

NOVAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

NEW PEDAGOGICAL MEDIATIONS: PERCEPTIONS OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF PANDEMIA

Robson Lima de Arruda **1**
Robéria Nádia Araújo Nascimento **2**

Analista Educacional na Rede Estadual de Pernambuco. Diretor de Ensino **1**
na Rede Municipal de Santa Cecília - PB. Professor vinculado à Rede Municipal
de Vertente do Lério – PE. Mestre em Formação de Professores (UEPB). Mestre
em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação (ABEPE/Uniderc). Especialista em
Educação Básica - UNIPÊ. Pedagogo - UEPB.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2712732143479291>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6149-9827>.
E-mail: robsonlima13@hotmail.com

Doutora em Educação – UFPB. Professora Associada da Universidade **2**
Estadual da Paraíba – UEPB. Professora Permanente do Programa de Pós-
Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à linha de
Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9966633992626905>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>.
E-mail: rnadia@terra.com.br

Resumo: As considerações derivam de uma pesquisa realizada com professores da educação básica sobre o ensino remoto durante a pandemia do coronavírus. A partir de uma revisão de literatura sobre educação e o apoio de um questionário semiestruturado, analisa as percepções docentes acerca das dimensões: interação virtual, família, gestão pedagógica, avaliação e qualidade do ensino. A opção metodológica sinaliza uma abordagem quanti-qualitativa entrelaçada com registros gráficos contextuais. As contribuições da pesquisa nos convidam a (re)pensar a escola enquanto locus de interação e aprendizagem significativa, além de enfatizar as mediações e reinvenções docentes como eixos essenciais à reconfiguração do processo pedagógico.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Qualidade Educacional. Professores. Família e Escola.

Abstract: The considerations derive from a survey carried out with basic education teachers on remote education during the coronavirus pandemic. Based on a literature review on education and the support of a semi-structured questionnaire, it analyzes the teachers' perceptions about the dimensions: virtual interaction, family, pedagogical management, evaluation and quality of teaching. The methodological option signals a quantitative and qualitative approach intertwined with contextual graphic records. The research contributions invite us to (re) think the school as a locus of interaction and meaningful learning, in addition to emphasizing the mediations and teaching reinventions as essential axes for the reconfiguration of the pedagogical process.

Keywords: Remote Education. Educational Quality. Teachers. Family and School.

Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) mudou substancialmente o curso das relações por causa das medidas de distanciamento e isolamento social¹. O fechamento de estabelecimentos de comércios e escolas, por exemplo, exigiu novos comportamentos a fim de mitigar a propagação da doença e, ao mesmo tempo, possibilitar a continuidade de algumas atividades consideradas essenciais.

O fechamento das escolas pertence ao conjunto de medidas de maior impacto na diminuição da propagação do vírus, uma vez que envolve centenas de milhares de alunos pelo mundo. Um estudo da Universidade McMaster, em 2009 no Canadá, mostrou que o fechamento de escolas na província de Alberta reduziu em 50% os riscos de contágio do H1N1 e contribuiu decisivamente para a superação da crise (SANZ, *et al*, 2020). Paradoxalmente, “a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7).

Em decorrência do cenário atípico, escolas e universidades brasileiras aderiram ao ensino remoto, estabelecendo estratégias diversificadas de atendimento aos estudantes por meio de recursos e plataformas digitais. A Portaria Nº 343 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, autorizou “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos”, visando amenizar os impactos da pandemia no ensino (BRASIL, 2020a). A despeito desta Portaria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394/96 já prevê que o ensino à distância pode ser utilizado como “complementação da aprendizagem em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE, as atividades à distância devem ser autorizadas pelas autoridades estaduais e municipais a quem cabe adequar metodologias, atentar para a qualidade das aulas ou atividades, zelar pelo acompanhamento, avaliações e participação dos alunos, oportunizando o aprendizado a todos os estudantes (CNE, 2020). Ainda, de acordo com a Medida Provisória Nº 934 de abril de 2020, expedida pelo MEC, os estabelecimentos de ensino da educação básica ficam dispensados, em caráter excepcional, do cumprimento dos 200 dias letivos, desde que mantidas as 800 horas (BRASIL, 2020b).

Importante, aqui, distinguir educação à distância de ensino remoto. Para fins de delimitação, recorreremos à definição apresentada por Lima e Bernardes (2020):

A Educação à Distância envolve desde o início uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagens) previamente conhecidas pelos professores e tutores, etc. As escolas estão diante de uma Educação Remota Emergencial. Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 37).

Este cenário imprevisível, ao qual fomos submetidos, revelou novos desafios e evidenciou alguns por nós já conhecidos. O confinamento e a paralisação temporária de alguns serviços provocaram uma nova configuração dentro das famílias, nas relações sociais, no âmbito da saúde pública, nos aspectos psicológico, econômico e político.

Neste estudo, apresentaremos algumas implicações dessa conjuntura na educação, a partir da percepção dos professores da educação básica. Nosso intuito consiste em apresentar algumas estratégias utilizadas pelos professores para mediação das aulas remotas, bem como

1 O Distanciamento social é a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus. Isolamento é uma medida que visa separar as pessoas doentes das não doentes. Quarentena é a restrição de atividades ou separação de pessoas que foram presumivelmente expostas a uma doença contagiosa, mas que não estão doentes. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/ Acesso em: 20 jun. 2020.

analisar os impactos das relações entre gestão educacional, família, alunos e professor no ensino e aprendizagem durante a pandemia da covid-19.

A geração de dados se deu por formulário semiestruturado composto, predominantemente, por questões fechadas, algumas semiabertas e uma aberta. O formulário *on-line* foi enviado via plataforma *Google Forms* em redes sociais e por aplicativos de mensagem. Os resultados foram analisados a partir de uma abordagem quanti-qualitativa de modo a favorecer a compreensão contextual.

Ainda que este cenário seja passageiro, “a pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela” (SANTOS, 2020, p.13). Nesse sentido, as discussões são articuladas no intuito de colaborar com a educação em possíveis encaminhamentos futuros.

A educação durante a pandemia da Covid-19

O distanciamento da escola, ocasionado pela pandemia da Covid-19, é uma das medidas globais mais drásticas em termos de educação nas últimas décadas. Naturalmente, a forma como cada indivíduo foi afetado reflete o contexto socioeconômico, político, tecnológico e educacional em que se encontra. Como pensa Morin (2002), enquanto sociedade, somos indivíduos complexos e multidiversos, compreendendo “as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2002, p.38). Ou seja, é preciso considerar o contexto sem perder de vista o global, e vice-versa.

De modo específico, cada aluno imprime uma realidade diferente, sobretudo em circunstâncias onde as condições socioeconômicas interferem sobremaneira. Para além dessas, oferecer ensino remoto também constitui um desafio porque estamos habituados à relação presencial entre professor e aluno em escolas abarrotadas de estudantes em constante aglomeração (SOARES, 2020). Sobre tal contexto, Moronte (2020) observa que:

Quando estamos em uma relação presencial, se torna mais fácil criarmos empatia com o outro, interagirmos de forma a tentar compreender o que se passa com cada colega, suas dificuldades, suas qualidades, seu jeito de ser. No caso de um contato por e-mail, telefone, as relações tornam-se mais distanciadas, mais esfriadas, mas “coisificadas” (MORONTE, 2020, p.222).

Em situação convencional de proximidade, o acesso aos instrumentos, recursos e métodos educativos é oportunizado, em certa medida, de modo igualitário, ainda que a aprendizagem ocorra de forma individual e em tempos e níveis diferentes. Para Lima e Bernardes (2020), a “escola não é um espaço de transmissão de conhecimento, mas de construção de saberes” (LIMA; BERNARDES, 2020, p.43). Nessa perspectiva, enquanto locus principal de produção das relações de aprendizagem e conhecimento, a escola pública, gratuita para todos, se faz em espaços físicos e presencialmente, “com professores comprometidos com o trabalho, através de lógicas de cooperação entre os alunos, entre os alunos e os professores e, portanto, nós não podemos, nunca, abdicar dessas dimensões” (NÓVOA, 2020, on-line).

Diante da impossibilidade da presença durante a pandemia, as aulas remotas simulam a presença do professor e das escolas juntos a seus estudantes, mesmo que distantes fisicamente. Para Nóvoa (2020), “a presença se faz, sobretudo nos momentos mais difíceis [...] No momento em que é preciso estarmos presentes, não podemos abandonar uns aos outros” (NÓVOA, 2020, on-line). Devemos, pois, recorrer aos instrumentos de que dispomos, uma vez que estar ausente colocaria em jogo a confiança dos alunos:

Não podemos nos fazer ausentes neste momento central da vida das nossas sociedades e neste momento tão dramático. Porque são, sobretudo, os alunos mais pobres, mais frágeis, mais vulneráveis que precisam de nós. Os outros

provavelmente terão em casa os livros, os pais, um conjunto de outras possibilidades de manterem os seus percursos de aprendizagem. É para os mais pobres e para os mais vulneráveis que nós temos que deixar a nossa atenção e a nossa preocupação. Ah, mas os mais pobres não tem acesso à internet. [...] Vamos para outro meio qualquer. Vamos inventar maneiras, mas, sobretudo, não arranjemos desculpas para estarmos ausentes neste momento tão duro e tão dramático de nossas vidas (NÓVOA, 2020, *on-line*).

No que tange aos professores, ficaram ainda mais evidentes as desigualdades sociais reveladas pela falta de acesso aos recursos tecnológicos, essenciais para a realização das aulas remotas. Enquanto aos alunos, ficaram ainda mais evidentes as vulnerabilidades sociais e familiares. Eis aí um dos grandes paradoxos da pandemia: aparentemente foi preciso o distanciamento físico para que a escola tivesse uma maior aproximação do cenário social e familiar de seus alunos.

Na percepção de Gadotti (2000), a escola não deve colaborar com a discriminação e exclusão. Pelo contrário, seu papel é emancipatório: “não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder” (GADOTTI, 2000, p.8). Já Freire (2018) considera que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar” (FREIRE, 2018, p.59). Nesse sentido, as tecnologias devem estar associadas ao exercício da cidadania, caso contrário, podem colaborar com essas formas de marginalização.

Segundo Santos (2020), “ao contrário do que é veiculado pelos *media* e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” (SANTOS, 2020, p.21, *grifos do autor*). Corroboramos essa afirmação considerando que, em nome de uma suposta eficiência dos processos de gestão pedagógica das escolas e secretarias de ensino, no âmbito das aulas remotas, algumas fronteiras da coerência pedagógica foram extrapoladas para manter interesses políticos e ideais de uma suposta eficiência e competência, em detrimento das reais necessidades educativas de professores e alunos.

À medida que passa a ser pensado priorizando elementos do currículo, avaliações e estratégias metodológicas facciosas que não alcançam os mais vulneráveis e mantém o foco na burocratização, o ensino remoto deixa de ser uma alternativa viável, tornando-se uma repetição do modelo pedagógico presencial vigente, cujas práticas se dão, geralmente, em processos de transmissão de conteúdos, secundarizando aspectos da educação integral, necessários ao projeto de sociedade inclusiva e democrática que almejamos.

Uma pandemia é um acontecimento passageiro e dela devemos extrair algumas lições e reflexões. É preciso levar em conta todos os esforços dedicados e dar importância às respostas advindas dos professores, alunos e familiares. Estes *feedbacks* não podem ser ignorados. Em situações adversas, urge a necessidade de abandonar os programas e as antigas soluções que remediavam antigos problemas (MORIN, 2015). Assim, a melhor estratégia é elaborar novas soluções. Também precisamos ficar atentos às investidas para permanência da crise, tanto das que já enfrentávamos, em termos de educação, quanto às que podem se instalar no pós-coronavírus. Conforme Santos (2020) “o objectivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020, p.6) e salienta que há um objetivo por trás dela: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar os esforços para evitar que ela continue se perpetuando.

Soares (2020) assinala que a precarização da educação, deixada ainda mais à vista pela pandemia, aponta para uma tendência neoliberal que consiste em expandir a educação à distância como alternativa para suprir algumas lacunas do ensino presencial. Com isso, corre-se o risco de que a educação se torne, ainda mais, objeto de controle do capital, se considerarmos que as aulas remotas durante a pandemia podem servir de teste para um projeto de ampliação da educação à distância, em curso já há alguns anos no Brasil. Segundo o autor, por trás desse projeto existem interesses econômicos como a diminuição de gastos, abertura de um mercado lucrativo e a expansão do ensino em curto espaço de tempo.

Para, Belloni (2002) considera que a EaD não pode ser pensada na perspectiva do lucro. Na perspectiva do autor:

[...] “educação à distância” deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação. Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno (BELLONI, 2002, p.124).

Desta forma, dois grandes dilemas educacionais se colocam: a pandemia deve legitimar a educação à distância como alternativa de ensino possível na educação básica ou ela reativa a luta por uma educação presencial pública gratuita e de qualidade para todos?

O pensamento de Nóvoa (2020) aponta que a o ensino remoto não deve se transformar numa nova normalidade, não deve servir para consagrar métodos, iniciativas e lógicas de ensino com as quais não devemos concordar, pois incorporam lógicas de clientela onde cada aluno se serve da educação de forma individualizada através das plataformas digitais. A educação é um bem comum e a escola, um lugar de encontro onde “a presença, o olho no olho, ocorra por meios de processos dialógicos” (MARTINS, apud SOARES, 2020, p.17) e a relação entre professores e alunos possa permanecer “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2018, p.83).

O discurso da reinvenção

Desde os anos 1970, quando a economia estava em plena expansão, autores como Illich, E. Reimer, McLuhan e P. Goodman já falavam em escolas sem professores e em substituição docente pela tecnologia (LIBÂNEO, 2011). Já se passaram meio século e com o desenvolvimento tecnológico temos “escolas do século XIX com professores do Século XX para alunos do Século XXI” (SOARES, 2020, p.7). Não obstante, não há escolas sem professores e tampouco a tecnologia está acessível a todos de forma democrática. No entanto, é imperativo que a escola acompanhe as mudanças da sua época e participe da transformação social. Nesse sentido, reinventar a docência deve ser uma busca constante, mas não pode ser uma responsabilidade apenas dos professores.

Segundo Esteve (1999):

Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (ESTEVE, 1999, p.97).

Têm sido assim desde sempre, tanto que hoje atribui-se ao professor não apenas a responsabilidade pelo domínio cognitivo, mas pela múltipla funcionalidade marcada pelas exigências decorrentes das inovações no campo educacional como das demandas evolutivas da sociedade. No contexto da pandemia do novo coronavírus o termo “reinventar-se” é a máxima proferida e reforçada por profissionais do ensino, governos, equipes de secretarias de educação e afins. Todavia, a retórica exige reflexão crítica, sobretudo quando se romantiza o aspecto dessa “reinvenção”.

De uma hora para outra, parece que os professores se transformaram em profissionais multifuncionais forjados pelas circunstâncias a desenvolver habilidades até então inimagináveis, ou nas palavras de Fiera *et al* (2020):

As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, explodiram: aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria

on-line; tarefas por whatsapp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos, apoio psicológico por mensagem (FIERA et al, apud SOARES, 2020, p.23).

Para além do notável desempenho e dos ganhos que possam ter sido obtidos em termos de novas metodologias, não se pode esquecer que os professores também estavam confinados em suas casas, possivelmente com filhos, companheiros e outros parentes, tendo que reorganizar a rotina de trabalho a partir de novas estratégias. Logo, é necessário atentar para suas realidades subjetivas e individuais, provavelmente tão fragilizadas quanto à de muitos alunos.

Na visão de Lima e Fernandes (2020), o trabalho em casa, chamado atualmente de *homeoffice*, já é um velho conhecido dos professores e professoras. No entanto, no contexto da pandemia, “a ausência da sala de aula rompe as fronteiras do tempo e dificultam os necessários horários de descanso, precarizando ainda mais a situação dos trabalhadores da educação” (LIMA; BERNARDES, 2020, p.43). Ao contrário do suposto conforto e comodidade tão propagado quando se fala em *homeoffice*, no caso específico do professorado, não há tempo para descanso.

A carga de trabalho docente desenvolvida em casa demanda uma boa estrutura tecnológica, pedagógica, familiar e emocional, sobretudo, quando se trata de atender às exigências e pressões acompanhadas da constante vigilância e controle das secretarias de educação, das gestões escolares e dos pais (SOARES, 2020). A título de ilustração, podemos citar as exigências relacionadas ao cumprimento categórico de conteúdos, preenchimento excessivo de fichas e relatórios, realização de avaliações, além da preparação, edição e envio de atividades *on-line*. Decorrem dessas situações alguns fatores estressantes que, somados aos imprevistos e limitações, desembocam no agravamento da saúde emocional.

Estudos e pesquisas sobre a condição emocional dos professores durante a pandemia do novo coronavírus, ainda em andamento², devem apresentar os impactos na saúde desses profissionais. No entanto, o mal-estar docente já foi pesquisado por diversos autores como Codo (1999), Ludke e Boing (2007), Souza Leite (2011), Silveira et al (2014), dentre outros (PEN-TEADO; NETO, 2019). Na visão de Moronte (2020):

A manutenção de um estado de sofrimento relacionado ao trabalho leva, muitas vezes, ao desencadeamento dos chamados transtornos mentais, como os chamados transtornos do humor (ou afetivos) e os transtornos de ansiedade. Dentro desse grupo estão as já conhecidas situações de depressão, transtornos da ansiedade generalizada, do estresse pós traumático, burn out (esgotamento profissional), suicídios (MORONTE, 2020, p.225).

Diante deste contexto de excepcionalidade, defendemos que os professores sejam acompanhados, assessorados, apoiados e escutados. As tentativas de gerir a educação, que não partem do diálogo permanente, incorrerão em processos ineficientes, superficiais e desconexos da realidade. São os professores que estão na ponta, em contato direto com os alunos e suas realidades familiares e sociais. E diante desta nova configuração, o específico faz ainda mais sentido visto que em cada aluno existe um universo complexo que precisa ser visto pela sua individualidade (MORIN, 2014).

Como preconiza Morin (2002), as estratégias devem prevalecer sobre os programas:

O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de

2 A título de exemplo, um estudo em andamento intitulado “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus”, realizado pelo Instituto Porvir (2020), entrevistou 2.400 professores de todo o Brasil e pretende entender os sentimentos, percepção e demandas de apoio desses profissionais. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/> Acesso em: 20 jun. 2020.

ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades (MORIN, 2002, p.90).

Cabe levar em conta que, entre os professores, é preciso criticidade, rejeição às formas de discriminação, respeito aos educandos, bom senso, humildade e tolerância, generosidade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, comprometimento, liberdade e autoridade e, acima de tudo, querer bem aos educandos (FREIRE, 2018).

E não se pode resumir a reinvenção do professor a aspectos metodológicos e tecnológicos emergenciais, sobretudo quando isto implica uma sobrecarga de trabalho decorrente da pressão psicológica causada, dentre outros fatores, pela superexposição de autoimagem pessoal e profissional diante das mídias.

Ainda que sejam extraídos aprendizados importantes para as práticas posteriores à pandemia, será necessário trabalhar a formação docente para que tais mudanças não passem de “reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade de reforma do pensamento” (MORIN, 2014, p.99). Em outras palavras, o que poderá provocar inovação das práticas pedagógicas e do ensino como um todo não serão as medidas emergenciais tomadas para alcançar alunos em distanciamento social e sim, o que será feito com essas práticas pós-pandemia.

Imbernón (2016) chama-nos atenção para a formação permanente de professores, considerando o *locus* de trabalho e as relações que nela são construídas. A escola, como espaço propício à aprendizagem e à socialização, deve ser palco de processos coletivos de formação “onde predominam a reflexão deliberativa, em um modelo investigativo com o qual o professorado elabora suas próprias soluções em relação com as situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional” (IMBERNÓN, 2016, p.157). Nesses termos, urge valorizar o trabalho docente não apenas pela performance nas aulas remotas, mas pela necessidade de uma educação humanizadora presencial. A afirmação de Nóvoa (2007) ilustra esse entendimento:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover (NÓVOA, 2007, p.18).

A respeito dos professores, Gadotti (2000) assinala:

Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p.9).

Nas palavras de Morin (2014) é preciso “reformular o pensamento” sobre a educação escolar. Libâneo (2011) também já chamava atenção para o fato de que “descaracterizar o sentido da aprendizagem escolar em decorrência da presença das inovações tecnológicas é obviamente um equívoco” (LIBÂNEO, 2011, p.67). Para o autor, a inserção dos alunos nos significados da cultura e da ciência pressupõe o trabalho docente.

Dessa forma, depreende-se que as possibilidades de inovação ou de reformulação da prática pedagógica não se caracterizam apenas por processos de mudanças emergenciais sem transformações significativas da formação inicial e permanente do professorado (ESTEVE, 1999; IMBERNÓN, 2016). Por isso, é necessário reinventar a docência permanentemente.

Percurso metodológico

A intenção da pesquisa qualitativa é, segundo Minayo (1994), trabalhar com “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p.21-22). Conforme Triviños (1987), este tipo de abordagem busca compreender não apenas a aparência dos fenômenos, mas também “as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo analisar as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o contexto das aulas remotas. A pesquisa também articula dados quantitativos considerando que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p.118) e que essa combinação pode enriquecer a compreensão do fenômeno estudado (GATTI, 2004).

Para a geração de dados, disponibilizamos um questionário semiestruturado via plataforma *Google Forms*. Com predominância de questões fechadas, o formulário também foi composto por questões abertas. De acordo com Lüdke (1986) esse tipo de instrumento é adequado à pesquisa em educação por possibilitar a abordagem conveniente e flexível das informações.

A coleta de dados ocorreu durante os dias 23 de junho a 08 de julho de 2020 e, para alcançarmos um número considerável de participantes, divulgamos a pesquisa em aplicativos de mensagens e redes sociais. Todavia, destacamos que não é nossa intenção apresentar uma amostra representativa do grupo estudado e que a ampla divulgação do formulário objetivou capturar contextos, experiências e percepções diversificadas a fim de construir um quadro analítico colaborativo com os participantes. Desse modo, “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Em consonância com Gil (2008), a análise considerou os critérios de redução, categorização, interpretação e redução dos dados no intuito de contribuir com o debate sobre educação destacando a ótica dos professores.

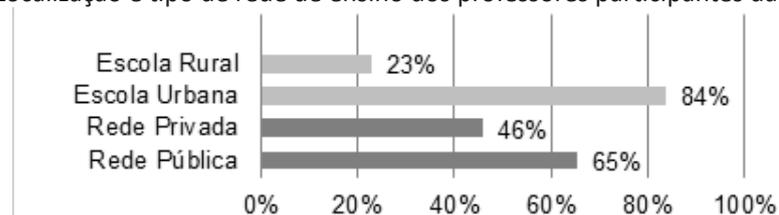
Discussão dos resultados

Inicialmente, gostaríamos de situar alguns dados sociodemográficos dos participantes desta pesquisa, a fim de que possamos ter um panorama da amostra. Para fins de preservação da identidade, utilizaremos a letra P (professor/professora), seguido de uma sequência numérica conforme a ordem de apresentação ao longo do texto. Utilizaremos gráficos e tabelas para facilitar a comunicação e compreensão dos resultados e, além disso, a inserção de alguns depoimentos dos participantes visa ilustrar a discussão proposta.

A amostra foi composta por 118 professores: 82,2% do sexo feminino e 17,8% do sexo masculino. O estudo contemplou as cinco regiões políticas do Brasil com predominância da região Nordeste (62%) e Sul (28%), seguidas das regiões Sudeste (6%), Norte (2%) e Centro-Oeste (2%).

A maioria dos participantes leciona em escolas urbanas e na rede pública de ensino, conforme mostra o Gráfico 1.

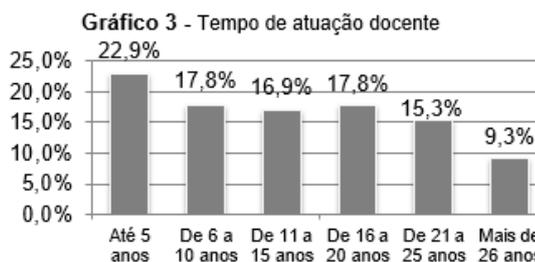
Gráfico: Localização e tipo de rede de ensino dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro aspecto que julgamos pertinente observar se refere ao perfil profissional dos colaboradores. A maioria (71,2%) leciona em apenas uma escola, enquanto que 28,8% possuem dois vínculos. A nossa amostra é composta, majoritariamente, por professores com especialização e com até 5 anos de experiência docente.

Os gráficos abaixo ilustram a formação e tempo de atuação na docência. Para nós, estas informações são importantes na composição do corpo da análise, considerando que a formação e a experiência são aspectos relevantes à prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelos autores.

As dimensões investigadas versam sobre os seguintes aspectos: a percepção dos professores sobre as aulas remotas; a carga de trabalho; a relação entre professores e família; a gestão pedagógica; a avaliação e a qualidade das aulas remotas.

Inicialmente, o interesse foi compreender qual o posicionamento dos professores em relação à utilização das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19, visto que os modos de adesão dos professores a esta estratégia emergencial poderiam ter impacto decisivo no tipo de atendimento ofertado.

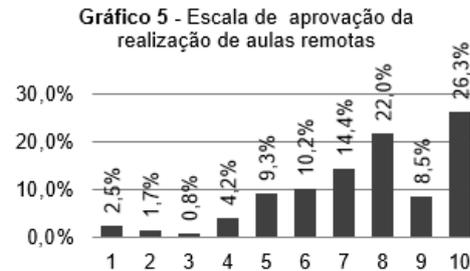
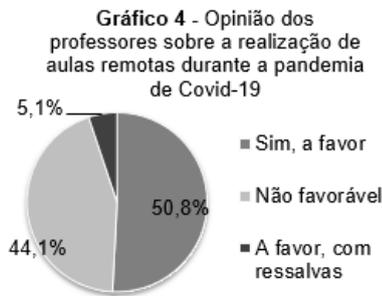
À priori, não houve uma orientação alinhada, em nível nacional, sobre o cancelamento das aulas presenciais. Com isso, Estados e municípios aderiram, em tempos diferentes, ao ensino remoto. A transmissão comunitária da Covid-19 foi declarada pelo Ministério da Saúde em Portaria publicada em 20 de março de 2020. Esta Portaria foi um comando para que os gestores promovessem ações para evitar aglomerações e manter o distanciamento social. Em 17 de março de 2020, conforme Portaria Nº 343, o Ministério da Educação autorizou a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem as tecnologias da informação e comunicação, a fim de que os prejuízos da pandemia sejam amenizados (BRASIL, 2020). Conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril:

Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade (CNE/CP, 2020, p.15).

A despeito disso, questionamos o início das aulas remotas entre os professores: 44,1% começaram por orientação da gestão escolar; 42,3% foram orientados pela secretaria municipal/estadual de ensino; 11,9% por iniciativa própria e 1,7% em atendimento ao pedido dos pais de seus alunos. Conforme assinalamos, ainda que todo o país tenha adotado o ensino remoto, não houve medida síncrona para as atividades. Logo, é possível notar que a gestão escolar, seguida das secretarias de ensino, se destacou na tomada de decisão sobre o início das aulas à distância. Embora escolas e secretarias de ensino atuem de maneira conjunta, esta informação serve para ilustrar o aspecto da comunicação entre professores e gestores. Não obstante,

13,6% dos professores iniciaram as aulas remotas sem orientação dessas instâncias.

A utilização do ensino remoto, durante a pandemia do novo coronavírus, divide a opinião de nossos entrevistados. Numa escala de 1 a 10, observou-se que 26,3% dos professores concordam, em nível máximo, com a realização das aulas. A escala é progressiva, com aprovação mínima (1) até a máxima (10).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar das limitações e impossibilidades, alguns docentes parecem otimistas e positivos diante desta condição excepcional:

Estamos vivendo um tempo difícil e cheio de aprendizagem, mas as aulas remotas, na minha opinião, são necessárias e importantes, porém jamais substituirá o professor. (P1)

Creio que no momento, diante de tantas dificuldades e isolamento, a opção online está sendo extremamente importante. Imaginem em outras épocas, sem as Tecnologias da Informação [...]. (P2)

Têm sido algo inovador, que a cada dia mostra que precisamos procurar meios de nos adaptarmos! (P3)

Apesar de ser uma experiência nova e desafiadora, estou aos poucos me adaptando ao ensino remoto.... Temos muito a aprender ainda com essa nova realidade de ensino, mas estou certa de que teremos resultado razoável. (P4) Em toda situação desagradável tiramos algo de bom, esta pandemia fez nos reinventarmos, aprendermos a mexer mais ativamente com as tecnologias até então ignoradas por muitos docentes, sabemos que o atendimento virtual jamais se igualará ao presencial, mas isto não implica dizer que como professores formadores de opinião não poderemos dar o nosso melhor (P5).

Para as aulas remotas, os professores transformaram suas residências e espaços privados em “espaço público”, ainda que de modo virtual. Nesse contexto, compartilharam aspectos da vida pessoal com seus alunos e familiares. Além disso, alguns desses aspectos ficaram expostos em vídeos e imagens disponibilizados em plataformas, redes sociais, aplicativos de mensagens, entre outras ferramentas. Sobre a utilização do espaço doméstico para gravação das aulas, 47,5% dos entrevistados afirmou que sentiu pouca dificuldade, 38,1% afirmou sentir muita dificuldade e 14,4% nenhuma dificuldade. Com isso, depreendemos que este não foi um aspecto de fácil execução, demandando a superação de adversidades que envolvem não apenas a reorganização do espaço físico, mas também o apoio familiar.

A propósito do uso da imagem em vídeos e fotos, bem como da voz, os professores participantes da pesquisa expressaram palavras como:

O professor têm se desdobrado para atender as exigências solicitadas, teve seu espaço doméstico transformado em ambiente de trabalho, sua vida pessoal praticamente exposta, porque alunos e família não compreendem uma relação estritamente profissional. Você tem sua privacidade invadida. (P6).

Este nos parece ser um aspecto relevante quando se fala em estratégias e reinvenção docente via tecnologias da informação e comunicação. A exposição da própria imagem alude a questões de autoestima, autoconfiança, além de exigir habilidades de comunicação específicas para o ciberespaço. Os *gráficos 6 e 7* expressam a opinião dos professores quanto à exposição em vídeos, áudios e fotos no início das aulas remotas e mostram como esses professores se sentiram algum tempo depois.

Gráfico 6 - Dificuldade com a exposição da autoimagem em áudios e vídeos no início das aulas remotas

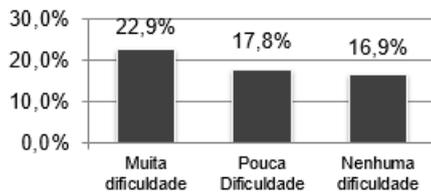
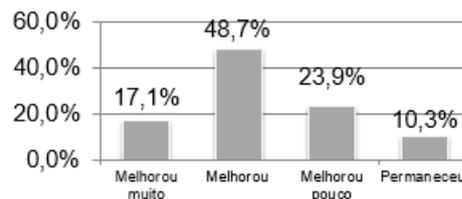


Gráfico 7 - O que mudou em relação ao uso da própria imagem do início até o momento da entrevista



Fonte: Elaborado pelos autores.

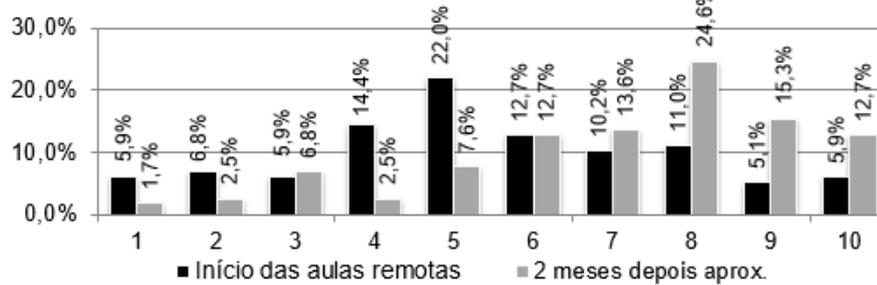
Os gráficos atestam que a exposição da autoimagem nas aulas remotas configura um dos principais desafios para os professores. Um dos professores aponta que nesses tempos difíceis, a pandemia:

tem me trazido lições... aceitar a ouvir minha voz no áudio, melhorar a dicção, aprender a usar aplicativos diversos para agregar valor metodológico me fez repensar a necessidade do constante aprendizado, da formação continuada.(P7).

As dificuldades encontradas não se resumem ao uso da autoimagem. Elas perpassam aspectos diversos das complexas relações pessoais, familiares, sociais e profissionais. Estas percepções nos interessam de modo especial.

Para saber qual o nível de dificuldade dos professores no início das aulas remotas, utilizamos uma escada de 1 a 10, onde o 1 significa dificuldade total e o 10 significa nenhuma dificuldade. Buscamos verificar qual o nível de dificuldade no momento da entrevista utilizando o mesmo parâmetro. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada entre 23 de junho a 08 de julho. Logo, já havia se passado dois meses de aulas remotas.

Gráfico 8 - Nível de dificuldade encontrado entre o início das aulas remotas até o período de coleta dos dados (aprox. dois meses).



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 8 ilustra a transição das dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados. A análise confere maior dificuldade no início das aulas remotas, representadas pelos elevados percentuais próximo ao nível 1 (dificuldade total) com pico entre os pontos 4 e 5. Do mesmo modo, há aumento dos índices de pontuação próximo ao ponto 10 (nenhuma dificuldade). Ou seja, constata-se a redução das dificuldades no curso das atividades remotas.

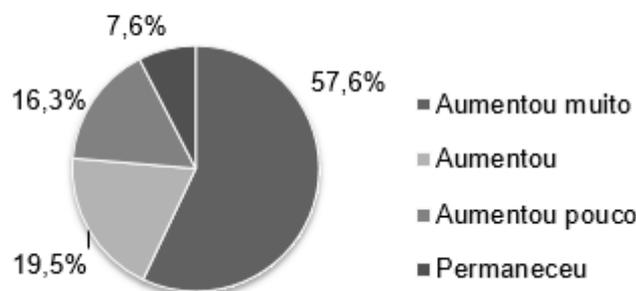
No início foi difícil, hoje já está mais fácil (P8).

Me senti constrangida, pensei que não fosse conseguir, mais agora estou um pouco mais satisfeita e estou gostando. Consegui aprender muito e a me desenvolver também, mais no início foi bem desafiador (P9).

No início senti dificuldade, mas aos poucos estou superando a ansiedade e o contato diário com a família tem me dado maior tranquilidade. (P10).

O fato de os professores terem desenvolvido uma suposta “facilidade”, com o passar dos dias, não deve ser visto como processo de acomodação à nova realidade. Esta “adequação” progressiva dos novos modos de docência cobram esforços significativos, conforme visualizamos abaixo.

Gráfico 9 - Sobre o aumento da carga de trabalho docente durante as aulas remotas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na opinião dos entrevistados, o trabalho docente aumentou muito em relação ao ensino presencial. Se somarmos os percentuais dos que consideram que aumentou e aumentou muito, são 77,1% dos professores. Em razão disto, não se pode romantizar a atividade docente

durante a pandemia sem analisar o que envolve o desempenho e a desenvoltura desses profissionais. Nesse sentido, o aumento de trabalho não significa a mudança de um estado de comodismo ou imobilismo para a atividade plena. Isso porque a docência já é atribulada no modelo presencial. Trata-se, portanto, de excesso de responsabilidade, sobrecarga física e emocional, advinda de um formato que não comporta os interesses educacionais que defendemos e para os quais fomos formados.

Essas aulas remotas tem causado um stress e um volume de trabalho muito grande...não temos mais horários, as famílias acham que temos que estar 24 horas a disposição.... Isso tem gerado um desconforto muito grande. [...]sinto como se fosse explodir com tanta pressão e tantas coisas a serem feitas ao mesmo tempo.(P11).

Me sinto sobrecarregada, em muitos dias não tenho nem horário certo para almoçar, não tenho mais fins de semana livres e não consigo trabalhar apenas 8 horas por dia, porém, ao fazer um relatório dos meus alunos e acompanhar a evolução do grupo, todo esse processo doloroso se torna uma “recompensa”.(P12).

Eu como professora e mãe, estou muito mais cansada. Estou trabalhando bem mais, de quando eu trabalhava presencialmente. Percebi que estamos com uma demanda maior por conta da família dos alunos. A sensação que temos que o pai ou responsáveis estão o tempo todo nos avaliando. (P13).

Não tem final de semana, não tem horário. Trabalho incontrolável 24 horas. Cobrança para sermos criativos, inovar, mas auxílio? Nenhum. Atender cem por cento dos alunos não é possível. O compromisso por parte de alguns pais deixa a desejar. (P14).

O papel da família revelou-se essencial não apenas no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, mas como garantia dos meios necessários para o acesso às aulas remotas. Constatamos que a participação dos familiares foi um dos maiores desafios. 70,3% dos entrevistados disseram que perceberam a presença das famílias na realização das atividades; 61% no envio e recebimento das atividades; 48,3% no acesso a aparelhos conectados à internet; 36,4% no diálogo com o professor ou professora, e 15,3% afirmam não haver contato com as famílias dos alunos. Alguns depoimentos ilustram situações particulares nesse aspecto.

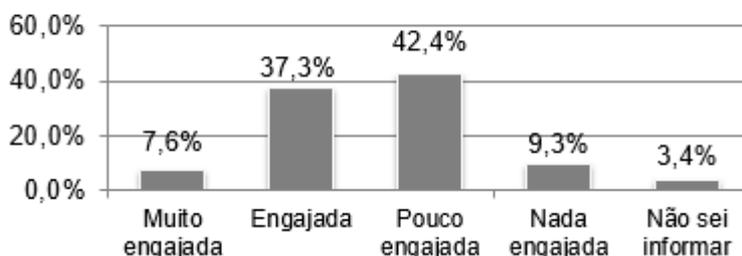
Agora mais que nunca percebemos que a educação se faz com a união da escola e família. É nítido o esforço dos pais preocupados e compreensivos com este momento, assim como o inverso é verdadeiro (P15).

Não damos mais aulas a 30 ou 40 alunos, mas sim, para a família, que acompanham na intenção de ajudar os filhos a realizar o que é proposto (P16).

[...] falta de empatia que algumas famílias por muitas vezes já não dão o suporte necessário a seus filhos, não cumprem com as responsabilidades das atividades e, como estão vendo de perto as dificuldades de seus filhos, ficam criticando as aulas remotas, isso nos deixa desanimados, tristes, sem ânimo, pois não acreditam que estamos trabalhando o dobro e dando o melhor. (P17).

O gráfico 10 ilustra, de modo geral, a percepção dos professores sobre o engajamento da família nas aulas remotas:

Gráfico 10 - Opinião dos professores sobre o envolvimento da família nas aulas remotas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 10 aponta para um fator de difícil análise, pois representa, talvez, o aspecto mais complexo do processo, extrapolando os limites deste estudo. Queremos dizer, com isso, que analisar as possíveis negligências familiares implica detalhar os fatores que explicam tal comportamento. Não obstante, os contextos familiares foram impactados pelas limitações de acesso às tecnologias, de conhecimento formal e pedagógico precário, bem como pelas implicações econômicas e sociais que se agravaram durante a pandemia. Por isso, ressaltamos que os dados indicam a percepção dos professores em relação ao engajamento das famílias na situação em exame. Tais observações são apontadas, também, nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 - Aproximação da realidade familiar ANTES DAS AULAS REMOTAS, na opinião dos professores

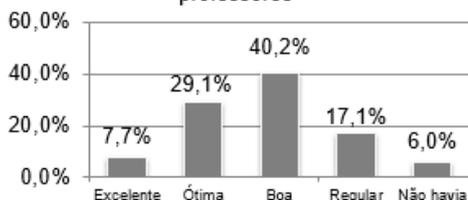
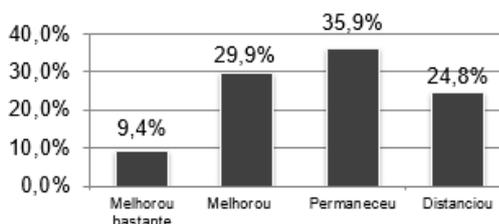


Gráfico 12 - Aproximação da realidade familiar DURANTE AS AULAS REMOTAS, na opinião dos professores

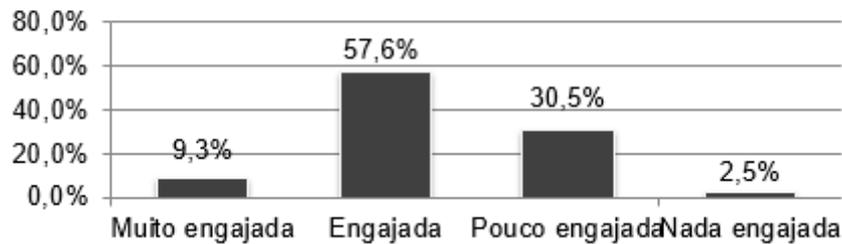


Fonte: Elaborado pelos autores.

Na avaliação dos professores, a relação entre eles e as famílias, antes da pandemia, era predominantemente boa (40,2%) ou ótima (29,1%), enquanto que 23,1% encontravam problemas de interação ou comunicação. Com a pandemia, essa relação praticamente permaneceu estável. Se juntarmos os resultados dos que entendem que melhorou ou melhorou bastante, teremos um percentual de 39,3%. No entanto, um dado preocupante revela que houve distanciamento de muitas famílias em relação aos professores (24,8%). Esta também é uma análise que demandaria outros esforços para compreender as possíveis causas e conseqüências desse afastamento.

Uma das evidências mais óbvias da presença familiar durante o ensino remoto pode ser notada pela própria participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Além de todo aparato possível e disponível, é fundamental que um adulto responsável esteja acompanhando o processo educativo, de forma colaborativa e não apenas monitorada.

Gráfico 13 - Percepção dos professores sobre participação dos alunos nas aulas remotas

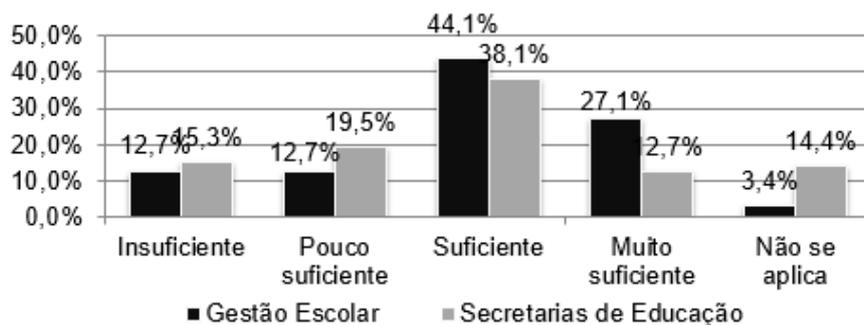


Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico acima destaca que há engajamento da maioria dos alunos, muito embora haja um percentual considerável entre os pouco ou nada engajados (33%). Estes dados se aproximam dos que foram obtidos quando perguntamos sobre os familiares, utilizando as mesmas referências. Todavia, o parâmetro avaliativo para analisar alunos e família são distintos e específicos e por isso não se deve compará-los.

No âmbito da gestão educacional e da gestão pedagógica, há que se ressaltar aspectos importantes. Utilizamos a gestão educacional para nos referir ao acompanhamento das secretarias de ensino e da gestão escolar. A propósito da gestão pedagógica, nos referimos às materialidades do trabalho docente que englobam planos, métodos, avaliações, entre outros critérios.

Gráfico 14 - Percepção dos professores sobre a atuação da Gestão Escolar e das Secretarias de Educação (municipal/estadual) durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, o apoio pedagógico da gestão das escolas e das secretarias de educação, tanto municipal quanto estadual, têm sido suficientes. Nesses termos, compreendemos que os docentes se sentem orientados e apoiados diante da realidade imposta pela pandemia. É possível perceber, também, embora os percentuais sobre gestão escolar e secretarias de ensino não estejam tão díspares, que há uma prevalência das gestões escolares nos melhores desempenhos (suficiente e muito suficiente), enquanto que as secretarias de educação aparecem com maior percentual nos resultados considerados negativos (pouco suficiente e insuficiente). No entanto, nos relatos obtidos, os discursos de satisfação com a gestão e a coordenação escolares não aparecem. Ao contrário:

As aulas remotas têm tirado o professor da sua área de conforto, porém muito temos o que aprender acerca de aulas à distância, pois dominamos muito pouco a tecnologia e, ainda temos pouca contribuição das Secretarias para nos auxiliar nesse “novo normal”.(P18).

Sinto-me sobrecarregada e pressionada pela instituição a respeito de qualidade, tendo em vista que ninguém da coordenação e direção nunca nos ensinou ou deram suporte para as gravações. (P20).

A escola tem que justificar para a Secretaria de Educação... Pedagogos e Supervisores cobrando dos professores Planejamentos, Atividades, Relatórios, Monitoramento de alunos... tudo se justifica, menos que o professor é humano e também está abalado com essa Pandemia assolando o mundo. (P21).

Diversos aspectos poderiam ser discutidos no âmbito pedagógico, o que demandaria aprofundamentos. Contudo, para fins de delimitação, optamos por abordar a perspectiva da avaliação.

Na opinião dos professores pesquisados, não deveria haver testes ou provas, para fins de verificação da aprendizagem dos alunos. Além disso, a maioria afirmou que teria poucas condições de avaliá-los. Os gráficos 15 e 16 ilustram a percepção da avaliação pedagógica durante a pandemia.

Gráfico 15 - Opinião dos professores sobre a aplicação de avaliação somativa (testes e provas) durante as aulas remotas.

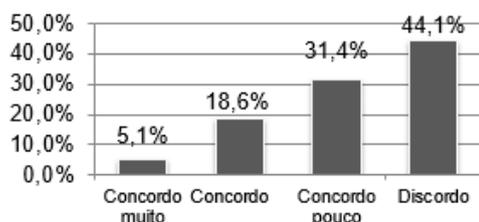
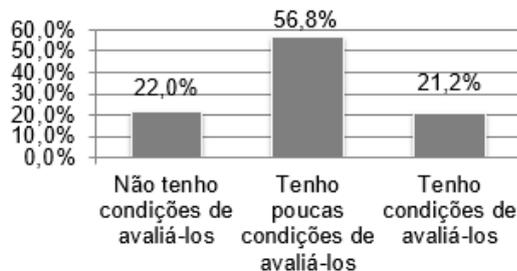


Gráfico 16 - Opinião dos professores sobre as condições pedagógicas de avaliação dos alunos durante as aulas remotas



Fonte: Elaborado pelos autores.

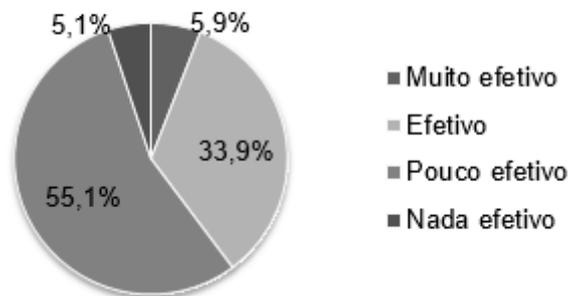
Os professores são categóricos ao apresentarem os dilemas das avaliações:

Não podemos avaliar os alunos por que nós sabemos que muitas vezes os pais não tem paciência de repassar o que estamos ensinando, pois muitos não assistem aos vídeos. Eles dão a resposta. A criança fica perdida com dificuldade. E devido o trabalho que está sendo difícil de conciliar eles juntam as atividades para o fim de semana. Isso, quando fazem. (P22).

Neste momento de pandemia é uma situação complicada para nós professores avaliarmos e acompanharmos o aprendizado dos alunos. Ficamos a mercê das atividades, vídeos que os pais nos enviam. (P15)

A propósito de uma possível qualidade das aulas remotas, em termos de ensino-aprendizagem, os professores pesquisados são maioria em afirmar que este tipo de ensino é pouco ou nada efetivo (60,2%).

Gráfico 17 - Percepção dos professores sobre a qualidade e efetividade das aulas remotas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A qualidade do ensino e da aprendizagem nesse formato, inclusive, foi um dos aspectos mais comentados pelos professores participantes. Eles citam aspectos da desigualdade social, refletida na falta de acesso a recursos tecnológicos; mencionam a precariedade do atendimento por parte de algumas famílias e ressaltam situações de estresse e mal estar. Dessa forma, avaliam que a modalidade remota não substitui o contato presencial com o professor e a escola:

Com certeza aprendizagem não é a mesma. Nunca será! Tenho me esforçado muito, mas ainda me frustro em ver os pais respondendo as atividades no lugar dos filhos ou ainda fazer as atividades todas em um único dia. (P23).

Acredito que o ensino remoto deixará algumas sementes boas plantadas, para que posteriormente possamos colher frutos relevantes no que tange a aprendizagem dos alunos. Entretanto, penso que quanto mais se demorar a ter o contato presencial com os alunos, mais difícil será permanecer com o apoio das famílias e manter uma aprendizagem significativa para as crianças. (P24).

Embora exista grande empenho no bom desenvolvimento das aulas remotas, nas substitui a presença do professor em sala de aula, especialmente nos anos iniciais. (P25).

Eu não sei se as atividades estão sendo realizadas pelo próprio aluno, não consigo acompanhar o entendimento/compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado naquele dia, tem momentos que dá vontade de entrar dentro do telefone e ir direto ao aluno, diante de toda experiência nova que estou vivendo, posso concluir dizendo, que: - Nada se compara a nossa presença direta com o aluno!!!! (P26).

Os resultados evidenciam que este não parece ser o modelo de qualidade e eficiência educacional que os professores acreditam e que a sociedade espera. Como principais atores imbricados na educação, os professores, mais do que ninguém, possuem a competência e legitimidade para avaliar esse contexto. São eles que estiveram no limiar entre os discursos e a prática, entre as possibilidades e impossibilidades, entre as suposições e as certezas dessa educação forjada para os tempos de pandemia.

Na tentativa de concluir...

As discussões propostas permitem tecer algumas considerações preliminares sobre a educação remota, visto que a discussão advinda do cenário da pandemia envolve outros parâmetros que não puderam ser contemplados no presente estudo. Em síntese, prevalecem novos olhares para antigos problemas.

Certamente, a maior das questões que precisa ser pensada se refere à dimensão da interação, ou seja, do contato presencial entre alunos e professores no espaço escolar. É, sem dúvida, a impossibilidade do contato presencial que abre precedente para todas as questões que permeiam este trabalho. A escola, como espaço legitimado do saber, não se resume à mera transmissão de conhecimento, algo que pode ser esboçado nas aulas remotas ou na educação à distância. Entretanto, essas estratégias não forjam *o encontro*. Por isso, a defesa da escola como espaço de convivência e aprendizado deve ser a causa dos educadores.

Se a desigualdade social é parte da história da educação nos formatos presenciais, ela se acentua ainda mais nas tentativas remotas por dois principais aspectos: a falta de acesso a recursos tecnológicos necessários para as aulas e o contexto, por vezes, precário de suporte pedagógico por parte das famílias. Nesse sentido, mais uma vez, a escola se reafirma como *lócus* de inserção e de oportunidade para estas pessoas.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa se reporta ao acompanhamento e apoio sistemático das equipes de gestão escolar e das secretarias de ensino, cujo papel assume, nesse contexto, importância substancial. O trabalho coletivo, alinhado e construído numa rede de apoio, imprime relevância em um cenário onde todos estão se (re)fazendo enquanto profissionais.

Quanto às famílias, foi constatado significativo aumento da relação entre escola/professores e família/alunos. Todavia, é salutar que se pense a complexidade em que esta aproximação se dá, afinal, o contexto da pandemia oportunizou o envolvimento maior das famílias nas atividades de aprendizagem, mas não por uma escolha. Ou seja, à medida que alguns laços se estreitaram, outros, que já eram frágeis, se romperam. A realidade revela que as famílias estão (re)aprendendo a lidar com a educação dos filhos e assumir a parte que lhes cabe nessa história.

A crise da pandemia do novo coronavírus é excepcional e pode nos fazer repensar a escola, os modelos educativos e o currículo, por exemplo. As palavras de Nóvoa (2020) advertem: “nós temos que sair dessa crise capazes de repensar a escola, não para substituí-la por não sei quantas milhares de plataformas digitais, mas para sermos capazes de reconstruir a escola e a educação como um bem comum e um bem público” (NÓVOA, 2020, on-line). Para isso, é preciso pensar a educação não apenas sob a interferência cruel de um vírus, mas pela necessidade de concretizá-la, nesses termos, trabalhando pela sua efetiva qualidade.

Referências

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p.117-142, abril/2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 20 jun. 2020.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 94-124.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos vulneráveis. In: SOARES, Sávaia Bona V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.21-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, p.3-11, 2000.

GATTI, B. A. “Estudos quantitativos em educação”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-31. jan./abr. 2004.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. S.; BERNARDES, M. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In: SOARES, Sávaia Bona V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.35-44.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. R. V. Educação como locus da luta de classes na pandemia. In: SOARES, S. B. V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.15-19.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORONTE, E. A.. A pandemia do novo coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dultra. **Pandemias e pandemônios no Brasil.** 1.ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p.219-228.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. **Conversa com António Nóvoa.** Porto Alegre, 06 abr. 2020. Facebook: Sindicato dos Professores de Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/sindprof-nh/videos/631629681020563/>. Acesso em 19 de jun de 2020.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. de S. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão.** Saúde & Sociedade. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

SANTOS, B. de S.. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANZ, I.; GONZÁLEZ, J.; CAPILLA, A. **Efeitos da crise do Covid-19 na educação.** Madrid, Espanha: OEI, 2020. Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SOARES, S. B. V. **Coronavírus e a modernização conservadora da educação.** In: SOARES, S. B. V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.5-14.

SOUZA, E.; RODRIGUES, V. **O velho com cara de novo: Jair Bolsonaro – ataques e sucateamentos à educação pública no Brasil.** In: SOARES, S. B. V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.29-34.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 29 de julho de 2020.

Aceito em: 11 de outubro de 2021.