



Teachers formation and emergency remote teaching: didactic experiences of the Pibid/Sociology

Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia

SOUZA, Jordânia de Araújo⁽¹⁾; GAUDENCIO, Júlio Cezar⁽²⁾; MORAIS, Leila Samira Portela de⁽³⁾; SANTOS, Lúcia de Fátima⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0003-1424-0200>; UFAL/CEDU. Maceió, AL, Brasil. jordania.souza@cedu.ufal.br.

⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0002-6652-6297>; UFAL/ICS. Maceió, AL, Brasil. julio.silva@ics.ufal.br.

⁽³⁾ <https://orcid.org/0000-0001-5428-7885>; SEDUC. Maceió, AL, Brasil. leilasamirap@gmail.com.

⁽⁴⁾ <https://orcid.org/0000-0002-3283-1285>; UFAL/FALE. Maceió, AL, Brasil. lucia.fatima@fale.ufal.br.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

In this article we aim to discuss teacher formation in the context of emergency remote teaching, based on the experiences carried out within the scope of Sociology subproject from the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid), in a Formation Center for Young Adults and Elderly which is located in Maceió/AL. As a theoretical contribution, we turned to authors in the field of Education in the interface with digital information and communication technologies, aiming to guarantee to pibidians and teachers the appropriation of the necessary resources to work in the teaching of Sociology. For this, a set of formation sections were developed, promoted by the subproject with didactic workshops in order to improve teaching practice. In addition to studies, teaching materials were produced in these workshops using digital tools. The work carried out resulted in materials that significantly contributed both to the learning of EJAI (Youth, Adult and Senior Education) students and to the expansion and changes in the process of teacher formation related to the use of digital technologies, meeting the pressing needs triggered by the remote teaching.

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo discutir a formação docente no contexto de Ensino Remoto Emergencial, com base nas experiências realizadas no âmbito do subprojeto de Sociologia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em um Centro de Formação de Jovens Adultos e Idosos, situado no município de Maceió/AL. Como aporte teórico, recorreremos aos estudiosos do campo da educação na interface com as tecnologias digitais da informação e comunicação, visando garantir aos “pibidianos” e docentes a apropriação dos recursos necessários para a atuação no ensino de Sociologia. Para isso, foi desenvolvido um conjunto de formações promovidas pelo subprojeto com oficinas didáticas, visando ao aprimoramento da prática docente. Além de estudos, nessas oficinas foram produzidos materiais didáticos por meio de ferramentas digitais. O trabalho realizado resultou em materiais que contribuíram tanto para a aprendizagem dos estudantes de EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) quanto para a ampliação e mudanças no processo de formação docente em relação ao uso das tecnologias digitais e de comunicação (TDICs), atendendo às necessidades prementes desencadeadas pelo ensino remoto.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 02/03/2022

Aprovado: 22/05/2022

Publicação: 01/07/2022



Keywords:

Teaching, DICTs, YASE, Sociology.

Palavras-Chave:

Docência, TDICs, EJAI, Sociologia.

Introdução

A afirmação de que o ensino remoto configura-se como uma proposta ainda desafiadora para a maioria dos docentes nos mais diferentes contextos de ensino é um fato amplamente conhecido e discutido em diferentes interações, sejam nas escolas da educação básica, nas universidades ou nas mídias sociais. Essa é uma posição previsível porque mudanças didático-pedagógicas demandam tempo, planejamento, conhecimento e segurança para ser operacionalizadas. Como a realidade dessa modalidade de ensino não foi processualmente construída, mas imposta repentinamente e em circunstâncias muito adversas, num contexto de amplo desconhecimento sobre as condições de trabalho, o caráter de novidade em relação às alternativas a adotar para construir o processo de ensino e aprendizagem no formato remoto desencadeou receios, frustrações, resistências, porém também espaços para ações de reexistência.

Essas considerações sobre tal quadro de inquietações referem-se, de modo particular, aos docentes que jamais teriam participado, anteriormente, da modalidade do ensino a distância (EAD), mediado pelas tecnologias digitais. Talvez, para quem já atuava na EAD e dispunha de uma longa trajetória de experiências com o uso dessas tecnologias a substituição do ensino presencial para o ensino remoto não desencadeou inseguranças, como ocorreu entre aqueles que desconheciam totalmente essa modalidade de ensino e não conseguiram se integrar com desenvoltura a esse formato de ensino.

Além das mudanças sociais e sanitárias abruptas instauradas para a proteção à vida devido à Covid-19, docentes e discentes tiveram que mergulhar num “mar” tenso, intenso e desconhecido para assegurar o cumprimento de decretos governamentais, protocolos e usos de recursos tecnológicos sobre os quais foram obrigados a conhecer e executar num tempo breve, frequentemente sem condições logísticas que lhes garantissem efetivar as demandas exigidas, como: a ausência de equipamentos adequados (computador, tablet, celular, câmeras ...), falta de acesso a uma rede de Internet com uma qualidade que lhes possibilitasse interagir facilmente com os discentes e, sobretudo, a insegurança para atuar numa modalidade sobre a qual não havia construído uma formação.

Diante desse cenário, algumas instituições de ensino propuseram cursos urgentes e, por vezes, condensados em período de tempo exíguo, para que os docentes se apropriassem de conhecimentos sobre tecnologias digitais e de comunicação, recursos, metodologias, programas, enfim acerca de uma avalanche de possibilidades amplamente inusitadas, quase sempre apresentadas com jargões que dificultavam a compreensão e ampliavam a insegurança daqueles docentes que estavam cumprindo o ritual de entrada nesse novo mundo de ensino.

A fim de discutir a formação de professores nesse novo contexto de ensino, neste artigo adotamos como objeto de reflexão as experiências de um conjunto de oficinas didáticas realizadas pelo subprojeto do Pibid/Sociologia, cuja finalidade foi construir possibilidades de apropriação de algumas ferramentas digitais de modo a potencializar a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de Sociologia na escola campo onde atuamos junto ao Pibid. Desse modo, as discussões que apresentamos foram norteadas pela seguinte questão de pesquisa: como as orientações adotadas nas oficinas didáticas do Pibid/Sociologia contribuíram para que os professores se apropriassem de ferramentas digitais e produzissem materiais didáticos?

A formação de professores de Sociologia

O tema da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica tem sido objeto de pesquisas e reflexões em várias áreas de conhecimento e têm promovido compreensões acerca de diferentes necessidades específicas como, por exemplo, relacionadas à formação de pedagogos, professores de física, matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, sociologia, filosofia, entre outros. As discussões indicadas nos estudos fomentam problematizações e favorecem o redimensionamento tanto em relação a questões singulares de cada área quanto sobre elementos em comum que perpassam os aspectos mais gerais da formação docente no Brasil, conforme observamos quando verificamos a quantidade de trabalhos publicados por pesquisadores que contribuem para a composição do estado da arte sobre esse tema, como podemos ilustrar com as abordagens de André et al. (1999), André (2002), Gatti et al. (2011); Harold (2014); Raimundo e Fagundes (2018), Rosa et al. (2020), Tieti et al. (2020), entre tantos outros.

Quando incidimos o foco para o contexto da formação de professores em áreas específicas de conhecimento, como é o caso do nosso interesse aqui para a formação de professores em Sociologia, compreendemos que esse é um terreno que se caracteriza como bastante fértil e ainda com várias dimensões pouco exploradas, sobre as quais é preciso construir conhecimentos com análises que brotem de dentro da sala de aula, das relações cotidianas do trabalho docente e que contemplem as condições reais do fazer didático-pedagógico. Sob essa perspectiva, a participação efetiva do professor na produção desses conhecimentos é imprescindível, porque o concebemos como professor-pesquisador. Assim, caracterizamos os professores “como sujeitos ativos e táticos” (SANTOS, 2015, p.75) em qualquer proposta que visa desencadear contribuições e/ou alterações nas práticas de ensino, sobretudo da Educação Básica¹.

¹ Essa ênfase sobre a Educação Básica justifica-se pelo fato de que, segundo Zeichner (2001, p. 209), “[...] há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas nas escolas.”

Quando nos referimos ao lugar ocupado pela produção científica direcionada ao Ensino da Sociologia na Educação Básica, enquanto campo de pesquisa e de produção de conhecimento, conforme abordam Handfas (2011), Handfas e Maçaira (2014), Rower (2016), Bodart e Cigales (2017), incluindo também os trabalhos que abordam o tema da formação de professores, a exemplo das contribuições de Moraes (2003), Oliveira (2013), Oliveira e Barbosa (2013), Raizer et al. (2021) e, mais especificamente, sobre o contexto local do Estado de Alagoas, como os trabalhos de Oliveira (2007); Oliveira et al. (2014) e Souza et al. (2015), constatamos que ainda é limitado o número de estudos sobre o lugar das metodologias ativas, assim como das competências digitais docentes, na formação de professores de Sociologia, mesmo com os avanços observados. Essas lacunas foram desveladas de modo mais explícito principalmente no cenário posto a partir da pandemia de Covid-19, que impactou drasticamente a maneira como os professores estruturam e orientam suas práticas.

Inicialmente, tais preocupações podem parecer menores frente aos desafios identificados com a própria historicidade do ensino da Sociologia na Educação Básica (Silva, 2010) e, mais recentemente, em razão da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dadas as necessidades de adequação curricular e para a formação docente (Raizer et al., 2021). No entanto, tais problemas não se apresentam como mutuamente excludentes. Na verdade, correspondem às múltiplas dimensões de um mesmo contexto, marcado por uma frágil institucionalidade da “Sociologia Escolar”, podendo ser agravada pelas dificuldades em lidar com a necessidade de adaptação a novas formas de mediação docente, em contextos educacionais que demandam dos professores de Sociologia, embora não apenas destes, domínio sobre os temas sob sua responsabilidade, conhecimento pedagógico, mas também, conhecimento tecnológico (Mishram & Koehler, 2006).

Desse ponto de vista, quando pensamos a formação contemporânea de professores de Sociologia, seja ela inicial ou continuada, ao menos três preocupações se apresentam como fundamentais: a) compreensão do campo das Ciências Sociais, responsável, inclusive, pela definição do tema a ser lecionado; b) constituição do campo escolar, pensando especificamente a maneira como o sistema de ensino está organizado em termos do trabalho pedagógico, da concepção de escola e de currículo e; c) usos pedagógicos das novas tecnologias digitais, como parte integrante de uma reflexão que pensa a definição de princípios metodológicos próprios ao contexto do ensino da Sociologia. Em último caso, embora a integração entre teoria, temas, conceitos, pesquisa e, porque não, conhecimento pedagógico, sejam elementos que moldam a prática docente da Sociologia no Ensino Médio, precisamos incorporar o papel das TDICs, nesse processo. Por isso, o foco da presente proposta, neste último aspecto, como forma de ampliação desses debates.

Quanto ao lugar das competências digitais docentes, diante de um evidente processo de aceleração dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico, os professores são cada

vez mais instados a assumir uma postura de aprendizado constante, tendo que estar atentos aos avanços tecnológicos em pauta, desafiados a avaliar os possíveis usos pedagógicos das diferentes tecnologias, assim como de analisar os impactos desses usos.

Nesse esforço, precisamos pensar a formação inicial e as mudanças na formação docente na atualidade como algo que deva envolver o incentivo ao desenvolvimento de ações que promovam a fluência digital, comunicacional, bem como a ação pedagógica mediada com fins de ampliar a qualidade da ação educativa e da aprendizagem. Para tanto, as noções de competências e habilidades docente, tanto propagadas, não podem estar desvinculadas da premissa de um saber social, que se concretiza a partir de uma posição crítica sobre tais processos e que se afirma enquanto compromisso social e político. Assim, ressaltamos a necessidade de rompimento com visões instrumentalistas e por demais simplistas com a qual o uso das tecnologias na educação às vezes é tratado (Castañeda et al., 2018).

Certamente, quando pensamos o papel das tecnologias para a inovação pedagógica, consideramos que

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (Moran, 2018, p. 12).

Logo, um esforço de convergência digital exige mudanças que afetam, não apenas os espaços escolares em todas as suas dimensões - infraestrutura, projeto pedagógico, mobilidade -, mas também as demandas em torno da formação docente. A incorporação das tecnologias digitais à sala de aula, indubitavelmente trazem novas possibilidades, mas também grandes desafios e tensões. Construir coletivamente a aprendizagem sobre os usos das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, tanto na formação inicial quanto continuada, quer seja na rede pública ou privada de ensino, é um trabalho desafiador. Passar de um uso restrito à preparação de aulas, para um trabalho com os estudantes durante as aulas ou como meio de comunicação, representa um processo que personifica várias etapas, como as definidas pela pesquisa *Apple Classrooms of Tomorrow - ACOT*, que vai da exposição, passando pela adoção, adaptação, apropriação, até a inovação (Apple Computer, 1991).

A implementação de uma série de mudanças abruptas, como as que foram desencadeadas no cenário de pandemia, coloca-nos diante de várias questões problematizadoras, para as quais buscamos produzir inteligibilidades. Assim, como forma de ilustrar tais processos e, ao mesmo tempo destacar a importância de ações de Programas com o Pibid, principalmente em se tratando da formação de professores de Sociologia, a partir de

agora focaremos nossas discussões nas experiências vividas e compartilhadas entre os anos de 2020 e 2021, junto ao Pibid/Sociologia da UFAL, com base nas ações voltadas à formação dos “pibidianos” (bolsistas e voluntários), assim como da supervisora, no que concerne ao uso pedagógico de diferentes tecnologias e recursos digitais. Para isso, adotamos como objeto de análise um conjunto de formações promovidas no desenvolvimento do subprojeto, com ênfase para as oficinas didáticas realizadas que visaram ao aprimoramento da prática docente. A partir do trabalho de organização e realização dessas oficinas, indicamos os resultados oriundos de tais ações.

EJAI e ensino remoto emergencial

O Pibid, na edição 2020, deparou-se com um cenário educacional marcado e modificado pela pandemia da Covid-19. Ao cenário de incertezas, vulnerabilidade de professores, estudantes, familiares e escolas foi acrescentada a emergência de práticas educativas que visassem atender, ainda que minimamente, às demandas deste período de isolamento social. Para conter a disseminação do vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apontou medidas como o distanciamento social causando, inevitavelmente, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis.

No cenário brasileiro, o Ministério da Educação determinou, em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343², a suspensão das aulas presenciais e sua substituição por atividades não presenciais no período pandêmico. Nesse contexto, emerge o Ensino Remoto Emergencial como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no decorrer da pandemia, bem como para assegurar a permanência do vínculo entre escola e discentes nesse cenário. Para Behar (2020),

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela Covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente. (Behar, 2020, s/n).

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm

Sob essa nova configuração educacional, foi adotado, no contexto alagoano, o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) com a Portaria nº 4.904³, de 07 de abril de 2020, contudo, sua prática esbarrou na acentuada desigualdade social existente no Estado de Alagoas e no país como um todo. O REAENP trouxe dois eixos: os laboratórios de aprendizagem e o Projeto Foca no Enem. Nos laboratórios de aprendizagem, a proposta era a substituição das disciplinas por um programa interdisciplinar dividido por áreas. Foram oferecidos 7 (sete) laboratórios de aprendizagem: Laboratório de Matemática, Laboratório de Linguagens, Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, Laboratório de Iniciativas Sociais ou Comunitárias, Laboratório de Comunicação, Laboratório de Atividades Lúdicas e Clube do Livro. Já o Projeto Foca no Enem visava à preparação para estudantes que estavam no 3º ano do ensino médio se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por falta de uma normativa direcionada às particularidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos⁴, a coordenação da escola campo – que é um Centro da modalidade – foi aconselhada a adaptar o modelo destinado ao ensino regular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No caso desta escola, depois de diversas configurações e adaptações da portaria, os laboratórios ficaram direcionados aos estudantes do ensino fundamental ao 1º período do ensino médio e para o Projeto Foca no Enem os discentes de 2º e 3º períodos do ensino médio.

Com a implantação do REAENP, a grande questão era: como proporcionar a continuidade do processo educativo aos estudantes no período da pandemia através do ensino remoto se a escola não conseguia garantir o acesso à internet e aos equipamentos necessários ao acompanhamento das aulas e atividades?

Pelo fato de as determinações e orientações adotadas no REAENP não incluir a modalidade de EJA, decidimos criar alternativas, no Centro de EJA no qual atuamos com o subprojeto do Pibid/Sociologia, para garantir que o maior número possível de estudantes pudesse acompanhar as aulas como, por exemplo, a utilização exclusiva do WhatsApp®, o impedimento da utilização de textos com mais de uma lauda, a utilização de vídeos curtos e materiais que ocupassem menor espaço de armazenamento na memória dos celulares, abstenção do uso de aplicativos e materiais didáticos digitais que não exigissem uma conexão rápida à internet, dentre outras.

Apesar das estratégias e cuidados empreendidos, a equação nunca fechou, pois havia dificuldades básicas vividas pelos estudantes, porém difíceis de transpor, como: a ausência de acesso à internet ou a uma conexão de qualidade, ausência de aparelhos como celulares,

³ http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf

⁴ Apenas para citar algumas: Portaria 4904/2020, Portaria 7651/2020, Portaria 9472/2020.

tablets, computadores ou, quando existentes, se tratava de aparelhos que tinham seu uso dividido com outras pessoas da família. Em outras circunstâncias, também faltavam as habilidades e competências necessárias para o manuseio de certas plataformas, aplicativos e jogos.

No REAENP a mediação das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) se impõe, ainda que contraditória à realidade material de professores e estudantes. Por isso, era recorrente a exigência do uso de tecnologias que tornasse as aulas via WhatsApp® mais dinâmicas e interessantes para os estudantes, sendo a mediação pela tecnologia associada à qualidade das aulas e dimensionada como um avaliador da competência e capacidade do professor. Ou seja, tínhamos que fazer uso de certas tecnologias ainda que isso esbarrasse na realidade material de nossos estudantes e professores quando, por exemplo, éramos compelidos a produzir videoaulas, mesmo sabendo que a maioria dos nossos estudantes não conseguiria fazer o download do material.

As exigências passavam longe de serem pensadas dentro das circunstâncias objetivas e dos recursos existentes, o que contribuía para a difusão de um sentimento de fragilidade, apatia e impotência por parte dos professores. Quando se fala sobre o uso das TDICs na educação, a discussão central orbita em torno do uso ou não uso dessas tecnologias, porém um debate mais fértil deveria centrar-se na intencionalidade e no modo como esse uso é efetivado (Papert, 2008).

As sucessivas formações disponibilizadas pela secretaria de educação, no período pandêmico sobre o uso das TDICs e sobre as metodologias ativas contradiziam-se com as condições sociais reais de professores e estudantes e com as orientações de uma formação docente embasada de modo processual, orientada com aportes teórico-metodológicos e práticas crítico-reflexivas. Ao contrário dessa perspectiva, na emergência desencadeada pela pandemia, docentes não tiveram tempo de refletir sobre um uso construcionista das tecnologias. As formações oferecidas raramente levavam em consideração a realidade vivenciada por professores e estudantes e pouco contribuía na reflexão sobre as limitações da nossa capacidade de atuação e na utilização das TDICs, mais empalidecendo o debate do que lançando luz sobre o que mais precisávamos no momento: alternativas e estratégias para superar os desafios que estávamos travando. Assim, enquanto fazíamos inúmeras formações sobre o uso do *Google Class Room*, por exemplo, trabalhávamos unicamente pelo *WhatsApp*®, pois nosso público não tinha acesso à referida plataforma. Desse modo, instaurou-se uma lacuna entre a formação docente proposta pelas secretarias de educação e as situações concretas de atuação dos professores. Porém, segundo, Vieira e; Silva (2020)

O êxito na educação online depende de muitos fatores, que perpassam desde o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão a internet e aos recursos tecnológicos, a formação e competência digital dos

professores para a docência nesta modalidade de ensino. (Vieira & Silva, 2020, p. 1015)

A ausência da maioria desses fatores acabava resultando numa mera substituição de atividades tradicionais pelas digitais, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Identificamos uma constante adaptação das práticas presenciais para o ambiente online, ao mesmo tempo que se mantinha a mesma estrutura, horários e princípios das aulas presenciais. Nesse sentido, considerando essa experiência, o modelo amparado nas tecnologias digitais torna-se frágil diante das profundas desigualdades que observamos em nossas escolas.

Logo, essa discussão nos aponta que a educação remota pode ser uma solução emergencial para uma parcela privilegiada da população. Atendendo, majoritariamente, aos estudantes de escolas particulares, inseridos nas classes A e B, com acesso a diferentes dispositivos digitais, rede de internet, ambiente familiar propício para educação em casa e pais que possuem nível de escolaridade que permite mediar esse modelo educacional. (Almeida & Alves, 2020).

Outro desafio tem sido a baixa adesão dos estudantes às aulas e atividades remotas, consideramos que essa situação não se relaciona, exclusivamente, às questões socioeconômicas e à exclusão digital da maioria dos estudantes, outros elementos como o letramento digital é imprescindível nesse debate

[...] um sujeito letrado digitalmente é aquele que se apropria das tecnologias digitais e realiza práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos, seja para trabalhar, estudar, se comunicar ou produzir conteúdo no ciberespaço. Se apropriar, nesse sentido, refere-se à própria capacidade de entender e usar a informação disponível em rede de maneira crítica. (Almeida & Alves, 2020, p. 2)

Quando nos referimos à realidade dos educandos da EJAI acrescenta-se outras dificuldades como as dinâmicas empregatícias alteradas pela pandemia, a perda de empregos e a prioridade ao ensino remoto dos filhos, posto que essa modalidade de ensino é formada majoritariamente por pais, mães ou cuidadores de crianças e adolescentes em período escolar. Assim, no contexto da nossa escola campo, o acesso ao ensino REAENP foi marcado pela desigualdade social ainda mais acentuada pela pandemia.

A mudança emergencial de um ensino presencial para o remoto colocou os professores diante de situações desafiadoras que extrapolaram sua formação, deparando-se com novas demandas que impuseram formas adaptadas de planejamento dos temas, dinâmica das aulas, avaliação, estratégias didáticas e pedagógicas, entre outras.

Os professores tiveram que adaptar, de um momento para outro, suas práticas pedagógicas e planos de ensino a um modelo de ensino à distância, em muitos casos, sem os conhecimentos e competências digitais essenciais para promover uma aprendizagem de qualidade. Concordamos com Moreira; Henriques; Barros (2020), que as instituições educacionais e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino remoto de emergência que muito diferenciam das práticas de uma educação online de qualidade. (Vieira & Silva, 2020, p. 1024)

A pandemia tornou urgente o desenvolvimento de ações e conhecimentos sobre ferramentas digitais pelos professores que até então experienciavam, salvo algumas exceções, práticas pedagógicas tradicionais. Esse contexto, também impõe uma reformulação do processo de formação inicial dos professores. Por essa razão, a colaboração do Pibid se mostrou essencial para o significativo andamento do processo de ensino e aprendizagem. Amparados nos conhecimentos produzidos sobre a EJAI e seus educandos - amplamente debatidos nas reuniões do Programa – bem como a compreensão da realidade material e dificuldades dos estudantes, o Pibid/Sociologia pode contribuir de maneira decisiva na utilização das tecnologias digitais nas aulas por meio do *Whatsapp*®, garantindo o acesso dos estudantes, dinamizando as aulas, diversificando os materiais produzidos e fazendo uma análise coletiva das estratégias e práticas mais exitosas, como poderemos observar nos dados produzidos nas oficinas que realizamos, conforme apresentaremos adiante.

As práticas do Pibid também foram altamente modificadas pela pandemia, enquanto os “pibidianos” antes da pandemia iniciavam seu processo de construção da identidade docente dentro da escola, observando e participando das dinâmicas escolares; conhecendo e ocupando seus espaços físicos, dialogando com outros professores e funcionários da escola dentro do ambiente escolar; ouvindo, interagindo e criando laços com os estudantes nas salas de aulas. Em 2020, no cenário turbulento e delicado causado pela pandemia, as atividades/ações do Pibid sofreram também uma reorganização e adaptação da rotina, resultando em experiências totalmente diferentes das edições anteriores do Programa. As transformações advindas da pandemia modificaram o cenário educacional de forma irreversível, e os “pibidianos” puderam acompanhar esse processo e entrar em contato com discussões e demandas novas e diferenciadas.

Os encontros presenciais para discussão de textos, compreensão da dinâmica da EJAI e de seus educandos, o planejamento de aulas, reuniões para encaminhamentos mais gerais foram substituídos por videoconferências pelo *Google Meet*®. O número de reuniões no contexto remoto foi mais intenso, resultando numa maior produção tanto de materiais didáticos (vídeos, *cards*, infográficos, *podcasts* etc.) quanto de artigos científicos, além das oficinas regulares oferecidas pelos coordenadores sobre as TDICS que resultavam na produção dos referidos materiais didáticos.

Quanto à relação com a escola e os estudantes, os “pibidianos” foram inseridos nas turmas/grupos de *Whatsapp*® da escola para participarem do acompanhamento das aulas que eram ministradas através desse aplicativo. No contexto do ensino remoto e da necessidade de mediação das tecnologias digitais, a contribuição dos “pibidianos” foi fundamental na produção de materiais para as aulas, atividades e materiais complementares que se coadunassem com as limitações de acesso à internet, celulares, computadores e tablets já mencionadas.

Oficinas didáticas com tecnologias digitais na prática educativa

Considerando o perfil dos nossos estudantes na escola campo onde atuamos, uma de nossas preocupações era atender para as demandas e especificidades apresentadas na escola, em correspondência com o debate sobre a EJAII proposto por Arroyo (2008), quando afirma que essa é uma modalidade de ensino que se constrói alinhada ao olhar sobre os educandos, enquanto sujeitos políticos e sociais.

Buscando não perder de vista como os estudantes estavam sendo atravessados pelo cenário pandêmico e reconhecendo as limitações postas pelo momento de Ensino Remoto Emergencial, construímos, ao longo desta edição atual do Pibid, uma proposta de articulação entre temáticas que, dentro do campo da Sociologia, possibilitasse reflexões sobre o contexto vivido. Para tanto, visando aproximar os “pibidianos” do subprojeto do Pibid/Sociologia dos usos das ferramentas que potencializassem nossa atuação nesse contexto de Ensino Remoto Emergencial, e tomando como referência nossos estudantes da escola campo, realizamos um conjunto de oficinas didáticas com foco na utilização de algumas ferramentas tecnológicas que poderiam nos auxiliar nas aulas realizadas através do *Whatsapp*®.

É importante reforçar que, no contexto escolar onde atuamos, utilizamos exclusivamente o *Whatsapp*® como ferramenta de contato e ensino com os estudantes, não tivemos a utilização de outras plataformas digitais ou ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitassem uma maior aproximação em encontros síncronos, o que seu deu em virtude do contexto de exclusão digital vivido pela maioria deles.

Tomando como base os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, conforme abordam Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), buscamos analisar as oficinas didáticas por nós realizadas, com foco no seu potencial para aprimorar a prática educativa dos “pibidianos”, bem como a nossa. Tais oficinas foram desenvolvidas através do *Google Meet*® em encontros semanais com os participantes do Subprojeto do Pibid/Sociologia. Inicialmente, buscamos nos informar sobre os usos de tais ferramentas, seja através da leitura de textos ou mesmo participando de cursos ofertados no âmbito da UFAL e de outras instituições, em seguida trabalhamos a partir de tais conhecimentos dentro de nosso subprojeto.

Alinhados com o proposto pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em um documento

em que designa um conjunto de pontos balizadores para as reflexões sobre o contexto da educação no cenário pandêmico (Pretto et al., 2020), consideramos a importância de promover um espaço de discussão e produção de materiais diversos em distintos suportes. Desse modo, nossa proposta era trabalhar com plataformas digitais e metodologias ativas, visando à produção de materiais diversos que fossem acessíveis aos estudantes da escola campo, considerando seu contexto de conectividade. Sob essa perspectiva, realizamos oficinas que foram planejadas considerando diferentes etapas. No primeiro momento, houve compartilhamento de tutoriais sobre ferramentas digitais com potenciais pedagógicos do *Canva*[®], *Google Formulário*[®], *Google Sites*[®], *Powtoon*[®], *Pixton*[®], *Piktochart*[®] e *Webquest*[®].

Inicialmente a discussão sobre essas ferramentas teve como objetivo observar o conhecimento já acumulado pelo grupo em relação ao uso desses recursos tecnológicos e chamar a atenção para a utilização didática de cada um. Organizamos nossas oficinas didáticas com encontros semanais: a) Semana 1: oficina de *Canva*[®]; b). Semana 2: oficina de *Google Formulário*[®] e *Google Sites*[®]; c) Semana 3: *Powtoon*[®], *Pixton*[®] e *Piktochart*[®] e; d) Semana 4: *Webquest*[®]. A cada semana apresentamos uma ou mais ferramentas e dialogamos sobre seus potenciais usos e desafios. Nesse esforço fomos demandando dos “pibidianos” a produção de diferentes materiais que estavam relacionados com o tema trabalhado na disciplina de Sociologia, como cards e infográficos informativos (com resumo do tema, revisão); vídeos explicativos; *podcasts*; formulários avaliativos; *webquest*[®]. Todos produzidos ao mesmo tempo e abordando os mesmos temas. Como as aulas aconteciam pelo *whatsapp*[®], tentamos utilizar essa estratégia de modo a nos possibilitar uma maior aproximação com os estudantes e acesso a temática.

A partir de tais produções, a intenção era armazenar esse material em um site (<https://sites.google.com/view/ceja-pibidsociologia>), criado por nosso subprojeto, para que os estudantes da escola e também a professora supervisora pudessem ter acesso ao material. Nesse sentido, a partir da recepção dos estudantes, fomos percebendo os recursos que melhor atendiam às suas demandas. Tal movimento se dava através do contato dos estudantes junto à supervisora. Assim, se de um lado a produção de tais materiais pôde possibilitar aos estudantes da escola campo um acesso diverso da temática trabalhada na disciplina e que os atravessava naquele momento (refletir sobre tipos de conhecimento; relação indivíduo e sociedade; relações de trabalho etc.); de outro, os materiais criados possibilitaram aos “pibidianos” uma incorporação das TDICs na sua formação docente e promoveram reflexões sobre o modo pelo qual esse contexto de ensino impactou no olhar deles em relação aos diferentes conhecimentos necessários para sua atuação profissional.

É bem verdade que, não utilizamos todos os recursos que abordamos nas oficinas didáticas na produção dos materiais compartilhados com os estudantes, a exemplo do *Powtoon*[®] e *Pixton*[®], essa também não foi nossa intenção com a oferta de cada oficina, porém, ao dialogarmos com os “pibidianos” sobre as experiências vivenciadas, todos chamaram a

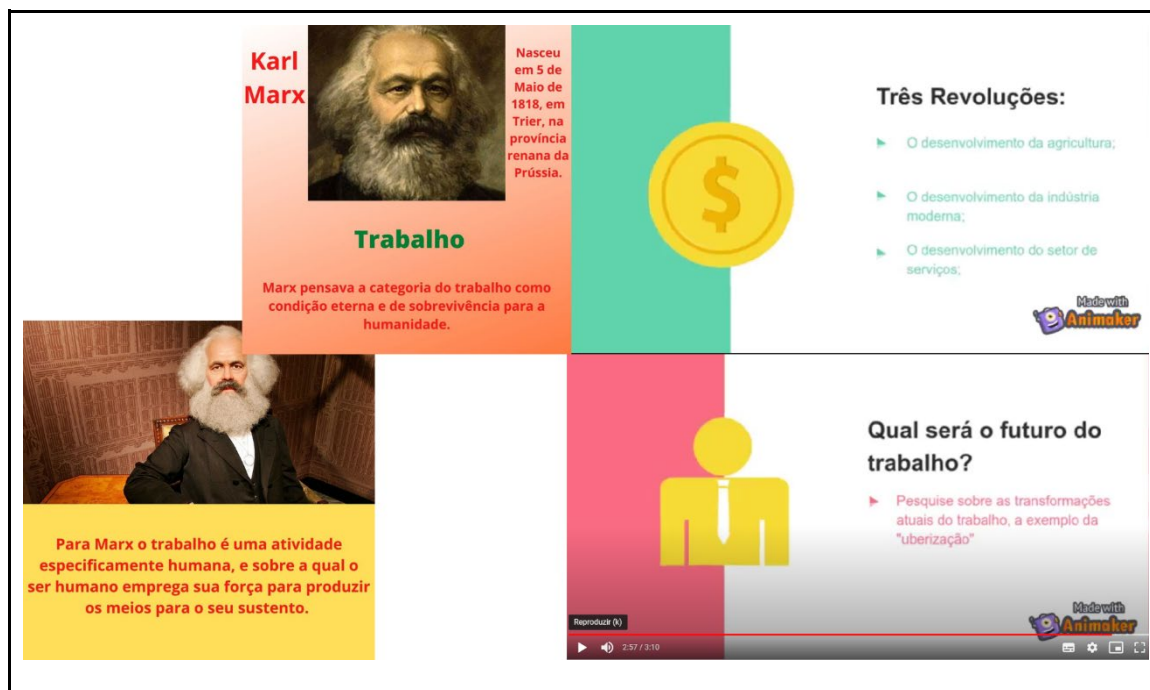
atenção para o modo pelo qual os momentos de formação possibilitaram uma aproximação com tais ferramentas a partir de uma perspectiva didática, potencializando assim seus olhares em relação a recursos que alguns, embora já utilizassem (como *Whatsapp*[®], *You Tube*[®], *Canva*[®]) não o faziam a partir de uma abordagem didático-pedagógica.

Mesmo reconhecendo que determinadas ferramentas foram mais acessíveis (porque também não podemos desconsiderar que alguns deles não possuíam computador em casa, o que não favorece o uso de determinados recursos), foi possível observar os avanços dos “pibidianos” na produção coletiva dos materiais, que corresponde desde planejar e elaborar o material ou avaliação, socializar com o grupo até aplicá-lo no recurso indicado no planejamento das aulas.

Como resultado desse esforço gostaríamos de destacar a produção de alguns materiais que circularam juntos aos estudantes da escola campo e que se apresentaram de forma potencial, quais sejam os cards informáticos, vídeos e *podcasts*. Dentre os produtos, recebemos um retorno muito positivo com relação a estes, especialmente os *podcasts*. Abaixo apresentamos alguns desses materiais:

Figura 1.

Alguns dos materiais desenvolvidos no subprojeto Pibid/Sociologia



Nota: Arquivo dos autores.

Figura 2.

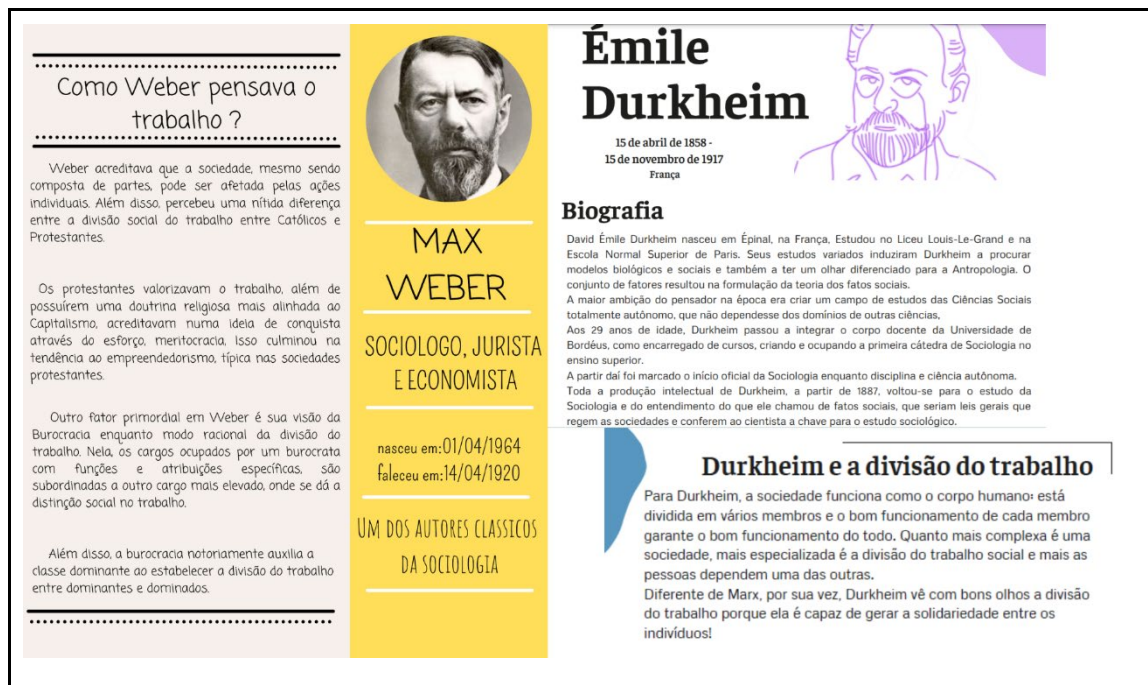
Alguns dos materiais desenvolvidos no subprojeto Pibid/Sociologia



Nota: Arquivo dos autores.

Figura 3.

Alguns dos materiais desenvolvidos no subprojeto Pibid/Sociologia



Nota: Arquivo dos autores.

Ao dialogarmos com os “pibidianos” sobre o domínio didático de algumas ferramentas digitais no início da realização das oficinas didáticas, em um universo de 7 participantes, 57,1

% sinalizaram que dominava poucas ferramentas, 28,6% que não dominavam nenhuma ferramenta e 14,3% destacaram que dominavam várias ferramentas. Ao término das oficinas todos relataram que o trabalho realizado proporcionou uma melhoria no domínio didático das ferramentas digitais compartilhadas.

Tal movimento possibilitou maior interação entre eles e o cuidado com o trabalho junto aos estudantes com os quais estávamos em contato na EJA. Em nosso subprojeto iniciamos as atividades com estudantes que estavam entre o 1º e o 4º semestre do curso de licenciatura em Ciências Sociais e uma das questões que os tomaram foi a distância que o debate sobre as especificidades da EJA tem na sua formação inicial, algo já partilhado pela supervisora nas suas reflexões sobre o início de sua atuação nessa modalidade de ensino.

Desse modo, a realização de nossas oficinas didáticas visando à utilização e incorporação das TDICs contribuiu para que os “pibidianos”, em processo inicial de formação docente, construíssem um espaço não apenas de aproximação com diferentes recursos, mas a sua utilização através da mediação didático-pedagógica, incorporando no seu planejamento questões que vão além do uso, sem deixar de considerar o potencial e alcance dos educandos da escola campo onde atuamos.

Os reflexos e implicações do trabalho para a aprendizagem dos estudantes e para a formação de todo o grupo do Pibid/Sociologia foram avaliados no processo de realização das aulas e das demais atividades, no período transcorrido entre 2020 e 2021. Os “pibidianos” e a supervisora registraram suas impressões e posições respectivamente, através de questionário de avaliação, como vemos a seguir⁵:

Analiso os programas voltados à prática docente como cheios de potência de mudança. O estímulo à produção de materiais didáticos ao início da graduação, o contato com outros professores, o conhecimento da perspectiva dos alunos quanto a novas abordagens fruto do empenho dos estagiários e seus colaboradores é de grande significado para mim que creio em uma educação popular. (Miguel)

O Pibid me ensinou a produzir. Tanto material didático como produção textual, fazer parte do Pibid me fez amadurecer dentro da academia e ter um olhar diferenciado sobre a educação. (Adriana)

Dentre os materiais produzidos nas oficinas, destacam-se os variados cards que permitiam que as aulas fluíssem de forma mais dinâmica; os infográficos que possibilitavam uma revisão ou resumo dos conteúdos abordados. De acordo

⁵ Para efeito de preservação das identidades pessoais, adotamos aqui a utilização de pseudônimos.

com os estudantes, os cards e infográficos facilitavam a consulta dos materiais para estudos posteriores, pois os ajudavam a identificar facilmente a disciplina de Sociologia e não ocupavam muito espaço nos aparelhos celulares. As avaliações utilizando o *Google Forms*[®] também foram bastante proveitosas, pois, segundo os estudantes, esse recurso propiciava uma otimização do tempo que tinham para a realização das inúmeras atividades remotas, além da facilidade de respostas usando os celulares. Os vídeos foram importantes como materiais complementares, principalmente quando utilizados junto aos infográficos contendo resumo. Os *podcasts* tiveram especial êxito nesse processo, ao passo que possibilitaram o acesso dos estudantes aos conteúdos em qualquer momento do dia. Nas turmas em que aplicamos os *podcasts*, nenhum estudante havia tido qualquer experiência com esse recurso. Dessa forma, o *podcast* tornou-se interessante tanto para os mais jovens quanto para os idosos que relataram gostar da linguagem por lembrar um programa de rádio. Tivemos outros relatos que demonstraram o êxito dos *podcasts* entre os estudantes como a escuta em transportes públicos no trajeto para o trabalho, durante os afazeres domésticos, etc. (Marisa)

Nessas declarações, destacamos o potencial do trabalho promovido pelo Pibid/Sociologia com as oficinas didáticas e o estímulo à produção de materiais didáticos por parte dos “pibidianos” e supervisora na promoção de uma prática autônoma e reflexiva em torno do fazer docente.

Considerações Finais

As discussões empreendidas no subprojeto do Pibid/Sociologia acerca da formação docente no ensino remoto emergencial tiveram um caráter desafiador, principalmente devido aos seguintes aspectos: as precárias condições materiais dos estudantes de EJAII nas turmas em que o grupo do Pibid/Sociologia atuava dificultou o processo de ensino e aprendizagem, porque eles se caracterizavam como quase excluídos digitais; as lacunas na formação docente sobre tecnologias digitais exigiram dos professores um domínio em tempo exíguo e sob condições intensas de trabalho, a fim de atenderem demandas sobre as quais se sentiam inseguros; o enfrentamento dos professores sobre dificuldades de ensino desencadeadas com a entrada obrigatória no mundo digital, a fim de cumprir com as determinações que lhes foram impostas. Vale ressaltar que o fato de o REAENP não contemplar a EJAII com ações e orientações específicas para esse público no ensino remoto trouxe implicações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa realidade, assumindo a responsabilidade de desenvolvimento de uma formação docente realmente assistida, o subprojeto do Pibid/Sociologia possibilitou que fossem instauradas alternativas inovadoras para que os docentes se apropriassem com segurança e crítica de algumas alternativas do dinâmico mundo digital nas suas práticas de ensino. Para isso, as orientações adotadas na realização das oficinas didáticas foram decisivas para que os espaços de mudanças se constituíssem com a brevidade exigida pelas determinações governamentais, porém calcadas sob a perspectiva da reflexão crítica. Desse modo, foi possível, mesmo com os recursos elementares aos quais tinham acesso, construir modos de reexistência e engajamento social e político no enfrentamento das situações adversas, instaurando mudanças e ressignificações no trabalho e formação docentes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Reconhecemos que este trabalho aborda uma experiência no âmbito restrito de um subprojeto do Pibid e numa área específica, por isso esperamos que possa motivar a realização de pesquisas em outras áreas, para que seja observada a formação docente sobre os usos das ferramentas digitais de forma mais ampla, sobretudo aquelas que adotam uma abordagem qualitativa e discutem dados gerados em práticas de ensino e aprendizagem da EJAI.

Porém compreendemos que, mesmo com essas limitações, as orientações adotadas nas oficinas didáticas realizadas contribuíram para que os “pibidianos” e supervisora se apropriassem de algumas ferramentas digitais de modo a potencializar a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de Sociologia na escola campo onde atuamos junto ao Pibid. Essa contribuição evidencia-se a partir da elaboração e dos usos dos materiais digitais à exemplo dos *podcasts*, *infográficos*, *cards* e vídeos que, a partir do *feedback* dos estudantes da EJAI e da supervisora da escola campo, apresentaram-se como ferramentas fundamentais na facilitação dos processos de ensino e aprendizagem durante o contexto de ensino remoto.

Para concluir, esperamos também que as discussões propostas sobre o tema em foco possam contribuir para a criação de ações governamentais que considerem as necessidades e especificidades do trabalho docente com estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Agência financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Almeida, B. O., & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, 12 (28), pp. 1-18.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18>
- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 301 - 309.
<https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>

- André, M. E. D. A. (org.). (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. MEC/Inep/Comped.
- Apple Computer. (1991). *Apple classrooms of tomorrow: philosophy and structure and what's happening where*. Cupertino: Apple Computer. <https://eric.ed.gov/?id=ED340349>
- Arroyo, M. G. (2008). A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. (2ª ed). (pp. 221-241). Unesco, MEC, RAAAB.
- Behar, P. A. (2020, 18 de fev). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>
- Bodart, C. N., & Cigales, M. P. (2017). Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, 48 (2), pp. 256-281. <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (1994). Porto Editora.
- Esteve, F., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32.1), pp. 105-116. <http://hdl.handle.net/10234/174771>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (orgs.). (2011). *Política docente no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Handfas, A. (2011). O estado da arte no ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-Legere*, 1, pp. 386 - 400. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>
- Handfas, A., & Maçaira, J. P. (2014). O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, 1, pp. 45 – 61. <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Maia, T. C. S.; & Hobold, M. S. (2014). Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. *Psic. da Educação*, (39), pp. 3 - 14. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26697>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017 - 1054. <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/technological-pedagogical-content-knowledge-a-framework-for-teach>
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, 15 (1), pp. 5 - 20. <https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/?lang=pt>
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In Bacich, L., Moran, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. (pp. 1–25). Penso.
- Oliveira, E. A. F. (2007). Notas sobre o Ensino de Sociologia em Alagoas. In: Plancherel, A. A.; _____. *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. (pp. 17-36). Edufal.

- Oliveira, A. (2013). A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. *Crítica & Sociedade*, Uberlândia, 3 (2), pp. 132-152. <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/23425>
- Oliveira, A., & Barbosa, V. S. L. (2013). Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Inter-Legere*, (13), pp. 140 - 162. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>
- Oliveira, A., Ferreira, V. R., & Silva, C. F. (2014). Percurso e singularidades do ensino de sociologia em Alagoas. *Saberes em Perspectivas*, 4 (8), pp. 11-34. https://www.academia.edu/6891634/Percurso_e_Singularidades_do_Ensino_de_Sociologia_em_Alagoas
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Artmed.
- Preto, N. L., Bonilla, M. H. S., & Sena, I. P. F. S. (orgs.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição do autor. https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf
- Portaria n.º 343/2020, Ministério da Educação. (2020). Diário Oficial da União: Edição 53, Seção 1, Página 39. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.
- Portaria n.º 4.904/2020, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas. (2020). http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf
- Raimundo, J. A., & Fagundes, M. C. V. (2018). Estado da arte sobre a formação de professores entre 2011 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. *Roteiro*, 43 (3), pp. 891-918. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.17298>
- Raizer, L., Caregnato, C. E., & Pereira, T. I. (2021). A formação de professores de sociologia no Brasil: avanços e desafios. *Em Aberto*, 34 (111), pp. 55-71. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4837>
- Rosa, J. R. M. V., Ohira, M. A., Baccon, A. L. P., & Lucas, L. B. (2020). O estado da arte sobre formação inicial de professores. *Crítica Educativa*, 6, pp. 01-13. DOI: <https://doi.org/10.22476/revted.v6.id425>
- Röwer, J. E. (2016). Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas*, 16 (3), pp. 126-147. <https://www.scielo.br/j/civitas/a/BgWbVv4D5cFjSVGYSBhP33S/abstract/?lang=pt>
- Silva, I. L. F. (2010). O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Moraes, A. C. (org.). *Sociologia: ensino médio*. (pp. 45-620). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192
- Santos, L. F. (2015). Práticas de leitura no PIBID: construindo espaços de singularidade, responsabilidade e tática. In: Quaresma, F., & Simões, D. (orgs.). *Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas*. (pp. 75-90). Pontes.
- Souza, J. A., Marinho, N. N., & Gaudencio, J. C. (2015). Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de sociologia/ciências sociais. *Política e Sociedade*, 14 (31), pp. 63-86. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p63>
- Tieti, A. P. F., Parre, D. A., Lima Júnior, E. J., Brito, P. V. L., Stein, R. F., & Oliveira, W. L. (2020). Estado da arte no campo “formação de professores e trabalho docente” no Brasil. *Revista Formação Docente*, 12 (1), pp. 121-138. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2038>

- Vieira, M. F., & Silva, C. M. S. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, pp. 1013-1031. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Zalla, J., Pavei, K., Rossato, M. S., & Vogt, R.. (2020, 10 de Set.). Professores de Filosofia e Ciências Humanas do Colégio de Aplicação refletem sobre sua experiência de ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto na EJA: o que podem as ciências humanas? *Jornal da Universidade*, UFRGS. <https://www.ufrgs.br/jornal/ensino-remoto-na-eja-o-que-podem-as-humanidades>.
- Zeichner, K. (2001). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: Geraldi, C., Fiorentini, D., & Pereira, E. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (org.). (2^a ed.). (pp. 207-236). Mercado de Letras.