10 (dez) estudantes de primeiro ano, 19 (dezenove) de segundo ano e 26 (vinte e seis) de terceiro ano. Por fim, vinculados ao Ciclos EJA, haviam 45 (quarenta e cinco) estudantes do Ciclo V e 12 (doze) do Ciclo VI. Esses dados nos indicam que a escola possuía cerca de 353 (trezentos e cinquenta e três) estudantes ativos.⁵ A ECIT Daura é composta por estudantes oriundos(as) de classe média baixa cujos pais também estudaram em escolas públicas (Paraíba, 2022).

Comecei a fazer parte da rotina escolar da ECIT Daura Santiago Rangel a partir do segundo semestre de 2021, período em que participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa/PB, até março de 2022. Foi durante esse momento que tive as primeiras percepções sobre o contexto educacional da IE, percepções que, posteriormente, me encaminharam

³ A escola está vinculada à 1º Gerência Regional de Ensino.

⁴ As disciplinas da Base Diversificadas são: Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Tutoria, Pós-Médio, Avaliação Semanal e as demais disciplinas Eletivas. Para mais detalhes sobre a reforma do ensino médio, acessar o PL nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

⁵ Dados coletados durante a pesquisa de campo.

para este presente trabalho. O PIBID do semestre em que participei teve um caráter único: aconteceu de maneira remota em decorrência da Pandemia de Covid-19.

Portanto, durante o PIBID, toda a minha inserção no ambiente escolar, desde a observação de aulas até a participação em reuniões de coordenação e encontros de pais e mestres foi intermediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)⁶. Pude observar o cansaço dos(as) professores(as) na rotina escolar em contexto pandêmico, a falta de participação dos(as) estudantes durante as regências das aulas e as dificuldades enfrentadas pelas mães e pais para garantir a supervisão e o acesso a sala de aula virtual para que seus/suas filhos(as) pudessem participar das atividades escolares.

Posteriormente exerci regência de forma *presencial* na ECIT Daura de novembro de 2022 a julho de 2023 em função do Programa Residência Pedagógica (PRP) do subprojeto de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, campus I, João Pessoa/PB. Durante o PRP observei que o contexto educacional da IE, no retorno ao ensino presencial, estava repercutindo as mudanças significativas no modo de ensinar e aprender que o ERE ocasionou.

É nesse contexto educacional que busquei identificar a partir de Pierre Bourdieu, se os(as) estudantes possuíam o capital econômico demandado pela IE, isto é, o acesso à internet, a aparelhos eletrônicos, a mesa de estudo, a um ambiente silencioso e acondicionado para participar do ERE. Percebi também como as condições econômicas e a rotina de estudos constituíram a disciplina, as condições, a motivação e o sentido para ficar horas do dia diante de aparelhos eletrônicos executando as tarefas escolares cotidianamente. Essas percepções me fizeram pensar nos conceitos de capital econômico e cultural. Igualmente observei se o contexto familiar era favorável à participação durante as aulas mediadas pelas TIC's, além de, em nível simbólico, fosse positivo para motivação dos(as) estudantes a continuarem os estudos em meio a uma pandemia.

Para discutir junto aos(as) estudantes e professores(as) como ocorreu a oferta e o acesso ao Ensino Remoto Emergencial em tempos de Pandemia a metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa (Beaud; Weber, 2007), os métodos acionados foram: observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários.

A observação participante aconteceu entre os meses de Novembro de 2022 a Julho

⁶ Isto é, o conjunto de dispositivos e plataformas digitais que, por meio da rede de internet, contribuem para o desenvolvimento de atividades.

de 2023, período em que frequentei semanalmente a Instituição de Ensino a fim de observar as dinâmicas organizacionais da escola, me integrar no cotidiano escolar e definir estratégias de abordagens para o prosseguimento da pesquisa a partir de uma turma de terceiro ano da ECIT.

Durante os meses que desenvolvi esse tipo de coleta de dados⁷, fui bem recepcionado pela Comunidade Escolar (CE)⁸, sem a ocorrência de problemas de qualquer gênero. Essa “facilidade” de integração é explicada devido a estreita relação que já possuo historicamente com a escola em razão de outras atividades que já desenvolvi no local, como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Estágio Supervisionado.

De acordo com Boterf (1987), o método de observação participante permite ainda a identificação de elementos como a população, o conhecimento do ponto de vista dos sujeitos pesquisados (sobre o problema) e suas histórias e a identificação dos dados sócio-econômicos. Coletar dados a partir de múltiplas fontes “permite o cruzamento de diversos pontos de vista sobre o objeto, torna mais clara a complexidade das práticas e revela sua densidade” (BEAUD; WEBER; 2007, p. 11), visto que cada indivíduo vivenciou de uma forma diferenciada o fenômeno estudado.

A partir do exposto, com base nas leituras dos documentos que orientaram o ERE, o marco teórico da pesquisa e nas informações coletadas a partir de observações, foi construído um questionário (ANEXO A) e um roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO B).

O questionário foi aplicado junto a estudantes de uma turma do terceiro ano. A escolha da turma é explicada a partir três critérios: a) é uma das maiores turmas da escola; b) é uma turma que se demonstrou participativa sendo para mim acessível e c) a maioria dos(as) estudantes estão na ECIT, pelo menos, a mais de um ano, e isso significa que muitos vivenciaram o antes, o durante e o depois da experiência do ERE na mesma instituição.

⁷ Os dados que a inserção no cotidiano escolar me proporcionou foram substanciais para que eu pudesse pensar nos critérios de elaboração dos outros métodos de coleta de dados, quais sejam: a análise documental, a aplicação de questionários e a entrevista semiestruturada. Ficou estabelecido que os questionários seriam aplicados aos(as) estudantes (ANEXO A) e a entrevista semiestruturada seria realizada com dois(as) professores(as).

⁸ Professores(as), estudantes, funcionários(as) e público externo.

Dos(as) trinta e três estudantes da turma pesquisada obtive resposta, por meio do questionário, de vinte e oito participantes, os(as) estudantes que não responderam haviam faltado no dia da aplicação. Os dados coletados durante a pesquisa nos indicaram que responderam ao questionário 15 homens e 13 mulheres, com a faixa etária entre 17 e 20 anos, em sua maioria se auto identificam como pretos e pardos, em sua maioria cristãos e, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, oriundos de classes populares (Paraíba, 2022).

Em relação à entrevista semiestruturada, foram escolhidos(as) dois professores(as) da ECIT a partir dos seguintes critérios: a) disponibilidade para participar da pesquisa; b) são professores(as) que demonstraram ter conhecimento sobre como funciona e quais os documentos que orientaram o ERE; c) estavam inseridos na instituição durante e depois do ERE. As duas entrevistas foram realizadas via *google meet* devido a indisponibilidade para a realização das entrevistas presencialmente. Para garantir o anonimato, os(as) professores(as) que participaram aparecerão ao longo do trabalho com os nomes fantasias “Lucas” e “Paulo”.

Destaca-se que adotei procedimentos padrão de garantia da integridade dos(as) participantes da pesquisa e de preservação dos dados. Todos(as) estavam cientes dos procedimentos e objetivos da pesquisa. Me coloquei à disposição para quaisquer dúvidas e questionamentos durante todo o processo.

O trabalho está composto em três capítulos. O primeiro intitula-se “Educação e Sociedade”, apresenta ao(a) leitor(a) as teorias de autores que são considerados clássicos da Sociologia e as suas discussões sobre a educação, com o objetivo de apresentar um quadro que delinea e expõe as contribuições desses autores para estudos da Sociologia da Educação. O capítulo também apresenta a lente teórica acionada ao longo da pesquisa, que foi a de Pierre Bourdieu a partir da teoria da reprodução social por meio dos conceitos de Capital econômico, Capital cultural e Violência Simbólica.

No capítulo 2, intitulado “Pandemia e Educação pública” discuto como as desigualdades sociais e educacionais durante a pandemia foram intensificadas e contribuíram para dificultar o acesso e a permanência no processo educativo durante o ERE, especialmente para estudantes de baixa renda, a partir da apresentação e discussão de indicadores nacionais e estaduais de educação (Brasil, 2019 2020, 2021, 2022; IBGE 2020,

2021; UNICEF, 2021a, 2021b). Também é apresentado quais foram as principais políticas educacionais no estado da Paraíba durante os dois primeiros anos de pandemia.

O capítulo 3, intitulado “Ensino Remoto Emergencial e a ECIT Daura Santiago Rangel”, realiza uma discussão sobre as desigualdades educacionais durante o ERE no contexto específico da Escola em inter-relação com os indicadores educacionais nacional e estaduais abordados no capítulo anterior, a partir de Pierre Bourdieu, marco teórico do trabalho, e com aporte da bibliografia complementares, quais sejam Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023), Granja e Oliveira Barreto (2022), Nascimento (2022), Soares (2021), Haddad e Barbosa (2020) e Cipriani, Moreira e Carius (2020).

2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Neste capítulo apresento, introdutoriamente, as ideias dos principais autores da Sociologia Clássica e a relação de suas teorias com a educação com o intuito de expor as principais discussões desses sociólogos que contribuíram para consolidar os estudos da Sociologia da Educação, estudos que variam ao longo do tempo e estão relacionadas com as transformações sociais e os princípios teóricos de cada autor. Ao fim, trago à tona a lente teórica de Pierre Bourdieu que será acionada ao longo do trabalho e justifico sua relevância para a pesquisa sobre as desigualdades educacionais e a pandemia de Covid-19.

2.1 Sociologia da Educação: a escola não está solta no ar

Os clássicos da Sociologia nos ajudam, ainda hoje, a pensar a nossa sociedade uma vez que seus projetos teórico-metodológicos, teórico-políticos e teórico-empíricos evocam a análise do surgimento da nova sociedade capitalista e foram fundamentais para a consolidação da Sociologia enquanto área de conhecimento científico. Os(as) diferentes autores(as) nas ciências humanas e sociais da atualidade ainda são influenciados(as) pelos clássicos na medida em que são reinterpretados e servem como referências epistemológicas para teorias contemporâneas (Sell, 2002).

O acesso à educação de forma universal, isto é, a generalização dos sistemas de ensino nas sociedades ocidentais, ocorreu a partir das demandas em meio às revoluções que aconteceram durante o século XVIII (especialmente a Revolução Francesa e Revolução Industrial) e que transformaram profundamente a sociedade. Embora a Educação não tenha sido o objeto de estudo central dos(as) primeiros(as) sociólogos(as), a leitura das obras consideradas clássicas remetem também a compreensão das diferentes análises sobre a organização escolar relacionadas com as concepções de educação vigentes e em disputa na sociedade. Isso significa que a estrutura organizacional escolar, a função e o próprio conceito de *educação* pode variar a depender do tempo histórico ou lente teórica usada para pesquisar o campo.

Conforme podemos observar nos parágrafos que se seguem, discutirei algumas concepções teóricas a partir de alguns autores considerados clássicos da Sociologia, evidenciando os principais pontos de suas teorias. As respostas teóricas desses sociólogos continuam a ecoar nas concepções e práticas educacionais contemporâneas. Conhecer essas

perspectivas clássicas não apenas oferece uma base histórica, mas também enriquece a análise das abordagens educacionais atuais que ainda dialogam com essas perspectivas.

A Educação é um campo de estudo com longa tradição nas pesquisas sociológicas. Émile Durkheim (1858-1917), um dos fundadores e delineador do campo científico da Sociologia, já realizava pesquisas com o objetivo de compreender a relação entre a instituição educacional e a sociedade.

Oriundo de uma tradição positivista e estruturalista, e influenciado pelo método científico das ciências naturais, o pensamento durkheimiano orientou-se, também, no sentido de definir e intervir nos "problemas sociais", evitando assim, o que chamou de estado de *anomia*. Uma das contribuições mais significativas da teoria de Durkheim foi a definição do objeto de estudo da Sociologia: o *Fato Social*⁹. Esse conceito teórico-metodológico possibilitou, no princípio da Sociologia, que a área de conhecimento se diferenciasse das demais abordagens científicas, estabelecendo um marco epistemológico. De acordo com sua base teórica, o Fato Social permitiria aos pesquisadores das Ciências Sociais analisar de forma objetiva, à semelhança das ciências naturais, os fenômenos que ocorrem na sociedade (Durkheim, 2012).

No livro “Educação e Sociologia”, Durkheim (2014) nos explica que a Educação poderia ser estudada como um *Fato Social*. Para ele, a educação é um *fato social* capaz de inculcar uma moralidade a fim de fortalecer a coesão social, especialmente no contexto crescente de individualização e especialização do trabalho que a sociedade à época estava passando. A educação, nesse sentido, serviria para gerar um sentido de consenso

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2014, p. 53-54).

Observa-se, que para o autor, a Educação é um instrumento que deve ser usado para preservação do *status quo*, inculcando no indivíduo os ideais e a moral da sociedade em questão.

⁹ O Fato Social possui três características: é exterior, é geral e é coercitivo. Exterior porque é algo que acontece fora de nós, geral porque é um fenômeno que engloba toda a sociedade e coercitivo porque induz a determinadas formas de pensar e agir (Durkheim, 2012).

Se na teoria durkheimiana a ênfase era de viés funcionalista, em Max Weber (1864 - 1920) o indivíduo e as ações sociais se tornaram o ponto de partida para a pesquisa sociológica. Ao lermos Weber percebemos que, para ele, quando agimos em sociedade, consideramos o outro, temos determinadas expectativas em relação às nossas ações, temos *intencionalidades*. Essas intencionalidades podem se referir a fins (quando a ação tem um objetivo definido), a valores (quando a ação é ligada a princípios morais), a tradição (quando a ação é a média das ações coletivas ou de um costume). O autor também define a ação social afetiva, a única dentre os quatro tipos que era considerada como irracional (quando agimos por forte emoção ou impulso, sem “calcular” o agir)¹⁰ (WEBER, 1999).

O autor estava preocupado em pensar os sentidos que as pessoas dão às suas ações. Embora Max Weber não tenha se dedicado especificamente à temática educacional, é possível estabelecer conexões entre a sociologia weberiana e a educação a partir de alguns de seus escritos. Apesar de suas contribuições diretas serem limitadas, conceitos fundamentais como *ação social*, *burocracia* e *tipologia de dominação*, podem nos ajudar a delinear perspectivas de uma sociologia da educação em sua teoria (Rodrigues, 2007).

Para ele não era possível que existisse um “fato social” no sentido durkheimiano porque a *coisa* (o fato social), isto é, o elemento objetivo que paira sobre os indivíduos e orienta ações e formas de agir, dependeria da forma que o indivíduo o sente e o percebe. O ponto de vista weberiano diverge com a perspectiva estruturalista Durkheimiana pois defende que a Sociologia é uma ciência compreensiva, hermenêutica (Rodrigues, 2007). Enquanto o objeto de estudos para Durkheim é o Fato Social, para Weber é a Ação Social. Compreender os tipos de *ação* da análise weberiana relacionadas às formas de dominação é importante para que consigamos estabelecer a relação entre sua teoria e a educação.

Weber formulou a partir da busca de compreensão das relações de poder os tipos de dominação, com o intuito de entender porque as pessoas obedecem determinada autoridade, ou ainda, porque reforçam o poder dessa autoridade, legitimando-a. Para o autor existem três tipos de dominação: a dominação tradicional, legitimada pela tradição, dominação carismática, legitimada pela autoridade de um(a) líder e dominação racional legal, cuja legitimidade se apoia na lei (Weber, 2004). De acordo com Weber, o ocidente tem potencializado cada vez mais o tipo de dominação racional-legal, sendo “seu tipo mais puro [...] a dominação burocrática” (Weber, 2003, p. 128).

¹⁰ Cada ação se refere a um tipo ideal.

Esses três tipos de dominação, quando comparamos com seus escritos sobre a temática em sua obra “Religião da China: Confucionismo e Taoísmo” (Weber, 1982), correspondem aos três tipos de educação ao longo da história. A dominação/educação tradicional está vinculado a um período histórico da antiguidade, a dominação/educação carismática corresponde a uma educação humanista (cultura) e, por último, a dominação/educação burocrática que tem relação com o processo de desenvolvimento do capitalismo, tem uma perspectiva racional-legal que visa formar o especialista (Lopes, 2012).

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático (Weber, 1982, p. 482).

No contexto de nossa sociedade capitalista, para Weber, marcada por um alto nível de racionalização, considero que podemos refletir sobre a atualidade do pensamento weberiano em relação à educação, ao lermos em Rodrigues (2007, p. 64, grifo nosso) que

A educação sistemática [...] passou a ser um “pacote” de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de “pilotar” o Estado, as empresas e a própria política, de um modo “racional”. **Um dos elementos essenciais na constituição do Estado moderno é a formação de uma administração burocrática em moldes racionais.**

Ou seja, a educação para Weber, não foi vista como um mecanismo para conformar o indivíduo à ordem vigente como indicou Durkheim, ou como uma ferramenta potencial para emancipação e revolução da classe trabalhadora como chegou a defender Karl Marx, mas, com o avanço da sociedade capitalista, foi vista como produtora indivíduos especializados para integrar o sistema (Rodrigues, 2007).

Karl Marx (1818-1883), a partir de suas discussões sobre as contradições do capitalismo, também contribuiu com outras interpretações sobre a educação. Marx e Engels (2016) em O Manifesto do Partido Comunista expõem, em caráter de denúncia, suas análises sobre as contradições do sistema capitalista em ascensão marcado por superexploração dos(as) trabalhadores(as), como intensas jornadas de trabalho, condições insalubres e baixos salários. Para os autores, a história da luta de classes encontra mais

uma forma de ser no sistema capitalista, agora marcada pelos interesses antagônicos entre a burguesia e o proletariado. Embora a educação não tenha sido o objeto de estudo central do autor, é possível compreender, a partir da perspectiva sobre o capitalismo e o trabalho em Marx, qual a concepção de educação presente em sua teoria.

Segundo Marx (2008) o trabalho desempenha um papel central na vida humana, pois é por meio dele que os indivíduos transformam a natureza para atender às suas necessidades e estabelecem relações sociais. Para o autor existia uma relação ontológica entre os próprios meios de produção da vida e o trabalho.

No entanto, com o advento da sociedade de classes capitalista, essa relação com o trabalho é rompida, ele torna-se uma atividade alienante. O ser humano perde o controle sobre o produto de seu trabalho e, por consequência, de sua própria essência e passa a vender a sua força de trabalho para a burguesia, dona dos meios de produção (Marx, 2008).

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é (Marx, 2008, p. 89)

Seguindo nessa linha de raciocínio, conforme podemos observar em seu livro *A Ideologia Alemã*, Marx (2007) ao defender o materialismo histórico-dialético, se aprofunda no conceito de ideologia¹¹. A Ideologia, nessa perspectiva, seria usada pela classe dominante (Burguesia) para legitimar a dominação sobre outra classe (Proletariado).

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante (Marx, 2007, p. 47).

De acordo com o autor, nesse mesmo livro, a classe dominante perpetra para as classes menos favorecidas, por meio da Ideologia, que o trabalho e o sistema capitalista sempre foram e se organizaram desse modo “natural”, fazendo com que homens e mulheres vejam apenas a aparência das coisas. O trabalho é visto não como uma relação constituinte do ser humano, mas como algo externo, como uma *relação de trabalho*. Os homens são *alienados*, estão alheios das relações e opressões que os perpassam.

¹¹ Isto é, ideias, normas, regras, concepções, visões de mundo hegemônicas.

Tomando como base o que foi exposto, e para avançar na discussão, a centralidade do argumento de Marx está em demonstrar como o modo de produção capitalista promove tipos de relações sociais e de produção específicas, modos de trabalho e maneiras de sentir e perceber o mundo que estão, por sua vez, em subordinação com aquilo que a classe dominante (e por isso a dona dos meios de produção) promove.

No livro *Crítica ao Programa de Gotha* (Marx, 2012) também podemos compreender de maneira mais detalhada a relação entre sua teoria com o projeto educacional. Nessa obra, o autor argumenta que o Estado Burguês, controlado pela classe dominante, busca reproduzir nas estruturas institucionais as condições de sua própria manutenção, não apenas no que concerne às condições objetivas e materiais, mas, como discutido anteriormente, em nível ideológico.

A escola, nesse contexto, como uma política pública do estado burguês, seria mais uma ferramenta em potencial para inculcar na classe trabalhadora as ideias e as visões de mundo da classe dominante (Marx, 2012). Sua preocupação em relação ao tipo de educação que é ofertada, torna-se compreensível quando a colocamos em paralelo com sua teoria.

Por outro lado, Marx (2012) também via o poder da educação como um instrumento poderoso para a emancipação do ser humano, isto é, para sua autoconsciência, nesse acepção uma escola técnica que promovesse o exercício praxiológico, aliando teoria (reflexão) e prática (trabalho) seria oportuno para que as massas tomassem consciência de sua condição de explorada. Porém, esse tipo de educação, que também necessitaria ser secular, universal, obrigatória e gratuita, não deveria ser ofertada apenas pelo estado burguês, uma vez que existiria conflitos de interesses inconciliáveis com o proletariado. Portanto, a classe operária não deve esperar que o estado burguês ofereça uma educação libertadora e deve, também, agir no sentido de educar seus próprios indivíduos (Marx, 2012).

Assim, na medida que exploramos o desenvolvimento da teoria sociológica e suas implicações para a compreensão da educação, é essencial considerar como essas perspectivas teóricas e metodológicas, desde os clássicos do século XIX até as formulações teóricas do século XX, contribuíram para a construção do campo da Sociologia da Educação.

Até aqui cabe observar como a perspectiva filosófica do(a) autor(a), a teoria e o contexto social e político vão influenciar as formas de analisar e de interpretar a educação na sociedade. Dos clássicos da sociologia supracitados no século XIX (Durkheim, Weber e Marx) e suas influências para formulações teóricas acionadas e discutidas no campo da sociologia da educação do século XX, como Gramsci, Bourdieu, Mannheim, há a análise da relação entre o desenvolvimento do capitalismo e as novas configurações políticas e sociais ao longo do século XX e a educação. De acordo com Rodrigues (2007) essa é uma das principais contribuições que a Sociologia da Educação pode dar à ciência produzida pelas humanidades: relacionar o processo educacional com os meios políticos, sociais e econômicos em que ocorre. A escola não está solta no ar.

Estudos mais contemporâneos como os de Laval (1953 - hoje) e Apple (1942 - hoje)¹², nos trazem discussões mais atuais no campo da Sociologia da Educação, relacionando novos fenômenos sociais e políticos, como o conservadorismo e suas diferentes expressões e a ascensão do neoliberalismo, com a reestruturação dos sistemas de ensino em diferentes países do mundo.

2.2 A teoria de Pierre Bourdieu e o seus usos nesta pesquisa

Em seus estudos sobre o tema da Educação, Pierre Bourdieu (1930-2002)¹³ nos auxilia a compreender como os Sistemas de Ensino, ao contrário de promover a emancipação dos indivíduos, poderiam ser uma ferramenta capaz de reproduzir a cultura dominante e as relações de desigualdade social e econômica em uma sociedade, selecionando, privilegiando e promovendo os(as) estudantes que possuíam os *capitais* compatíveis com a cultura escolar a partir da realidade francesa.

Sobre o contexto histórico do surgimento de perspectivas críticas e pessimistas a respeito do fenômeno educacional, Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2022) apontam que esses estudos surgiram na década de 1960 em um contexto de crise de uma geração de estudantes (pós guerras) que até então acreditava que a democratização da educação seria

¹² Indico dois livros para quem deseja avançar nas discussões: “A escola não é uma empresa, o neoliberalismo em ataque ao ensino público” de Christian Laval e “Ideologia e Currículo” de Michael Apple.

¹³ Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um renomado Sociólogo francês, reconhecido pela qualidade de seus trabalhos e pela vasta amplitude de temas que pesquisou, produzindo obras bem estruturadas teórico e conceitualmente que servem, ainda hoje, como ponto de partida teórico não só para Sociólogos(as), mas também para Antropólogos, Cientistas Políticos e demais pesquisadores(as) nas áreas das humanidades que se debruçam sobre o estudo dos fenômenos sociais.

substancial para superar o autoritarismo e o atraso econômico a fim de produzir sentidos de liberdade, justiça e democracia. No entanto, a escola pública, gratuita e universal estava dando baixo retorno social e econômico, em razão da grande desvalorização dos certificados escolares no mercado de trabalho e do seu caráter elitista.

Um dos seus livros considerados mais importantes na discussão sobre educação intitulado “A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino” (Bourdieu; Passeron, 2008) que estudou o sistema de ensino francês da década de 1960, o autor nos apresenta uma análise sobre como as instituições escolares do país estão montadas para dificultar a ascensão social das classes populares, despossuídas dos *capitais* exigidos pela cultura escolar para um bom desempenho acadêmico. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que se apresentam como científicas (técnicas), que mobilizam os conteúdos educacionais, a linguagem, a comunicação, os exames, a estrutura organizacional, em suma, as atividades desenvolvidas dentro da escola, foram estruturadas, conforme nos aponta Bourdieu, para privilegiar uns em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais.

Em seu estudo sobre o Sistema de Ensino francês Bourdieu e Passeron (2008) observaram que estudantes de classes populares ao adentrarem o *campo* escolar não tinham o *habitus* e os *capitais* que os eram demandados pela IE, o que resultava, por sua vez, em altas taxas de evasão, de repetência e de inadequação escolar dessas pessoas.

Esse movimento de contestação em relação às promessas de ascensão social pelos caminhos escolares alimentou o pensamento de Bourdieu, que, por meio de sua teoria sobre os sistemas de ensino, forneceu conceitos teórico-metodológicos para que os(as) pesquisadores(as) pudessem se debruçar sobre a educação formal a partir de outras perspectivas. Os conceitos de *Habitus* e *Campo* são centrais para que compreendamos o pensamento de Bourdieu. Sua teoria contribuiu para a reflexão sobre como o “sucesso escolar” não está relacionado à capacidade individual de cada estudante, mas com as trajetórias e os capitais (culturais e econômicos) dos agentes sociais em relação ao *campo* escolar. Bourdieu observou que a escola privilegia determinada cultura (*arbitrário cultural*, da classe dominante) e determinada forma de ser e estar no mundo, legitimando punições e sanções por meio da *violência simbólica* para aqueles que não se adequam ao meio das instituições de ensino (Bourdieu; Passeron, 2008).

Para ele o *Habitus* pode ser explicado como formas de agir, sentir e pensar. É tudo aquilo que nos constitui e nos permite *saber* como agir em sociedade, é intimamente relacionado com nossa socialização familiar, quanto de nossa socialização com o mundo. Em outras palavras é a interiorização das estruturas sociais e da historicidade de cada indivíduo. Nas palavras do autor, *Habitus* é “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 2002, p. 163).

Essa concepção se distancia tanto de uma visão estruturalista (determinista) de mundo, quanto de uma concepção subjetivista em que o agente tem maior margem de autonomia. A ideia de *Habitus* nos ajuda a pensar como as estruturas sociais interiorizadas encontram-se com a biografia individual e, por meio dessa dialética, produz-se determinada performance em determinada conjuntura. O *Habitus* nos permite *saber*, inconscientemente, as formas de se expressar em determinado contexto, ele mobiliza uma série de competências que podem nos servir para aumentar o que pode ser considerado nossas chances de sucesso em relação ao *campo*. O *Habitus* está sempre em relação a um Campo. Bourdieu (1983, p. 89) define *campo* como

espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).¹⁴

Outro conceito importante para compreensão da teoria do autor sobre os sistemas de ensino é o de *Violência Simbólica* (Bourdieu; Passeron, 2008), um tipo de poder que é exercido de maneira sutil, sem o uso da força física e que ocorre muitas vezes de maneira não perceptível. Na verdade, é por ser latente que ele revela sua força. E é por meio desse tipo de violência que normas culturais, valores, gostos e formas de pensar se enraizam em identidades e comportamentos, se apresentando como elementos naturais e legítimos de nossa constituição como indivíduo.

No campo educacional, a violência simbólica opera na direção de legitimar e promover dentro do sistemas de ensino determinadas formas de conhecimento,

¹⁴ A Sociedade, para o autor, é composta por vários *campos*: o artístico, o político, o educacional, o religioso, entre outros. Cada *campo* possui lógicas e relações de forças distintas e os(as) agentes que o integram lutam por reconhecimento e ascensão, reconhecimento porque o *campo* demanda dos indivíduos um *habitus* compatível e ascensão porque dentro do *campo* há disputa entre as posições dos agentes “que monopolizam o capital [...] pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação” (Thiry-Cherques, 2006, p. 37).

organização, valores e comportamentos que estão alinhados com a cultura da elite dominante (arbitrário cultural). Por consequência os conhecimentos e as práticas da classe dominante são tratados como normativos e valorizados, enquanto outras formas de cultura são desvalorizadas ou marginalizadas (Bourdieu; Passeron, 2008).

A perspectiva bourdieusiana nos faz refletir como o desempenho escolar não é relacionado com dons individuais, mas está intimamente ligado à origem social do(a) estudante, ao seu grupo étnico-racial e ao seu gênero já que, uma vez que o(a) estudante possua os *Habitus* e *Capitais* compatíveis com o arbitrário cultural promovido pelo campo educacional, as chances do que é considerado êxito acadêmico tendem a aumentar.

[...] é preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades que tem para elas os diferentes destinos escolares (Bourdieu; Passeron, 2008, p. 118).

Isto é, aqueles(as) que possuem maior autoridade em determinado espaço social, são os(as) que detêm a maior quantidade de *capitais* que o *campo* demanda, quais sejam, o *capital econômico* (patrimônios, reserva de dinheiro, bens materiais) e o *capital cultural* (a linguagem, a disciplina, os diplomas, a socialização primária familiar). São os *Habitus* e os *Capitais* que fornecem uma “maneira de ser” no mundo e que podem proporcionar o sucesso em determinado contexto (Bourdieu, 2002).

Destarte, a partir dessa escolha teórica, foi construída essa pesquisa para discutir junto aos(as) estudantes e professores(as) como ocorreu a oferta e o acesso ao Ensino Remoto Emergencial em tempos de Pandemia na ECIT Daura Santiago Rangel. A partir desse aporte teórico será possível discutir a “estrutura” e o “processo” que acontece dentro dessa estrutura, relacionando os diferentes capitais (cultural, econômico) dos(as) estudantes para compreender os tipos de experiências vividos no *campo*¹⁵ escolar durante o ERE.

À luz dos desafios preexistentes no cenário da educação pública, foi pertinente indagar, de que maneira as desigualdades sociais e educacionais foram agravados durante a pandemia. Compreende-se que os escritos de Bourdieu auxiliaram para o desenvolvimento do presente trabalho, pois forneceram as bases teóricas para a construção da pesquisa. A

¹⁵ O campo educacional nesse estudo é a relação entre contexto nacional, Secretaria estadual de educação da PB e as Escolas Estaduais Cidadãs Técnicas Integrais (ECIT's) da Paraíba.

escolha se justifica pela qualidade e complexidade de sua teoria que permite estudar o fenômeno de uma perspectiva relacional, centrando a análise entre o *campo escolar* e perfil dos(as) estudantes que o compõem. Portanto, conceitos como *Campo*, *Capital Cultural* e *Econômico* e *Habitus* contribuíram no entendimento de como os(as) estudantes, a partir de suas realidades socioeconômicas, vivenciaram as atividades pedagógicas para atender às novas demandas exigidas pelo ensino remoto.

A seguir no próximo capítulo, serão discutidas as desigualdades educacionais antes e durante o ERE nos anos de 2020 e 2021 a partir de indicadores nacional e estaduais, também serão apresentadas as principais estratégias adotadas pelo estado da Paraíba na condução das atividades remotas.

3. PANDEMIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Neste capítulo será apresentado o contexto educacional brasileiro anterior e durante os dois primeiros anos da Pandemia de Covid-19 que modificou radicalmente as relações de ensino-aprendizagem em todo o país. A partir disso será discutido como as desigualdades sociais e educacionais estavam presentes na realidade brasileira antes do estado de calamidade pública¹⁶ e se acentuaram durante a pandemia. No capítulo também serão descritas quais foram as principais ações do estado da Paraíba no sentido de reorientar as práticas pedagógicas das escolas públicas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

3.1 O Contexto Educacional brasileiro anterior a pandemia

Durante a pandemia de Covid-19 se intensificaram as desigualdades sociais e educacionais já existentes no contexto público brasileiro, evidenciando o quadro de precarização das instituições escolares do país. As desigualdades educacionais são uma série de disparidades nas maneiras de acesso e permanência na escola por parte dos estudantes que podem estar relacionadas aos fatores socioeconômicos, de gênero, étnico-racial, geográficos e também com as condições estruturais da oferta da educação por parte dos sistemas de ensino. Destarte, a mudança abrupta de um modelo de ensino presencial para um modelo de ERE devido às medidas de isolamento e distanciamento social¹⁷ durante a pandemia atingiu de maneiras diferentes os(as) estudantes das escolas brasileiras a depender do seu contexto de classe, gênero e raça/etnia, afetando de forma mais imperativa os sujeitos de classe baixa, negros e pardos (UNICEF, 2021a; 2021b).

No ano de 2019, um ano antes do ERE, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que 98,9% dos(as) estudantes de ensino privado entre 15 e 17 anos possuíam acesso à internet, destes 91,0% possuíam computador ou notebook em casa. Por outro lado, apenas 48,6% dos(as) estudantes de ensino público na mesma faixa de idade possuíam o acesso simultâneo à internet e notebook (Brasil, 2021).

¹⁶ O Decreto Legislativo nº 6 de 2020, reconheceu o estado de calamidade pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm.

¹⁷ O afastamento e o distanciamento social foram estratégias sanitárias que visavam diminuir os impactos da COVID-19 promovendo ações e práticas que diminuíssem o contato físico.

No que se refere apenas ao acesso à internet, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD) mostrou que no ano de 2019, 88,1% dos(as) estudantes acima de 10 anos usavam internet, os(as) restantes representados por 4,1 milhões que não possuíam acesso a internet estavam concentrados na rede pública (95,9%). Se realizarmos um recorte regional, observamos que a falta de acesso à internet acentua-se ainda mais, atingindo 68,4% e 77,0% para a região Norte e Nordeste, respectivamente (IBGE, 2021a).

Além disso, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em uma pesquisa realizada em 2018 com 10.961 indivíduos de 597 escolas brasileiras, mostrou que os(as) estudantes não possuíam o nível básico de conhecimentos em matemática (68,1%), ciências (55%) e leitura (50%), ficando nas últimas posições da América Latina (Brasil, 2019).

Mesmo que estes indicadores possam ser questionados quanto a sua metodologia e os seus propósitos (Jannuzzi, 2014), do ponto de vista estrutural, já era possível demonstrar a precarização da educação pública brasileira com falta de diversos serviços básicos. Por exemplo, um ano antes da pandemia, das 135.377 escolas (privadas e públicas) existentes, 27% não possuíam acesso a coleta de esgoto e 7% não possuíam água potável (Brasil, 2020).

Os dados supracitados trazem um recorte sobre a realidade dos(as) estudantes brasileiros(as) no período em que antecede mudanças significativas na dinâmica de ensino-aprendizado, nos fazendo refletir que as desigualdades educacionais não nasceram com a pandemia, mas foram mantidas e até agravadas por ela, conforme observamos nas discussões a seguir a partir dos dados mais atualizados.

Em 2020, ano em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia, embora quase 80% dos professores da rede pública estadual tenham recebido algum tipo de treinamento para lidar com a transição para o ensino remoto, a disponibilidade de recursos tecnológicos essenciais foi marcadamente desigual. Apenas 43,4% dos(as) professores(as) da rede estadual do Brasil receberam computadores, notebooks, tablets ou smartphones para apoiar tecnicamente suas aulas (Brasil, 2021), demonstrando uma falta de amparo do estado em fornecer infraestrutura para atuação no ensino mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Além disso, o acesso à internet, uma condição básica para o ensino a distância, foi subsidiado para apenas 15,9% dos(as) professores(as) das redes estaduais, dificultando a equidade de acesso à tecnologia entre os(as) educadores (Brasil, 2021). Surpreendentemente, em 2021, observou-se uma queda na oferta de treinamento para esses(as) docentes (caiu de 79,9 para 76,6%), o que pode indicar uma possível lacuna na preparação contínua para o ensino remoto (Brasil, 2021; 2022).

No ano de 2020, apenas 21,2% dos lares de estudantes das redes estaduais do Brasil tiveram o benefício da internet subsidiada pelo Estado. Esse dado revela uma clara disparidade no acesso à conectividade, fator crucial para o engajamento efetivo nas atividades educacionais online. Além disso, somente 22,6% desses estudantes receberam computadores, notebooks ou smartphones, evidenciando mais uma lacuna significativa na provisão de dispositivos essenciais para a participação plena nas aulas (Brasil, 2021).

O ano de 2021 trouxe consigo algumas melhorias, mas os desafios persistiram. Houve um aumento no percentual de recursos tecnológicos disponibilizados para os(as) estudantes da rede estadual, alcançando 33,7%. Apesar desse avanço, é crucial notar que ainda existia uma lacuna considerável no fornecimento desses recursos, o que pode ter influenciado diretamente a equidade no acesso ao ensino. O fornecimento gratuito e subsidiado à internet para os(as) estudantes das redes estaduais também experimentou um modesto aumento, subindo de 21,2% em 2020 para 30,6% em 2021 (Brasil, 2021; 2022).

Há outro ponto considerado positivo a ser destacado em 2021, visto que houve um aumento significativo na disponibilização de recursos materiais essenciais para professores(as) das redes estaduais, atingindo 61,6% dos(as) docentes. Da mesma forma, o acesso à internet subsidiada para esses(as) profissionais também apresentou um aumento considerável, chegando a 32,4% (Brasil, 2022). Os números sugerem uma resposta mais efetiva por parte das autoridades em termos de fornecimento de equipamentos e conectividade, buscando de alguma forma mitigar as desigualdades enfrentadas.

No entanto, mesmo com melhorias no suporte material, é crucial reconhecer que a oferta desigual de treinamento pode impactar a eficácia do ensino remoto. A capacitação contínua é fundamental para que os(as) educadores possam utilizar as tecnologias disponíveis para proporcionar experiências de aprendizado.

Outros dados fornecidos pelo levantamento do INEP, a partir do questionário "Resposta educacional à pandemia de Covid-19", adicionam uma camada a mais de complexidade ao cenário educacional durante os anos de 2020 e 2021. A média significativa de dias sem aulas presenciais em todos os níveis de educação básica, especialmente na rede pública, sublinha os desafios substanciais enfrentados pelas escolas brasileiras.

A suspensão prolongada das atividades presenciais, com uma média de 287,5 dias nas escolas públicas e 247,7 dias nas escolas privadas em 2020, reflete a magnitude do impacto da pandemia no ensino. O fato das escolas na Região Nordeste terem experimentado a maior média de dias sem atividades presenciais, destacando-se ainda mais na rede pública com 307,1 dias, evidencia a disparidade regional e reforça as desigualdades já mencionadas na disponibilidade de recursos e suporte tecnológico (IBGE, 2021b). O Censo Escolar de 2021 aponta que a Paraíba foi o único Estado do Brasil em que nenhuma das instituições de ensino público estavam com atividades de retorno ao ensino presencial em 2020, todas as práticas pedagógicas estavam sendo tecnologicamente mediadas (Brasil, 2021).

A dependência crescente de meios digitais para a continuidade do ensino, como apontado, tornou-se ainda mais crucial em um contexto em que as aulas presenciais foram limitadas. Assim, as iniciativas para fornecer dispositivos e acesso à internet, especialmente nas regiões mais afetadas, tornam-se não apenas uma necessidade imediata, mas também uma estratégia essencial para mitigar o impacto considerado negativo a longo prazo.

Os(as) professores(as) e as gestões escolares utilizavam as TIC's de diferentes maneiras para garantir o acesso dos(as) estudantes ao ensino e aos conteúdos propostos. Conforme nos aponta a revisão de literatura realizada por Souza, Pedro e Colling (2023) sobre os impactos do ERE nas práticas de ensino-aprendizagem entre 2020 e 2021, as principais estratégias desenvolvidas pelas Instituições de Ensino para a execução das aulas, foram: o envio de vídeo-aulas gravadas; compartilhamento de vídeos do Youtube; compartilhamento de textos e de PDF; realização de aulas síncronas; prestação de assistência pelo whatsapp e envio de materiais impressos para os(as) estudantes em suas casas para quem não tinha acesso à internet.

Para Vasconcelos et al. (2021) o desempenho escolar não se reduz aos dons individuais dos(as) estudantes, mas tem vinculação direta ao nível de investimento em educação e da forma de gerir os recursos. Se as próprias escolas já eram precarizadas e não forneciam uma estrutura considerada adequada para estudos, essa precarização do acesso à educação se acentuou, uma vez que a instituição, por meio das TIC's, iria para “dentro” da casa do(a) estudante. Souza, Pedro e Colling (2023) indicam que quatro grandes desafios enfrentados pelos professores(as) durante o ERE foram: a falta de acesso às tecnologias; falta de formação para o uso técnico das TIC's para o fazer pedagógico; a falta de apoio dos pais; e a falta de motivação e participação dos(as) estudantes.

3.2 A situação das escolas e o Ensino Emergencial Remoto da Paraíba

A partir de 2020 diversas Instituições de Ensino começaram a ofertar o ERE através de plataformas digitais (Google Classroom, Zoom, Google Meet), redes sociais (Youtube, Facebook) e até aplicativos de mensagens (WhatsApp, Messenger), com o objetivo de garantir algum tipo de acesso à educação ao passo que as atividades escolares presenciais estavam suspensas (Brasil, 2021). Apesar de ter sido ofertado em todo o país, estados e municípios tiveram autonomia para elaborar estratégias educacionais contextualizadas e específicas considerando a realidade e necessidades locais¹⁸ para garantir o acesso à educação e fornecer a todos(as) a formação correspondente à etapa da Educação Básica em que estavam matriculados(as).

No Estado da Paraíba por meio da portaria n. 418 de 17 de abril de 2020¹⁹ foi constituído o marco normativo do que foi definido como “regime especial de ensino” para “fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores(as) nas dependências escolares” (Paraíba, 2020d, Art. 1º) até que as medidas obrigatórias de isolamento não fossem mais consideradas necessárias. Foi a partir da elaboração dessa portaria que a SEECT/PB iniciou o processo de implantação do ERE que alterou de forma significativa a rotina das CE's na Paraíba.

¹⁸ STF reconhece a competência concorrente de estados, DF e municípios no combate a Covid-19. Portal STF, Brasília, 14 de abr. de 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447>. Acesso em: 1 de abr. de 2023.

¹⁹ A portaria regulamenta o ERE e dá providências sobre a forma em que as atividades escolares deveriam ser conduzidas durante o Regime Especial de Ensino. Para ter acesso a íntegra: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf>.

No ano de 2020, a SEECT/PB elaborou e publicou uma série de documentos para que as instituições educacionais pudessem orientar as atividades escolares durante o ERE. O Plano Estratégico de 2020 (Paraíba, 2020a) no estado definiu os eixos norteadores e os modelos organizacionais tendo como alvo as gestões escolares, contribuindo para definição das atividades semestrais.

O Plano Estratégico para as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT's), definiu que a organização da carga horária das disciplinas deveriam acontecer

[...] com 1h aula via Google Meet e a complementação de carga horária será em atividades assíncronas, exceto TCC e Estágio. Em relação aos alunos sem acesso à internet, a escola deverá continuar seguindo as orientações da SEECT - PB de envio dos materiais e atividades (Paraíba, 2020b, p. 207).

Isso significa que os(as) professores(as) que possuíam três horas de carga horária, por exemplo, deveriam ofertar apenas uma hora de aula síncrona²⁰ e o restante das horas (duas) deveriam acontecer com atividades assíncronas²¹ (Figura - 1). De acordo com o documento, os(as) estudantes que não têm acesso à internet deveriam participar das atividades escolares a partir de atividades impressas e entregues pela escola.

Sobre as formas de avaliação e forma de organização disciplinar, no documento (Paraíba, 2020b, p. 218, grifo nosso) constam as seguintes orientações

- 75% de **participação, engajamento** e entrega das atividades propostas
- +25% de autoavaliação: aplicados para os estudantes que tiveram acesso ao ensino remoto via plataformas na web ou por meio de material impresso disponibilizado pela escola;
- Feitura de portfólio, organizado pelas escolas em contato com as famílias, para estudantes que não tiveram nenhum acesso (plataformas na web ou materiais impressos);
- 20% de autoavaliação + 50% de avaliação por objetivos de aprendizagem e competências + 30% para atividades de nivelamento: aplicados apenas para os estudantes que não tiveram acesso a nenhuma atividade e com foco nos próximos bimestres.

²⁰ Aulas Síncronas são encontros que acontecem de forma simultânea, com interação ao vivo.

²¹ Ou seja, atividades repassadas para serem entregues durante o semestre.

Figura 1 - Organização semanal das disciplinas durante o ERE - 2020

EIXOS NORTEADORES X ORGANIZAÇÃO SEMANAL					
Semana	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª Semana <i>Identidade e Autonomia</i>	ÁREA DE LINGUAGENS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE HUMANAS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE EXATAS
2ª Semana <i>Natureza e Sociedade</i>	ÁREA DE LINGUAGENS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE HUMANAS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE EXATAS
3ª Semana <i>Saúde</i>	ÁREA DE LINGUAGENS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE HUMANAS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE EXATAS
4ª Semana <i>Economia</i>	ÁREA DE LINGUAGENS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE HUMANAS	ESTUDOS E ATIVIDADES	ÁREA DE EXATAS

(Fonte: Paraíba, 2020a)

Durante todo o ERE, os(as) professores(as) lançavam as notas, avaliações e presenças dos(as) estudantes por meio da plataforma digital *SABER*²². A plataforma também reúne em um só lugar diversas informações sobre a situação das escolas e dos(as) estudantes paraibanos. O governo estadual também criou uma plataforma com o objetivo de fornecer materiais para professores(as) e estudantes sobre o uso de plataformas digitais durante o ERE, a *Paraíba Educa*²³. No site constavam: a) Guias de Orientação: normativas, leis, documentos norteadores para as diversas fases do ensino; b) Formação Remota: guias para estudantes e professores(as) utilizarem plataformas digitais; c) Biblioteca Digital e d) Central de ajuda. Além disso, em parceria com a Assembleia Legislativa também foi criada a *TV Paraíba Educa*²⁴ que objetivou-se na promoção da aprendizagem durante o período de distanciamento social. A programação, transmitida pela TV Assembleia, reunia conteúdos referentes às etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

²² A Plataforma foi criada para facilitar aos gestores o acompanhamento de dados das redes estaduais da Paraíba, possui dados sobre evasão, frequência e retenção de estudantes. Para acessar a plataforma, acessar: <https://saber.pb.gov.br/>.

²³ Para acessar a plataforma Paraíba Educa, acessar: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/>

²⁴ Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/forma%C3%A7%C3%A3o-remota/tv-pb-educa>

Essas iniciativas desenvolvidas durante o primeiro ano da Pandemia renderam à Paraíba a melhor nota do país no ensino remoto, de acordo com um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (Barberia; Cantarelli; Schamalz, 2020). O estudo observou, dentre outros elementos, a abrangência da cobertura do ensino remoto entre os estados e a rapidez da implementação da modalidade durante a Pandemia. Esse título foi muito celebrado e divulgado pela SEECT/PB, que passou a reservar uma página de destaque nos documentos orientadores para o ERE no segundo ano da pandemia.

No ano de 2021, as Orientações do ano letivo para o ERE seguiram a perspectiva adotada no ano anterior, com poucas alterações. Para estudantes com acesso a internet, as aulas online aconteceram pela manhã em plataformas digitais como *Google Meet*, *Zoom*, *Whatsapp* (com o máximo cinco aulas diárias de duração mínima de 50 min cada) e as atividades assíncronas deveriam ser inseridas durante a tarde no *Google Classroom* (Paraíba, 2021).

Apesar de somente 2,8% das escolas da Paraíba ofertarem apenas o ensino presencial e 26,5% ofertarem apenas o remoto, observa-se que já em 2021 houveram tentativas de retorno das atividades em sala de aula por meio do ensino híbrido²⁵, correspondendo a 37,7% de instituições de ensino (Brasil, 2022).

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno gradual das atividades presenciais a partir do mês de fevereiro no que ficou conhecido como Formato Híbrido²⁶. A carga horária de retorno ao ensino presencial foi organizada de forma progressiva e poderia avançar ou regredir de acordo com o grau de transmissibilidade da doença Covid-19 acompanhada de diversas medidas consideradas preventivas, como: o uso de máscara, distanciamento social, capacidade máxima de 50% de estudantes nas turmas, revezamento entre grupos de estudantes, entre outras²⁷.

²⁵ O Censo Escolar (Brasil, 2022, p. 62) define ensino presencial como "atividades escolares realizadas exclusivamente de forma presencial na unidade escolar", ensino híbrido como "atividades escolares virtuais e presenciais", ensino remoto como "atividades escolares virtuais e presenciais" e ensino remoto como "atividades escolares realizadas exclusivamente de forma virtual".

²⁶ O modelo híbrido foi caracterizado por períodos intercalados de ensino presencial e ensino remoto e fez parte do plano estadual de retorno gradativo ao ensino presencial publicado no decreto n. 41010/2021. Para saber mais sobre retorno gradativo ao ensino presencial no ano de 2022 ver: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/rede-estadual-de-ensino-da-paraiba-inicia-an-o-letivo-de-2022-em-formato-hibrido>

²⁷ O retorno gradativo as atividades escolares foi baseado no "Plano de Educação para Todos em Tempos de Pandemia (PET-PB)". Para saber mais sobre, acessar o site oficial do governo: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/rede-estadual-de-ensino-da-paraiba-inicia-an-o-letivo-de-2022-em-formato-hibrido>.

Durante a sistematização dos dados, observou-se um aumento no número de aprovações, o que a princípio pode parecer um contrassenso devido às desigualdades educacionais. Mas conforme nos explica o resumo técnico do censo escolar, as taxas de aprovação tiveram aumento nos anos de 2020 e 2021 por que os sistemas de ensino se alinharam as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que indicaram a não reprovação para impedir a evasão e o abandono escolar (Brasil, 2022).

Tabela 1 - Aprovações e Reprovações 2019 – 2022

Ano/Indicador	Reprovações	Abandono
2019	10% 589.084	5,4% 315.965
2020	3% 178.232	2,5% 157.492
2021	4,6% 309.269	5,6% 376.502
2022	8,4% 573.275	6,5% 443.606

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da QEdU (PORTAL, 2023)

Assim, a aprovação durante a pandemia não reflete a igualdade de oportunidades ou qualidade da educação ofertada. Isso reforça a importância de pesquisas que contribuam para investigar os dados e demonstrar como cada IE, a partir de suas possibilidades, vivenciou o ERE. O sistema educacional da Paraíba adotou as orientações das diretrizes nacionais e divulgou no ano de 2020 que “ninguém será reprovado”²⁸.

As informações supracitadas sobre a forma de organização do ERE ilustram como o processo de ensino-aprendizagem acontecia no estado da Paraíba, durante os dois primeiros anos do ERE. Os documentos norteadores, como o próprio nome indica, serviram para orientar e não para determinar as práticas educativas, pois as IE's tiveram que adaptar o ensino a sua realidade institucional e ao perfil socioeconômico dos(as) estudantes. Ou seja, há um contraste entre os documentos que serviram de base para

²⁸ Fala do secretário de educação do estado para o portal de notícias TV Correio, para mais informações acessar: <https://portalcorreio.com.br/ninguem-sera-reprovado-diz-secretario-de-educacao-da-paraiba/>

estruturar o campo educacional e as realidades educacionais de cada IE. Assim, esta pesquisa demonstra a sua importância, também, como um caso representativo de como ocorreu o ERE em um contexto escolar.

A mudança pouco debatida e planejada junto com as CE's de um modelo de educação presencial para um modelo de educação mediada por TIC's, demandou de todos(as) os(as) partícipes do processo educativo não apenas os *capitais econômicos* para ter acesso às plataformas e equipamentos digitais, internet e materiais didáticos, mas exigiu também o que poderiam ser considerados *capitais culturais* ligados à disciplina, organização e capacidade de comunicação para que a relação com o processo educacional acontecesse de maneira mais efetiva.

Percebe-se, a partir da análise dos documentos norteadores do ERE e das entrevistas realizadas, uma imposição da transição para o ensino mediado por TIC's sem um debate considerado democrático e sem a consulta apropriada às Comunidades Escolares. Apesar da natureza orientadora contida nestas iniciativas, elas podem ser interpretadas como uma forma de violência simbólica. Ao impor, como legítimos, requisitos culturais e econômicos específicos para a participação no ERE essa mudança favoreceu aqueles(as) que já possuem os *capitais* demandados pelo arbitrário cultural do sistema de ensino (expressos nos documentos norteadores), ao passo que marginaliza aqueles(as) que não os possuem.

Desse modo, diante desse conjunto de dados e aspectos discutidos, no próximo capítulo, a partir da pesquisa de campo, será elaborada uma discussão no sentido de compreender, durante os dois primeiros anos do ERE, os indicadores nacionais e estaduais de forma inter-relacionada com o contexto da ECIT Daura Santiago Rangel a partir de uma turma de terceiro ano, dadas as devidas dimensões do universo de pesquisa, bem como as especificidades locais do contexto escolar.

4. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A ECIT DAURA SANTIAGO

Neste capítulo, realizo uma discussão acerca das desigualdades educacionais durante o ERE na Pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 a 2021, a partir do contexto educacional da ECIT Daura Santiago Rangel, localizada em João Pessoa/PB. A discussão será integrada e relacional entre a realidade socioeconômica de uma turma da terceira série do ensino médio e o contexto educacional mais amplo, ou seja, nos âmbitos nacional e estadual a partir dos dados apresentados no capítulo 2. Para tanto será utilizada a teoria de Pierre Bourdieu como referencial teórico com aporte de Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023), Granja e Oliveira Barreto (2022), Nascimento (2022), Soares (2021), Haddad e Barbosa (2020) e Cipriani, Moreira e Carius (2020).

4.1 O Campo e os sujeitos pesquisados

A transição do modelo de ensino presencial estabelecido para o ERE ocorreu de maneira imposta e abrupta no mês de abril de 2020, motivada pela urgência em assegurar o acesso à educação durante a pandemia, conforme previamente discutido no capítulo anterior. Esta nova realidade impôs aos(as) professores(as) das escolas públicas em todo o país a necessidade de repensar suas metodologias de ensino e sistemas de avaliação. Paralelamente, tornou-se imperativo que o Estado assumisse a responsabilidade pela garantia da formação docente para uso das TIC's e pela provisão dos equipamentos necessários para que os(as) professores(as) pudessem desempenhar suas funções em um contexto de educação tecnologicamente mediada. A oferta desses equipamentos e a formação oferecida pelo Estado que parece ter sido insuficiente, conforme apresentamos no capítulo anterior, corroboram com alguns dados sistematizados do contexto escolar pesquisado.

Na ECIT Daura Santiago Rangel, o Regimento Geral do ano de 2020, nos indica que os(as) docentes foram orientados(as) a elaborar

[...] materiais com atividades pedagógicas específicas, disponibilizando-os aos estudantes em meios como: roteiros e planos de estudo impressos; livros didáticos; videoaulas; conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem; redes sociais; correio eletrônico; cadeia de rádio e TV; entre outros [...] (Paraíba, 2020c)

No entanto, as entrevistas realizadas durante a pesquisa nos revelam que a formação oferecida no primeiro ano de pandemia foi considerada insuficiente para que os(as) professores(as) conseguissem desenvolver os materiais supracitados no regimento interno. A formação para os(as) docentes da ECIT fornecida pela SEECT/PB ocorreu de maneira online, assíncrona e sem acompanhamento contínuo. Essa formação foi disponibilizada exclusivamente pelas plataformas *Google Classroom* e *Paraíba Educa*, conforme evidenciado no capítulo 2.

As entrevistas com os(as) professores(as) também demonstraram que durante os primeiros meses do ERE, os(as) docentes da ECIT não receberam nenhum equipamento eletrônico para a condução das aulas

[...] eles lançavam lá na plataforma os vídeos, as atividades... a gente ia fazendo por conta própria, não houve esse acompanhamento mais de perto [...], a partir do momento que a gente ia terminando as avaliações que eles passavam [...] era só ir dando a devolutiva na plataforma mesmo, eles davam “ok” e no final gerava um certificado. (Lucas, 2023)²⁹

O professor Paulo³⁰, ao ser perguntado se recebeu algum tipo de formação respondeu

Não, nenhuma [...] praticamente foi um se vira e pronto [...] essa falta de amparo da secretaria dificultou muito pra gente (Paulo, 2023).

Essas falas nos fazem refletir sobre a efetividade das formações fornecidas para os(as) educadores(as) atuarem na Pandemia, além de contribuir para uma análise mais esmiuçada dos dados nacionais sobre o treinamento dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino. Embora os(as) profissionais da ECIT Daura estivessem inseridos(as) e se relacionassem com universo de docentes que receberam formação no ano de 2020 (79,9%) a nível nacional (Brasil, 2021), observa-se, a partir dessas falas, que disponibilidade de material não se traduz, necessariamente, em boa qualidade da formação. Embora não seja o objeto de pesquisa deste estudo, destaco que durante a Pandemia houve uma dinâmica política e institucional específica entre o Governo Federal e os Estados,

²⁹ Lucas se declara como branco, tem 33 anos e é professor na instituição desde 2018.

³⁰ Paulo se declara como pardo, tem 42 anos e é professor da instituição desde 2020.

estes foram dependentes de recursos extraordinários para fomentar efetivas políticas de enfrentamento ao Covid.³¹

Outra característica considerada importante é que as aulas nos primeiros meses de ERE na ECIT Daura aconteceram quase que exclusivamente através da plataforma digital *Google Classroom*, elemento também consoante com as práticas de diversas escolas a nível nacional e regional (Brasil, 2021; Paraíba, 2020a). Os(as) estudantes, tal como os professores(as) acessaram a plataforma, consumiam o material e respondiam às atividades de forma assíncrona. Esse modelo de educação, marcado pelo ensino assíncrono, ocasionou uma ruptura na relação dialógica do ensino-aprendizagem e promoveu distanciamento entre o(a) estudante e o(a) professor(a) (Haddad Ferreira; Barbosa, 2020).

A síntese dos indicadores sociais (IBGE, 2021b, p. 81-82) apontam que em 2020 na rede pública da Paraíba, as escolas que "realizaram aulas ao vivo mediadas pela internet com possibilidade de interação direta entre os alunos e professor" foi de 53,5% enquanto na rede privada a porcentagem foi de 82,8%³². Essa disparidade na forma como as atividades eram realizadas, nos ilustram as diferenças de acesso aos recursos tecnológicos das comunidades escolares privadas e públicas. No entanto, é fundamental destacar que em relação ao contexto nacional, a Paraíba ficou em terceiro lugar no que se refere a realização de aulas síncronas e com interação direta com o(a) docente..

A utilização das plataformas digitais como principal meio de conduzir o processo educativo durante a pandemia pode ser considerada uma forma de compreender a relação entre *capital cultural* entendido como conhecimentos, habilidades e disposições culturais para o uso da plataforma e seus recursos tecnológicos e do *capital econômico*, representado pelos recursos financeiros e materiais relacionados a ter um equipamento com condições e apropriado para o uso das plataformas digitais (Bourdieu, 2007).

Aqueles(as) que já possuem um elevado *capital cultural* demandado pelo *campo*, que inclui a familiaridade com as TIC's e a capacidade de manipular com maior eficácia essas ferramentas, tendem a estar em uma posição diferente nesse campo que foi se constituindo, mesmo que emergencialmente. Essa posição, que pode ser considerada

³¹ A análise da instabilidade política e social do governo federal pode nos ajudar na compreensão dos desafios enfrentados pelos Estados em promover políticas educacionais efetivas de enfrentamento à pandemia.

³² A sistematização dos dados dos censos escolares realizada pela plataforma QEdu apontam que em 2020 existiam 3.909 escolas públicas na Paraíba e 898 privadas. Para mais informações acessar: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/censo-escolar>.

privilegiada, se amplia quando associada ao capital econômico, visto que estudantes com recursos financeiros podem adquirir dispositivos tecnológicos, ter acesso à internet de boa qualidade e outros elementos que facilitam a participação efetiva nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, a relação entre capital cultural e capital econômico nas atividades educacionais assumiu uma dinâmica específica devido à proporção que a dimensão digital teve durante a pandemia. Ou seja, aqueles(as) que adquiriram os capitais antes da pandemia tendencialmente estiveram mais preparados(as) para enfrentar os desafios impostos pela transição para o ERE, enquanto estudantes com menos recursos enfrentam obstáculos que possivelmente comprometeram o seu engajamento e desempenho acadêmico, conforme será possível observar adiante.

Prosseguindo na discussão, a nova dinâmica de ensino, conforme nos aponta Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) promoveu ainda mais a indiferenciação entre trabalho e lazer, ocasionando a expropriação do tempo livre do(a) professor(a) que precisava ficar atento(a) às demandas exigidas pela gestão escolar e às mensagens que recebia dos(as) estudantes a qualquer hora do dia. Esses elementos foram observados no contexto educacional analisado

[...] extrapolou nosso horário de trabalho pelo fato de alguns estudantes só terem acesso aos materiais pelo whatsapp, pela conta do email após os pais chegarem em casa depois de um dia de trabalho. Então **a gente tinha que responder alguns estudantes após as cinco, oito, nove... meia noite tava a gente respondendo aluno, dando “ok”, corrigindo atividade**. Porque era o único horário, o único momento que esse estudante tinha para nos dar um retorno acerca da atividade. [...] (Lucas, 2023, grifo nosso)

[...] foi o período que a gente mais trabalhou, **eu sou professor há 17 anos, eu acho que eu nunca trabalhei tanto na minha vida**. Preparando todas as aulas em plataformas que a gente não tem tanto domínio, então assim... foi muito penoso.[...] nunca trabalhei tanto, nunca fiquei tão estressado [...] (Paulo, 2023, grifo nosso)

O estresse ocasionado pelas grandes demandas impostas aos(as) docentes durante o ERE dialogam com os resultados da pesquisa de Soares (2021) que aplicou 18 questionários aos(as) professores(as) da ECIT Daura em meados de julho de 2021, ou seja, mais de um ano após o início do ERE. O autor identificou que 77,8% dos(as) pesquisados(as) (12 respostas) considerava esse modelo pouco ou nada (2 respostas)

satisfatório³³, quando questionados se o modelo de ensino estava afetando a saúde mental dos(as) professores(as), observa-se 94,4% de resultado positivos (17 respostas) e apenas uma resposta negativa. No primeiro ano da Pandemia um professor muito estimado da instituição morreu por causa da doença covid-19, o que também pode ter provocado repercussões psicológicas na comunidade escolar

O Sistema de Ensino não pode ser considerado apenas um veículo de transmissão de conhecimentos, mas também um campo de lutas simbólicas e de reprodução das desigualdades sociais contidas na sociedade (Bourdieu; Passeron, 2008). A intensificação das demandas, tidas como legítimas, sobre os(as) professores(as) durante o ERE nos ilustram a dinâmica naturalizada do poder e hierarquia que permeia o sistema educacional.

Ainda, a despeito da sensação de estresse que afetou a esfera emocional dos(as) professores(as) e a insatisfação manifestada pela forma que as atividades pedagógicas estavam sendo conduzidas, a opção dos governos estaduais, incluso na Paraíba, foi de continuar reproduzindo práticas pedagógicas, ao que a pesquisa indica, consideradas danosas à CE.

A pesquisa de Soares (2021) é substancial para que consigamos compreender as dificuldades que os(as) profissionais da educação da escola estavam vivenciando. Essas dificuldades influenciaram diretamente a capacidade de condução e elaboração das aulas, o que por sua vez prejudicou o aprendizado dos(as) estudantes e gerou um ciclo que contribuiu para perpetuar desigualdades educacionais, sobretudo na Paraíba.

O documento mais atualizado do Projeto Político Pedagógico (Paraíba, 2022) da ECIT Daura Santiago Rangel nos aponta que os(as) estudantes da IE são de classe média baixa, cujos pais e mães também são oriundos de escolas públicas. No que concerne à turma da terceira série do ensino médio pesquisados(as) foi possível coletar 28 respostas, sendo 15 de pessoas que se identificam como homens e 13 se identificam como mulheres.

Tabela 2 - Idade dos(as) Estudantes Pesquisados(as)

Qual a sua idade?	Quantidade
17 anos	17 estudantes
18 anos	7 estudantes

³³ 22,2% consideravam satisfatório, o que corresponde a 4 respostas.

19 anos	3 estudantes
20 anos	1 estudante

(Fonte: dados da pesquisa)

A maior parte dos(as) estudantes está no ano considerado adequado para sua idade, a distorção série/idade³⁴ afeta quatro indivíduos. No que se refere à auto identificação de raça-etnia, a maioria se identifica como pardos ou negros, correspondendo a 20 estudantes de uma amostra com 28 respostas.

Tabela 3 - Cor/etnia dos(as) estudantes pesquisados(as)

Qual a sua cor/etnia?	Quantidade
Preto	6 estudantes
Pardo	14 estudantes
Branco	7 estudantes
Amarelo	1 estudantes
Indígena	0 estudante

(Fonte: Dados da Pesquisa)

4.2 A questão familiar e o capital cultural e econômico

O perfil socioeconômico e identitário da turma se apresenta da seguinte forma: de acordo o Projeto Político Pedagógico (Paraíba, 2022) da instituição, os(as) estudantes em sua maioria são pertencentes a classes populares e conforme indicou a coleta de dados em sua maioria são pretos/pardos, cristãos³⁵, representativamente equiparados em relação ao gênero e com a maioria dos(as) integrantes dos núcleos familiares exercendo trabalhos informais ou de baixa remuneração. As características étnico-raciais e de classe que

³⁴ De acordo com o Ministério da Educação, ocorre quando o(a) estudante está com dois anos ou mais de atraso em relação à turma que deveria estar.

³⁵ A pesquisa conduzida revelou que dentre os participantes, 9 declararam seguir a fé evangélica, 5 identificaram-se como católicos, 1 indivíduo associou-se às crenças mórmons e católicas simultaneamente, 3 afirmaram seguir a tradição cristã, 1 se identificou como ateu, 2 expressaram crença em "várias religiões", e 5 optaram por não fornecer resposta em relação à sua filiação religiosa.

compõem o perfil da turma se alinham com os grupos mais impactados durante o período do ERE, conforme evidenciado no segundo capítulo (UNICEF, 2021a, 2021b).

O trabalho coletou dados referentes a quantidade de moradores(as), a escolaridade e as ocupações das pessoas em cada núcleo familiar para compreender de forma mais aprofundada o perfil socioeconômico dos sujeitos. A quantidade de moradores(as) em cada núcleo familiar pode influenciar tanto na forma em que os recursos econômicos são direcionados ao investimento em educação, quanto nas possibilidades de acesso e desenvolvimento de recursos culturais.

Além disso, a experiência educacional dos membros da família pode influenciar as expectativas acerca do retorno que o investimento em educação poderá proporcionar e as atitudes dos(as) estudantes no ambiente escolar (Bourdieu; Passeron, 2008; Bourdieu, 2007). Para os autores, se o núcleo familiar tem uma trajetória educacional considerada bem sucedida é mais provável que eles(as) tenham adquirido conhecimento e desenvolvido habilidades e atitudes que são valorizadas pelo sistema de ensino, elementos esses que serão transmitidos aos seus(as) filhos(as), dando-os(as) vantagem no campo escolar. Seus estudos demonstraram como o *Habitus Familiar* desempenha uma papel essencial, pois contribui para que se estabeleça determinados tipos de relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a ocupação dos membros da família não apenas afeta a disponibilidade dos recursos sociais, culturais e financeiros, mas também pode influenciar a visão do(a) estudante sobre as possibilidades educacionais e profissionais. Quando analisamos o perfil socioeconômico da turma, em relação aos indicadores nacionais em educação, com base na quantidade de moradores(as), escolaridade e ocupações dos familiares, nos aproximamos das condições sociais dos(as) estudantes e, por conseguinte, como isso pode ter favorecido ou dificultado o acesso e permanência deles(as) na escola.

Tabela 4 - Quantidade de moradores(as) na residência

Moradores na Residência	Quantidade
2	4 estudantes
3	5 estudantes
4	10 estudantes

5	5 estudantes
6	2 estudantes
7	2 estudantes

(Fonte: Dados da Pesquisa)

No que tange a escolaridade, a maioria possui um núcleo familiar que cursou apenas o ensino básico. Apenas duas mães e um pai do total das 28 respostas concluíram uma faculdade, três preferiram não responder. Assim, o *Capital Cultural Institucionalizado* (Bourdieu, 2007) encontrado referente aos diplomas acadêmicos dos(as) integrantes do núcleo familiar, indica que apenas dois indivíduos de diferentes núcleos familiares da turma possuíam diploma. Por meio do questionário também foram coletadas as ocupações do núcleo familiar para identificar o tipo de trabalho exercido.

Tabela 5 - Ocupação dos(as) moradores(as) da casa³⁶

Nº Resposta	Ocupação
1	<i>Pai e mãe autônomos.</i>
2	<i>Pai eletricista, mãe dona de casa e irmã desempregada</i>
3	<i>Dona de casa e pedreiro.</i>
4	<i>Meu pai é porteiro e minha mãe é dona de casa.</i>
5	<i>Minha mãe é recepcionista</i>
6	<i>Empregada doméstica</i>
7	<i>Minha mãe é empregada doméstica e meu padrasto trabalha em petshop.</i>
8	<i>Dona de casa, doméstica e comerciante.</i>
9	<i>Minha mãe é atendente de caixa.</i>
10	<i>Minha mãe é cuidadora de idosos</i>
11	<i>Caminhoneiro e vendedora</i>
12	<i>Doméstica, operador de caixa</i>
13	<i>Minha mãe está desempregada, meu pai é vendedor</i>
14	<i>Minha mãe trabalha com reciclagem.</i>

³⁶ Optamos por transcrever todas as respostas em relação à ocupação dos integrantes do núcleo familiar para compreensão mais aprofundada da realidade socioeconômica.

15	<i>Minha mãe é governanta de hotelaria</i>
16	<i>Doméstica e Caminhoneiro</i>
17	<i>Mãe é técnica de enfermagem e diarista. Padrasto trabalha com construção.</i>
18	<i>Minha mãe e meu padrasto são autônomos</i>
19	<i>Meu pai é serralheiro, minha mãe é costureira/bordadeira.</i>
20	<i>Meu irmão é gesseiro e minha mãe é comerciante</i>
21	<i>Meu pai trabalhar em uma construtura, minha mãe é técnica de enfermagem</i>
22	<i>Estão desempregados</i>
23	<i>Empregada Doméstica</i>
24	<i>Prefiro não responder</i>
25	<i>Prefiro não responder.</i>
26	<i>Comerciante, banhista e tosador de petshop, jovem aprendiz</i>
27	<i>Minha mãe é doméstica</i>
28	<i>Entregador e recepcionista</i>

(Fonte: Dados da Pesquisa)

A falta de trabalho qualificado³⁷ da maioria dos pais e mães dos(as) estudantes pode ser considerado um indicativo da falta de oportunidades e/ou insucesso dos progenitores dos sujeitos pesquisados em ambientes da educação formal. No entanto, conforme indicado no próximo tópico, houve um reforço dos(as) progenitores(as), para que os(as) filhos(as) continuassem estudando durante os anos entre 2020 e 2021 na pandemia. Esse dado revela as expectativas positivas dos pais e mães que, a despeito de não acessarem uma educação superior, incentivam seus(suas) filhos(as) a prosseguirem nos estudos, apesar das condições econômicas adversas no Brasil e na Paraíba em meio a este grupo social.

4.3 “Ensino de mentira”: Reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial e as Desigualdades Educacionais no Daura Santiago Rangel entre 2020 e 2021

Nos últimos três anos, pesquisadores(as) da área educacional buscaram compreender os impactos econômicos, políticos e sociais gerados pela Pandemia de

³⁷ Trabalho que exige curso superior.

Covid-19 na CE e na própria organização das instituições públicas do país. A precarização do trabalho docente, o prolongamento da jornada de trabalho e o prejuízo causado pela dinâmica do ensino remoto na saúde mental dos professores tem sido observado pelos(as) pesquisadores(as) das ciências humanas por todo o Brasil (ver Haddad; Barbosa, 2020; Cipriani; Moreira; Carius, 2021; Soares, 2021; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Nos relatos de experiência analisados, registrados em Nascimento (2022), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que foram produzidos pelos(as) discentes de licenciatura em Ciências Sociais durante os meses de outubro de 2020 a março de 2022 na ECIT Daura Santiago Rangel, soma-se a esta discussão e nos apresenta um quadro de ERE com sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as) da instituição, bem como baixa presença em sala de aula e falta de participação estudantil.

A análise dos dados da pesquisa, em consonância com os dados trazidos no capítulo 2, nos indicam que as dificuldades econômicas foram o elemento central que dificultou a plena participação dos(as) estudantes nas plataformas digitais durante o ERE. A falta de ambiente adequado e equipamento apropriado para assistir as aulas síncronas durante os anos de 2020 a 2021 foi ilustrativo de como as desigualdades educacionais se intensificaram na pandemia, sobretudo no que tange a educação no Brasil e também na ECIT Daura Santiago Rangel, ressalvadas as especificidades regionais e locais.

Com base nos dados coletados, observa-se que o equipamento mais usado pelos(as) estudantes no ERE foi o celular, seguido pelo notebook e computador de mesa (ver Tabela 5). Três estudantes fizeram uso de um equipamento móvel emprestado e dois não possuíam acesso a internet para assistir às aulas síncronas.

Tabela 6 - Equipamento usado para assistir as aulas remotas³⁸

Equipamento	Quantidade
Celular próprio	22
Celular emprestado	3
Notebook	6
Computador de mesa	1

³⁸ Os dados superaram 100% porque a alternativa permitia múltiplas escolha, o asterisco (*) vai indicar as seguintes tabelas que seguem o mesmo modelo de questão.

Atividade impressa	2
--------------------	---

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Ao fazermos a relação do campo educacional em um contexto mais amplo, a partir dos dados do capítulo 2, com a realidade da ECIT no ERE, observamos que os(as) estudantes da instituição situam-se no quantitativo dos 77,4% que, em 2020, não receberam equipamentos (computador, notebook, tablets, smartphones) subsidiados pelo Estado (Brasil, 2021). Além disso, a Paraíba ficou na 23ª posição do mesmo ano dos 27 estados mais Distrito Federal no "percentual de escolas públicas que disponibilizaram equipamentos para uso do aluno durante a suspensão das atividades presenciais". Apenas 3,8% das escolas disponibilizaram esses recursos (IBGE, 2021b, p. 89). Apesar da não oferta de equipamentos, a “participação e engajamento” foram critérios de avaliação sugeridos pelo campo escolar no ERE, quando observamos os documentos norteadores da SEECT/PB (Paraíba, 2020b).

Quando questionados(as) sobre o ambiente mais utilizado para assistir às aulas, a maioria das respostas nos apresenta um quadro que retrata a precarização do processo de ensino-aprendizado durante o período abordado na pesquisa.

Tabela 7 - Material de suporte usado pelos(as) estudantes para assistir aulas*

Equipamento	Quantidade
Mesa de estudos	3
Mesa de Cozinha	3
Cama	18
Sofá	4
Mesa de sala	1
Qualquer lugar	1

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Na tabela acima os dados ilustram de que maneira a ausência de condições econômicas favoráveis exerceu uma influência significativa nas experiências educacionais vivenciada no contexto da pandemia. Exemplo disso, é que apenas três estudantes possuíam uma mesa própria para estudos e apenas seis possuíam notebook. Isso evidencia

como a disparidade no *capital econômico* pode se traduzir em condições materiais desiguais para a prática educativa. Em um contexto de pandemia, as quais muitas atividades educacionais foram transferidas para o ambiente doméstico devido às medidas de distanciamento social, a falta de uma mesa e equipamentos adequados para os estudos é uma barreira que pode ser significativa nas execuções e participação nas atividades escolares.

Ademais, nos dados coletados indica-se que tanto jovens do gênero masculino, quanto do feminino passaram por dificuldades para assistir às aulas devido à necessidade de realizar afazeres domésticos durante o horário das aulas³⁹. A pesquisa também indicou que oito estudantes tiveram que trabalhar em algum momento durante os anos de 2020 a 2021 para ajudar no orçamento familiar. Sete dos(as) oito estudantes descreveram as suas ocupações, um(a) estudante preferiu não responder.

Tabela 8 - Trabalhos exercidos pelos(as) estudantes durante a Pandemia

Respostas
“Ajudou” a mãe em um restaurante
Trabalhou como Babá
Trabalhou “carregando peso”
Trabalhou em lanchonete
Trabalhou vendendo máscara, acerola, macaxeira e feijão verde
Trabalhou em “fábrica da mãe”
Trabalhou em Restaurante

(Fonte: Dados da Pesquisa)

A gestão da escola, conforme evidenciado por meio de observação participante e nas falas dos entrevistados, demonstrou ter conhecimento acerca das múltiplas realidades presentes em seu contexto educacional durante o ERE. Pois partia-se do "pressuposto" que os(as) estudantes não dispunham de acesso aos recursos materiais necessários para acompanhar as atividades letivas. Dessa maneira, as aulas ministradas durante o segundo

³⁹ 22 estudantes responderam que algumas vezes tinham dificuldade de assistir às aulas porque precisavam ajudar nos afazeres domésticos.

ano da Pandemia não seguiam um único modelo, mas passaram por alterações contínuas, ajustando-se às particularidades das realidades de cada turma/estudante.

No entanto, isso ocasionava um problema, pois dependendo da turma ou do dia da aula, os(as) professores(as) realizavam atividades síncronas ou assíncronas, não obedecendo a um percurso metodológico único e quebrando, reiteradamente, a sequência didática. Por isso, de um lado os(as) docentes tiveram liberdade para escolher a forma possível para conduzir suas aulas e de outro lado, os(as) estudantes tiveram que se adaptar à forma que a aula seria conduzida. Essas práticas despadronizadas, embora possam representar tentativas de atenuar os impactos do ensino remoto, foram desgastantes para muitos profissionais e aconteceram em diversas outras realidades escolares (Granja; Barreto, 2022).

A flexibilização também foi justificada em razão da baixa interação dos(as) estudantes durante o ensino síncrono que iniciou no fim do ano de 2020 e se estendeu até o fim do ERE, conforme nos apontam os Relatos de Experiência do PIBID (Nascimento, 2022) e as entrevistas recentes com os(as) professores(as)

Com a pouca participação de alunos, tinha professor que desistia. [...] Tinha professor que não entrava... tinha professor que entrava, passava dez minutos e não entrava nenhum aluno, aí desistiu, aí passou a mandar atividades. [...] **os alunos não participavam, a grande maioria por causa de problemas financeiros e técnicos** (Paulo, 2023, grifo nosso).

Um dos entrevistados mencionou que, devido à reduzida adesão às atividades síncronas na escola, ocorreram situações em que foi necessário agrupar as turmas correspondentes ao mesmo ano letivo, com o propósito de estabelecer um certo nível de participação e interação.

Pra eles [os estudantes] foi muito cansativo, a ideia então era utilizar, durante o momento da aula, slides, de maneira mais interativa: com imagem, gravuras, figuras... com menos texto possível. Utilizar também vídeos no youtube [...] para ilustrar o assunto que era dado e **tentar trabalhar a aula com o maior número de perguntas, questionamentos... para que de alguma forma eles pudessem falar, participar, mesmo que não usassem o microfone, mas que pelo menos pelo chat...** [...] A participação era mínima, mas até com essa participação mínima [...] eram pouco estudantes... em um universo de quarenta estudantes em uma turma, participavam dez... então a gente teve que juntar os estudantes dos primeiros anos, segundos anos, terceiros anos... (Lucas, 2023, grifo nosso)

A abordagem mencionada, centrada em slides interativos, imagens, vídeos do YouTube e uma ênfase em questionamentos durante as aulas remotas, revela as tentativas e estratégias de adaptação dos(as) professores(as) diante dos desafios impostos pelo ERE.

A mudança para métodos com mais recursos visuais e interativos pode ser interpretada como uma tentativa de adaptação ao novo ambiente educacional, sendo uma resposta à necessidade de engajar os(as) estudantes de maneira mais eficaz. Entretanto, a participação reduzida sugere que essa estratégia pode não ter sido totalmente eficaz para todos(as), evidenciando a (re)produção de desigualdades digitais, apontadas nos dados trazidos no capítulo anterior, e de *capital cultural*, uma vez que as formas de ensino, os métodos de avaliação e as expectativas frente ao ensino durante a Pandemia, demonstraram-se insatisfatórios na ECIT.

A análise dos dados coletados em questionário trouxe uma dualidade em relação ao incentivo dos pais à participação dos estudantes no ERE. Embora 25 estudantes tenham indicado que seus pais os incentivam frequentemente a participar do ERE, é notável que uma proporção igual, também de 25, tenha afirmado que os pais ou as pessoas em sua convivência não têm o hábito de estudar com eles(as) para as provas ou atividades escolares. Esta contradição sugere uma desconexão entre o estímulo à participação e o envolvimento efetivo da família nas atividades escolares.

Neste contexto, observa-se que o ato de estudar para atividades escolares não parece ser uma prática disseminada na maioria dos núcleos familiares, apesar do incentivo à participação no ERE. Isso levanta questões sobre como as disposições do *habitus familiar* (Bourdieu; Passeron, 2007) dos(as) estudantes diante da situação de imposição das medidas de ERE e precariedade econômica, pode não corresponder àquilo que foi demandado pelo campo escolar no contexto observado.

Entretanto, a falta de participação dos(as) integrantes do núcleo familiar não necessariamente corresponde a ausência de expectativas ao investimento escolar, mas pode ter relação com a condição de classe da família em que muitas mães e pais tiveram que trabalhar ou perderam os seus empregos e precisam encontrar outras fontes de renda, impossibilitando a participação nas atividades escolares.⁴⁰

⁴⁰ A pesquisa indicou que 8 núcleos familiares tiveram parentes que perderam o emprego *por causa* da Pandemia, 3 estudantes não souberam responder e 1 preferiu não responder.

Pontuo que apesar do universo de sujeitos que participaram da pesquisa representar, aparentemente, semelhanças no que se refere aos aspectos socioeconômicos, existem, no microcosmos de cada realidade, múltiplas variáveis que vão tensionar a experiência de cada um(a) durante o ERE. Essas realidades diversas que nos foram apresentadas de maneira mais patentes nas diferenças de recursos econômicos, o que pode ser interpretado como *capital econômico*, são mais latentes nas formas de transmissão do *Capital Cultural*, que na dinâmica interna de cada realidade gera um número imenso de possibilidades, conforme nos aponta Lahire (1997).

Quando consideramos as dificuldades dos(as) estudantes na compreensão textual, conforme evidenciado na Tabela 8, há uma presença significativa (21 estudantes) de adversidade nesse âmbito, o que pode sugerir um desempenho acadêmico não favorável para o desenvolvimento de habilidades para lidar com as demandas escolares.

Tabela 9 - Dificuldades de compreensão de texto dos(as) estudantes

Atualmente você considera que tem dificuldades de compreender textos?	Quantidade
Sim, muitas vezes	1 estudantes
Sim, algumas vezes	9 estudantes
Sim, poucas vezes	11 estudantes
Não tenho dificuldades	7 estudantes
Prefiro não responder	0 estudante

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Conforme já levantado, mesmo em um contexto socioeconômico semelhante, cada estudante tem realidades familiares diversas que promoveram diversas variáveis de capitais culturais. Por exemplo, determinado núcleo familiar pode incentivar mais o engajamento do(a) estudante na escola, construindo positivamente o nível simbólico do estudante em relação à escola. Ou ainda, um parente não pertencente ao núcleo familiar pode fornecer um equipamento imprescindível para as execuções das atividades na IE durante o ERE. Essas variações, que buscam se distanciar do conteúdo homogeneizante dos questionários, são observadas a partir de uma análise mais aprofundada das realidades individuais de cada um(a) e são bem discutidas em Lahire (1997).

Isso significa que os(as) estudantes têm estilos de aprendizagem diferentes, e algumas estratégias podem não ser eficazes para todos(as), apesar das semelhanças socioeconômicas. Enquanto alguns(as) estudantes podem se beneficiar de aulas com mais recursos visuais e interativos, outros podem preferir ou necessitar de abordagens consideradas mais tradicionais, tanto em função do seu *capital cultural* quanto por falta de recursos materiais para assistir aulas por meio de TIC's.

Na Tabela 8 constam mais um indicativo da falta de recursos materiais adequados, por parte de alguns estudantes, para assistir às aulas durante a Pandemia.

Tabela 10 - Qualidade da conexão com a internet durante o ERE

Durante o ensino remoto, na maioria das vezes a sua conexão com a internet era de boa qualidade?	Quantidade
Sim, o suficiente para assistir às aulas	13 estudantes
Sim, porém “travava” algumas vezes	12 estudantes
Não a internet era de péssima qualidade	1 estudante
Eu não possuía acesso a internet	1 estudante
Eu acompanhei as aulas por atividades impressas	1 estudante

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Quando associamos os dados da “Tabela 9” com o que foi apresentado no capítulo dois referente a rede de internet subsidiada pelo Estado, compreendemos que os(as) estudantes da escola pesquisada estão inseridos no contexto nacional dos(as) 78,8% e 69,4% de educandos(as) que não tiveram sua rede de internet financiada pelo Estado em 2021 e 2022, respectivamente (Brasil, 2021, 2022). De acordo com as entrevistas realizadas, a rede estadual da Paraíba demorou para ofertar algum tipo de material que para os(as) estudantes, um recurso (os chip's com internet móvel)⁴¹ foi ofertado apenas no fim

⁴¹ Em publicação realizada em dezembro de 2021, o portal de notícias oficial do governo do Estado da Paraíba, publicou a seguinte manchete: “João Azevêdo disponibiliza 260 mil chips para alunos e professores da Rede Estadual de Ensino e amplia acesso ao ensino remoto”. Reportagem disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-disponibiliza-260-mil-chips-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-de-ensino-e-amplia-acesso-ao-ensino-remoto#:~:text=O%20governador%20Jo%C3%A3o%20Azev%C3%AAdo%20entregou,a%20conectividade%20ao%20ensino%20h%C3%ADbrido>.

de 2021 quando as escolas já estavam se preparando para o retorno gradativo ao modelo híbrido.

No mês de abril de 2023, durante período de observação do cotidiano escolar da ECIT, presenciei uma discussão sobre o ERE nas sala dos professores(as), momento do qual percebi que os(as) profissionais apelidaram o modelo de ensino como “Ensino de *Meetira*” (ensino de mentira), fazendo alusão ao *Google Meet*, plataforma mais utilizada para o encontro síncrono.

Bourdieu e Passeron (2008) argumentam que as instituições educacionais têm o poder de impor e legitimar práticas, valores e normas, exercendo assim uma forma de Violência Simbólica que molda a percepção e o comportamento dos(as) participantes do sistema educacional. Essa Violência, como já discutida, opera quando as estruturas de poder são internalizadas/inculcadas de tal modo que as práticas e normas impostas são compreendidas como algo “natural”. Assim, essa ação política que pode ser relacionada como um tipo de violência simbólica parece ter sido reforçada mesmo no momento de crise global, como em uma Pandemia, na medida em o processo educacional foi imposto e legitimado apesar das inúmeras adversidades apontadas e mesmo – ênfase – quando o mesmo foi apelidado de “meetira”.

A forma como os(as) professores(as) nomearam o modelo indica uma manifestação de resistência frente às condições impostas em meio ao ERE, o que pode representar uma tentativa de subverter a narrativa oficial do Ensino Remoto que foi eleito o melhor do país pela FGV (Barberia; Cantarelli; Schamalz, 2020), como salientado no capítulo 2 desta pesquisa. Esse aspecto ressalta as tensões entre a necessidade de adaptação e as limitações percebidas na eficácia do ensino nesse formato.

Em relação aos(as) estudantes, quando questionados(as) sobre a categoria “qualidade”⁴² durante a pandemia, obtivemos as seguintes respostas da Tabela 10.

Tabela 11 - Autoavaliação do aprendizado durante o Ensino Remoto Emergencial

De modo geral, você considera que o seu aprendizado durante o ensino remoto foi:	Quantidade
Excelente	0

⁴² Categoria observada durante a observação participante.

Ótimo	1
Bom	1
Razoável	14
Ruim	4
Péssimo	5
Desastroso	3
Prefiro não responder	0

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Se o processo de ensino-aprendizagem durante o ERE foi considerado insatisfatório para maioria dos(as) estudantes, isso sugere uma desconexão entre as práticas educacionais adotadas e os capitais econômicos e culturais da maior parte da turma, indicando que o modelo imposto não estava alinhado com suas experiências, expectativas e condições sociais e econômicas. Ou seja, a insatisfação percebida está relacionada à falta de acesso equitativo a recursos tecnológicos, à familiaridade com as plataformas digitais, à ausência de suporte adequado da IE e do Estado e à falta de participação familiar no processo.

Ao discutir os dados dessa pesquisa a partir da teoria de Bourdieu, utilizando conceitos como Capital cultural e econômico, Habitus e Violência Simbólica como aporte analítico pudemos perceber uma das diversas dimensões da complexidade dos elementos vivenciados durante a experiência educacional na pandemia em consonância com os indicadores sociais e educacionais em âmbito nacional e estadual estudados e sistematizados no capítulo anterior.

A análise dessas discrepâncias não apenas evidenciam lacunas no processo educacional na Pandemia, mas também sublinha como é imperativo a implementação de políticas públicas e práticas voltadas para a mitigação dessas desigualdades produzidas em contextos escolares, como na ECIT. Esse apelo torna-se particularmente relevante no atual contexto de retorno às atividades presenciais, no qual muitos(as) estudantes, especialmente aqueles(as) provenientes de escolas públicas que enfrentaram desafios semelhantes aos descritos neste trabalho, apresentam, não apenas defasagens no aprendizado decorrentes de dois anos de ERE, mas também no cotidiano, em razão das consequências psicológicas ocasionadas pelos vários eventos durante a Pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores(as) e estudantes tiveram desafios significativos nos sistemas de ensino no Brasil durante a implementação do ERE na pandemia de COVID-19, evidenciando lacunas críticas que permeiam a eficácia desse modelo educacional. Destaco que a teoria de Pierre Bourdieu foi de grande importância para esta pesquisa, pois forneceu o arcabouço teórico que, aliada à bibliografia complementar e aos métodos utilizados permitiu uma compreensão aprofundada das relações entre os capitais econômicos e culturais em meio aos desafios educacionais e as desigualdades sociais durante o ERE. Isso possibilitou que se cumprisse o objetivo geral do trabalho que foi discutir junto aos(as) estudantes e professores(as) como ocorreu a oferta e o acesso ao ERE em tempos de Pandemia durante os anos de 2020 a 2021, no contexto educacional da ECIT Daura Santiago Rangel.

A abordagem bourdieusiana, auxiliou na observação e análise das formas de desigualdades presentes no ambiente educacional durante o ERE. Nesse tópico os documentos orientadores e a falta de subsídio e diálogo com os(as) estudantes e professores(as) no chamado Regime Especial de Ensino ofertado pelo estado da Paraíba, foram exemplos de como, mesmo na Pandemia, determinadas práticas e hierarquias continuaram sendo naturalizadas e contribuíram para a reprodução das desigualdades educacionais na medida em que privilegiaram determinados comportamentos que podem ser relacionados com capitais culturais e econômicos específicos. Apesar dos desafios socioeconômicos da turma analisada, o campo escolar, a despeito do Estado não fornecer material e condições adequadas para o ERE, sugeria que “participação e engajamento” fossem critérios de avaliação relevantes, conforme observado nos documentos orientadores (Paraíba, 2020b).

Sob essa perspectiva, quatro pontos podem ser destacados como elementos-chave na compreensão dos desafios no ERE para os(as) professores(as) e três para os(as) estudantes.

No contexto em que ocorreu a pesquisa, em relação aos(as) docentes, o primeiro ponto refere-se à inexistência de subsídios materiais adequados fornecidos pela SEECT/PB para a produção de aulas online nos dois primeiros anos, como computadores e chips. Essa falta, conforme observamos, impactou a qualidade das aulas ministradas. O segundo ponto em relação aos(as) docentes, diz respeito à formação considerada de má qualidade e a

ausência de um acompanhamento contínuo por parte da SEECT/PB. A falta de suporte adequado comprometeu a capacidade dos(as) educadores(as) de se adaptarem ao ambiente digital de forma apropriada, evidenciando uma lacuna na preparação para situações emergenciais. O terceiro elemento refere-se à alta demanda de trabalho dos(as) professores(as) na Pandemia que, conforme observamos, tiveram que estar disponíveis a qualquer hora do dia para atender às demandas dos(as) estudantes. A flexibilidade de horários, embora tenha sido uma tentativa de adaptar-se à realidade das turmas, resultou em um desafio adicional para os(as) educadores(as), afetando negativamente o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Esse terceiro ponto, nos ajuda a compreender o quarto elemento que diz respeito à saúde mental dos(as) docentes. As altas demandas impostas pelo ERE, aliadas à pressão constante para proporcionar uma experiência educacional eficaz, contribuíram para níveis significativos de estresse e esgotamento, além de grande insatisfação pelo modelo de ensino que foi apelidado, conforme vimos, como “ensino de mentira”.

Em relação aos(as) estudantes, em consonância com diversos indicadores sociais e educacionais em nível nacional, o primeiro elemento refere-se aos desafios socioeconômicos, a falta da posse de dispositivos tecnológicos apropriados, internet com boa conexão, ambiente adequado para assistir aulas e a impossibilidade de foco durante as aulas por causa dos afazeres domésticos, o que criou uma divisão entre aqueles(as) que tinham acesso a uma educação remota eficaz e aqueles(as) que enfrentaram obstáculos significativos devido à ausência desses recursos. O segundo ponto relativo aos(as) estudantes diz respeito a insatisfação com o ERE que pode ser explicada a partir dos desafios socioeconômicos que obstaculizaram a interação durante as aulas remotas, afetando de forma considerada negativa, a experiência. O terceiro ponto corresponde à ausência de apoio parental adequado, apesar do estímulo motivacional, que promoveu um impacto prejudicial no progresso acadêmico dos(as) estudantes, uma vez que, como já discutido, a colaboração entre pais e educadores(as) podem desempenhar um papel crucial no que é considerado sucesso educacional.

Apesar do processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto na ECIT Daura ter sido denominado como de “mentira” para alguns professores(as) e não ter atingido a expectativa de muitos(as) estudantes, o censo escolar de 2022 (Brasil, 2022) nos aponta que a não reprovação e a readaptação das atividades escolares na pandemia

contribuiu para diminuir os efeitos da evasão e reprovação. Este fato fez com que muitos(as) continuassem vinculados(as) aos sistemas de ensino.

Este trabalho de conclusão de curso é resultado de um aprendizado e se soma aos debates da literatura acadêmica sobre a educação pública e pandemia, em especial as relações e implicações no processo de ensino e aprendizagem no ERE. Contudo, é importante reconhecer suas limitações, especialmente no que diz respeito à complexidade das relações entre as variáveis de cada contexto familiar e a singularidade de vida de cada estudante.

Uma análise particularizada, conforme nos aponta Lahire (1997) nos ajudaria a compreender mais aprofundadamente como cada sujeito vivenciou o ERE, não se delimitando a produzir relações diretas de causa e efeito. Ter baixo capital econômico, por exemplo, não significaria, necessariamente, uma dificuldade de acesso à educação na Pandemia se, em uma análise aprofundada, pudéssemos observar a existência de redes de apoio efetivas para atenuar os impactos do modelo de ensino. Assim, na pesquisa, ao se concentrar no perfil socioeconômico de uma turma e na construção de possíveis relações com os indicadores sociais e educacionais nacionais, não foi possível analisar individualmente a diversidade de elementos que moldam o habitus e as redes de apoio sociais e econômicas dos estudantes e influenciaram sua experiência no ensino remoto.

Não obstante, os resultados da pesquisa mostram aproximações e dialogam com estudos utilizados como referência (Souza, Pedro, e Colling (2023); Silvestre, Figueiredo Filho, e Silva (2023); Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2022); Granja e Barreto (2022); Soares (2021); Cipriani, Moreira e Carius (2021) e Vasconcelos et al. (2021) e com os dados dos censos escolares (BRASIL, 2020, 2021, 2022) que indicam as dificuldades de acesso ao ERE, especialmente para os estudantes negros e pardos e de baixa renda, perfil que se assemelha ao da turma pesquisada e que foram os maiores afetados pelas desigualdades educacionais na pandemia (UNICEF, 2021a, 2021b).

Também foi possível captar outros aspectos relacionados além do ambiente educacional que podem ser remetidos à “saúde mental” da turma. Na pesquisa, 21 estudantes relataram que sentiram diferentes graus de aumento de ansiedade por causa dos diversos eventos vivenciados na pandemia, o que por sua vez afetou, também, os seus desempenhos escolares.

Este trabalho pode ser mais um exemplo de um caso representativo de como uma escola pública composta por estudantes das camadas populares vivenciou a experiência educacional em uma Pandemia no estado da Paraíba. Considera-se que atividades de iniciação científica, bem como a continuidade de pesquisas e produção de trabalhos nesse sentido é essencial para o debate e subsídio para a atuação profissional nas escolas e para continuar discutindo os rumos da educação brasileira em um cenário educacional pós-pandemia.

6. REFERÊNCIAS

- BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro H. S.. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. FGV, **Edição As políticas de ensino à distância no Brasil**, 2020. 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: 22 set. 2023.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos (org). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Uma Teoria da Prática**. 1.ed. Oeiras: Celta Editora, 2002, p. 163 - 185.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1983, p. 119 - 127.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA, 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: jun 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica, 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**, Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**, Brasília, DF: Inep, 2022.
- CIPRIANI, F. M; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C.; Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, e105199, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Edipro, 2012.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRANJA, Tania; BARRETO, Flávia de Oliveira. Ensino Remoto na Pandemia, Práticas, Curriculares e Cotidianos Escolares - Da Sala de Aula à "Sala de Casa": recontextualização, criações e inventividades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, 2022.

HADDAD FERREIRA, L.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 05 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em out 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2021b. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b.

JANNUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. p. 137-160, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v56i2.222. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável**. 1.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Lisboa: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2012.

KARL, Marx. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-90.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. Revisada. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

NASCIMENTO, Maxwell. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – *Subprojeto de Sociologia. Relatórios Finais dos pibidianos*. UFPB: João Pessoa, 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação. **Orientações Ano Letivo: Ensino Remoto**. João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação. **Plano Estratégico: Ensino Médio**. João Pessoa, 2020a.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. Secretaria de Educação. **Plano Estratégico Curricular**. João Pessoa, 2020b, p. 206 - 238.

PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico (PPP) ECIT Daura Santiago Rangel**. João Pessoa: SEECT/PB, 2022.

PARAÍBA. **Regimento Interno ECIT Daura Santiago Rangel**. João Pessoa: SEECT/PB, 2020c.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Portaria no 418, 17 de abril de 2020. **Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências**. 2020d. Disponível em: <https://auniaio.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf>. Acesso em 30 de jul. 2023.

PORTAL QEdU. **Taxas de Rendimento Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em 01 de dez de 2023.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. Itajai: EdUnivali, 2002.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B.; SILVA, D. S.; Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 28, e280054, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOARES, J. G.; Dando voz aos mestre em meio à pandemia: a perspectiva dos professores de uma escola pública de João Pessoa em relação ao ensino remoto. In: CANCELIER, J. W.; HAUSCHILDT, G. Z.; FARAJ, S. (Orgs.); **Os desafios da educação em tempos de pandemia**. Santa Maria: Arco, 2021.

SOUZA, M. do S.; PEDRO, N. S. G.; COLLING, J. O USO DAS TIC NO ENSINO REMOTO: uma revisão de literatura. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–23, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.64491. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64491>. Acesso em: 23 set. 2023.

THIRY-CHERQUES, H. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

UNICEF et al. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil, um alerta sobre os impactos da Pandemia de Covid-19 sobre na Educação**, 2021a.

UNICEF et al. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono**, 2021b.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Editora UnB, 2004.

WEBER, Max. **Ensaaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: JTC Editora, 1982, p. 471-501.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Ed. da UNICAMP, 1999.

WEBER, Max; COHN, Gabriel (org.). **Marx Weber: Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

7. ANEXOS

ANEXO I - Modelo do Questionário aplicado aos(as) Estudantes

Olá! Meu nome é **Maxwel Queiroz do Nascimento**, fui professor da sua escola de Fevereiro a Julho de 2023 em função do programa Residência Pedagógica de Sociologia da UFPB. Esse questionário tem os objetivos de mapear as condições de oferta e de acesso do ensino remoto durante a pandemia (de 2020 a 2021) e tentar compreender as dificuldades vivenciadas por você no retorno ao ensino presencial

Os dados obtidos a partir desse questionário farão parte do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Licenciatura em Ciências Sociais.

Por fim, gostaria de ressaltar que **a sua resposta a este questionário permanecerá anônima**. Agradeço imensamente pela sua contribuição!

Qual a sua idade?

- 15
 16
 17
 18
 Outra: _____.

Como você se identifica?

- Branco
 Preto
 Pardo
 Amarelo (asiático)
 Indígena

Qual seu gênero?

- Homem
 Mulher
 Outro: _____

Em qual bairro você mora atualmente?

- José Américo
 Mangabeira I
 Geisel
 Outro: _____

Desde qual ano você estuda na ECIT Daura Santiago Rangel? _____

Com quantas pessoas você mora atualmente? _____

Quem são essas pessoas?

(Exemplo: Moro com meu pai, mãe, duas irmãs, um irmão...)

- Prefiro não responder

Até que ano/série as pessoas que moram com você estudaram?

(Exemplo: meu pai cursou até o ensino médio, minha mãe cursou faculdade, meus irmãos estão no sétimo ano...)

- Não sei
 Prefiro não responder

Nesta próxima etapa da pesquisa farei algumas perguntas relacionadas a sua experiência com o Ensino Remoto durante a Pandemia, entre os anos de 2020 a 2021.

Durante o ensino remoto, geralmente você assistia aula em qual ambiente?

- Em um quarto só seu
 Em um quarto compartilhado
 Na cozinha
 Na sala
 Outro: _____
 Prefiro não responder.

Durante o ensino remoto, geralmente você assistia às aulas:

- Em uma mesa própria para estudos
 Na mesa da cozinha
 Na cama
 No sofá de casa
 Outro: _____

Durante o ensino remoto, na maioria das vezes a sua conexão com a internet era de boa qualidade?

- Sim, o suficiente para assistir às aulas
 Sim, porém “travava” algumas vezes
 Não, a internet era de péssima qualidade
 Eu não possuía acesso a internet.

Atualmente, você mora com as mesmas pessoas que morava durante o ensino-remoto e pandemia?

- Sim
 Não, durante o ensino remoto morei, a maior parte do tempo com:

Durante o ensino remoto, como você, na maioria das vezes, acompanhava as aulas?

- Celular próprio
 Celular emprestado
 Notebook
 Notebook emprestado
 Computador de mesa
 Atividade impressa
 Não conseguia acompanhar
 Prefiro não responder.
 Outro: _____

Durante o ensino remoto, de modo geral, as pessoas que moravam com você te incentivaram para que você continuasse estudando?

- Sim, na maioria das vezes
 Sim, algumas vezes
 Poucas vezes
 Não, não costumavam incentivar
 Prefiro não responder.

Durante o ensino remoto, você teve dificuldade de assistir aula porque tinha que ajudar nos afazeres domésticos?

(Exemplo: Cozinhar, lavar pratos, varrer a casa, cuidar de crianças, etc)

- Sim, na maioria das vezes
- Sim, algumas vezes
- Poucas vezes
- Não
- Prefiro não responder.

Durante o ensino remoto, de modo geral você pensava em abandonar os estudos?

- Sim, na maioria das vezes
- Sim, algumas vezes
- Poucas vezes
- Não
- Prefiro não responder.

Durante o ensino remoto, alguma das pessoas que moravam com você perderam o emprego por causa da Pandemia?

- Sim
- Não
- Não sei
- Prefiro não responder

Durante o ensino remoto e da Pandemia, em algum momento você teve que trabalhar para ajudar na renda familiar?

- Sim, trabalhei na maior parte do tempo
- Sim, tive que trabalhar em algum momento
- Não precisei trabalhar
- Prefiro não responder

Se você respondeu “Sim” para a pergunta anterior, poderia dizer em que trabalhou?

-
- Prefiro não responder

De modo geral, você considera que o seu aprendizado durante o ensino remoto foi:

- Excelente
- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim
- Péssimo
- Desastroso
- Prefiro não responder

Depois da Pandemia e do Ensino remoto, você já pensou em abandonar os estudos?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca.
- Prefiro não responder.

Se você respondeu “sim” para a resposta anterior, poderia descrever o motivo?

No retorno ao ensino presencial, você teve dificuldade em acompanhar as aulas porque havia “esquecido” os conteúdos ensinados durante o ensino remoto?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca.
- Prefiro não responder.

No retorno ao ensino presencial, você sente que se tornou uma pessoa mais ansiosa por causa dos eventos que vivenciou e que têm relação com a Pandemia?

- Sim, muito

- Sim, um pouco
- Não, não tenho ansiedade
- Prefiro não responder

Atualmente você tem “medo” de não ser capaz de concluir o ensino médio?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não tenho dificuldades.
- Prefiro não responder

Atualmente você considera que tem dificuldades de compreender textos?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não tenho dificuldades.
- Prefiro não responder

Ao fim desse ano você pretende entrar em uma Faculdade/Universidade?

- Sim
- Não
- Talvez
- Prefiro não responder

Se você pretende entrar na Universidade/Faculdade, já sabe em qual curso pretende ingressar?

De modo geral, você sente dificuldade de compreender a linguagem que os(as) professores(as) usam para transmitir o conteúdo?

- Sim, frequentemente
- Sim, às vezes
- Raramente
- Não
- Prefiro não responder

Atualmente, os seus pais ou as pessoas que moram com você têm o hábito de estudar com você para as provas e atividades da escola?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, poucas vezes.
- Não.

- Prefiro não responder.

Seus pais ou alguma das pessoas que moram com você comparecem às reuniões de pais e mestres quando ocorrem?

- Sim, na maioria das vezes.
- Sim, às vezes.
- Sim, mas raramente.
- Não.
- Prefiro não responder.

Atualmente, você ajuda nos afazeres domésticos? (exemplos: lavar roupa, varrer a casa, fazer a janta, etc)

- Sim, na maioria das vezes.
- Sim, às vezes
- Raramente
- Não
- Prefiro não responder.

Quantos livros você costuma ler por mês?

- 3 ou mais.
- Até 2.
- Um livro.
- Não costumo ler.
- Prefiro não responder.

Qual a sua religião?

- Católico/a
- Evangélico/a
- Espírita
- Ateu/ateia
- Prefiro não dizer
- Outra: _____

No retorno ao ensino presencial, você já passou pela situação de ter de escolher entre trabalhar ou estudar?

- Sim, muitas vezes.
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes.
- Não, nunca.
- Prefiro não responder.

Nas férias escolares você costuma fazer viagens para conhecer outros lugares?

- Sim, muitas vezes

- Às vezes
- Raramente
- Não
- Prefiro não responder

O que você gosta de fazer nas horas vagas? _____

Atualmente, você mora em uma casa:

- Própria
- Alugada
- Financiada
- Não sei
- Prefiro não responder

Atualmente, sua família recebe Bolsa Família?

- Sim
- Não
- Não sei
- Prefiro não responder

Sua família está cadastrada no CadÚnico do governo federal?

- Sim
- Não
- Não sei
- Prefiro não responder

Qual o emprego das pessoas que moram com você?

(exemplo: meu pai é segurança, minha mãe é professora, meu irmão está desempregado, etc...)

-
-
- Não sei
 - Prefiro não responder

Atualmente, você possui internet em casa?

- Sim, internet residencial (wi-fi)
- Sim, mas apenas internet móvel (celular)
- Não possuo.
- Prefiro não responder

Seus pais ou as pessoas que moram com você possuem carro ou moto?

- Sim, um carro e uma moto
- Sim, uma moto
- Sim, um carro
- Não
- Prefiro não responder

Durante sua infância ou adolescência, você já estudou alguma vez em escolas privadas?

- Sim
- Não, nunca estudei
- Não sei
- Prefiro não responder

Existe algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o ensino remoto ou o retorno ao ensino presencial e que não foi perguntado?

ANEXO II - Modelo Entrevista Semiestruturada dos(as) Professores(as)

Entrevista semi-estruturada: professores

Parte 1 – Apresentação inicial explicando os objetivos, recorte da pesquisa e assegurar o anonimato.

Parte 2 – Identificação do Perfil do(a) professor(a)

Nome, Idade, Gênero, Cor, tempo que trabalha como professor(a) e tempo que ensina na ECIT Daura.

Parte 3 – Perguntas Norteadoras

1. Como você vive a Educação escolar no seu cotidiano?
2. Porque você escolheu ser professor(a)?
3. Durante o ensino remoto, você tinha dificuldade de conciliar os afazeres e as distrações do ambiente doméstico com a regência das aulas?
4. Durante o ensino remoto, você considera que possuía as condições materiais adequadas para realizar as regência? Computador, mesa, celular, ambiente...
5. Durante a Pandemia, você considera que houve um aumento da carga trabalho para atender as demandas do ensino remoto?
6. Durante a pandemia, de modo geral, como você realizava a transposição didática dos conteúdos?
7. De modo geral, você sente que os(as) estudantes conseguiram aprender os conteúdos durante o ensino remoto?
8. Durante a pandemia, de modo geral, como você provocava os(as) estudantes para que participassem das aulas? Eles/elas eram participativos(as)?
9. Durante os meses que frequentei a escola, ouvi diversos comentários sobre como a pandemia “Prejudicou” o aprendizado dos(as) estudantes. Você acha que a Pandemia “prejudicou” a formação dos(as) estudantes? De qual forma?
10. Como você avalia a experiência de dar aulas remotas no contexto Pandêmico?

11. Durante minhas visitas à instituição ouvi os(as) professores(as) chamando a plataforma google meet de *meet-ira*, porque, de acordo com eles(as), as aulas que aconteciam durante o ensino remoto de “faz de conta”. O que você pensa sobre isso?
12. Você teve que resgatar os conhecimentos ministrados durante a Pandemia no retorno ao ensino presencial por perceber que os(as) estudantes estavam com uma lacuna no aprendizado?
13. No retorno ao ensino presencial a gestão escolar ou a Secretaria de Educação forneceu algum tipo de suporte para os professores(as)? E para os(as) Estudantes?
14. Os(as) estudantes receberam algum tipo de apoio psicopedagógico no retorno ao ensino presencial?
15. Você sente alguma mudança comportamental nos(as) estudantes após o ensino remoto e Pandemia?
16. Você teve conhecimento de estudantes que abandonaram a escola durante a Pandemia?
17. De modo geral, no retorno ao ensino presencial, pós ensino remoto, os(as) estudantes estão menos participativos em sala de aula?
18. De modo geral, você percebe que a escola tem exigido dos(as) estudantes as mesmas demandas de antes da Pandemia?
19. No retorno ao ensino presencial você teve que repensar seu método de avaliação?
20. No retorno, ao ensino presencial você teve que resgatar os mesmos conteúdos que ensinou durante o ensino remoto porque os(as) estudantes pareciam não ter aprendido?