

TRABALHO DOCENTE E INCLUSÃO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: UMA PÓS-VERDADE SOBRE A DOCÊNCIA E O ENSINO

TEACHING WORK AND DIGITAL INCLUSION IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC: A POST-TRUTH ON TEACHING AND TEACHING WORK

Juliana Brandão Machado **1**

Maurício Perondi **2**


Karina Marcon **3**

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que discute aspectos que impactam no ensino remoto em tempos de pandemia de Covid-19, do ponto de vista dos professores, em relação ao trabalho docente e à inclusão digital, tendo como premissa a configuração de uma pós-verdade sobre a docência e o ensino nesse contexto. A metodologia adotada foi a snowball sampling, com o desenvolvimento de um questionário on-line não identificado, distribuído pelas redes dos pesquisadores e replicado pelos participantes. Os dados apontam que há limites na formação sobre tecnologias digitais por parte dos/as docentes para sua atuação na educação de forma remota, e também um limite da concepção do processo pedagógico, restringindo-o à execução de tarefas ligadas aos conteúdos. Outro dado demonstra um sentimento de desprofissionalização docente por parte dos professores. Nas considerações finais, apontam-se elementos que contribuem para uma pós-verdade sobre a docência e o ensino em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Inclusão Digital. Pandemia. Pós-Verdade. Educação.

Abstract: This paper presents some results of a study conducted on aspects that affect remote teaching in times of Covid-19 pandemic related to teaching work and digital inclusion from the viewpoint of teachers, having as a ground the configuration of a post-truth on teaching and teaching work in such a context. The snowball methodology was applied, with a non-identified online questionnaire handed out through researchers' networks and replicated by participants. Data suggest that there are limits in the formation of digital technologies by teachers for their work in education remotely and that there is a limit on how the pedagogical process is conceived, restricting this same process to the performance of tasks linked to contents. Other data highlights a sentiment of teaching deprofessionalization by the teachers. Finally, the present paper points out some findings that contribute to a post-truth on teaching and the teaching work in times of pandemic.

Keywords: Teaching Work. Digital Inclusion. Pandemic. Post-Truth. Education.

-
- 1** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/53643872775548>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0181-317X>. E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br
 - 2** Doutor em Educação. Professor Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1048142658453276>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0551-468X>. E-mail: mauricioperondirs@gmail.com
 - 3** Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5061817713945964>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3842-5296>. E-mail: karina.marcon@udesc.br
- 

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o estado de pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-Cov-2. A expressão “pandemia” é aplicada quando uma doença já se espalhou de maneira abrangente em diferentes continentes, com transmissão comunitária, em que uma pessoa infectada transmite a doença para outra, sem que ambos tivessem viajado para um dos países com registro de casos. Com o rápido avanço da contaminação pelo vírus, em poucos dias havia declarações dos órgãos de saúde e de várias instâncias governamentais e institucionais decretando ações de isolamento e/ou distanciamento social.

Desde o seu início, todas as instâncias sociais foram impactadas de alguma forma, sendo que a educação foi uma das áreas imediatamente envolvidas, dado que os ambientes educativos concentram um grande número de pessoas em espaços reduzidos. Em virtude disso, de forma abrupta, estudantes, professores, dirigentes educacionais e outros profissionais da educação tiveram que entrar em modo de quarentena, com a suspensão das atividades presenciais.

Diante da realidade e sem perspectivas de quanto tempo a situação iria perdurar, os sistemas de ensino passaram a buscar alternativas para manter aulas ou atividades educativas, sobretudo nas escolas da Educação Básica. Neste contexto, a educação de forma remota, sob diversas denominações, passou a ser tema de grande interesse e disputas de concepções e posicionamentos. Nessas disputas, uma das interrogações principais está relacionada a quem produz e quais são as narrativas e as verdades que permeiam o debate educacional.

Tomando a ideia de que a era da pós-verdade seja aquela em que a verdade se torna secundária ou irrelevante (SANTAELLA, 2019), indagamos se o período da pandemia de covid-19 tem produzido uma pós-verdade sobre a docência e o ensino, sobretudo na Educação Básica, quanto ao desenvolvimento de atividades educacionais remotamente. O argumento gira em torno da análise de dados que apontam para a inoperância do currículo no ensino remoto mediado por tecnologias digitais, sobretudo nas instituições públicas, seja do ponto de vista estrutural (acesso), seja do ponto de vista formativo, mas que persiste em ser implementado, a despeito da possibilidade concreta de efetivação (vide adesão a plataformas virtuais privadas pelos gestores dos sistemas municipais). Nesse sentido, estaria se constituindo uma pós-verdade, ou seja, “circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública” (SANTAELLA, 2019, p. 48).

O que se percebe, portanto, é que as tecnologias digitais de rede se tornaram imprescindíveis para o debate acerca do desenvolvimento da educação de forma remota. Essa possibilidade surge a partir do avanço tecnológico, que trouxe uma ressignificação de alguns conceitos, entre eles os conceitos de tempo e de espaço (SERPA, 2004). Pelo advento das tecnologias de rede, ocorreu uma potencial abolição de limites geográficos, oportunizando a aproximação não somente de pessoas, mas de culturas, ou seja, o estabelecimento de novas relações sociais a partir da imersão tecnológica em que a sociedade está submetida (LE MOS, 2003).

Com o surgimento das tecnologias digitais de rede, houve uma transformação nos processos comunicativos. Tal reconfiguração é potencializada em função da liberação dos polos de emissão de mensagens (LE MOS, 2003), dinâmica na qual o ser humano passa da condição de ouvinte e receptor de mensagens para poder participar de ações comunicacionais como emissor de mensagens, contemplando aspectos de autoria e coautoria.

Castells (1999, p. 298-299) escreve que, no contexto sociocomunicacional contemporâneo, “[...] a explosão das telecomunicações e o desenvolvimento dos sistemas de transmissão a cabo viabilizaram o surgimento de um poder de transmissão e difusão de informações sem precedentes [...]”. Ao mesmo tempo que temos uma amplitude de possibilidades de emissão de mensagens e de circulação de informações, passamos a conviver com contextos de desinformação, principalmente em função da produção de *fake news*.

O fenômeno das *fake news* é definido por Allcott e Gentzkow (2017 apud DELMAZO; VALENTE, 2018, s.p.) como “artigos noticiosos que são intencionalmente falsos e aptos a serem verificados como tal, e que podem enganar os leitores”. Com a popularização dos aplicativos de comunicação instantânea nas tecnologias móveis, como o WhatsApp, e das redes sociais digitais, com foco para o Facebook, YouTube, Instagram e Twitter no Brasil, uma notícia falsa pode rapidamente alcançar

uma ampla parcela de pessoas, que, muitas vezes, não fazem checagem de informações antes de reproduzir ou reenviar a mensagem a outros usuários. Nesse sentido, Ellison e Boyd (apud DELMAZO; VALENTE, 2018, s.p.) apontam que as *fake news* “[...] encontram um terreno fértil nos *sites* de redes sociais”, porque é muito fácil compartilhar uma informação, principalmente pelas próprias opções que as redes oferecem: compartilhar (no Facebook e no YouTube), repostar ou enviar via *direct* (Instagram) e *retweetar* (no Twitter).

Além disso, nas redes sociais “[...] os utilizadores de dados tendem a confiar em opiniões formadas e moldadas por grupos influentes” (BALDACCI; BUONO; GRASS apud DELMAZO; VALENTE, 2018, s.p.). Igualmente, percebemos a amplitude de seguidores em canais de influenciadores ou personalidades no YouTube e Instagram. Os conteúdos produzidos por essas pessoas são consumidos e compartilhados por muitas outras, e muitas vezes esses conteúdos não têm compromisso com a ciência ou com os fatos, por exemplo, sendo advindos de uma perspectiva ideológica.

Essa produção ilimitada de conteúdo falsos em mídias sociais contextualiza a chamada era da pós-verdade. Em 2016, o termo foi eleito pela Universidade de Oxford como a palavra do ano. De acordo com o Dicionário Oxford (2016, s.p., tradução nossa), pós-verdade está “relacionado a uma situação em que as pessoas têm maior probabilidade de aceitar um argumento com base em suas emoções e crenças, em vez de em fatos”.

Alexis Wichowski diz que a pós-verdade consiste na “relativização da verdade” (PÓS-VERDADE, 2017, s.p.) e que as pessoas ignoram os fatos por não quererem encarar a verdade, procurando a verdade que é confortável para si mesmo. Para ela, é um termo conveniente para a política e negócios, e que “seria uma época de aceitação de mentiras” (PÓS-VERDADE, 2017, s.p.).

No contexto da educação, os processos educativos escolares, tanto da educação básica quanto da superior, foram de forma acelerada transpostos para a modalidade remota com a pandemia de Covid-19. Nesse momento, houve a adoção de plataformas educativas *on-line* ou metodologias muitas vezes nunca antes trabalhadas por educadores ou educandos. O presente este, para tanto, artigo explora um recorte de dados da pesquisa intitulada “O trabalho docente em tempos de pandemia de Covid-19”, com o objetivo de discutir aspectos que impactam no ensino remoto em tempos de pandemia de covid-19, do ponto de vista dos docentes, sobretudo no que tange às caracterizações sobre o trabalho docente e a inclusão digital, tendo como premissa a configuração de uma pós-verdade sobre a docência e o ensino nesse contexto.

Discussões teóricas

A centralidade docente no processo pedagógico é um elemento afirmado e, ao mesmo tempo, questionado por diversos autores. Na perspectiva de pensar o ensino vinculado ao uso de tecnologias digitais, a defesa feita é a de que os docentes atuem como articuladores das diversas esferas para a produção do conhecimento (PRETTO, 2011). Essa ideia perpassa a possibilidade de dialogar com a perspectiva da profissionalização docente.

Ao constituir a discussão acerca do ensino na Educação Básica durante a pandemia de covid-19 no Brasil, preocupa indagar como a profissionalização docente se reorganiza nesse período, discutindo as questões que envolvem a identidade do magistério (OLIVEIRA, 2010). Diante do foco desta pesquisa, interessa pensar a perspectiva dos docentes no sentido de compreender em que medida os processos de profissionalização são redimensionados com o ensino remoto. Para Oliveira (2010, p. 19), a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um

[...] processo de constituição histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

Gatti, Barreto e André (2011) apresentam a relação entre profissionalidade e profissionalização como elementos que devem estar presentes na constituição das políticas

docentes. Aqui, a profissionalidade é

[...] vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

O primeiro destaque realizado é a ideia da profissionalização como espaço de autonomia para a realização do trabalho docente. Essa autonomia está fortemente atrelada à possibilidade de realização do exercício profissional articulado à formação, articulando conhecimentos e habilidades, e às condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Pensando nestas características, o contexto observado com o início da pandemia de covid-19 no Brasil, com a suspensão das atividades escolares presenciais, remonta à ideia de como seguir com a “normalidade” da escolarização na perspectiva remota.

A defesa que se faz é que esse movimento tem corroborado para uma desprofissionalização docente. Para Ball *et al.* (2013, p. 15),

[...] docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas.

Até o momento, observa-se que foram desencadeadas três fases relacionadas ao ensino remoto na Educação Básica brasileira. A primeira pode ser identificada nos primeiros meses da pandemia no Brasil (entre março e junho de 2020) e se caracterizou pelo desenvolvimento de estratégias para o ensino remoto à própria sorte das instituições de ensino. As orientações dadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) não delinearão políticas que orientassem o trabalho docente de maneira explícita de como o ensino seria mantido, repassando as responsabilidades aos sistemas de ensino e instituições escolares (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Já na segunda etapa (a partir de julho de 2020), observa-se a adoção de plataformas de ensino virtual para o registro e controle das atividades pedagógicas no ensino remoto. Aqui, vê-se a inclusão de uma lógica privatista de educação um mecanismo de controle sobre a profissão docente (BALL *et al.*, 2013). Peroni (2015) colabora com a discussão sobre a privatização na educação indicando a ideia de que princípios orientados por uma lógica de mercado marcam essa caracterização, que não se define apenas pelo repasse das instituições públicas ao setor privado, mas também pela ideia de que são projetos societários distintos.

A terceira fase tem sido caracterizada pelo plano de retomada de atividades presenciais de ensino, primeiramente na região norte brasileira, seguida por outros estados da federação, mesmo diante da pouca estabilidade do número de contaminados e mortos pela Covid-19.

Com o foco nas primeiras duas fases identificadas pelos movimentos observados na Educação Básica brasileira, defende-se a ideia de que há um forte processo de desprofissionalização docente instituído, caracterizado como a perda da identidade profissional do magistério. Esse movimento se afirma pela ideia do sentimento de desvalorização expresso pelos docentes diante do ensino remoto, bem como pela descaracterização da profissionalidade deste processo.

Nesse sentido, o currículo parece ser o ponto nevrálgico da problematização: como se constitui a transposição curricular para o ensino remoto passa a ser uma forte indagação ao pensar uma escola sem o presencial. O entendimento de currículo adotado aqui apoia-se nas discussões de Moreira e Candau (2007, p. 18), que o caracterizam como “as experiências escolares que se

desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Currículo está relacionado, também, à perspectiva de Young (2014), para quem importa definir uma teoria que indique uma perspectiva crítica e normativa sobre a experiência educacional. Essas perspectivas precisam ser desenvolvidas de maneira associada, pois assim garantem um espaço de constituição das práticas escolares que não se limitem à listagem de conteúdos, busca de resultados ou comparação entre os sujeitos.

Nesse contexto, ao pensar na apropriação de tecnologias digitais de rede para a efetivação dos processos educativos em tempos de pandemia, é preciso superar a simples busca do acesso do sujeito às tecnologias. Para Jenkins (2009, p. 52), “enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais”. Mais importante do que proporcionar o ingresso do sujeito no mundo tecnológico, o que está em pauta é a construção de novas formas de pensamento, de conhecimento e de cultura.

O conceito de inclusão digital possibilita repensar essa interface estabelecida entre as tecnologias digitais e os processos de ensino e aprendizagem. Compreendemos inclusão digital como um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como “produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração” (MARCON, 2015, p. 99). Nessa perspectiva, o conceito de inclusão digital perpassaria por três eixos, descritos a seguir:

O eixo 1 – Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico – diz respeito ao acesso, à apropriação, ao domínio e à fluência tecnológica, elementos necessários para reconhecer e transitar pela linguagem hipermediática, condutora da cultura digital. É nesse eixo que dialogamos com os diferentes níveis de apropriação tecnológica e letramento digital, reconhecendo a necessidade de se assegurar a equidade de acesso, bem como oportunizar o empoderamento dos sujeitos por meio das tecnologias digitais de rede, reconhecendo seu potencial comunicacional, educativo e político (MARCON, 2015).

O eixo 2 – Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e cultura – compreende os sujeitos como autores e produtores ativos de conhecimento e de cultura. As tecnologias digitais de rede potencializam a vivência de processos comunicacionais interativos, autorais e colaborativos. Com a abertura dos polos de emissão, a cibercultura autoriza o sujeito a se expressar, interagir e participar. Superam-se a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais; privilegia-se a interação todos-todos. É nesse eixo que correlacionamos a inclusão digital com a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais de rede, na qual os sujeitos, além de consumidores, são autorizados a criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura (MARCON, 2015).

O eixo 3 – Exercício da cidadania na rede – refere-se à garantia de participação política dos sujeitos no ciberespaço e à valorização da diversidade social. Reconhecemos que a apropriação tecnológica pode acontecer de acordo com a realidade e interesses de cada sujeito, isto é, cada um apropria-se das tecnologias segundo suas necessidades individuais, coletivas ou comunitárias. Nesse eixo, fazemos uma interlocução com propostas que objetivam o reconhecimento das tecnologias digitais de rede como propulsoras de transformação das próprias condições de existência e do exercício da cidadania na rede (MARCON, 2015).

A partir desse conceito, reconhecemos o potencial das tecnologias digitais de rede para a concretização de processos educativos autorais, criativos e colaborativos. Nesse viés, propomos uma discussão sobre as novas demandas dos educadores no contexto de pandemia, considerando as tecnologias digitais como potencializadoras de novas práticas e formações, o que pode permitir superarmos a dimensão da desprofissionalização docente.

Percurso metodológico

A pesquisa “O trabalho docente em tempos de pandemia de covid-19” foi elaborada como uma possibilidade de os/as docentes da Educação Básica registrarem suas percepções sobre sua atuação profissional no período da pandemia de covid-19. O objetivo geral foi analisar as (re)

configurações do trabalho docente na Educação Básica frente à pandemia de covid-19 no Brasil, no ano de 2020. A partir da definição dessa problemática, buscou-se desenvolver uma investigação que contemplasse a participação de um número expressivo de docentes, abarcando sujeitos de diferentes localizações, redes de ensino, experiências de docência, entre outros aspectos.

A metodologia adotada para a pesquisa teve caráter quantitativo, buscando uma amostra ampla de docentes envolvidos com a educação de forma remota. Buscando propor uma estratégia metodológica que envolvesse sujeitos de diferentes estados brasileiros, adotou-se a técnica metodológica *snowball*, também chamada de *snowball sampling* (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Nesse método, os docentes inicialmente selecionados convidam outros docentes conhecidos para participarem da investigação. Esses, por sua vez, além de responderem à pesquisa, convidam outros docentes e compartilham o *link* da pesquisa com seus contatos. Desse modo, a amostra se amplia na perspectiva de uma bola de neve que, ao se movimentar, aumenta de tamanho, agregando mais participantes.

A partir da definição dessa forma de amostragem, os pesquisadores entraram em contato com redes de docentes tais como redes de ensino da Educação Básica, sindicatos de professores, docentes universitários que realizam pesquisa com a Educação Básica e docentes atuantes na Educação Básica. Após o contato inicial, eles foram convidados a expandirem a pesquisa entre os seus círculos de atuação, junto a outros docentes.

Por sua estratégia de recrutamento, esta abordagem é considerada não probabilística e aleatória, pois não possibilita certificar a probabilidade de seleção dos membros participantes da pesquisa. Desse modo, pode-se afirmar que na amostragem não probabilística os resultados produzidos pela investigação são passíveis de não generalização (MAGALHÃES, 2008). De acordo com Albuquerque (2009), o método possibilita que em determinadas redes sociais complexas, neste caso, a de professores da Educação Básica, é mais fácil que um docente indique um ou mais docentes de sua rede do que os pesquisadores terem acesso a eles.

Na metodologia da *snowball sampling*, a amostra produzida pode acontecer de duas formas. A primeira é aquela em que cada sujeito da pesquisa indica apenas um outro participante, fazendo com que o crescimento da amostragem seja linear. A segunda é aquela em que os participantes indicam tantos quantos sujeitos tiverem contato, possibilitando que a amostra se amplie de maneira significativa e mais veloz. Nesta investigação, optou-se pela segunda forma, objetivando que se expandisse a amostra para diferentes segmentos da educação básica, tais como diferentes regiões do país, diferentes níveis de ensino, diferentes tipos de instituições educativas.

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, elaborou-se um questionário *on-line* não identificado através da ferramenta Google Forms, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gerando um *link* para preenchimento. As questões foram divididas em três blocos. O primeiro abrangeu informações pessoais e dados da atuação docente; o segundo buscou saber da formação para o uso de tecnologias e as disponibilidades pessoais de acesso à internet e equipamentos tecnológicos; o terceiro enfocou as dimensões específicas do trabalho docente durante a pandemia.

A divulgação do *link* da pesquisa ocorreu prioritariamente através das redes sociais e aplicativos de mensagens, especialmente o WhatsApp, o Facebook e o Instagram. De acordo com Baltar e Brunet (2012), o uso das redes sociais nessa forma de investigação potencializa a difusão da amostra e o alcance a sujeitos aos quais não se teria possibilidade de contato. Além dessas, utilizou-se o *e-mail* para envio do *link* do questionário para contatos e redes de Educação Básica, solicitando o apoio para a divulgação da pesquisa.

O período de aplicação dos questionários foi de 8 de maio a 15 de junho de 2020. Observou-se que nos primeiros 15 dias houve um significativo número de respondentes, que se multiplicou através das múltiplas conexões que os docentes participantes foram realizando ao compartilharem o *link*, o que correspondeu à metodologia proposta. Posteriormente, houve uma gradativa redução no número de respostas, em vista da qual foi realizada uma nova divulgação nas redes sociais, a qual teve um ligeiro aumento de respostas no início e um declínio na sequência.

Ao final do período da coleta de dados, obteve-se um total de 2.078 docentes participantes da pesquisa. Em virtude do recorte deste trabalho, optou-se em aplicar um filtro, selecionando apenas professores atuantes nas redes públicas da Educação Básica, que estavam realizando

atividades de ensino remoto no período da pesquisa. Desse modo, o número foi reduzido para 1.366 participantes, sendo que a quantidade de respostas apresenta uma variação em cada questão, em função de perguntas, ocasionalmente, não respondidas.

Resultados e discussão

Inicialmente, importa caracterizar a população de docentes participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender quem são e quais das suas características contribuem para entender o seu acesso às tecnologias digitais, sua formação na área e sua atuação durante o período de trabalho remoto.

Com relação à idade dos respondentes, é possível perceber, conforme a Tabela 1, que a maior parte (33,2%) tem entre 40 e 50 anos, sendo seguidos por 32% com idade entre 30 e 40 anos. Pode-se destacar ainda que 21,6% têm entre 50 e anos, enquanto um número menor (9,7%) está com idade entre 20 e 30 anos. Os dados mostram que mais de 50% dos professores têm acima de 40 anos, portanto, tiveram sua formação inicial para a docência antes dos anos 2000, período em que houve um crescimento do uso das tecnologias digitais, que passaram a ter grande importância para a Educação Básica.

Tabela 1. Década de nascimento dos respondentes

	Frequência	%
1940-1949	2	0,1
1950-1959	45	3,3
1960-1969	295	21,6
1970-1979	452	33,2
1980-1989	436	32,0
1990-1999	132	9,7
2000	1	0,1
Total	1363	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Na pesquisa realizada, a participação de docentes do sexo feminino foi bem superior (88,7%) à dos docentes do sexo masculino, conforme a Tabela 2. Uma primeira análise pode estar relacionada com o maior número de mulheres atuando na Educação Básica, processo que já foi chamado de feminização do magistério (ALMEIDA, 1998; CAMPOS, 2002). Outro fator, que carece de maior aprofundamento, poderia ser a maior disponibilidade das professoras em responder e em compartilhar a pesquisa, visto que, pela metodologia adotada nesta investigação, esse processo foi primordial para o seu êxito.

Cabe destacar que a presença feminina nas escolas não está restrita à questão numérica, pois a feminização do magistério se estabeleceu como luta das mulheres para se constituírem profissionalmente, criando um espaço de trabalho específico para a sua atuação (SILVA, 2002). Em tempos de pandemia, as professoras mulheres, em muitas situações, foram sobrecarregadas com o excesso de atividades, conjugando trabalho profissional, trabalho doméstico e cuidado dos filhos. Contribuindo para esta reflexão, os dados da pesquisa apontaram que quase a metade dos respondentes (48,5%) têm filhos em idade escolar, o que implica a necessidade de atenção especial para com eles. Sabe-se que essa é uma função que deve ser compartilhada conjuntamente entre homens e mulheres, mas que, numa sociedade em que perdura grande influência do patriarcado, essa realidade ainda precisa de muito empenho para ser modificada.

Tabela 2. Gênero dos respondentes.

	Frequência	%
Feminino	1210	88,7
Masculino	151	11,1
Prefiro não declarar	3	0,2
Total	1364	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

De acordo com a Tabela 3, é possível perceber que a grande maioria dos participantes se autodeclarou branca (79%), seguida por negros e pardos com 17,8%. É interessante perceber que, ainda que em número reduzido, amarelos e indígenas também aparecem na amostra (0,4% e 0,2%). Talvez, em outros períodos históricos, a presença de tais representatividades não seria visível e pode-se pensar que a implementação da Lei de Cotas no Ensino Superior (BRASIL, 2012) e as políticas de ações afirmativas contribuíram para que houvesse paulatinamente um número crescente de licenciados negros e indígenas que estão chegando às escolas como docentes.

Tabela 3. Cor/raça autodeclarada pelos respondentes.

	Frequência	%
Amarela	5	0,4
Branca	1077	79,0
Indígena	3	0,2
Parda	165	12,1
Preta	78	5,7
Prefiro não declarar	36	2,6
Total	1364	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Os participantes da pesquisa estão localizados em duas regiões preponderantes, a sul (85,9%) e a sudeste (11,4%), conforme visto na Tabela 4. Tal fenômeno se explica devido aos pesquisadores serem de origem da região sul, que é onde mantêm maior número de contatos e relações com as redes de ensino. Como a metodologia empregada previa o compartilhamento do *link* da pesquisa entre as redes de contato, o contingente maior de respostas acabou ficando mais concentrado nessas regiões. Ainda que em menor número, a pesquisa contou com participação de docentes de todas as demais regiões.

Tabela 4. Região brasileira dos respondentes

	Frequência	%
Norte	14	1,0
Nordeste	18	1,3
Centro-oeste	5	0,4
Sudeste	156	11,4
Sul	1173	85,9
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

A Tabela 5 apresenta a distribuição dos respondentes conforme o tempo de atuação no magistério. O primeiro índice de destaque é para o grupo que atua há mais de 15 anos, correspondente à 44,9% do total; seguem-se os grupos de docentes com 5 a 10 anos de docência, representados por 19,4% do total; na sequência, o grupo de docentes com 10 a 15 anos de magistério, representando 19% dos docentes que participaram da pesquisa.

Tabela 5. Tempo de atuação docente.

	Frequência	%
Menos de um ano	33	2,4
De 1 a 5 anos	195	14,3
De 5 a 10 anos	265	19,4
De 10 a 15 anos	259	19,0
Mais de 15 anos	614	44,9
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Tardif (2014) aponta que os saberes docentes são temporais e que há uma relação direta entre a identidade profissional e a temporalidade vivenciada pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. O autor salienta que, no processo inicial da carreira, a fase que se demarca dos três aos sete anos de profissão é caracterizada pela estabilização e consolidação profissional. Este é o momento

[...] em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos [...]. (TARDIF, 2014, p. 85).

Nesse sentido, o grupo participante da pesquisa pode ser considerado experiente nas dimensões pedagógicas do seu cotidiano, tendo em vista que a maioria está concentrada nos grupos com mais de uma década de atuação docente. Porém, há a compreensão de que as dimensões do ensino apontadas pela pandemia da covid-19, de intensivo uso de tecnologias digitais, não se caracterizam como experiência para os docentes, como apresentado nos dados seguintes.

Pensar a ação docente na pandemia da covid-19 implica mapear as condições de trabalho para os professores e professoras. Quanto ao acesso à internet em casa, uma parcela equivalente a 0,7% dos respondentes apontou que não possuem acesso à internet em seus domicílios, enquanto 99,3% informou ter acesso.

Tabela 6. Acesso à internet em casa

	Frequência	%
Não	10	0,7
Sim	1356	99,3
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

A pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019) recentemente descobriu que 71% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, sendo 99%, 95% e 80% das classes A, B e C, respectivamente, e 50% das classes D e E. Os domicílios da população das classes D e E são os que

menos têm acesso à internet. É possível perceber que o poder aquisitivo das pessoas tem influência no acesso à internet. De acordo com a CGI.br (2019), um a cada quatro brasileiros não usa a internet (47 milhões de não usuários), chegando a 26% da população.

Outro dado relevante é que desse universo de 71% que utilizou a internet, 99% fez uso por meio do telefone celular, 42% microcomputador, 37% televisão e 9% aparelho de videogame. É possível identificar que a maioria das pessoas utiliza internet por meio da telefonia móvel, com um percentual de 57% de diferença com a população que acessou via computador. Esse dado é significativo, principalmente nesse contexto em que a Educação Básica passou a ser efetivada por meio do ensino remoto. Será que os processos de ensino e aprendizagem estão sendo pensados para um contexto em que os estudantes têm acesso somente por meio do telefone celular?

Outro dado importante de ser analisado é com relação à formação para o uso das tecnologias. Do universo de participantes da pesquisa, 64,9% apontou que não tinha formação referente à utilização das tecnologias, enquanto apenas 35,1% manifestou que sim.

Tabela 7. Formação para uso de tecnologias digitais

	Frequência	%
Não	887	64,9
Sim	479	35,1
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Os dados da pesquisa TIC Educação (CETIC.Br, 2018) apontam que 43% dos professores entrevistados cursaram uma disciplina durante a graduação sobre o uso de tecnologias na aprendizagem e que 50% dos professores entrevistados participaram de cursos, debates ou palestras promovidos pela faculdade sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem. Ainda, 55% dos respondentes registraram que em seus cursos de formação inicial seus professores falavam nas aulas sobre como utilizar as tecnologias em atividades de ensino-aprendizagem, enquanto apenas 38% realizaram projetos ou atividades sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem.

Dados como esses, tanto da pesquisa em tela quanto da Pesquisa TIC Educação (CETIC.Br, 2018), apontam que a formação inicial dos educadores ainda não se orienta em uma perspectiva para o desenvolvimento de saberes inerentes ao esse contexto comunicacional e tecnológico contemporâneo. Apesar disso, 73,8% dos professores informou que antes da pandemia de covid-19 utilizavam tecnologias digitais na sala de aula, enquanto apenas 26,8% mencionou que não utilizava, o que pode indicar que os docentes têm buscado por formação continuada sobre tecnologias educacionais ou a utilizam pelo impacto da cibercultura no cotidiano escolar, sem formação específica. Em pesquisa realizada anteriormente, Machado e Perondi (2020) observaram que a formação inicial de docentes de uma universidade pública brasileira orientava a discussão dos seus currículos vinculados a uma perspectiva reducionista e instrumental, que vai de encontro aos princípios da inclusão digital (MARCON, 2015) aqui defendidos.

Com relação à frequência com que utilizavam as tecnologias digitais na sala de aula antes da pandemia de covid-19, 25,5% reforçou que não utilizava, 17,1% informou que utilizava diariamente, enquanto 7,8% informou utilizar uma vez por semana e 47,7% sem periodicidade fixa. Um total de 1,9% informou utilizar em frequência diferente dessas apresentadas como alternativa.

Tabela 8. Com qual frequência você utilizava tecnologias digitais na sala de aula antes da pandemia da Covid-19?

	Frequência	%
Não utilizava	349	25,5
Diariamente	234	17,1
Uma vez por semana	106	7,8
Sem uma periodicidade fixa	651	47,7
Outro	26	1,9
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Podemos observar que um percentual considerável não utilizava as tecnologias em sala de aula antes da pandemia, e que a maioria utilizava sem uma periodicidade fixa. A inclusão das tecnologias no âmbito educativo precisa compor uma prática pedagógica aberta, flexível e que estimule uma apropriação participativa e produtiva desses recursos. Hargreaves (2004, p. 39) constata que

[...] os computadores têm sido geralmente instalados não nas salas de aula, mas em laboratórios de informática separados. Por quê? Porque dessa forma, a gramática tradicional do ensino escolar, como seu sujeito único, professor único, sistema de aula única, permanece intacta. A utilização de computadores por alunos é limitada a sessões especiais durante a semana, em que determinadas turmas são agendadas conjuntamente no laboratório de informática, e as tarefas, desenvolvidas individualmente pelos alunos, após a escola, em seu próprio tempo. No resto do tempo, o ensino e a aprendizagem continuam da forma que têm sido durante décadas. O computador ausente, trancado em segurança em seu laboratório, não lhes coloca qualquer desafio.

O professor precisa estar preparado para trabalhar com as tecnologias e com as transformações sociais e atitudinais que elas imprimem à dinâmica escolar. Entende-se que ao se apropriar desses recursos o docente pode vir a encontrar um aliado para a sistematização do pensamento e da pesquisa aos seus estudantes, além de oferecer condições de uma aprendizagem significativa e do exercício da criatividade.

Também se considera importante destacar o percentual de docentes que utilizava diariamente ou uma vez por semana as tecnologias em sala de aula. A presença desses recursos em sala de aula pode oportunizar uma ruptura do modelo educacional vigente. Há que se pensar uma mudança não só nas ações dos professores, mas na concepção de ensino que abarca as instituições de Educação Básica. Assim como Hargreaves (2004, p. 40), defende-se que “novas abordagens à aprendizagem demandam novas abordagens ao ensino”.

Dessa forma, um elemento importante para a reconstrução da concepção de ensino na Educação Básica é o do planejamento e do diálogo coletivos. Os dados da Tabela 9 indicam que 70,6% dos respondentes participaram de reuniões de planejamento entre docentes e coordenação pedagógica no período de suspensão das atividades presenciais de ensino.

Tabela 9. Têm sido realizadas reuniões de planejamento entre docentes e coordenação pedagógica neste período?

	Frequência	%
Não	402	29,4
Sim	964	70,6
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

Operar um currículo associando as perspectivas críticas e normativas requer um trabalho coletivo (YOUNG, 2014). Sobretudo num momento inédito no contexto educacional, planejamento e debate sobre as questões que envolvem a prática pedagógica tornam-se necessários. Embora os dados demonstrem que a maioria tem participado de momentos como este, interessa apontar que cerca de um terço dos docentes participantes da pesquisa (que estavam desenvolvendo atividades de ensino remoto) não declara a realização de reuniões de planejamento entre docentes e gestão pedagógica. Ou seja, aproximadamente 30% dos professores estavam à própria sorte no desenvolvimento do trabalho que, como já dito, não tem ancoragem em experiências anteriores.

Os dados seguintes apresentam um questionamento acerca do envolvimento dos discentes no processo pedagógico: 36,9% dos respondentes indicaram que alguns estudantes estavam realizando as atividades no ensino remoto; 20,1% indicaram que cerca de metade dos alunos estavam realizando as atividades; e apenas 9,8% declararam que a maioria estava realizando as atividades no ensino remoto.

Tabela 10. Como tem sido o retorno/resposta das atividades por seus alunos?

	Frequência	%
A maioria não está realizando as atividades	197	14,4
Alguns não estão realizando as atividades	256	18,7
Alguns estão realizando as atividades	504	36,9
Cerca de metade dos/as alunos está realizando as atividades	275	20,1
A maioria está realizando as atividades	134	9,8
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

A percepção dos docentes sobre o ensino remoto se caracteriza como um elemento que está relacionado à pós-verdade sobre o ensino: cria-se uma ideia de que basta a oferta de atividades remotas ocorrerem para que o objetivo educativo esteja contemplado. Quando menos de 10% de um corpo docente indica que a maioria de seus estudantes está realizando as atividades de ensino remoto, cabe projetar o acirramento das desigualdades educacionais (já existentes) e uma artificialização do processo pedagógico. Retomando a discussão de Santaella (2019) sobre a pós-verdade: como aceitar que o processo pedagógico remoto seja inviabilizado?

Por fim, a Tabela 11 apresenta os dados decorrentes da questão relativa ao sentimento de valorização profissional docente no momento da pesquisa. Cerca de um terço dos respondentes declarou-se com um sentimento de forte desvalorização. Somados àqueles que se sentem indiferentes – nem desvalorizado, nem valorizado – concentra-se cerca de 70% dos respondentes. E apenas 9,8% declarou sentir-se muito valorizado profissionalmente no momento da pesquisa.

Tabela 11. Como você se sente em relação à sua valorização profissional neste momento?

	Frequência	%
Muito desvalorizado	251	18,4
desvalorizado	209	15,3
nem desvalorizado, nem valorizado	504	36,9
valorizado	268	19,6
muito valorizado	134	9,8
Total	1366	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados do questionário.

O elemento central da discussão acerca desses dados retoma a concepção de desprofissionalização docente, caracterizado por Oliveira (2010) como um sentimento de perda de identidade profissional diante das exigências de que o professor assuma funções na escola para as quais não se sente preparado. Retomando as discussões de Ball *et al.* (2013) e Gatti, Barreto e André (2011), a profissionalidade docente está ligada fortemente ao processo de construção autônoma sobre o trabalho. Considerando o forte contingente de professores que não se sentem valorizados profissionalmente, entende-se que essa é uma faceta da sua desprofissionalização, que concorre com os discursos midiáticos do não trabalho no período de atividades remotas.

Considerações Finais

Este artigo procurou discutir aspectos que impactam no ensino remoto em tempos de pandemia de covid-19, do ponto de vista dos docentes, sobretudo no que tange às caracterizações sobre o trabalho docente e a inclusão digital, tendo como premissa a configuração de uma pós-verdade sobre a docência e o ensino nesse contexto. Nesse sentido, os dados da pesquisa contribuem para questionar os processos educativos durante a pandemia de covid-19, pois evidenciam que a educação escolar não pode desconsiderar a complexidade dos processos de formação humana que lhes são intrínsecos, nem ignorar a construção histórica que caracteriza a escola. Da mesma forma, não se pode ignorar a construção coletiva do processo educativo, e fica reforçada a ideia de que o exercício profissional deve estar vinculado à formação, articulando conhecimentos e habilidades às condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Em relação ao contexto de constituição de uma pós-verdade sobre a docência e o ensino na pandemia, reforçam-se algumas premissas a partir dos dados apontados. A primeira delas é a de desconsiderar a complexidade da formação humana no processo educativo, constituindo-se uma concepção de que, uma vez ofertada a proposta pedagógica, o ato educativo estaria realizado. Em continuidade, a desconsideração dos processos coletivos, reforçando o trabalho docente individualizado, descaracteriza a profissionalidade dos docentes e impede a construção autônoma e articulada da docência. Também a aposta nas tecnologias digitais de rede vinculadas estritamente à dimensão do acesso, desarticula a concepção de inclusão digital, aqui defendida, e vai de encontro aos processos potencializadores da cultura digital no ensino.

Outro aspecto evidenciado nos resultados da pesquisa refere-se à dimensão da valorização dos docentes, em que apenas 30% dos participantes destacam o sentimento de valorização neste período de trabalho educativo de forma remota. Tal dado remete à discussão sobre o sentimento de desprofissionalização docente, também abordado neste texto (OLIVEIRA, 2010). Por fim, a perspectiva da educação como sinônimo de conteúdo indica a ideia de que a pandemia constitui uma pós-verdade sobre o ensino, articulada à ideia de que bastaria o acesso às atividades para que a aprendizagem seja garantida, tornando os docentes dispensáveis da interação pedagógica.

Embora os dados da pesquisa tenham dimensão nacional, compreende-se que o exercício analítico e reflexivo aqui desenvolvido articulam-se a uma dimensão de pesquisa não generalizável, própria da metodologia empreendida, mas que é fruto de uma construção de dados ampla e representativa de um recorte do contexto pandêmico vivido no ano de 2020 na educação brasileira.

Dessa maneira, a defesa também política aqui realizada é a de que, para superar a pós-verdade sobre a docência e o ensino, faz-se necessário continuar investindo na produção científica como ferramenta de combate aos negacionismos vigentes em nossa sociedade.

Referências

ALBUQUERQUE, E. M. de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 99 f. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP); Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BALL, S. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALTAR, F.; BRUNET, I. Social Research 2.0: Virtual Snowball Sampling Method Using Facebook. In: **Internet Research**, v. 22, n. 1, p. 57-74, 2012.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Amp. Research*, n. 2, November, p. 141-163, 1981.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia da Covid-19. Parecer CNE/CP n. 11/2020a. Brasília, **Diário Oficial da União**, 3 de agosto de 2020, Seção 1, p. 57. Disponível em: <https://bit.ly/3NIXmLk>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Parecer CNE/CP n. 9/2020b. Brasília, **Diário Oficial da União**, 9 de julho de 2020, Seção 1, p. 129. Disponível em: <https://bit.ly/3NG8QiC>. Acesso em: 29 set. 2020.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S; SILVA, V. L. G. da (Org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura - o poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 2.

CETIC.Br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Educação 2018** (CETIC.br, 2018). Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

DELMAZO, C.; VALENTE; J. C.; *Fake news* nas redes sociais online: propagação e reações à

desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32. Lisboa, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622018000100012. Acesso em: 10 jun. 2020.

DICIONÁRIO OXFORD. **Post-truth**. (2016). Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/post-truth>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003.

MACHADO, J. B.; PERONDI, M. O trabalho docente no contexto da pandemia de covid-19: formação, condições e valorização profissional. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**, Blumenau: XIII Anped Sul, 2020.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de probabilidade e estatística**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MARCON, K. **A inclusão digital de educadores a distância: estudo multicase nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PÓS-VERDADE na era da informação. [S. l.: s. n.], 2017 1 vídeo (23:14). Publicado pelo canal FecomercioSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImDegclAX70&t=371s>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, 2011, p. 95-118.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

SERPA, F. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança paulista: EDUSF, 2002. p. 95-122.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Recebido em 30 de setembro de 2020.

Aceito em 14 de março de 2022.