



COVID19, DIREITO À EDUCAÇÃO: IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

COVID19, RIGHT TO EDUCATION: IMPACTS ON TEACHING WORK

Elita Betania de Andrade Martins ¹
Alesandra Maia Lima Alves ²

Resumo: Com a adoção do distanciamento social como forma de prevenção ao Covid-19, há a substituição das aulas presenciais por atividades à distância, com utilização expressiva de plataformas digitais. Entretanto, vários limites tem sido observados nesta forma de reorganização escolar que além de não garantir o acesso de todos, traz impactos no trabalho docente. O presente texto discute estes impactos, a partir da análise de dados de uma pesquisa em desenvolvimento, em um município da zona da mata mineira, cujo objetivo é identificar as percepções dos professores que atuam na educação básica sobre o seu trabalho, durante o contexto de pandemia. O estudo de caráter quanti-qualitativo conta com o aporte teórico de autores como Ball, Mainardes, Oliveira, Tardif e Lessard e emprega questionário online e entrevistas. Os dados obtidos até o momento, indicam sobrecarga de atividades docentes, modificações no processo de aprendizagem e influência de grupos privados na concepção de educação.


Palavras-chave: Covid-19. Educação. Ensino Remoto. Docência.

Abstract: With the adoption of social distancing as a way to prevent Covid-19, classroom lessons were replaced by distance activities, with significant use of digital platforms. However, several limits have been observed in this form of school reorganization that, in addition to not guaranteeing access for all, has impacts on the teaching work. The present text discusses these impacts, based on the analysis of data from research being developed in a city in the Zona da Mata region of Minas Gerais, whose objective is to identify the perceptions of teachers who work in basic education about their work, during the pandemic context. The quantitative and qualitative study relies on the theoretical support of authors such as Ball, Mainardes, Oliveira, Tardif and Lessard and uses an online questionnaire and interviews. The data obtained so far indicate an overload of teaching activities, modifications in the learning process, and the influence of private groups in the conception of education.

Keywords: Covid-19. Education. Remote Teaching. Teaching.

1 Professora Adjunta Faculdade de Educação e do Programa de Pós graduação, PPGE/UFJF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432703757983593>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>. E-mail: elita.martins@ufjf.edu.br

2 Professora da EBTT do Colégio de Aplicação João XXIII e do Programa de Pós graduação, PPGP/UFJF, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4249189703227909>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-8043>. E-mail alesandramailima@outlook.com



Introdução

Nosso grupo de pesquisa, ao final de 2019, concluiu uma pesquisa na qual investigamos como os professores de escolas públicas identificavam a influência das políticas educacionais em suas práticas e suas instituições. Dentre os temas abordados, um foi a questão das condições de trabalho, que seria aprofundado em novo estudo focando o Plano Municipal de Educação de nossa cidade, porém o ano de 2020 inicia de forma bastante diferente, a notícia de que um vírus que a princípio devastava a China e espalha pelo mundo, inclusive nosso país, afeta todo o nosso cotidiano, impulsiona novos comportamentos, reflexões, condutas e reorganização do trabalho, inclusive na área educacional e modifica o planejamento do grupo de pesquisa.

Acompanhamos com atenção a adoção do isolamento social como forma de prevenção ao vírus, o que resulta na suspensão das aulas presenciais, gradativamente, em todas as instituições do país. Mas enquanto, nos familiarizávamos com os acontecimentos e buscávamos compreender as possíveis consequências de tudo o que acontecia, os noticiários nos contam da retomada das aulas, nas escolas, de forma remota, sob o argumento de ser a garantia do direito à educação.

Como professores e pais, envolvidos diretamente e desafiados a entender o que acontecia, sentimos mais provocados diante da cena assistida pela coordenadora do nosso grupo de pesquisa, na qual uma professora de 5º ano, após ter desenvolvido uma aula para sua turma composta por crianças de 10 anos, utilizando os recursos de uma plataforma, solicita falar com os pais e pede desculpas se algo não funcionou bem, porque era a primeira vez, depois de mais de 20 anos de carreira, que ela teve que “dar uma aula assim”.

Os professores, então, estavam sendo desafiados a trabalharem de forma remota, mas o que isso significava? Quais eram as condições oferecidas aos professores para a realização deste trabalho? Como eles se sentem atuando nesse novo formato? Quais novas demandas ao docente foram trazidas? Quais desafios são enfrentados?

Para responder essas e outras questões, passamos a desenvolver uma pesquisa junto aos professores que atuam remotamente, cujos resultados parciais serão apresentados no presente texto.

O contexto da pandemia

Conforme a OMS (Organização Mundial da Saúde), os primeiros casos de infecção pelo vírus coronavírus (SARS-Cov-2), conhecida como Covid-19, ainda classificados como uma “nova pneumonia” aconteceram na China, em novembro de 2019. Em fevereiro de 2020, a OMS demonstra sua preocupação com a propagação da epidemia e finalmente, um mês depois, em 11 de março de 2020, a organização declara que o mundo vivia uma pandemia.

Logo que começaram a serem noticiados os primeiros casos de contaminação pelo Covid-19, em nosso país, as aulas de várias redes de ensino foram suspensas, o que no nosso município aconteceu em 18 de março de 2020.

Diante deste contexto, o governo federal via Medida Provisória (MP 934/2020), estabelece normas excepcionais sobre a duração do ano letivo, flexibilizando os dias letivos, mas mantendo a carga horária mínima de 800h anuais, o que abriu espaço para que o ensino passasse a se dar na modalidade à distância ou na EAD, indicada pelo Decreto 9057 de 2017, como alternativa em situações emergenciais.

Esta possibilidade é reforçada com a Portaria 343/2020 ao permitir a substituição da aula presencial por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. Não há a determinação de que tal medida seja seguida, mas como o próprio texto estabelece: “§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias” (Portaria 343/2020).

Deparamo-nos com a defesa do direito à educação, assegurado pelo artigo 205 de Constituição Federal (CF/1988), mas que não se sobrepõe ao direito à vida (CF/1988, art.5º) e que junto com a saúde, dentre outros é considerada um direito social.

Segundo o texto constitucional

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, CF/1988).

Assim, diante da pandemia causada pelo Covid-19, visando reduzir o risco de propagação da doença, o isolamento social aliado a outras medidas de autocuidado é adotado e o ensino remoto emergencial (ERE), com a utilização de recursos tecnológicos, passa a ser tratado como a principal forma de assegurar o direito à educação.

Oliveira (2009, p.741) ao discutir se a educação no Brasil estaria se transformando em mercadoria, abordou o crescimento da ação de grupos empresariais na educação básica com a “venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor.” O autor ainda acrescentava o uso de softwares e de consultorias.

Com a pandemia, tais softwares e plataformas de ensino ganham força, principalmente quando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a partir da informação que 1,5 bilhão de estudantes e jovens no mundo estariam sentindo o impacto do fechamento das instituições escolares, no início de 2020, lidera a chamada Coalizão Global da Educação, sob o lema “#AprendizagemNuncaPara” com o objetivo de “ apoiar os países a ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir crianças e jovens em maior risco”.

Em sua página, a UNESCO destaca que fazem parte da coalizão, além de parceiros multilaterais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial da Saúde (OMS), também representantes do setor privado como: Google, Facebook, Zoom, que conforme a própria Unesco podem contribuir “com recursos e sua expertise em tecnologia, sobretudo em conectividade e no fortalecimento de capacidades”.

Colemarx (2020) afirma que o Banco Mundial ciente de que em alguns países, ainda há restrições no acesso à internet, recomenda que sejam consideradas experiências desenvolvidas em países latino-americanos, na década de 1960, com a utilização da TV para programas educativos.

Em seu estudo, o referido Coletivo, organiza um quadro sobre as ações dos estados brasileiros no contexto da pandemia Covid-19, podendo ser observado que 16 das 27 unidades federativas (26 estados +Distrito federal) declararam utilizar como estratégia para desenvolvimento do ensino remoto, dentre outros instrumentos, a plataforma Rede Escola Digital, desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare e Fundação Vanzolini.

A união de esforços para a superação de grandes desafios é louvável, entretanto, é possível que tenham impactos e consequências que precisarão ser acompanhadas. Vale resgatar aqui, um alerta feito por Tripodi (2016) sobre a mudança na organização da administração das escolas públicas de Nova Orleães (EUA), em 2015. A cidade, uma das mais atingidas pelo furacão Katrina, ficou em ruínas. Tal fato mereceu um artigo de Milton Friedman no Editorial do Jornal New Street, no qual, segundo Tripodi (2016), Friedman afirma ser o desastre uma “janela” de oportunidades para reforma do sistema educacional.

Tripodi (2016) destaca a questão da força do discurso da “inevitabilidade” de sugestões apresentadas em momentos de crise, mas a autora, em 2016, referindo-se à realidade brasileira, escreve: “não temos ou tivemos uma rede de escolas públicas devastadas por algum desastre natural”, destacando que apesar do crescimento de movimentos que desejam uma reforma liberal na educação, nós não estávamos em uma crise como a causada pelo furacão Katrina. Entretanto, em 2020, lidamos com uma crise sanitária e econômica mundial (que em nosso país, se agrava diante de uma crise política) causada pelo Covid-19 e que até o momento, já causou mais de 1 milhão de mortes no mundo.

Tal crise pode ser vista como uma “janela de oportunidades” para modificações no sistema educacional, principalmente quando consideramos os estudos de Ball (2014) sobre a atuação empresarial na busca pela melhoria educacional. Segundo o referido autor:

O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam **tiram proveito os medos** e dos desejos do público, que são “convocados” a partir das políticas e pressões de reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores das incertezas (...) (BALL, 2014, p. 160, grifos nossos)

Em 2020, vivemos terrores e incertezas causados pelo Covid-19 e diante do discurso de defesa do direito educacional e do temor do fracasso representado para alguns, pela não conclusão do ano letivo, associações e empresas “vendem” soluções, tais como o uso de plataformas para o ensino remoto, o que para Ball (2014) representa uma forma de privatização da educação, não com a retirada do setor público da oferta do serviço educacional, mas com a criação de fluxos e parcerias que favorecem grupos privados a obterem lucros.

Colemarx (2020, p. 09) ao discutir das soluções apresentadas pelo Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no enfrentamento a pandemia, destacam algumas das recomendações:

- Revisão de marcos regulatórios do ensino a distância, de forma que os pacotes de ensino remoto de entidades empresariais sejam reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos.
- Concessão de maior flexibilidade nos contratos e na organização do trabalho dos professores.
- Recomendação de que em programas de televisão adotados como meio educacional, o trabalho pedagógico do professor possa ser substituído por outros profissionais como atores, músicos ou médicos, ficando o professor responsável por tirar dúvidas e fazer contato com as famílias por meio de mensagens de e-mail ou por telefonia (SMS).

Vale ressaltar que a Portaria do MEC 343/2020 pode ser considerada um exemplo de revisão dos marcos regulatórios do ensino à distância, ao possibilitar a substituição da aula presencial por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. Ainda, devemos considerar que o uso de programas de TV, também tem sido implantado em diversas redes estaduais, como é o caso de nosso estado, Minas Gerais, no qual os professores tem atuado sanando dúvidas de alunos, via chat ou por aplicativos de mensagens, conforme nos esclareceu um dos entrevistados em nossa pesquisa.

Tal contextualização se faz necessária quando consideramos que conforme Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) a análise de políticas, incide sobre como os discursos contribuem para a formulação destas políticas e as possíveis interpretações de tais políticas.

Os referidos autores propõem um ciclo de políticas, composto por três contextos inter-relacionados e não lineares. Em cada um destes contextos, apresentam disputas e embates de diferentes grupos de interesse.

O contexto de influência é onde “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006). Para os autores, neste contexto, há arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos. Aqui, podemos exemplificar com a atuação de empresas e instituições na organização da Coalizão Global da Educação, UNESCO ou ainda, os grupos empresariais que constroem plataformas educacionais utilizadas pelas redes de ensino, como tratamos anteriormente.

Diretamente relacionado a este primeiro contexto está o contexto de produção de texto, no qual são construídos os textos políticos expressos através de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p.52). A publicação de instrumentos legais como a Portaria MEC 343/2020 e Pareces como do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11 de 2020, que orientam sobre a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia são expressões deste contexto de produção.

Estes textos produzem efeitos no contexto de prática, no qual a política está sujeita a interpretação e recriação, “que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53), assim, as políticas não são simplesmente implementadas. No caso das políticas educacionais, a escola representa na maioria das vezes, o contexto da prática.

Conhecer como as políticas educacionais, em especial a adoção do ensino remoto como forma de garantia do direito à educação, no contexto de pandemia, em especial, a partir do foco docente, tem sido interpretado no contexto de prática é um dos objetivos da pesquisa que apresentaremos a seguir.

A pesquisa

O estudo de caráter quanti-qualitativo teve como objetivo identificar as percepções dos professores que atuam na educação básica sobre o seu trabalho durante o contexto de pandemia e vem sendo desenvolvido desde maio de 2020, após aprovação pelo Comitê de Ética.

Como recursos metodológicos, a pesquisa emprega questionário online e entrevistas buscando conhecer a opinião de professores sobre o trabalho remoto. Foram contactados professores de educação básica, da rede pública ou privada que estivessem desenvolvendo atividades de forma remota, no município de Juiz de Fora, durante o período da pandemia.

Iniciamos com 5 professores, selecionados a partir da rede de contatos dos participantes do grupo de pesquisa, devido às limitações vividas tanto pelos participantes do grupo, quanto pelos professores, no contexto de pandemia. Estes professores eram convidados a responderem o questionário criado em um formulário Google Forms. Solicitamos também que após o preenchimento, encaminhassem o link do questionário a outros 2 professores (que também estivessem atuando conforme os critérios apresentados) constituindo assim uma amostragem selecionada a partir da técnica *snowball sampling* ou “bola de neve”.

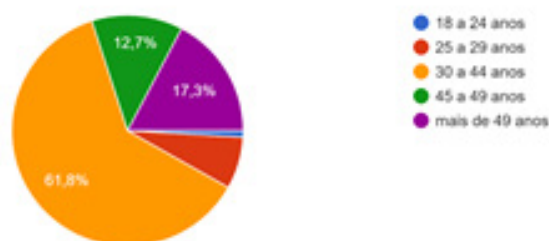
Além de responderem ao questionário, os 5 primeiros professores contactados, foram convidados a participarem de uma entrevista diária, ao longo de 5 dias, tratando do seu cotidiano de trabalho durante a pandemia, o que estava sendo realizado no momento de escrita deste texto.

Mesmo ainda estando em andamento, a pesquisa já fornece importantes elementos para se compreender como no contexto da prática, as atividades escolares tem se desenvolvido no período de pandemia, o que passaremos a abordar, considerando os dados obtidos no questionário.

Caracterização dos sujeitos e primeiras evidências

Dos 110 respondentes ao questionário (no período de maio-agosto/2020), foi possível observar um perfil de professores experientes, como pode ser observado nos gráficos.

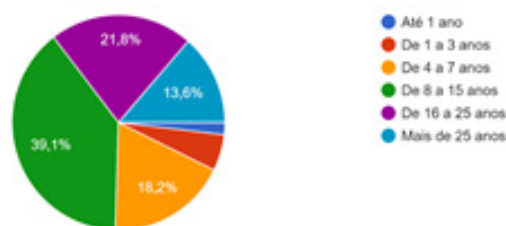
Figura 1: Faixa etária dos respondentes.



Fonte: GESE, O exercício da docência no contexto de pandemia Covid-19, 2020.

Em relação à faixa etária, 91,8% possui mais de 30 anos (61,8% de 30-44 anos; 12,7% 45-49 anos; 17,3% mais de 49 anos) e também, em relação ao tempo de experiência profissional (39,1% de 8 a 15 anos; 21,8% de 16 a 25 anos; 13,8% mais de 25 anos).

Figura 2: Tempo de experiência profissional dos respondentes.



Fonte: GESE, O exercício da docência no contexto de pandemia Covid-19, 2020

Esses dados estão em sintonia com os que foram revelados pelos INEP (2018), os quais indicaram que a população de professores brasileiros tem envelhecido, apresentando segundo o estudo, idades médias progressivamente maiores de 41 anos. Esse é um importante fator a se considerar, pois indica que o grupo de professores pode, em sua maioria, não ter familiaridade com o mundo tecnológico se comparados a outras gerações mais novas.

Quintanilha (2017), em estudo sobre a inovação pedagógica no ensino superior, destaca a importância da utilização de recursos tecnológicos com a chamada Geração Z, que conforme o autor, corresponde aqueles que nasceram em meados da década de 1990, e crescem “em uma sociedade com a possibilidade de acesso à internet, computadores, celulares, ambientes virtuais e jogos” (QUINTANILHA, 2017, p.251).

O referido autor ainda afirma:

O ato de lecionar para uma sala repleta dos estudantes é, frequentemente, reportado como um dos maiores desafios atuais por boa parte dos professores, pois os métodos de ensino tradicionais têm extrema dificuldade em envolver indivíduos com as características da Geração Z (QUINTANILHA, 2017, p.252)

Se envolver alunos da chamada Geração Z, no ensino superior, é um desafio, esse grau de dificuldade pode ser ainda maior, considerando que os atuais alunos da educação básica, nasceram a partir de 2003 e boa parte deles, após 2010, sendo classificados por muitos como a Geração Alpha, aquela nascida após 2010 e a ser a “primeira 100% nativa digital”.

A adoção de aulas não presenciais com a utilização de recursos tecnológicos como aplicativos e plataformas digitais, desafia os professores, no caso da realidade pesquisada, muitos nascidos a partir dos anos de 1980, como tratado anteriormente, a atuarem no espaço que é quase “natural” para seus alunos. Tal situação faz com que os professores, algumas vezes, se sintam constrangidos, como foi o caso já citado, da professora de quinto ano que aos pais se desculpa, por algum erro, pois era a primeira vez que trabalhava daquela forma ou ainda, os movem a contar com a ajuda dos professores mais novos e de seus próprios alunos. (Notas de campo).

Os desafios podem se tornar mais complexos, quando consideramos que 60,9% dos respondentes afirmaram não terem concluído nenhum curso sobre educação online. Vale ressaltar que isso não significa que os professores pesquisados sejam desqualificados, afinal todos possuem graduação e 52,7% especialização, além de 26,4% com Mestrado e 4,5% Doutorado.

A questão parece ser a pouca ênfase dada ao uso de ferramentas online no processo de formação, o que pode se justificar pelo fato observado por Gatti et al (2019) a partir do levantamento de estudos sobre a formação de professores na América Latina, os quais indicaram que “os programas de formação inicial de docentes, encontrados nos inícios dos anos dois mil, tinham raízes no século anterior, nas reformas educacionais empreendidas na década de 1990, na região” (GATTI *et al*, 2019, p.82). O que nos leva a questionar: formamos professores para as demandas que estão sendo apresentadas no século XXI?

O contexto da pandemia e o ritmo acelerado para responder a demanda de assegurar

o direito à educação, mantendo o ano letivo, fez com que em muitas instituições, se tentasse transpor as aulas presenciais para plataformas educacionais, como afirmou um dos respondentes ao questionário:

Apesar de uma das escolas da rede privada ter fornecido breves conversas com especialistas da educação, psicologia, fonoaudiologia para nos apresentar perspectivas dentro da quarentena, nenhuma estabeleceu de fato um programa que capacitasse o corpo docente para a EaD. Simplesmente nos foi comunicado que as aulas continuariam de maneira virtual, **como se nosso trabalho continuasse a ser executado da mesma maneira** (Questão nº2. 7, Respondente nº18, grifos nossos).

A ideia de continuar trabalhando remotamente da “mesma maneira” que o presencial, reflete uma desconsideração sobre a realidade de pandemia, a qual pode alterar o íntimo dos sujeitos e a forma como se relacionam e uma desatenção ao fato de que mesmo quando o professor sabe usar os recursos tecnológicos, isso não significa, como afirma Monteiro (2020), que ele seja capaz de fazer a transposição didática, a qual “implica que o professor seja capaz de fazer as transformações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem” (MONTEIRO, 2020, p.244).

Além disso, é preciso considerar que como alerta Araújo (2011)

[...] não se pode confundir a existência de escolas públicas com o direito à educação. O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos (ARAÚJO, 2011, p.287)

Adaptando ao atual contexto, podemos afirmar que a simples oferta de aulas virtuais, não significa que o direito à educação esteja sendo garantido. Se uma parcela significativa da população não tem acesso aos recursos necessários para que se possa acompanhar tais aulas e atividades, a responsabilidade do Estado de oferecer “ensino com iguais possibilidades para todos” não é materializado e se agravam as desigualdades sociais.

É preciso ainda destacar que além do significativo índice de professores que não concluiu curso sobre educação online, um pouco mais da metade (54,5%) afirmou que a escola não forneceu formação e quando houve algum movimento por parte da instituição, no sentido de formação do professor para lidar com a realidade do ensino remoto, o que aconteceu foi a oferta de tutoriais para utilização de plataformas ou ferramentas digitais, como revelaram as justificativas apresentadas no questionário: “A formação foi apenas para aprender os recursos básicos da plataforma” ; “Vídeos e tutoriais explicativos, links”; “Tivemos orientações sobre como utilizar o Zoom, por exemplo”; “Algumas palestras”.

Tal treinamento, para alguns docentes, parece não ter sido suficiente “gerando muita dificuldade em vários colegas que não possuem afinidade com o uso dessas ferramentas” (Questão nº 2.7, Respondente nº 9). Os professores criam então, grupos de troca mensagem para sanar dúvidas que podiam ser esclarecidas entre si ou com a ajuda de algum funcionário da escola que atue no suporte técnico.

Um dos respondentes ao questionário afirma: “Estamos aprendendo com o exercício do ensino remoto” (Questão nº 2.7, Respondente nº 6). Tal afirmação ilustra um dos pólos do trabalho docente descritos por Tardif e Lessard (2007), o pólo não codificado. Enquanto o pólo codificado é identificado quando se reconhece que a docência é uma atividade exercida por determinados profissionais que detém formação específica e estão submetidos a normas, o pólo não codificado se expressa naquilo que estando ligado ao trabalho docente “sempre escapa” de controle ou

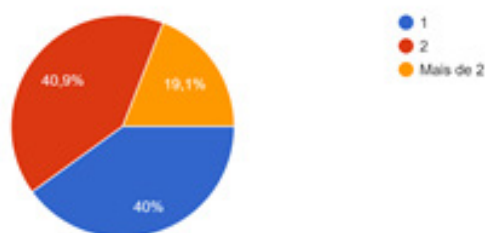
determinações. Assim, até o início deste ano, poucos seriam os que conseguiriam prever que os educadores teriam que aprender a trabalhar de forma remota e por isso, muitos estão tendo que aprender “no tato”, expressão utilizada pelos referidos autores para afirmarem que ensinar muitas vezes, torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada.

Para Tardif (2007, p.82), vivências são tão importantes, a ponto do mesmo afirmar que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.” Porém, podemos acrescentar que situações inesperadas podem fazer com que até mesmo, os professores mais experientes tenham que se reinventar, ao sentirem que não têm mais controle de uma situação escolar, como parece ser o caso de exercer a docência online, junto a alunos da educação básica em um contexto de pandemia.

Ainda como afirma Tardif (2007, p. 66) “Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais”. Tais julgamentos, aliados a seu processo de formação, contribuem para a construção de sua imagem profissional, o que esperamos poder compreender melhor com as entrevistas.

Além da questão da formação insuficiente, pudemos observar que as dificuldades docentes para desenvolver as aulas de forma remota se agravam, quando constatamos que uma parcela significativa de professores atua em mais de uma instituição de ensino, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Figura 3: Número de escolas em que atua.

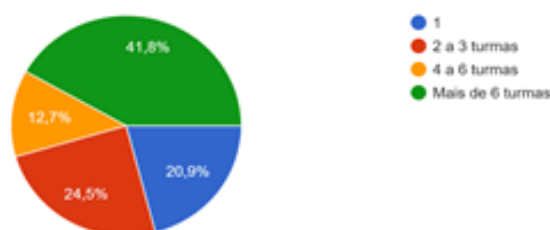


Fonte: GESE, O exercício da docência no contexto de pandemia Covid-19, 2020.

A maioria dos respondentes, 60% trabalha em mais de uma instituição, sendo que destes 19,1% trabalham em mais de 2 escolas, as quais muitas vezes, utilizam plataformas e ou formas de atuação remotamente diferenciadas. Tal diferenciação pode duplicar as dificuldades docentes que já não são poucas, aumentando stress e cansaço. Pesquisa desenvolvida pelo Instituto Península, intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” indica que efeitos, apesar de pequenos, já podem ser notados na saúde mental dos docentes.

Outro dado importante a considerar é o número de turmas que estão sob a responsabilidade do professor, como detalhado no próximo gráfico.

Figura 4: Número de turmas por professor.



Fonte: GESE, O exercício da docência no contexto de pandemia Covid-19, 2020.

Considerando que 56,4% dos respondentes declararam atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa na qual tradicionalmente, havia um professor responsável pela turma (o que vem se modificando, nos últimos anos, com professores assumindo a responsabilidade por

determinadas disciplinas) é ainda mais necessário considerar o número de turmas por professor, ao se avaliar os efeitos do ensino remoto no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes.

O gráfico (Figura 4) revela que apenas 20,9% dos professores atuam em apenas 1 turma. Os outros (79,1%) atuam em 2 ou mais turmas, sendo que destes 41,8% atuam em mais de 6 turmas, o que deve se explicar pela participação de professores que atuam no ensino médio, sobretudo aqueles responsáveis por disciplinas com um menor número de aulas na matriz curricular, tais como Física, Química, Educação Física e Geografia, cursos de graduação listados ao responderem a questão “Qual sua graduação?” (Q. 1.3)

Um grande número de turmas com significativo número de alunos já dificulta aos professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental e médio, conhecerem seus alunos; alguns não sabem seus nomes, o que pode se agravar, considerando que as aulas remotas iniciaram em março de 2020, praticamente, 1 mês depois do início do ano letivo, além disso, tornou-se comum alunos assistirem aulas com câmeras desligadas.

Esse grande número de turmas e, conseqüentemente, de alunos, implica também, em sobrecarga de atividades, quando consideramos que no ensino remoto, os professores tem recebido atividades por e-mail, respondido chats e mensagens por aplicativos como *WhatsApp*. Por exemplo, um professor com 6 turmas, se cada turma tiver 30 alunos¹, este profissional poderia ter que ler, responder e arquivar 180 e-mails, agora se considerarmos que no caso de mensagens e dúvidas em chat, podem ser mais de uma por aluno, evidenciamos um aumento exponencial de atividades para além do preparo e ministério das aulas.

Essa sobrecarga pode ser ainda maior para as professoras. Em nosso questionário, 75,5% dos docentes são mulheres, um pouco abaixo dos 81% apontados pelo Censo Escolar de 2017, mas também reafirma a forte presença feminina no magistério, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais.

Carvalho (1996) destaca a importância de se considerar a questão de gênero ao se tratar a organização do trabalho docente, pois segundo a autora

Ora, a feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Ela torna necessário compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços (CARVALHO, 1996, p.78).

A forma como as mulheres são vistas e tratadas em uma sociedade patriarcal, é um elemento que pode ter efeito no exercício da docência no ensino remoto, já que as professoras, estando em casa, por causa da pandemia, junto com as atividades de ensino, muitas vezes, terão que assumir atividades domésticas, como limpeza, preparo dos alimentos, acompanhamento da vida escolar dos filhos, ainda consideradas por muitos como “tarefas femininas”.

Apesar dessas dificuldades, 79,1% dos professores ao responderem o questionário, afirmaram conseguir verificar como os alunos acompanham as atividades propostas. Ao justificarem tal afirmativa, citaram o uso de relatórios gerados pelas plataformas utilizadas, adoção de estratégias como o envio de fotos e vídeos dos alunos realizando tarefas, além da criação de grupos de mensagens, nos quais podem conversar com alunos e/ou seus responsáveis sobre o desenvolvimento das atividades.

Algumas das respostas indicam que a verificação do acompanhamento das aulas pelos alunos tem seus limites. Um dos respondentes afirmou ser “possível verificar apenas se o aluno a fez. No entanto, não conseguimos avaliar a aprendizagem de forma significativa” (Q.4.2, Respondente 09). Outro professor, também sinaliza que, talvez, só se esteja vendo resultados de um processo, que vem se desenvolvendo “longe dos olhos” do professor, ao afirmar: “Parcialmente, pois fazem as atividades, mas não sei em que condições” (Q.4.2, Respondente

¹ Média de alunos no ensino médio, conforme Censo Escolar (2017) http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv

05).

A relação professor-aluno no processo de aprendizagem é algo que esperamos aprofundar no momento das entrevistas, pois esse é um aspecto extremamente importante para se pensar nos efeitos do ensino de forma remota, já que nem sempre garantir o direito de assistir aulas, significa de fato garantir a aprendizagem. Vale considerar que entre as respostas ao questionário, há a sinalização da interferência dos pais na realização das atividades, na fala de um dos respondentes “Ouvimos pais respondendo para os alunos, pais no ambiente no qual eles estão assistindo as aulas, etc.” (Q. 4.3, Respondente 09).

Para se conhecer os efeitos da adoção do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, há também que se considerar as condições dos alunos para acesso as aulas. Um dos professores ao responder à questão Q.4.2, se era possível verificar como os alunos tem acompanhado as atividades propostas, afirmou: “Os poucos que realizam tem obtido êxito. A maioria não comparece ao ambiente virtual” (Q. 4.2, Respondente 37).

Colemarx (2020) citando dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil e do Observatório Social da Covid-19, destaca que 20% dos domicílios brasileiros não estão conectados à internet, mais de 40% das residências não possuem computador e quando possuem, muitas vezes, o equipamento é de uso comum por 3 (três) ou mais pessoas.

Como em nossa pesquisa, concentramos nosso olhar no professor, não foi possível mapear essa limitação dos alunos, de acesso aos recursos tecnológicos, o que provavelmente, interfere nos efeitos do ensino remoto, comprometendo o direito à educação. Entretanto, as respostas ao questionário, trouxeram importantes elementos para se compreender melhor tal realidade.

Dos professores participantes do estudo, 22,7% precisou adquirir os recursos tecnológicos para ministrar as aulas de forma remota, apenas 0,9% contou com os recursos da instituição, apesar de haver, no caso das escolas privadas, uma recomendação conjunta assinada pelo sindicato dos professores e o dos estabelecimentos de ensino, para que se fornecesse ao professor, sob regime de comodato, os equipamentos eletrônicos, caso os professores não dispusessem.

Parece ter havido a compreensão de que todo o professor deveria possuir tais equipamentos, cabendo aos que não tivessem providenciar, é isso que expressa uma das professoras “Não tinha internet, devido ao alto valor da mensalidade (100 a 200 reais) e não tivemos nenhuma ajuda de custo para isso. **Os professores precisam pagar se quiser dar aulas online**” (Q. 5.2, Respondente 94, grifos nossos).

Não se pode transferir para os docentes, a responsabilidade pela oferta e manutenção das condições necessárias ao ensino, isso é incumbência do Estado ou no caso do ensino privado, dos proprietários do estabelecimento escolar, já que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no artigo 7º, o ensino é livre à iniciativa privada desde que tenha capacidade de autofinanciamento.

Tal movimento de transferência da responsabilidade da aquisição dos recursos tecnológicos necessários ao ensino virtual, para os docentes e também para as famílias dos alunos, pode representar uma forma de privatização do ensino, na qual se encarrega direta ou indiretamente as famílias e no caso também, os professores pelo financiamento da educação. Tal forma denunciada por Gentili (1998) ao tratar da agenda neoliberal de reformas educativas para a América Latina, merece atenção dos pesquisadores de políticas educacionais, neste contexto de pandemia, pois pode comprometer o direito público à educação, entretanto, devido aos limites do presente estudo, não pode ser aqui, aprofundado.

Considerações: Continuando o percurso

A pandemia modificou o cotidiano das pessoas em todo o mundo. Para assegurar a saúde e o direito à vida, medidas de distanciamento social e de autocuidado foram adotadas. Como resultado, tivemos a suspensão das aulas presenciais em vários lugares do mundo, impactando a vida de mais de 1 bilhão de crianças e jovens.

Para diminuir os impactos negativos de tal medida e assegurar o direito à educação, assistimos a adoção do ensino remoto emergencial, utilizando de recursos tecnológicos, com predomínio de plataformas, nem sempre familiares a professores e estudantes e que muitas vezes, contribuem

para a exclusão daqueles que não conseguem responder as demandas deste novo contexto.

Tais mudanças impactaram o trabalho dos professores que além das preocupações comuns a todos que vivem em uma situação de pandemia, como a questão da saúde, do cuidado familiar, da manutenção da renda, foram desafiados a recriar a docência, muitas vezes, tateando o caminho, em tentativas, pois muitos, mesmo sendo habilitados para a função, não tem o conhecimento ou domínio das tecnologias necessárias a esta nova forma de trabalho.

Na tentativa de superação de tal desafio, os professores buscaram alternativas e muitas vezes, aumentaram sua carga horária de trabalho, ao utilizarem mecanismos de comunicação com os alunos como chats e aplicativos de troca de mensagens, na expectativa de acompanhar o processo de aprendizagem. Tal ampliação das horas dedicadas ao trabalho pode gerar sobrecarga, principalmente, para as professoras, que em uma sociedade patriarcal, acabam acumulando funções domésticas.

As condições de trabalho para o desenvolvimento do ensino remoto tem proporcionado vivências as quais poderão trazer satisfação, a partir do momento em que desafios são superados, mas também frustração ao docente, que através dessas experiências vem reconstruindo seu trabalho assim como sua autoimagem profissional. Daí, refletirmos: Qual a concepção de docente que se fortalecerá a partir dessa experiência de ensino remoto? O quanto dessa concepção pode estar associada a um ideário de educação que vem sendo defendido por organizações internacionais e empresários que se propõem a discutir educação? O quanto as medidas adotadas tem de fato conseguido se materializar em garantia do direito à educação?

Com as entrevistas, esperamos obter elementos que nos permitam compreendam melhor este processo e que junto com estudos, em desenvolvimento, por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa, possam nos ajudar a responder essas e outras questões.

Referências

ARAÚJO, Gilda de Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior não é o estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p.279-292, jan.abr.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>. Acesso em: 01 ago.2020.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020** de julho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343/2020** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 mai. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 2, p. 77-84, mai./jun./jul./ago., 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGC Faculdade de Educação– FE Universidade Federal

do Rio de Janeiro – UFRJ, 22/04/2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional dos neoliberais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MONTEIRO. Sandrelena da Silva. (RE) inventar a educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**. V.25. nº 51, p. 237-254, jul/out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2020.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração Z. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, Set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000300249&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIPODI, Maria do Rosário Zara Figueiredo. O “desastre” como estratégia política: Nova Orleans é aqui?, 22 mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/22/zara-figueiredo-o-desastre-como-estrategia/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

Recebido em 30 de setembro de 2020.

Aceito em 14 de março de 2022.