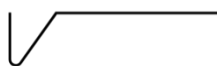


## Desigualdades, isolamento e o ensino remoto emergencial: reflexões a partir da realidade de estudantes da rede pública de ensino médio do Distrito Federal



Stefan Klein<sup>1</sup>  
Clara Chaves<sup>2</sup>  
Cecília Palau<sup>3</sup>  
Mariana Moreno<sup>4</sup>  
Isabella Sousa<sup>4</sup>  
Daniel Maia<sup>4</sup>  
Carolina Nogueira<sup>4</sup>  
Júlia Vivas<sup>4</sup>  
Irene do Planalto<sup>4</sup>  
Amanda Paes<sup>4</sup>  
Guilherme da Luz<sup>4</sup>

### Resumo

O presente artigo articula alguns resultados da pesquisa *Escolas e a imaginação sociológica em tempos de pandemia*, realizada com estudantes do ensino médio da rede pública do Distrito Federal. No contexto da interrupção das aulas em virtude dos efeitos da pandemia de COVID-19, voltamos o nosso olhar às possibilidades de acesso e uso de tecnologias, bem como às condições de estudo, incorporando debates mais amplos acerca da temática e indagando o lugar da imaginação sociológica como elemento relevante para pensar as contradições do momento. A investigação atentou especialmente ao papel do isolamento e das desigualdades educacionais, buscando diagnosticar dificuldades e obstáculos da introdução precária do que ficou conhecido por ensino remoto emergencial (ERE). Com base em questionário *online* aplicado durante os meses de agosto e setembro de 2020 que obteve 502 respostas, realizamos uma discussão teórico-empírica combinando análises estatísticas descritivas com a metodologia da pesquisa-ação, indagando acerca dos embates da adoção do ERE e confrontando as questões postas na literatura com parte dos achados da pesquisa. Finalmente, concluímos expondo algumas reflexões a partir das dificuldades colocadas pelo referido cenário, apontando preliminarmente dilemas futuros para as ciências sociais que se desdobram das discussões anteriores, destacando a necessidade do diálogo com os grupos envolvidos e do recurso à postura crítica em face do recurso às tecnologias utilizadas.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial; isolamento; pandemia de Covid-19; Ciências sociais.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SOL/UnB). Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Sociais e Bacharela em Sociologia pela Universidade de Brasília.

<sup>3</sup> Licenciada em Ciências Sociais e Bacharelada em Sociologia pela Universidade de Brasília.

<sup>4</sup> Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília.

## Abstract

The present essay articles some results of the research Schools and the sociological imagination in pandemic times, taken through with high school students of public schools in the Distrito Federal (Brazil). In the wake of the interruption of classes in the aftermath of the COVID-19 pandemic, we looked at the possibilities of accessing and using technologies, as well as the conditions of studying, incorporating wider debates concerning this theme and inquiring the place of sociological imagination as a relevant aspect to reflect the present contradictions. The study focused specially the role of isolation and educational inequalities, in an effort to diagnose the difficulties and obstacles of what became known as the emergency remote teaching. Based upon an online survey applied during August and September 2020 that obtained 502 responses, we take through a theoretical-empirical debate concerning different conflicts surrounding emergency remote teaching, confronting aspects presented throughout the literature with some of our research findings. The article concludes bringing forward a number of reflections taken from this scenario, pointing out possible future dilemmas for the Social sciences stemming from the aforementioned discussions, and stressing the necessities of dialoguing with the affected groups as well as bringing a critical stance towards the required technologies.

**Keywords:** Emergency remote teaching; isolation; Covid-19 pandemic; Social sciences.

## Introdução

O presente artigo apresenta resultados e reflexões derivados da pesquisa intitulada *Escolas e a imaginação sociológica em tempos de pandemia*<sup>5</sup>, realizada junto a estudantes das escolas da rede pública do Distrito Federal (DF), por meio da aplicação de questionário *online*, no esteio das medidas de isolamento social exigidas em decorrência da pandemia de Covid-19. Mais especificamente, voltamos nosso olhar ao ensino médio visando, de um lado, diagnosticar dificuldades e obstáculos da implementação emergencial e precária das atividades *online* naquele momento específico e, de outro, pensar formas de enfrentamento ou mitigação dos efeitos do isolamento no contexto educacional.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo encontra-se estruturado em duas seções principais. Na primeira, dialogando com as principais referências que orientaram a feitura do projeto e a nossa prática intelectual, contextualizamos brevemente a

---

<sup>5</sup> O referido projeto foi parcialmente sustentado em suas necessidades materiais por auxílio financeiro da Universidade de Brasília, disponibilizado pelos Decanato de Pesquisa e Inovação e Decanato de Extensão (Edital COPEI - DPI/DEX N° 01/2020) e pelo Departamento de Sociologia. Ainda que a energia e o tempo voluntariamente ofertados pela equipe tenham sido fundamentais para a efetiva realização das atividades, somos imensamente gratas pela concessão dos referidos auxílios, que contribuíram marcadamente num momento de penúria da pesquisa brasileira. Além disso, agradecemos também às/aos pareceristas anônimas/os, cujas preciosas sugestões foram de grande valia para melhorar a versão final do artigo.

pandemia e as medidas em torno da implementação do ensino remoto emergencial (ERE) no DF para, a seguir, situarmos o desenho da pesquisa e caracterizarmos a amostra. Na segunda seção, expomos e discutimos os principais dados do nosso amplo estudo que consideramos relevantes para esta discussão, cujo foco se volta às condições de acesso à internet, de estudo e o domínio (ou a falta) das ferramentas necessárias ao efetivo usufruto do ensino remoto, incluindo a disponibilidade de dispositivos eletrônicos que permitam acompanhar o conjunto de atividades as quais passaram a ser realizadas virtualmente. Concluímos pontuando reflexões, críticas e ações visando enfrentar as limitações impostas pelo referido contexto. Ainda que estejamos nos referindo apenas à realidade do DF, entendemos que algumas dessas propostas ultrapassam o espaço particular desta pesquisa e podem ser observadas em uma perspectiva mais ampla e em todo o país.

Nas considerações finais, elaboramos perspectivas que avaliamos deverem ser salientadas em decorrência tanto das desigualdades acentuadas pela pandemia quanto por elementos que interessam à atuação educacional e, em particular, ao ensino de Sociologia. Em suma: avaliamos que o lugar das Ciências Sociais se mostra, ao contrário do que frequentemente permeia o imaginário coletivo, como privilegiado para observar e interferir nessa(s) realidade(s).

## **1. O desenho da pesquisa: a pandemia de COVID-19 e a implementação do ensino remoto emergencial no Distrito Federal**

### **1.1. Contextualizando a pandemia, as ciências sociais e o ERE**

A gestão da crise sanitária no Brasil, ancorada em ideais neoliberais e no negacionismo científico, foi agravada pela ação do governo federal por meio de políticas que assumem diversas características enquadradas na necropolítica, suplantando direitos humanos e sociais e expondo populações historicamente vulneráveis a riscos de morte (CAPONI, 2020). Evitar a disseminação de discursos negacionistas é uma tarefa urgente e interdisciplinar, exigindo a construção de pontes entre epidemiologistas, sanitaristas, cientistas sociais, educadoras<sup>6</sup>, psicólogas, dentre outras(os) profissionais.

---

<sup>6</sup> Utilizamos o feminino haja vista a maior participação feminina nos grupos a que fazemos referência.

Nesse sentido, Marcia Grisotti (2020) aponta uma série de impactos sociais, culturais e econômicos ocasionados pela pandemia da COVID-19, que devem ser incorporados às agendas de pesquisa das Ciências Sociais em diálogo com as outras áreas do conhecimento. A antropização de ambientes naturais e a saúde pública global são exemplos de grandes temas que necessitam de colaborações interdisciplinares e podem, assim, ser enriquecidos com as contribuições das ciências sociais.

Visando construir o problema, recorremos à concepção de Wright Mills (1969) acerca da imaginação sociológica, que situa as contribuições e a perspectiva específica que cabe às Ciências Sociais. Por meio dessa formulação, ele destaca a relevância de se atentar ao entrelaçamento entre biografia e história, buscando distinguir entre os problemas pessoais e as questões públicas, sendo essas o foco da Sociologia. O nosso ponto de partida estava na ideia de que não apenas a Sociologia seria fundamental para interpretar o referido contexto como, ainda, sua atuação estaria muito além da mera coleta de dados, de uma disciplina ou ciência auxiliar. Essa capacidade se mostraria fundamental diante da disjunção e dos desafios postos por uma situação radicalmente nova.

No âmbito da Educação Básica, o estudo de Bernardete Gatti (2020) nos auxiliou a pensar, a nível nacional, os desafios que o vírus nos impôs – como o ERE e o consequente isolamento face ao contato fundamental para as atividades educacionais –, e os desafios que já existiam e se agravaram – tal qual a articulação dos entes federados, dentro de suas atribuições educacionais específicas. Com o início da quarentena<sup>7</sup>, o Brasil constatou um “mosaico complexo e diversificado no que se refere a oferta e dinâmica da educação básica, como também de políticas de ação” (GATTI 2020, p. 31). Algumas adversidades na relação professora-aluna ponderadas por Gatti foram: dificuldade de concentração, estresse, excesso de conteúdos emitidos, excesso de telas, falta do calor de laços presenciais, dificuldade de aprendizagem de novos conteúdos em situação de isolamento, apoios limitados pela situação remota, entre outras.

Uma inspiração semelhante foi proporcionada pela ótica da educação transgressora de bell hooks. “Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada

---

<sup>7</sup> Os primeiros casos de Covid-19 foram registrados na data de 08 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. No Brasil, o primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou o contexto de amplo contágio pela COVID-19 como uma pandemia, o que provocou a tomada de medidas de isolamento e distanciamento social com vistas a prevenir a transmissão.

sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2013, p. 25). Com base nisso, decidimos transgredir, primeiramente, o senso comum a respeito do lugar da Sociologia. Isto é, quando aparentemente a reação imediata da sociedade seria se voltar a biólogos, notadamente virologistas e epidemiologistas, ou a profissionais da medicina, avaliamos o lugar central que cabia à perspectiva que trata do social, considerando o quanto a vida social está sendo afetada pelas medidas de isolamento e restrição de mobilidade adotadas no contexto da pandemia.

Nesse sentido, o projeto de extensão *Ciências Sociais nas Escolas* (CiSo), que originou a presente pesquisa<sup>8</sup>, atuava ofertando aulas do componente curricular de Sociologia junto às escolas da rede pública do Distrito Federal e Entorno<sup>9</sup>, com o objetivo de construir um conhecimento coletivo entre secundaristas e graduandas do curso de Ciências Sociais da UnB, além de proporcionar a iniciação à docência às participantes de maneira mais autônoma, democrática e em perspectiva transgressora, no sentido de pensar formas heterodoxas de prática pedagógica. Devido ao fechamento das escolas e à suspensão das atividades da UnB, as aulas do CiSo também foram interrompidas. Essa impossibilidade da presença física nas escolas em que atuávamos produziu frentes de atuação virtual do projeto e acabou, também, desembocando na pesquisa cujos resultados apresentamos neste texto<sup>10</sup>.

No DF, o Conselho de Educação suspendeu as aulas a partir de 11 de março de 2020, desencadeando o processo de passagem ao que depois ficou conhecido por ERE<sup>11</sup>. A partir de parcerias feitas junto a empresas privadas, como a *Google*, para uso de ferramentas *online* que pudessem ser usadas no desenvolvimento de aulas e atividades escolares,

---

<sup>8</sup> Para mais detalhes a respeito de aspectos concretos e implicações epistemológicas desse trabalho coletivo, cf. PAES *et al.*, no prelo.

<sup>9</sup> O projeto Ciências Sociais nas Escolas tinha, também, a pretensão em sua fundação de atuar não só no ensino médio regular como em outras modalidades de ensino. O CiSo já atuou em Unidades do Sistema Socioeducativo, por exemplo.

<sup>10</sup> As aulas gravadas e postadas no perfil do Instagram (@ciso\_unb), são referentes à “A indústria cultural, mídias sociais e o Brasil no contexto de COVID-19” e “EAD nas escolas do DF”. As lives realizadas foram sobre os temas de “Processos de socialização e instituições sociais” e “Divisão sexual do trabalho e maternidade”, ambas contaram com a presença de convidadas/os para exposição do assunto. Os materiais também podem ser assistidos em nosso canal do Youtube, “Ciências Sociais nas Escolas”, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCxtg-OE-keN9Kgp2wKPhfPsQ>.

<sup>11</sup> A contextualização a seguir está fundamentada sobre uma série de fontes, começando pelo relato de experiência de docente da educação básica do DF (NAKATA, 2016), passando por notas em sites oficiais do poder público (SEE-DF, 2020a; 2020b) até notícias em portais *online* (CORREIO BRAZILIENSE, 2020a; JORNAL DE BRASÍLIA, 2020; SINPRODF, 2020).

desenhou-se o programa Escola em Casa DF<sup>12</sup>. Uma primeira contextualização e incursão preliminar sobre a percepção de estudantes do ensino médio do DF acerca do ensino remoto foi objeto de outra pesquisa sociológica (CIGALES *et al.*, 2020). O esforço da nossa investigação é voltar o olhar, sobretudo, às condições de estudo propriamente ditas, compreendidas enquanto agravadoras das desigualdades bem como do isolamento forçado.

O Sindicato dos Professores do DF (Sinpro) realizou uma pesquisa *online* com 10 mil estudantes da rede pública e privada, divulgada em junho de 2020, apontando que 26% das estudantes respondentes não dispunham dos equipamentos necessários para a educação mediada por tecnologia. A pesquisa do Sinpro também revelou que 57% das alunas não assistiram às teleaulas da Secretaria, mesmo quando tinham os equipamentos necessários. Das 42% de responsáveis que afirmaram ter acompanhado a programação digital, 56% estavam insatisfeitas e 19% declararam que as filhas não estavam conseguindo acompanhar o conteúdo virtual. A investigação também aferiu que, em muitos domicílios, o celular é o único aparelho com conexão à internet. Para a então diretora do Sindicato, Rosilene Corrêa, a solução da Secretaria teria deixado mais de 25% das estudantes do DF em situação de abandono educacional, com 127 mil estudantes sem internet e 8 mil professoras sem computador.

## 1.2. O questionário e a caracterização da amostra

Com a retomada das aulas do ensino básico nas escolas públicas, em formato remoto, elaboramos a pesquisa *Escolas e a imaginação sociológica em tempos de pandemia*, na qual buscamos investigar alguns aspectos relacionados à transição para o ERE no nível médio da rede pública do DF por meio de um formulário *online*, que teve como público estudantes<sup>13</sup>. A versão final do questionário ficou pronta em julho de 2020, compreendendo 43 perguntas divididas em 6 blocos: (i) Identificação; (ii) Perfil Demográfico e Socioeconômico; (iii) Saúde; Tecnologias e Ambiente para Estudo/Trabalho fora da Escola; (iv) Uso de Tecnologia da Informação; e (v) Conhecimentos e Dúvidas sobre o Contexto Social da

---

<sup>12</sup> A plataforma "Escola em Casa DF" é um ambiente de sala de aula virtual criada pela Secretaria de Educação do DF, por onde estudantes e professores podem acessar o Google Sala de Aula.

<sup>13</sup> O instrumento de coleta de dados elaborado por nós se baseou no questionário de pesquisa social da UnB (CCAR UnB, 2020), cujo objetivo foi mapear o perfil do corpo discente da universidade quanto a aspectos de ordem socioeconômica e das condições de trabalho/estudo, familiares, bem como o uso das ferramentas e plataformas que possivelmente viriam a ser requisitadas caso as aulas fossem retomadas de maneira remota/*online*. Utilizamos esse conjunto de perguntas e as adaptamos, quando necessário, ao público do ensino médio e aos objetivos da nossa pesquisa.

Pandemia. A divulgação do questionário se deu por meio das redes sociais, visto que é o ambiente primordial em que nossas jovens interlocutoras exercem sua comunicação, sobretudo dado o isolamento forçado, além de mobilizar os agentes da comunidade escolar com os quais as pesquisadoras já tinham contato prévio.

Metodologicamente, orientamos a investigação pela proposta de pesquisa-ação de Thiollent (1986), tendo por base a troca e o debate com a comunidade durante o processo de investigação, garantindo que os chamados sujeitos de pesquisa sejam não somente objeto, mas também atores da atividade intelectual. Entre outros aspectos, com vistas a isso incluímos a seguinte pergunta: “Você gostaria que conteúdos relacionados à COVID-19 fossem abordados no momento? Se sim: Quais temas?”. Os três mais escolhidos foram, em ordem de preferência: Saúde Mental, Desigualdade Social e Violência Doméstica. Diante disso, elaboramos alguns planos de aula como forma de alcançar o corpo discente, em grande medida pautados por obras indicadas nos exames de ingresso à universidade, e/ou incorporando elementos e materiais (poemas, vídeos, *podcasts*) que pudessem aproximar os debates (teóricos e empíricos) das Ciências Sociais da realidade das estudantes da rede pública do ensino médio do DF.

O questionário foi aplicado durante os meses de agosto e setembro de 2020. A nossa amostra contou com 502 respostas válidas dentre as 552 coletadas do universo de aproximadamente 80 mil estudantes do Ensino Médio do DF (SEEDF, s.d). Conforme pode ser visto abaixo na Tabela 2, tivemos uma maioria de respostas de estudantes cursando o 3º ano do ensino médio (199 respostas), seguidos pelo 2º ano (165) e o 1º ano (138). Quanto ao gênero, 72% se identificaram como pertencentes ao gênero feminino, 27% ao gênero masculino e 1% como não-binários.

Na questão que abordava raça/cor/etnia optamos por seguir o padrão IBGE de autodeclaração com opção de inserção de “outros” como resposta aberta<sup>14</sup>. Obtivemos uma maioria de 236 respondentes que se autodeclararam pardas, seguidas por 156 respondentes que se autodeclararam brancas e 91 respondentes que se autodeclararam pretas. Tivemos, ainda, nove participantes autodeclaradas amarelas e seis autodeclaradas indígenas. No que tange ao conjunto total de matrículas no ensino médio do DF, constatamos um

---

<sup>14</sup> Entre as respostas abertas, uma pessoa respondeu “negra”, categorizada em “pretas”, e uma respondeu “F-35 Lighting II”, incluída em “Outras”.

pequeno desvio, mas ainda assim mantendo-se uma maioria de estudantes autodeclarados pardos 56,71%, seguidos por 39,07% de brancos; 4,39% de pretos e apenas 0,82% de amarelos e indígenas (SEEDF, 2019).

Haja vista as limitações da amostra, decidimos trabalhar tão somente com estatística descritiva bem como cruzamentos simples de variáveis, entendendo que correlações mais complexas acabariam sendo prejudicadas pelo viés amostral.

**Tabela 1 - Perfil sociodemográfico da amostra**

		N	%
<b>TOTAL</b>		502	100
<b>Gênero</b>	Feminino	361	71,91%
	Masculino	138	27,49%
	Não-Binário	3	0,60%
<b>Cor/Raça/Etnia*</b>	Preta	91	18,13%
	Parda	236	47,01%
	Branca	156	31,08%
	Amarela	9	1,79%
	Indígena	6	1,20%
	Negra	1	0,20%
	N/D	2	0,40%

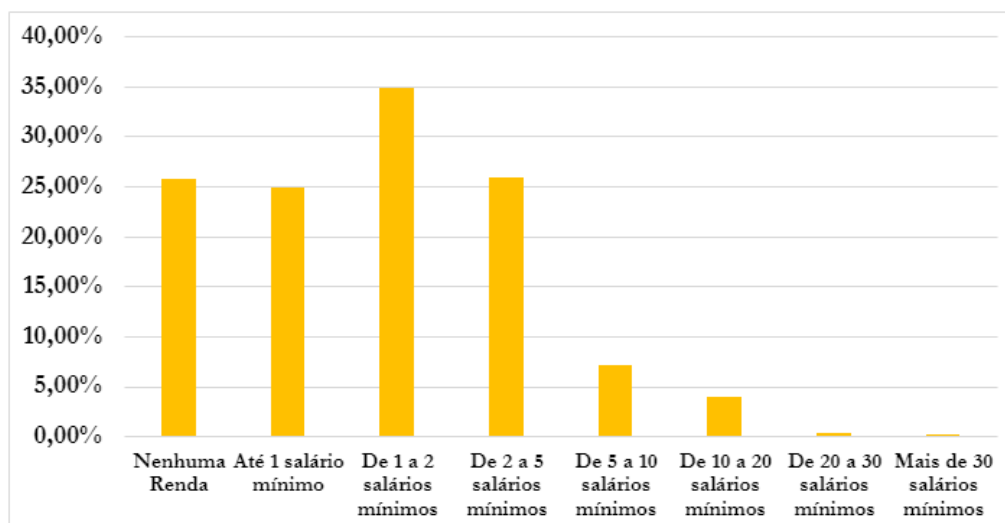
Fonte: Elaboração das autoras

No que diz respeito à renda, o Gráfico 1 a seguir ilustra a distribuição da nossa amostra de respondentes, com aproximadamente 35% estando na faixa de 1 a 2 salários mínimos (SM), cerca de 25% até 1 SM e outros 25% de 2 a 5 SM. Considerando ser o DF a unidade federativa com a renda per capita mais elevada do Brasil, é notável como a



amostra reflete as desigualdades de renda expressas nas famílias que frequentam a educação pública.

**GRÁFICO 1 - Distribuição de renda das respondentes**



Fonte: Elaboração das autoras

## 2. Interpretando tensões e desigualdades do ensino remoto emergencial no DF

Mesmo diante das diferentes limitações postas à educação remota durante a pandemia, ela foi a alternativa adotada por diversos países para não suspender por completo as atividades escolares. Organismos internacionais publicaram documentos e lançaram estratégias para enfrentar alguns dos desafios da educação nesse contexto, como foi o caso da campanha “*Learning Never Stops*”, da UNESCO, com um portal no qual foram compartilhadas experiências da transição para o ensino remoto em diferentes países, a fim de informar pesquisadoras e formuladoras de políticas públicas. As análises construídas ao longo desses poucos meses (IVANICKI, 2021) apontam resultados ambíguos quanto a em que medida esse enfoque poderá adquirir um papel relevante ou acabará sendo lido na chave da substituição da prática docente pelo uso de tecnologias.

A reflexão posta a seguir se insere no contexto do debate crítico acerca das recentes políticas, sobretudo em âmbito federal, de ataque à educação (pública) nos mais diversos níveis. Filiamo-nos, assim, ao diagnóstico de Renata Macedo (2019) a respeito do conjunto de medidas tomadas com vistas a limitar e desmontar a efetividade do caráter público das

instituições e práticas educacionais que, como foi possível observar nos tempos recentes, acabou por impactar também as possibilidades de lidar com as consequências da pandemia sobre o ensino básico, aprofundando as desigualdades que, de todo modo, se manifestariam com o isolamento e a transição sem a devida preparação ao ERE.

É também em decorrência da peculiaridade dessa situação que nosso grupo, outrora dedicado exclusivamente às atividades de extensão, decidiu empreender esta pesquisa-ação, a qual envolvesse, simultaneamente, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Mobilizamos o arcabouço teórico-conceitual das Ciências Sociais, notadamente da Antropologia e da Sociologia, refletindo e intervindo sobre a atuação junto à disciplina de Sociologia no ensino médio e finalmente, com isso, tomando para si a necessidade de estreitar os laços entre a universidade e os espaços extramuros da instituição. Nesta seção buscamos, portanto, abordar algumas das dificuldades colocadas, pensando *a partir da e com vistas à* Sociologia.

### 1.3. Domínio das TIC

Entre os diferentes blocos de perguntas, um deles (Uso de Tecnologia da Informação) se voltou especificamente ao domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Aqui houve uma miríade de perguntas, conforme detalharemos melhor abaixo, que apresentam um panorama no que diz respeito não simplesmente a aspectos materiais ou de infraestrutura para o acompanhamento das aulas remotas, mas, antes, permitem averiguar de maneira mais aprofundada os pressupostos subjacentes a essa prática pedagógica num período de deslocamento ou transformação da cultura escolar, cujas práticas arraigadas dificilmente podem ser reproduzidas em casa.

Nosso texto não busca – e nem os dados permitem – inferências mais amplas em termos pedagógicos acerca da qualidade do ensino no contexto da educação a distância (EaD); limitamo-nos, assim, a constatar certas desigualdades e constrições basilares quanto às condições de oferta e aproveitamento do ERE. Quanto a ele salientamos:

A literatura sobre Ensino Emergencial faz referência predominantemente a experiências em situações de guerra ou desastres, focando em educação básica [...]. Nesses casos, a recomendação é a manutenção remota do ensino como meio de manter uma rede de proteção à criança e ao adolescente, mais do que ensinar conteúdos curriculares (GUSSO *et al.*, 2020, p. 6).

É difícil avaliar se o contexto pandêmico efetivamente pode ser equiparado ao que o trecho acima descreve, na medida em que, apesar de todos os cuidados e restrições existentes, não se está falando da impossibilidade completa de as famílias acompanharem o estudo das adolescentes, haja vista, sobretudo, a restrição da circulação de pessoas posta. Sem dúvida, para uma parcela da população isso não se mostrou válido, pois uma série de atividades – como o funcionamento de supermercados, farmácias, o transporte coletivo – obrigaram muitas pessoas a continuarem trabalhando. Ao mesmo tempo, isso proporcionou a outra parcela o trabalho em casa (mais conhecido como *home office*), o que, mesmo de modo deveras precário, ainda permitiu algum grau de proximidade de mães, pais e/ou responsáveis com suas crianças. Essa situação acarretou um esgotamento físico e mental tanto das alunas da nossa amostra quanto, igualmente, de todo o núcleo familiar envolvido na educação.

A discussão sobre o ERE no Brasil no contexto da pandemia necessariamente também envolve outro debate: as desigualdades digitais. As TIC são frequentemente celebradas como formas de expansão do acesso à informação, de democratização do conhecimento, e de ampliação das possibilidades de comunicação e participação social. Entretanto, o caráter democratizador das TIC é colocado em questão quando observamos sua relação com a reprodução de desigualdades sociais, como as de renda e de educação, de modo que aqueles mais ricos e escolarizados são os que têm maiores condições de acesso à internet de qualidade e a dispositivos eletrônicos, podendo dispor mais plenamente das oportunidades viabilizadas pelas TIC (RIBEIRO *et al.*, 2013).

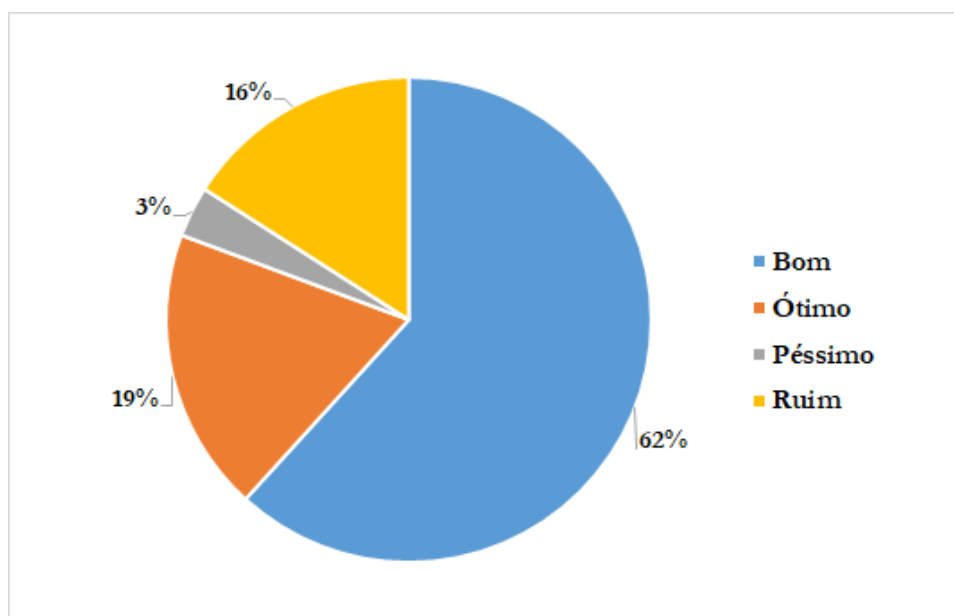
Uma dimensão significativa para a conectividade plena se refere à familiaridade e ao domínio dessas tecnologias, que possibilitam maior facilidade e liberdade no acesso às fontes de informação e conhecimento e às plataformas de interação e comunicação. Buscamos investigar por quais plataformas/ferramentas estava se dando o contato entre a escola e o corpo discente e qual a frequência com que as estudantes utilizavam esses recursos, a fim de compreender a familiaridade das alunas com as ferramentas adotadas pela instituição. Foram elencadas as seguintes ferramentas da *web*: plataformas virtuais de apoio à aprendizagem, como o Moodle/Aprender/AVA; ferramentas de compartilhamento de dados em nuvem (OneDrive, Dropbox, Google Drive ou similares); redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp, Signal, Messenger, Telegram ou similares); ferramentas de *web*/videoconferências

(*Skype, Zoom, Google Meet, Hangouts* ou similares); e outras plataformas como o *Google Classroom* e o *Microsoft Teams*. Também elencamos o *Youtube*.

Os resultados indicam que a plataforma mais utilizada pela escola – aquela que mais recebeu as respostas “sempre” e “frequentemente” – foi o *Google Classroom*, com 87% das respostas nessas categorias. O segundo recurso mais utilizado foram as ferramentas de *web*/videoconferências, com quase 57% de respostas “sempre” e “frequentemente”. Quanto à regularidade com que as estudantes afirmam utilizar esses recursos, quase 80% disseram usar o *Google Classroom* “sempre” ou “frequentemente” e 48% alegaram essa regularidade para as ferramentas de *web*/videoconferências.

Quanto à qualidade do uso das plataformas/ferramentas online pelas escolas/professoras, quase 68% avaliaram o uso como “bom”, 11% como “ótimo” e 21% como “ruim” ou “péssimo”. Esses números estão bastante próximos da avaliação que as estudantes têm do seu próprio domínio das ferramentas, quase 62% das estudantes o avaliaram como “bom”, 19% como “ótimo” e 19% como “ruim” ou “péssimo”.

**GRÁFICO 2 - Domínio da estudante da plataforma/ferramenta online utilizada pela escola**



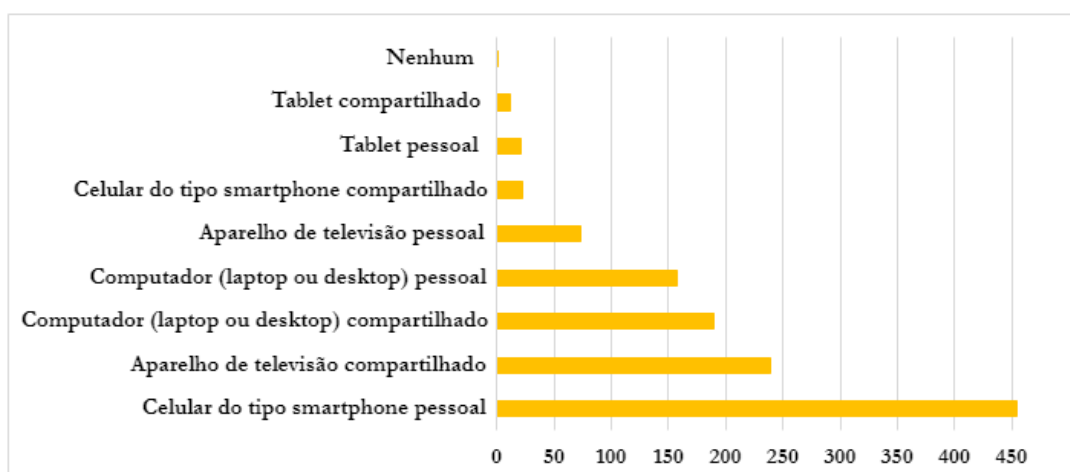
Fonte: Elaboração das autoras

Por fim, perguntamos às estudantes de que maneira avaliam o contato estabelecido com a escola, como forma de registrar sua percepção geral sobre esse contato. Enquanto a maior parte (58%) o classifica como “bom”, os registros de “ruim” ou “péssimo” são significativos: 28%. Há um contraste quando comparamos essa porcentagem àquela do domínio das plataformas/ferramentas online pela escola/professoras(es) (19%), o que sugere haver aspectos que vão além do domínio desses recursos que interferem negativamente na percepção das estudantes quanto ao seu contato com a escola. Isso apenas reforça as nossas observações anteriores quanto à multiplicidade de elementos que envolvem a efetivação da educação remota – ou as dificuldades de sua realização – e, igualmente, constitui um tema a ser aprofundado mais à frente em nosso artigo.

#### 1.4. Sobre as condições de estudo

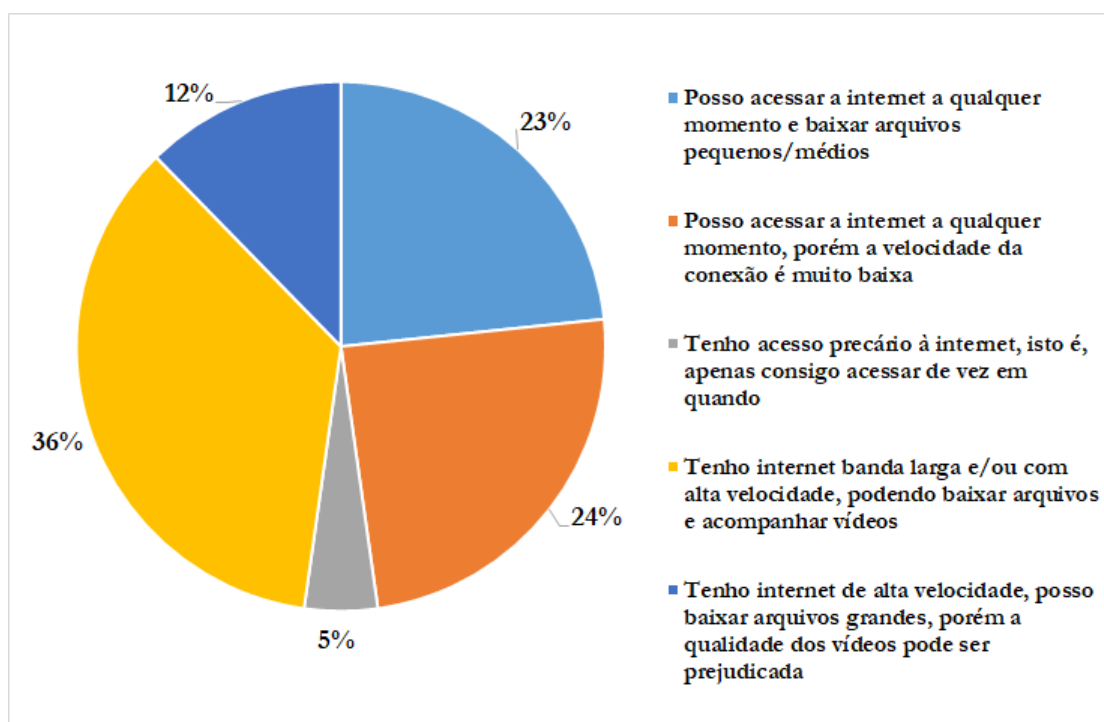
Para analisarmos as condições de estudo, iniciamos perguntando a respeito da conectividade das estudantes, isto é, de quais equipamentos as estudantes dispunham fora da escola. As opções foram: computador pessoal, computador compartilhado, celular *smartphone* pessoal, celular *smartphone* compartilhado, *tablet* pessoal, *tablet* compartilhado, televisão individual, televisão compartilhada, e nenhum equipamento. Nessa pergunta, as respondentes poderiam marcar mais de uma opção, e 200 respondentes sinalizaram que possuem 3 dispositivos, a quantidade de equipamentos com a maior frequência.

Dentre as participantes da nossa amostra, a maior parte dispõe de celular do tipo *smartphone* pessoal fora da escola (90,4%) – sugerindo que esse é o aparelho pelo qual mais respondentes teriam acesso às aulas *online*. O celular possui a vantagem de ser individual, mas uma evidente desvantagem com relação ao conforto, trazendo dificuldades para trabalhar com várias guias ou programas (aplicativos) simultaneamente, sendo que a capacidade de processamento desses equipamentos, ainda que tenha melhorado significativamente ao longo dos últimos anos, continua apresentando limitações face aos computadores pessoais. A desvantagem mais relevante a ser marcada diz respeito ao tamanho da tela, que prejudica uma participação mais ampla, como, por exemplo, a possibilidade de visualizar uma apresentação que a professora esteja disponibilizando e, simultaneamente, acessar o chat, em que pode ocorrer um debate, serem colocadas perguntas, etc.

**GRÁFICO 3 – Acesso a equipamentos/dispositivos fora da escola**

Fonte: Elaboração das autoras

O segundo dispositivo com mais respostas foi o aparelho de televisão compartilhado, já apresentando uma queda significativa da porcentagem (47,6%). Em relação aos computadores, 37,8% das respondentes possuem acesso a *laptop* ou *desktop* compartilhado e 31,47% dispõem de *laptop* ou *desktop* pessoal. Apenas 1 (um) respondente afirmou não dispor de nenhum dos equipamentos listados fora da escola.

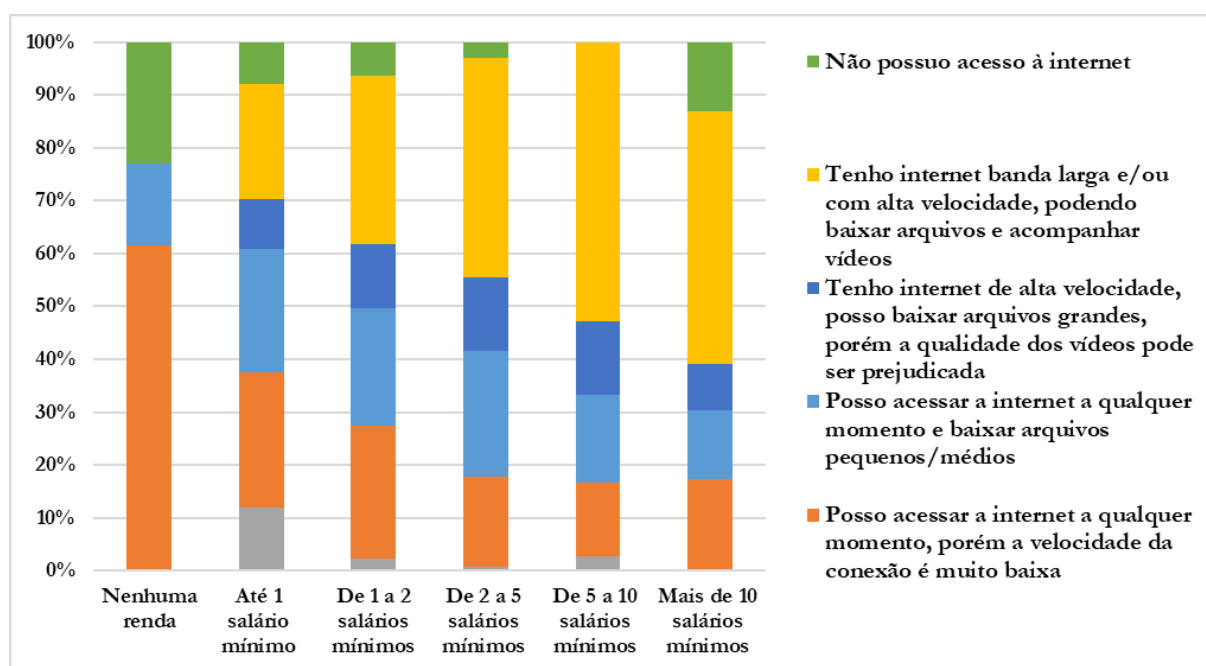
**GRÁFICO 4 – Condições de acesso à internet fora da escola**

Fonte: Elaboração das autoras

No que se refere às condições de acesso à internet fora da escola, foram descritas algumas opções de respostas sobre a qualidade da rede, ou seja, já se pressupunha o acesso em algum nível. Constatou-se que 95% das estudantes abarcadas pela amostra possuem acesso constante fora da escola, de modo que 5% delas dispunham desse acesso apenas de vez em quando. Desses 95%, quase metade (48%) possui conexão capaz de baixar arquivos pesados.

Em contrapartida a essas estudantes que dispõem de melhor conexão de rede, 24% das respondentes informaram que, apesar de terem acesso à internet a qualquer momento, a velocidade é muito baixa. Além disso, outras 23% também tinham acesso constante, porém limitando-se a baixar arquivos pequenos ou médios. A soma das respostas que traziam alguma limitação de acesso à internet – acesso precário, suporte de apenas arquivos pequenos/médios e velocidade de conexão muito baixa – equivale a 52%, mais de metade da amostra. Essas limitações podem prejudicar a participação em atividades escolares quando envolverem aulas síncronas ou *download* de textos e tarefas, por exemplo, o que reforça a hipótese acerca da importância de se ir além da mera constatação quantitativa de acesso à internet. Desenvolvendo esse argumento, o gráfico 5 abaixo indica a flagrante desigualdade na qualidade do acesso à internet quando cruzada com a variável renda das respondentes.

**GRÁFICO 5 - Condições de acesso à internet fora da escola por renda**

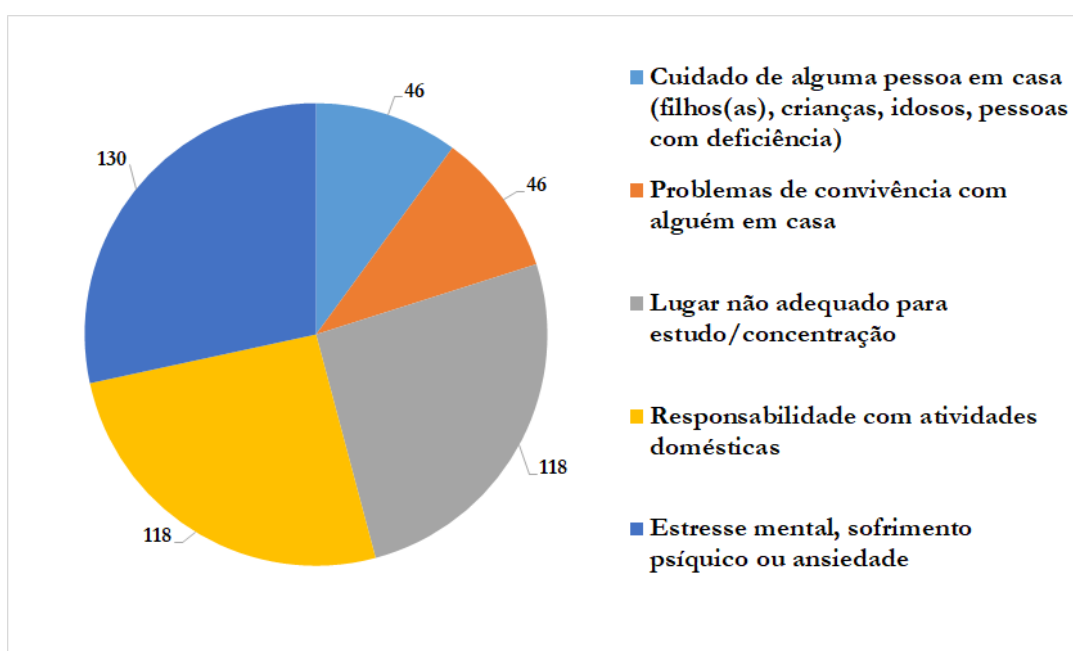


Fonte: Elaboração das autoras

Se, de um lado, os elementos mencionados anteriormente sobre as desigualdades digitais estão presentes e influenciam o acesso e acompanhamento das aulas e atividades pedagógicas *online* por parte das estudantes, de outro há um conjunto de aspectos adicionais que interferem nesse processo e apontam as limitações da educação remota. A disponibilidade de dispositivos digitais adequados ao estudo e acesso à internet de qualidade são os primeiros requisitos para a educação remota, porém são insuficientes para garantir sua efetividade. Também são necessários elementos como a organização de um local adequado para os estudos em casa e a disponibilidade de tempo, saúde e interesse de familiares para dar suporte à realização das atividades e acompanhar o processo escolar da estudante. Recorrendo a outras perguntas buscamos, assim, ter maior aprofundamento em relação a esses outros aspectos que foram considerados relevantes.

Quanto às condições de estudo no ambiente doméstico, perguntamos às estudantes se em seu local de residência/moradia havia algum fator que interferia nos estudos: 63% responderam que não e 37% disseram que sim. Dentre o grupo de pessoas que responderam afirmativamente, na pergunta seguinte, que permitia múltiplas respostas, oferecemos algumas opções para serem assinaladas, e o fator selecionado com mais frequência foi “estresse mental, sofrimento psíquico ou ansiedade” (130 respostas), seguido por “lugar não adequado para estudo/concentração” (118 respostas) e “responsabilidade com atividades domésticas” (118 respostas), conforme mostrado no gráfico 6 abaixo.

**GRÁFICO 6 – Fatores que interferem na realização dos estudos**

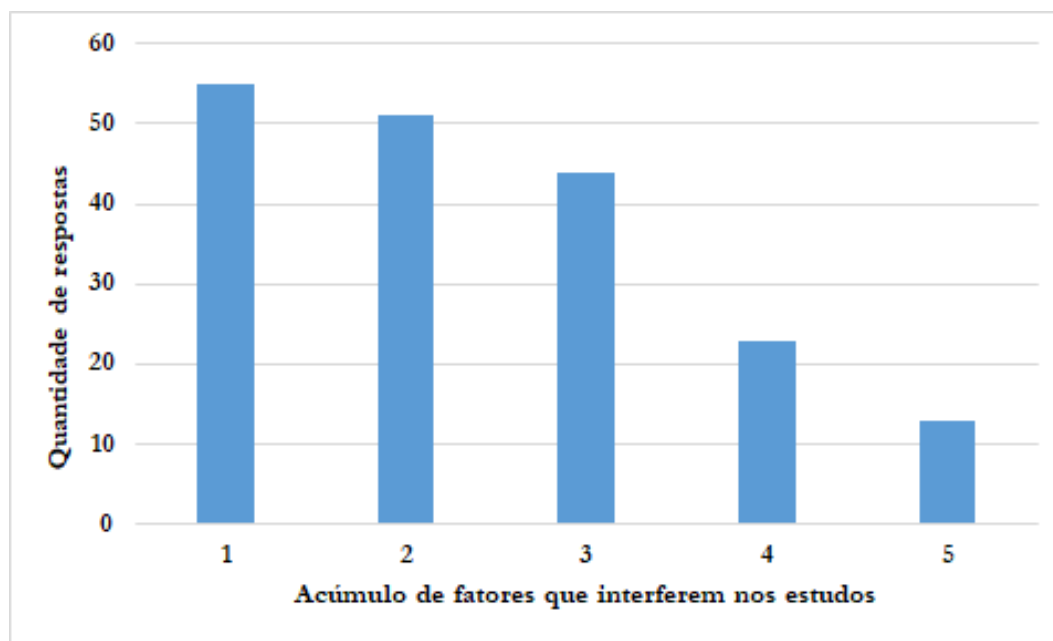


Fonte: Elaboração das autoras



O gráfico 7 abaixo ilustra o acumulado de respostas de acordo com a quantidade de fatores que interferem: como pode ser visto, cerca de 11% (51 respondentes) do total da amostra indica dois fatores, e quase 9% (44 respondentes) três fatores.

**GRÁFICO 7 - Contagem acúmulo de fatores interferindo nos estudos**



Fonte: Elaboração das autoras

Disso se depreende uma constatação relevante, a saber, que há um fator estrutural a prejudicar as atividades contínuas de estudo em casa, e que está gravemente impactado pela própria necessidade do isolamento, na medida em que se precisou abrir mão do espaço escolar e deslocar os estudos para o seu lugar de moradia. Esse aspecto, evidentemente, não é restrito ao nosso contexto. Uma pesquisa com estudantes catalães mostrou limitações e dificuldades semelhantes produzidas pelo contexto de isolamento, levando seus autores a afirmar:

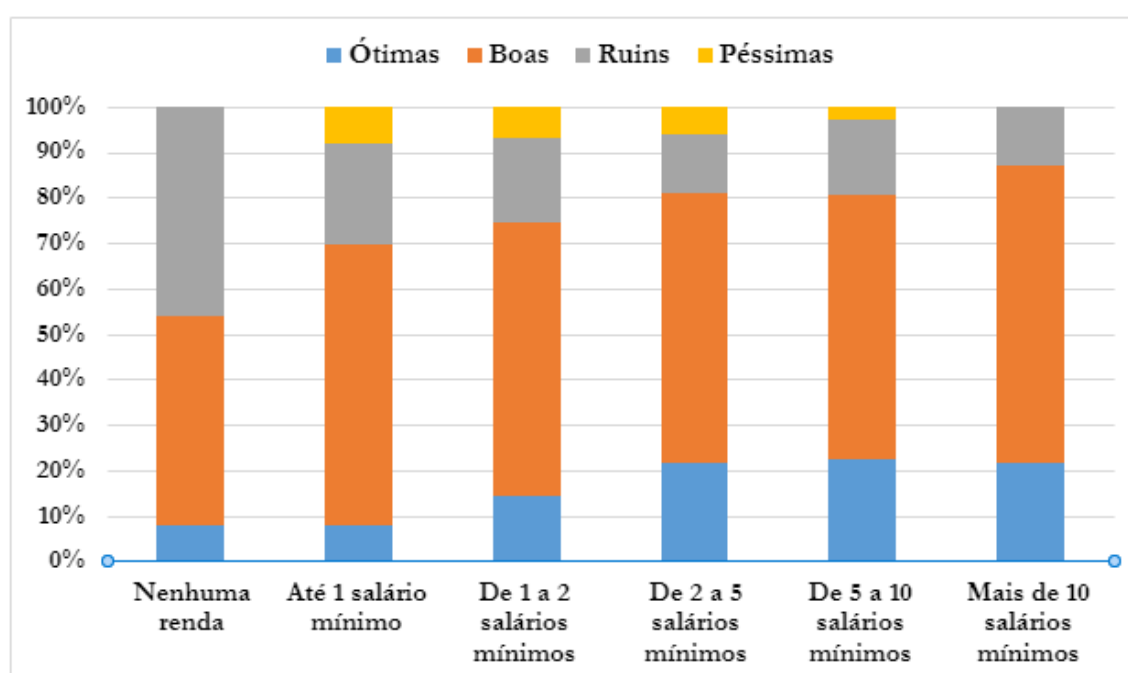
La pandemia ha supuesto la desaparición de la escuela presencial y ha mostrado, sin atenuantes, la desventaja del alumnado más vulnerable, aquel que se encuentra más alejado de la institución escolar y menos expuesto a dinámicas educativas parecidas a las que acontecen en los contextos escolares (BONAL & GONZÁLEZ, 2021, p. 48).

De um lado, tanto a falta de lugar adequado quanto a responsabilidade com atividades domésticas, mesmo que pudessem existir independentemente do contexto de

isolamento social imposto pelas medidas de enfrentamento à pandemia, passam a ser intensificadas, na medida em que se abre mão do espaço escolar (a sala de aula, a biblioteca, etc.). De outro, a maior constância em casa, a ausência do acesso à merenda escolar, etc. intensificam demandas domésticas que, no contexto cotidiano anterior, acabariam por não ser colocadas.

De forma geral, as(os) respondentes avaliam as condições de estudo em sua residência/moradia como boas (60%). No entanto, 25% da nossa amostra consideraram suas condições de estudo como ruins ou péssimas, o que corresponde a 124 estudantes – das quais quase 67% se encontram na faixa de renda familiar de até 2 SM. Apenas 15% avaliaram suas condições de estudo em casa como ótimas. Aqui vale destacar, portanto, um percentual mais elevado de ruim/péssimo do que ótimo, já caracterizando certo prejuízo no que diz respeito às possibilidades de usufruir adequadamente da educação na modalidade remota – e, decerto, podemos pressupor que esse quantitativo penderia para uma taxa de respostas maior entre ruim/péssimo caso conseguíssemos alcançar as pessoas que deixaram de responder ao nosso questionário pela imposição de obstáculos de conectividade.

Além disso, é fundamental destacar que, se metade das respondentes indicou que sua internet apresentava algum tipo de limitação, poder-se-ia sugerir que a avaliação a partir da pergunta simples “condições de estudo” se choca com as efetivas condições que pudemos constatar olhando para as dimensões mais propriamente tecnológicas e materiais. Isso emerge de maneira mais flagrante quando se nota a diferença relativamente pequena no percentual de respostas “boas” do Gráfico 8 abaixo, que cruza as condições de estudo com a renda. Ou seja, apesar de a qualidade de acesso à internet acompanhar a renda das famílias (cf. Gráfico 5), as estudantes deixaram de identificar esse fator como suficientemente relevante para relacioná-lo com as condições de estudo em casa. De maneira análoga, o Gráfico 4 mostra que menos de metade das estudantes possui um computador ou tablet pessoal, e ainda assim consideraram que acompanhar atividades e aulas remotas unicamente pelo celular *smartphone* mostraria uma condição boa ou até ótima de estudo.

**GRÁFICO 8 – Renda e Condições de Estudo em Casa**

Fonte: Elaboração das autoras

Ressaltamos, portanto, que a possibilidade de aproveitar de forma ampla as potencialidades das TIC não se vincula apenas ao acesso à internet e a dispositivos eletrônicos. Desse modo, diferentemente da ênfase que marca parte dos estudos (cf., por exemplo, CASTIONI *et al.*, 2021), buscamos ir além do aspecto meramente quantitativo do acesso à internet. Ou seja, o nosso foco se voltou a combinar o acesso e, na medida do possível, sua qualidade, ao próprio conhecimento acerca das e familiaridade com as ferramentas – isto é, programas e plataformas – que seriam utilizadas no ensino remoto. O motivo disso é evitar que a constatação de haver acesso à internet possa ser equiparada a condições efetivas de acompanhamento do ensino remoto.

Uma faceta importante a ser destacada é o uso didático das TIC no ensino de Sociologia pelo corpo docente. Em estudo sobre os aportes didáticos envolvendo TIC no ensino de Sociologia em escolas públicas do DF, Janete Silva (2013) mostra como docentes também são impactadas no que tange ao uso de recursos técnicos deficientes, seja em equipamentos, na conexão à internet, seja na inclusão digital. Destaca-se a necessidade de acúmulo de capital tecnológico-informacional, apoiado no conceito bourdieusiano de capital cultural: o acúmulo do capital tecnológico diz respeito aos conhecimentos e informações na trajetória escolar, que se constroem durante os vários processos de socialização, e podem

ser suficientes (ou não) para permitir o exercício de atividades específicas. Para Freitas (2004), esse tipo de conhecimento acumulado parte de condições de formação social, cultural e educacional das pessoas para que consigam ter condições suficientes de prática necessária.

Entendemos como mais profícuo, portanto, recorrer ao conceito de *letramento digital* no intuito de embasar a nossa análise. Ou seja, há um processo de socialização específico que perpassa e afeta a relação com e o uso das TIC, e que extrapola significativamente o campo educacional; ao mesmo tempo, assume papel mais central nele, analogamente ao que outrora era exclusiva ao domínio da leitura e da escrita na escolarização. É importante lembrar que as formas mais ‘estabelecidas’ de letramento não apenas coexistem com a digital, como são um pressuposto para o seu uso e que, evidentemente, a maneira por meio da qual essas novas formas se colocam são medidas pelas práticas sociais. Trocando em miúdos:

[...] um livro que foi transformado em arquivo PDF simplesmente é um livro digitalizado, não é digital. A prática de leitura não mudou necessariamente. A superfície mudou: ao invés de papel, tem-se agora uma tela; contudo, pode-se dizer que a experiência de leitura é a mesma. Esses debates conduzem, pois, ao que defendemos como letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, um caso paradigmático dos novos letramentos (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p. 101).

Nesse sentido, o relato de Cláudio Nakata (2020), professor da educação básica do DF atuante ao longo da pandemia, também reforça o entendimento acerca das desigualdades e dos extremos enfrentados nesse contexto. Isto é, corre-se o sério risco de que as tecnologias digitais e, mais especificamente, as plataformas de ensino virtuais, sejam tomadas enquanto panaceias para o problema da educação em geral, simplificando deveras a ação educativa e deixando de lado os componentes mais fundamentais da relação dialógica constitutiva do processo de socialização e educação escolar. Ele o coloca nos seguintes termos:

Dificuldades sempre existiram na educação. A diferença é que a pandemia trouxe a necessidade de soluções educacionais para o distanciamento adotado e esta solução, invariavelmente, seguiu na direção do uso de recursos tecnológicos para o ensino remoto, ao mesmo tempo que mostraram o papel fundamental da escola na vida do estudante, por inseri-lo ao convívio social e por mostrar a importância do professor no papel de mediador (NAKATA, 2020, p. 79).

Como mencionado, compreendemos que para além da observação de acesso/não acesso, há gradações quanto à qualidade da conexão e dos dispositivos: possuir um computador pessoal conectado à *wi-fi* de alta velocidade ou acessar a internet por meio de um celular com pacote de dados restrito são experiências distintas de conectividade, produzem isolamentos qualitativamente distintos, marcados pelas desigualdades anteriores, as quais são intensificadas nesse contexto. Ao olharmos para a modalidade e a forma de acesso a que cada estudante tem contato, precisamos igualmente pensar que tipo de formação se consegue proporcionar e a quais conhecimentos se consegue (ou conseguiria) ter acesso e desenvolver as condições necessárias para cada nível educacional<sup>15</sup>.

Um estudo realizado na Espanha comparando as perspectivas de estudantes da educação superior aos do nível básico no que diz respeito à educação no contexto de isolamento identificou o que parecia uma constatação contraintuitiva, a saber, a maior insatisfação entre estudantes do nível superior quanto ao desempenho ou às condições das aulas em contexto remoto. No entanto, ao avançarem essas reflexões, aproximando o nível educacional da alfabetização digital e, conseqüentemente, do acúmulo de capital digital, entendem que “la población universitaria, aunque cuenta con mejores competencias digitales, también tiene expectativas más exigentes sobre su formación que los llevan a ser más críticos ante el contexto y las faltas del panorama actual” (KARDELIS; CALDERÓN-GÓMEZ; ORTÍS, 2021, p. 79). *Mutatis mutandis* parece-nos que o mesmo vale para a nossa amostra: o que se aceita como uma realidade boa para o estudo seria, antes, a configuração mínima para se poder participar do ERE, o que difere bastante de efetivamente conseguir acompanhar suas atividades e garantir o acesso à educação.

Diante desse apontamento da literatura, investigamos de maneira mais detalhada os dados acerca das condições de estudo. Para tanto, cruzamos a quantidade de fatores que foram nomeados como interferindo com a pergunta seguinte, a respeito de como as estudantes avaliavam suas condições de estudo, e pudemos constatar certa incongruência. Do total de 131 estudantes que indicou dois ou mais fatores que interferiam na qualidade dos

---

<sup>15</sup> A reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei 13.415/17, inclui a previsão legal para que parte da carga horária possa ser ofertada por meio da educação a distância. A coincidência entre o início de sua implementação e a pandemia potencialmente afeta esse debate, seja com argumentos indicando que essa experiência reforça as possibilidades do recurso às TIC, seja no sentido contrário, de apontar criticamente suas insuficiências diante das dificuldades encontradas. Seria salutar que pesquisas futuras abordassem o assunto, cabendo destacar que a questão da modalidade a distância foi foco de atenção logo após a promulgação da reforma, conforme atesta a reflexão de Acácia Kuenzer (2017).

seus estudos, 63 responderam que, de maneira geral, teriam boas condições de estudo, enquanto 4 responderam que elas seriam ótimas. Em suma: os dados mostram uma quantidade e tipos de fatores indicados como interferindo nos estudos que contradizem, ao menos em parte, o entendimento geral sobre as condições, o que também pode apontar a menor avaliação crítica da situação por esse público.

Observa-se, portanto, que no contexto da pandemia de Covid-19 surgem novos desafios: a necessidade de controlar o tempo em frente à tela das crianças e adolescentes, muitos dos quais passam suas horas de lazer assistindo vídeos, navegando nas redes sociais e jogando *online*; a dificuldade de manter o interesse das alunas nos estudos e a solidão e saudade das colegas (MACEDO, 2021). As instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde colocadas diretamente pela pandemia e, por conseguinte, pelo isolamento exigido, afetaram as famílias em diversos níveis e dimensões que acometem, frequentemente de maneira indireta, as condições e, assim, a qualidade do estudo. Uma vez mais entendemos, desse modo, que é fundamental manter no cerne do olhar: “A evidência é contundente e oportuna: não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar” (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 563).

## **Considerações finais**

Ao longo das páginas anteriores o nosso argumento gravitou em torno de diversas questões as quais avaliamos como relevantes para compreendermos os efeitos do isolamento social e do consequente ERE sobre as desigualdades já existentes (e vice-versa). Tratando mais especificamente dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre as aulas e os intercâmbios escolares, buscamos expor, de diferentes maneiras, como o debate em torno do ERE acabou se voltando, notadamente, à disponibilidade de dispositivos eletrônicos e formas de acesso digital, deixando em segundo plano o cerne da atividade formativa em si, a saber, o diálogo docente-discente e o papel docente, conforme a arguta crítica de Carlo Ginzburg (2016).

Os diferentes balanços que vieram a público ao longo do período desde que a pesquisa foi realizada, no segundo semestre de 2020, mostram a centralidade que cabe à atuação docente. Entendemos que os dados trazidos por nós apenas reforçam esse ponto de

vista: equiparar a qualidade do ensino no formato digital às condições de acesso à internet é uma simplificação que, sob distintos prismas, se mostrou equivocada. Deve-se, assim, provocar as Ciências Sociais a tomarem para si, de maneira enfática, um olhar sobre o debate envolvendo as desigualdades sociais estruturadas pela mediação – material e intelectual – que cabe às TIC, interpretando criticamente o seu papel no cotidiano escolar.

O ensino das Ciências Sociais, sob o componente curricular da Sociologia, faz-se presente nas escolas a partir da combinação da finalidade intelectual dessa área do conhecimento, das orientações curriculares previstas e na utilidade da instrução do conhecimento no ensino médio, tendo um papel primário de formação de cidadãs ao contribuir para a construção de saberes científicos sobre a realidade social (LEAL e YUNG, 2015). No cenário imposto pela pandemia, somado ao (in)acesso de estudantes às ferramentas *online* e, mais do que isso, à produção efetiva de conhecimento proporcionada pelo espaço escolar, são vários os impasses para se garantir o direito à educação, que se agravam com medidas negligentes do poder estatal – sobretudo federal – (ir)responsável.

Assim, nosso esforço vai no sentido proposto por Marcia Grisotti (2020), de construir estratégias didáticas as quais, atentas ao momento excepcional que estamos vivendo, colaborem com o processo de tomada de decisão e mudança de hábitos e comportamentos, a nível individual e relacional com outros seres humanos e com a natureza, fatores socioantropológicos centrais nos debates e políticas públicas nacionais e internacionais. Em particular, a abordagem de certos temas frequentemente assume um caráter demasiadamente descritivo e pouco crítico-analítico na discussão no contexto do ensino médio, e entendemos que o saber das ciências sociais, de modo especial mobilizando perspectivas como as de Wright Mills (1969) e bell hooks (2013), pode ser articulado de modo mais profícuo.

Em uma faceta do debate proposto por Grisotti (2020), de construção de estratégias didáticas dadas as limitações impostas pela pandemia, e no esforço de completar a atuação enquanto pesquisa-ação, na última seção do questionário houve a oportunidade de indicar temas que as estudantes considerassem mais pertinentes, assim como tivessem interesse que fossem abordados durante o período de aulas remotas. Concomitantemente, incluímos uma pergunta aberta para que pudessem expressar seus anseios e/ou dúvidas sobre a pandemia de COVID-19, o isolamento social e o ERE.

As respostas desta seção, assim como as demais reflexões resultantes da pesquisa, instigaram o debate sobre o papel do ensino de sociologia entre docentes em formação,

bem como deram as bases para a criação de planos de aula destinados ao público do ensino médio e alinhados às expectativas dessas jovens. Os planos de aula abordam temáticas como desigualdades raciais e sociais, tecnologias e internet, saúde mental, entre outras, e estão sendo utilizados pelo grupo de extensionistas do *Ciências Sociais nas Escolas*, atividade que continua sendo desenvolvida como projeto de extensão e que deu origem a esta pesquisa. Entendemos que, com isso, a concepção de imaginação sociológica ganhou maior concretude para a atuação enquanto docentes na educação básica.

Assim, ressaltamos o modo como o isolamento e a desigualdade se retroalimentam, destacando que, se o tema da saúde mental esteve entre os de maior destaque dentre os levantados no questionário, simultaneamente também houve pedidos explícitos para que a pandemia propriamente dita não fosse mais discutida, refletindo, portanto, uma espécie de excesso de informações veiculadas a respeito de suas implicações que, paradoxalmente, pareciam colocar mais pressão sobre as estudantes do que o necessário. Depreende-se disso a necessidade de maior aprofundamento no tratamento da questão da saúde mental, em particular no que concerne à formação docente no âmbito do ensino superior. Cabe, então, refletir a centralidade que o tema vem ganhando, sendo urgente incorporá-lo às demandas sociais, incluindo-o nas agendas de pesquisa e formações de licenciatura, assim como nos currículos.

Justamente na medida em que compreendemos a universidade pública na chave da formação da identidade cultural (SALMERON, 2001), torna-se ainda mais relevante refletir sobre e articular essas pontes entre as atividades estritamente acadêmicas e extramuros, transgredindo as fronteiras e barreiras. A extensão e a licenciatura, portanto, assumem papel central nesse contexto, a primeira por ser a parte da tríade universitária (pesquisa, ensino e extensão) que especificamente se dedica a levar a produção acadêmica para a comunidade e, a segunda, por formar as tradutoras do conhecimento científico e universitário para a educação básica. Essa tradução se torna especialmente desafiadora para as professoras de Sociologia, tanto por possuírem poucas horas-aula no currículo do ensino médio, quanto por navegarem esse momento de virtualização do ensino e pandemia, carregando a responsabilidade de tratar as questões sociais atuais contemplando a realidade das estudantes e envolvendo-as na construção, e não somente aprendizagem, do saber científico.

Ainda discutimos, ao longo do texto, de que maneira as condições de estudo foram impactadas por diversos fatores. Por mais que tenham sido feitos variados esforços a fim



de mitigar a influência das desigualdades, a literatura e os dados mostram como aspectos estruturais acabaram sendo reforçados nesse contexto de isolamento. “O cerne da desigualdade encontra-se, portanto, nas barreiras ao acesso e na limitação das escolhas por parte dos indivíduos. E um sistema democrático se caracteriza justamente por um acesso igualitário às decisões” (ALBRECHT, 2020, pp. 700-701). O nosso artigo buscou, assim, construir pontes entre os dados encontrados e reflexões mais amplas das ciências sociais, visando apontar algumas possibilidades no que diz respeito ao enfrentamento futuro dessas questões.

## Referências

ALBRECHT, N. Os dilemas da educação no contexto da pandemia: tecnologia, desigualdade e democracia. In: GROSSI, Miriam Pillar e TONIOL, Rodrigo (Org.). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS, 2020, pp. 698-701. Disponível em: <[https://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim\\_CS/livro\\_corona/Livro\\_Cientistas\\_Sociais\\_eo\\_Coronavirus.pdf](https://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/livro_corona/Livro_Cientistas_Sociais_eo_Coronavirus.pdf)>. Acesso em: 31 de out. de 2021.

BONAL, X.; GONZALEZ, S. Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (1), p. 44-62. 2021.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, 34 (99), p. 209-224. Maio/ago. 2020.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, 29 (111), p. 399-419. Abr./jun. 2021.

CCAR UnB. *Pesquisa traça perfil socioeconômico inédito da comunidade universitária*. 16/07/2020. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/4302-pesquisa-traca-perfil-socioeconomico-inedito-da-comunidade-universitaria>>. Acesso em: 31 maio 2021.

CIGALES, M. P. *et al.* Reforma do ensino médio e a educação remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal?. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, 8 (14), ago./dez. 2020, p. 65-89.

CORREIO BRAZILIENSE. *SEE-DF: Aulas a distância serão obrigatórias a partir de 29 de junho*. 2020a. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/06/03/interna-educacaobasica-2019,860801/see-df-aulas-a-distancia-serao-obrigatorias-a-partir-de-29-de-junho.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/06/03/interna-educacaobasica-2019,860801/see-df-aulas-a-distancia-serao-obrigatorias-a-partir-de-29-de-junho.shtml)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREITAS, C. S. de. O capital tecnológico-informacional. *Estudos de sociologia*, 17, 2004, p. 163-183.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34 (100), p. 29-41. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDf-KHFqxfh/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GINZBURG, C. *A internet é um instrumento potencialmente democrático*. 2016. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/artigos/carlo-ginzburg-a-internet-nao-ape-nas-remete-aos-livros-como-tambem-pessupoe-livros-1427135419>>. Acesso: 10 jun. 2021.

GRISOTTI, M. Pandemia de Covid-19: agenda de pesquisas em contextos de incertezas e contribuições das ciências sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30, e300202. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.org/articulo/physis/2020.v30n2/e300202/pt/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*, vol. 41, e238957. 2020. Disponível em <[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 maio 2021.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IVENICKI, A. Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, 29 (111), p. 360-377. Abr./jun. 2021.

JORNAL DE BRASÍLIA. *Conselho de Educação do DF aprova educação mediada por tecnologia*. Brasília, 25 mar. 2020. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/cidades/conselho-de-educacao-do-df-aprova-educacao-mediada-por-tecnologia/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KARDELIS, S. K.; CALDERÓN-GÓMEZ, D.; ORTÍ, A. S. Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (1), p. 63-84. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, 38 (139), pp. 331-354. Abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDG-CFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LEAL, S.; YUNG, T. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. *Sociedade e Estado*, 30, 2015, p. 773-796.

MACEDO, R. M. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. *Cadernos de Campo*, 28 (2), p. 26-31. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/163922>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de

uma escola pública. *Estudos históricos*, 34 (73), p. 262-280. Maio/ago. 2021.

MILLS, Ch. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NAKATA, C. H. Coronavírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. *Revista Nova Paideia*, v. 2, n. 3, p. 72-83. 2020. Disponível em: <<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/44>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. B. Araújo e; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação*, 28 (108), p. 555-578. Jul./set. 2020.

PAES, A. et al. *Escolas e a imaginação sociológica em tempos de pandemia*. Anais do 7º ENESEB. Belém, UFPA, no prelo.

RIBEIRO, L. C. de Q.; SALATA, A.; COSTA, L.; RIBEIRO, M. G. Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. *Análise Social*, 207(XLVIII 2º), p. 288-320. 2013.

SALMERON, R. A. Universidade pública e identidade cultural. *Tempo social*, 13 (1), p. 9-26. Maio 2001.

SEE-DF. *Censo Escolar*. s.d. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em: 31 maio 2021.

SEE-DF. *Nota técnica: Censo Escolar 2019*. 2020 Disponível em: <[http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica.pdf](http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota_tecnica/nota_tecnica.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2021.

SEE DF. *Plano do ensino não presencial é entregue ao Conselho de Educação*. 2020a.

Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/plano-do-ensino-nao-presencial-e-entregue-ao-conselho-de-educacao/>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SEE-DF. *Ano letivo será retomado dia 29 com internet para todos*. 2020b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/ano-letivo-sera-retomado-dia-29-com-internet-para-todos/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, J. *As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional*. 2013. Dissertação de Mestrado apresentada à UnB.

SINPRO-DF. *Mais de 120 mil estudantes da escola pública do DF não conseguem acessar a EaD*. Brasília, 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escola-publica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 9 (1), p. 94-107. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716>>. Acesso em: 10 jun. 2021.