

# TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19 NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

## TEACHING WORK IN COVID-19 TIMES IN THE IDENTITY TERRITORY OF SOUTH-WEST BAIANO

Claudio Pinto Nunes 1  
Daniela Oliveira Vidal da Silva 2

**Resumo:** Este texto busca apresentar os dados de uma pesquisa realizada no Território de Identidade do Sudoeste Baiano – TISOBA sobre as condições de trabalho docente em tempos de pandemia do Covid-19. Para tanto utilizou de questionário online divulgado entre os professores que atuam nas escolas municipais pertencentes ao TISOBA e que aderiram à pesquisa. Os dados foram apresentados e revelam a realidade vivida pelos docentes que tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto mediado por tecnologias aplicadas à educação e que demonstram as dificuldades enfrentadas.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Covid-19. Tecnologias. TISOBA.

**Abstract:** This text seeks to present the data of a research carried out in the Territory of Identity of the Southwest Bahia - TISOBA on the conditions of teaching work in times of pandemic of Covid-19. To this end, it used an online questionnaire disseminated among teachers who work in municipal schools belonging to TISOBA and who adhered to the research. The data were presented and reveal the reality experienced by teachers who had to adapt to the remote teaching model mediated by technologies applied to education and which demonstrate the difficulties faced.

**Keywords:** Remote Teaching. Covid-19. Technologies. TISOBA.

---

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais<sup>1</sup>  
(UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte (UFRN).

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6979931694367304> .  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.  
E-mail: [claudionunesba@hotmail.com](mailto:claudionunesba@hotmail.com)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>2</sup>  
(PPGED/UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho  
Docente (Difort/UESB/CNPq). Assessora Pedagógica do Centro Universitário  
UniFTC/campus Vitória da Conquista – Bahia.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1584020921923985>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2316-3035>.  
E-mail: [danielaovdasilva@gmail.com](mailto:danielaovdasilva@gmail.com)

## Considerações iniciais

Iniciamos o ano de 2020 com as notícias de uma pandemia que surgiu no final de 2019 na China apontando registros recorrentes de casos de pneumonia. Este fato chamou a atenção de médicos e autoridades sanitárias que, logo identificaram o agente transmissor da doença, o novo coronavírus (SARS-CoV-2), que pode apresentar desde infecções assintomáticas a quadros graves e letais.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

O novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19), através de seu potencial de disseminação e contaminação, fez com que ele se tornasse uma das maiores pandemias já registradas e que afetou todo o mundo sem diferenciação de raça, gênero ou classe social; embora, sabidamente, o fator econômico-social interferiram nas condições de prevenção, o que gera, conseqüentemente, distinção nesse sentido. Segundo Barreto e Rocha (2020, p. 2), a partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia, com 125.048 casos e 4.613 mortes, atingindo 117 países e territórios em todo o mundo.

A partir do exposto, as rotinas de todos os setores da sociedade foram alteradas. Como medida de proteção e contenção da infecção fomos submetidos a um isolamento social nunca visto na história da humanidade. Fecharam-se escolas, estabelecimentos comerciais, aeroportos e rodoviárias. Protocolos de higienização foram adotados e a rede hospitalar preparada para atender o surto epidemiológico que assolava a população mundial. Assim, toda a sociedade precisou ressignificar sua rotina pessoal e profissional.

Com esse cenário, a escola passa a ser um dos espaços mais afetados, visto que é na escola onde ocorrem as maiores interações, por conta das oportunidades de contato físico e social. Neste espaço, também temos uma heterogeneidade de atores sociais que estão desde crianças com pequeno potencial de contaminação – porém vetores de transmissão do Covid-19 –, até pessoas que se encaixam nos chamados grupos de risco, com alto potencial letal.

Desta forma, nos protocolos de segurança sanitária, as escolas foram imediatamente fechadas com o início da pandemia e é, nos protocolos de reabertura, o último segmento com previsão de retorno presencial para desenvolvimento de suas atividades. Vale destacar que os protocolos de retorno preveem tantas determinações sanitárias para cuidados de prevenção, que fazem as escolas serem vistas como um setor de alta periculosidade, haja vista a falta de recursos para que se cumpram as determinações impostas por estes protocolos.

Diante desse cenário, todos os países buscaram alternativas e possibilidades para a continuidade das atividades escolares, criando assim políticas e documentos orientativos para este fim.

Em diversas manifestações públicas apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), tanto na imprensa como nas redes sociais, o MEC evidenciou que, embora houvesse a necessidade de estabelecer o isolamento social, a escola deveria manter as atividades educacionais por meio de ensino remoto que utiliza recursos tecnológicos aplicados à educação.

O posicionamento do MEC favorável que as ações escolares seguissem sem interrupção se alinhava à política praticada pelo Ministério que caminhava para a defesa e implementação massificada da educação a distância no Brasil para todos os níveis de escolarização. Tal posicionamento se alinha, também, as alternativas encontradas por instituições educacionais da rede privada, sobretudo se consideradas a comodidade de se adquirir equipamentos eletrônicos e pacotes de serviços de plataformas para a realização de aulas *on line*.

Enquanto isso, a rede pública de ensino, considerando-se os processos burocráticos próprios dos trâmites da administração pública, acrescido dos poucos recursos ou da falta de deles, sobretudo para aquisição de materiais de emergência, terminou ficando tendo de contar com iniciativas diversas tomadas pelos próprios professores e coordenação das instituições.

De fato, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontava uma superior-

ridade nos resultados obtidos pelas escolas particulares. No entanto, a defesa proferida pelo MEC não considerava outros fatores, como, por exemplo, condições sociais dos estudantes para manterem uma vida estudantil semelhante, considerando os contextos tanto de estudantes da rede pública como estudantes da rede privada.

O momento, então, evidenciou ainda mais a política privatista muito desejada e propagada por grupos e conglomerados educacionais existentes no Brasil. Ao mesmo tempo, a impossibilidade de realização de aulas presenciais se constituiu o cenário oportuno para que defensores da educação a distância pudessem se valer da situação para criar e potencializar as condições para implementar a EaD, sem, nem mesmo, realizar formação para a modalidade de atuação e também sem disponibilizar os recursos necessários para tal.

Do mesmo modo, a situação se mostrou como um oportunidade para trocar o professor por tutor, transformar os pais em tutores, produção de aulas em vídeos para alcançar muitos estudantes e poder ser utilizada reiteradas vezes pelo mesmo custo, sem levar em conta a qualidade da escolarização e seus resultados, portanto, a aprendizagem pelo alunado.

Nesse sentido, o MEC não informou claramente como operacionalizar a continuidade da escolarização a todos os brasileiros, independentemente de qual fosse sua condição social, conforme estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em seu Art. 205, a CF de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Tal princípio é reforçado no Art. 206, em que consta que o ensino será ministrado com base, dentre outros, no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A CF não obriga o Estado a limitar a oferta de escolarização às instâncias ou às expensas das instituições públicas. Mas, embora a iniciativa privada seja livre para atuar na oferta de escolarização, cabe ao Estado a regulação para que a educação atinja a todos, conforme os mencionados artigos da CF.

O princípio constitucional da educação para todos está reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 2º destaca a educação dever da família e do Estado. Isso significa que a família tem a obrigação de matricular seus filhos na escola e o Estado tem igual comprometimento de ofertar a escola com vagas para todos os cidadãos.

Do mesmo modo, convém destacar que, os dois artigos da CF, ao mesmo tempo em que estabelecem a obrigatoriedade da oferta de escolarização para todos os brasileiros, estabelece também a necessidade da existência do trabalho do professor, como categoria profissional inserida na classe trabalhadora, uma vez que obriga a demanda por este tipo de atuação profissional.

Nesse sentido, dois tipos de sujeitos estão em cena à espera das condições efetivas para realizar suas tarefas, quais sejam: ensinar e aprender; respectivamente, o professor e o aluno. De um lado depara-se com a obrigatoriedade da escolarização para todos, tendo em vista o princípio da universalidade do direito constitucional. Por outro lado, está um conjunto de professores, contratados para proceder à docência, qualificados para tal e com carga horária disponível para o trabalho.

Diante da pandemia do Covid-19, as principais categorias que compõem o processo de ensino aprendizagem (professores e alunos) estão diante da necessidade de fazer valer a Lei e, portanto, ensinar e aprender. Disso resulta a necessidade de o Estado, como regulador e como principal provedor da escolarização, estabelecer o *modus operandi* e as condições de operacionalização do processo de ensino aprendizagem escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, aprovou diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia. Tais diretrizes tem o objetivo de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia e, ao mesmo tempo, propor normas nacionais gerais, as quais seriam observadas pelos entes federados e pelas instituições educacionais, tanto na educação básica quando no ensino superior.

Considerando que as referidas diretrizes se deferem ao período da pandemia, é preciso destacar que não se sabia por quanto tempo duraria a permanência de tal situação, pois os estudos para combate ao Covid-19 estavam ainda em estágio inicial em todo mundo. Desse

modo, então, tinha-se apenas a prevenção por meio do isolamento físico-social como medida de controle da propagação do vírus; o que implica a impossibilidade de realização de aulas presenciais por tempo indeterminado.

No âmbito das esferas dos entes federados, cada estado e município tomou medidas preventivas, alguns considerando as diretrizes do CNE, outros com posições distintas, não apenas pelas especificidades de cada região, mas também porque as diretrizes do CNE, além de não guardar obrigatoriedade de seu cumprimento, ainda sugerem que cada ente adote medidas alternativas.

O CNE sugere que estados e municípios busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência (CNE, 2020, p. 1).

É importante destacar que o CNE também autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, levando em conta deliberações que cada sistema considerasse pertinente e conveniente às necessidades e condições de cada estado ou município. Nesse sentido, o CNE se antecipou e listou uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas pelas diferentes redes de ensino durante a pandemia. Nessa lista encontramos meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis, como algumas das alternativas sugeridas.

Essas indicações feitas pelo CNE são iguais às expressas por professores em todo o país. No entanto, não há clareza quanto à origem das verbas necessárias à aquisição de recursos tecnológicos tanto para o professor quanto – e especialmente – para o alunado da rede pública, onde concentra grande quantidade de estudantes pertencentes às camadas com menor poder aquisitivo do país. Do mesmo modo, não está especificada como sugestão ou indicação, como, quando e com que financiamento será realizada a qualificação dos professores para o emprego de metodologias não presenciais.

Desse modo, conforme o campo empírico evidenciou, a utilização de distintas estratégias ficou não apenas por conta das definições dos entes federados, mas também pelas instituições e pela própria iniciativa de docentes.

Assim, as tecnologias aplicadas à educação passam a ocupar um lugar de destaque na educação mundial, sendo estas ferramentas que vem possibilitando a continuidade formativa dos e das estudantes, constituindo-se oportunidades/espacos de transformação, mas também revelando desigualdades extremas, em tempos de pandemia pelo Covid-19.

É a partir desses desafios, dos documentos legais, das políticas públicas educacionais e de alguns estudos (ALMEIDA, 2021; NOBRE et al, 2021; BAUTISTA-VALLEJO; HERNÁNDEZ-CARRERA; SOUZA, 2021; COSTA; ALMEIDA; SANTOS, 2021; MACHADO; COSTA; MALLOWS; COSTA, 2021; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; NUNES; RAIC; SOUZA, 2021; PESCE; HESSEL, 2021; SCHLEMMER; OLIVIERA; MENEZES, 2021; TRINDADE; SANTO, 2021; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021; MONTEIRO; GAIO; SOUZA, 2021; SILVA; SANTOS; SOUZA, 2021), que esta pesquisa objetiva apresentar dados do trabalho docente em tempos de pandemia do COVID-19 no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA).

## Contextualização metodológica

Tendo em vista a necessidade de isolamento social, imposta pela pandemia causada pelo COVID-19, optamos por utilizar o formulário online, que foi divulgado por redes sociais entre os professores das redes municipais de ensino do Território de Identidade do Sudoeste Baiano - TISOBA<sup>1</sup>. Para a divulgação contamos com a parceria dos membros do Grupo de Pes-

<sup>1</sup> Estudo realizado na Dissertação de Mestrado intitulada Valorização docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/08/DANIELA-OLIVEIRA-VIDAL-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

quisa em Didática, Formação e trabalho Docente (DIFORT/CNPq), mestrandos e egressos do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que compartilharam o link do questionário com os professores dos seus respectivos municípios.

O questionário online foi criado a partir do *Google Forms*, que segundo Silva (2019), é uma ferramenta que permite a criação de formulários personalizáveis com opções de respostas em diversos formatos, como as que optamos: múltipla escolha, resposta curta, resposta em parágrafo e grid de múltipla escolha. O formulário é de fácil acesso e hospedagem e fica armazenado no e-mail e para acessá-lo basta possuir uma conta google.

Os sujeitos da pesquisa foram determinados a partir da adesão espontânea e a única exigência é que pertencessem à rede educacional do TISOBA. Assim, a coleta de dados foi realizada no período de 21 de maio a 18 de julho de 2020 e participaram na condição de respondentes 98 docentes. Alguns resultados serão apresentados a seguir.

### **Caracterização do campo de pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISO-BA) pertencente à Regionalização Territórios de Identidade que foi instituída pelo Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, pelo então governador Jaques Wagner, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Este decreto traz em seu Art, 1º:

Fica instituído o Programa Territórios de Identidade, com a finalidade de colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios de Identidade da Bahia, em consonância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal. (BAHIA, 2010)

É importante observar que o Programa Territórios de Identidade existe somente no estado da Bahia, foi implantado pelo Governo do Estado e coordenado por meio da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), que é o órgão que objetiva elaborar estratégias de desenvolvimento territorial sustentável que contemplem:

I a integração e compatibilização de políticas públicas com base no planejamento territorial;

II a ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios;

III a valorização das diversidades social, cultural, econômica e geográfica das populações. (BRASIL, 2010)

Dentre os fatores citados, é responsável também por executar as funções de planejamento, sendo de competência deste órgão – por meio da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) – planejar, coordenar, organizar e executar atividades referentes à divisão territorial do Estado, ou seja, a suas fronteiras e a seus limites municipais (BAHIA, 2015).

O conceito de Território de Identidade (TI) surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos Municípios do Estado da Bahia. Segundo o § 1º, do artigo 1º, do Decreto nº 12.354/2010:

Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos; e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (BAHIA, 2010)

Desde então, atendendo aos objetivos do governo estadual e as necessidades dos municípios baianos, a configuração dos Territórios de Identidade sofreu ajustes e atualmente está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Plurianual 2016-2019, ampliando para 27 Territórios e que dentre as alterações está também a mudança do nome do Território de Identidade de Vitória da Conquista para Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Os atuais 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia que está localizado na região Nordeste do Brasil, ocupando uma área de 567.295 km<sup>2</sup>. Limita-se a nordeste com o estado de Sergipe e Alagoas e ao norte com Pernambuco e Piauí, a oeste com Goiás e Tocantins e ao sul com Minas Gerais e Espírito Santo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Território de Identidade do Sudoeste Baiano está localizado no Centro Sul da Bahia, ocupando uma área aproximada de 27.275,6 km<sup>2</sup>” (IBGE, 2011), correspondendo a aproximadamente 4,8% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista (BAHIA, 2012).

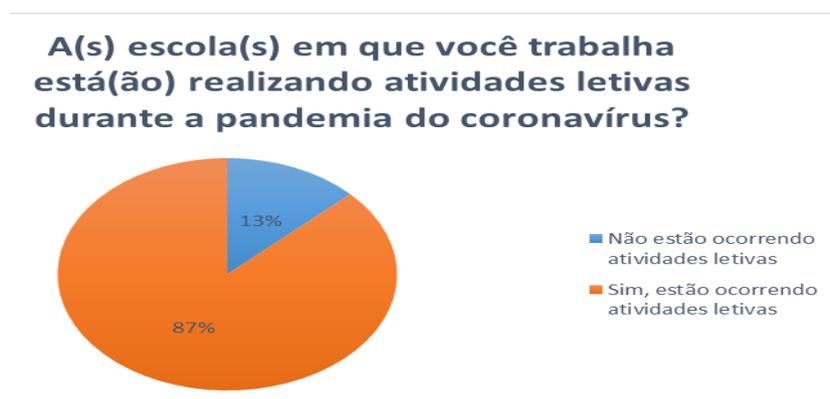
### Alguns dados da pesquisa

Dentre o perfil dos docentes respondentes à pesquisa são 97% mulheres e apenas 3% homens, em sua maioria na faixa etária entre 40 e 49 anos, representando 43% do total pesquisado. Todos possuem curso de graduação em licenciatura, variando entre cursos de pedagogia, história, letras vernáculas, biologia, geografia e matemática. Quanto a titulação 74% possui pós-graduação em nível de especialização, sendo que 9% possui mestrado, 7% doutorado e 3% não possui pós-graduação.

Destes, 81% cumpre uma jornada de 40h semanais e 13% de 20 semanais, já os outros 6% se dividem igualmente entre as jornadas de 50 e 60 horas semanais de trabalho. Quanto ao tempo de docência, 68% está entre 7 e 25 anos na profissão, 16% de 25 a 35 anos, 13% de 4 a 6 anos e 3% de 35 a 40 anos.

Diante do cenário que estamos vivendo, desde março de 2020, as escolas precisaram se reinventar e é neste contexto que muitas instituições de ensino passaram a realizar as atividades letivas de forma remota. No TISOBA, não foi diferente, e conforme demonstra o gráfico abaixo, 87% dos respondentes declaram que em seus municípios as atividades letivas estão ocorrendo durante a pandemia do coronavírus. Apenas 13% das escolas não estão realizando atividades letivas, neste período.

**Gráfico 1.** Quantidade de escolas do TISOBA que estão realizando atividades letivas durante a pandemia do coronavírus.



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir dos questionários *online* respondidos, 2020.

Dentre as atividades que estão sendo desenvolvidas, os respondentes da pesquisa sinalizaram as aulas *on line* através das plataformas *Google Meet*, *Zoom* ou *Microsoft Teams*; atividades online enviadas por *WhatsApp*, e-mail, *google classroom* ou portal específico mantido pela secretaria municipal de educação onde são postadas as atividades para os alunos. O professor precisa atender estes alunos via grupos de *WhatsApp*; textos com questões, vídeos com o conteúdo e indicação de páginas do livro didático para que os alunos possam estudar e responder tarefas; dentre outros.

Outros respondentes relataram que desde maio iniciaram com atividades diárias com as principais disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, inglês e artes), sendo que cada disciplina ocorre uma vez por semana (de segunda a sexta) em que o professor ficava disponível das 10h às 18h para acompanhar os estudantes por grupos *WhatsApp*.

As atividades tratavam de conteúdos ministrados no período letivo de 2020 – antes do fechamento das escolas – e, conteúdos de anos letivos anteriores, com teor mediano e fácil, uma vez que os docentes não se encontravam em sala de aula presencial para explicar e orientar.

Todos os docentes elaboravam as atividades (com pequenos textos, charges, imagens, perguntas) em até duas laudas para enviar para as coordenações pedagógicas, junto com o gabarito, com a antecedência de oito dias (às vezes até menos) para que fossem analisadas.

Os grupos de *WhatsApp* foram organizados por turma e turno (exemplo: os 6º anos matutinos ficam todos no mesmo grupo, os 6º anos vespertinos em outro grupo). No dia da aula de determinada disciplina somente os professores da disciplina em foco são adicionados, pela coordenação e direção, nos grupos de *WhatsApp* conforme suas turmas e a atividade era inserida no(s) grupo(s) em PDF e em JPEG (imagem) para os estudantes lerem e copiarem em seus cadernos. Neste ínterim, os estudantes faziam perguntas e o(s) professores respondiam por mensagem de texto ou áudio para auxiliar na produção das respostas.

Vale destacar aqui que os professores e as professoras passaram a trabalhar no formato *home office* e a utilizar seus aparelhos celulares e números telefônicos pessoais para realizar todos os atendimentos e contatos necessários com alunos, alunas, pais ou responsáveis. Tiveram, ainda, sua privacidade invadida pelo trabalho que, dentro de casa, não diferencia mais o tempo e espaço, trabalhando, na maioria das vezes, muito mais tempo do que sua carga horária contratada.

Também é importante registrar que muitos professores, ao mesmo tempo em que realizavam seu trabalho professoral de modo remoto, também assumiam, concomitantemente, a função de “monitores” de seus próprios filhos; pois estes também estavam estudando de forma remota.

Como estratégia de trabalho, vários professores da mesma área costumavam compartilhar atividades para que a rotina fique mais leve, exemplo: os professores de história das turmas de 6º ano combinam a mesma atividade para todos alunos das turmas de 6º anos, independente de quem seja o responsável por cada turma e somente um docente elabora a atividade daquele dia. Na próxima vez que ocorrer a aula de história nos 6ºs, outro professor elabora a atividade, que também vale para todos. E todos os professores acompanham e orientam os estudantes.

Para correção e acompanhamento das atividades realizadas, utilizaram a estratégia de ao fim do dia, ou seja, às 18h, dois alunos de cada turma do grupo do *WhatsApp* eram sorteados para fazerem fotos da atividade realizada e postarem no grupo. Uma espécie de amostragem. Se em um grupo tem quatro turmas de 6º ano, logo são sorteados dois alunos por turma, totalizando oito alunos. Nem sempre os estudantes sorteados postavam as atividades. Então, outros que fizeram e desejavam postar, eram autorizados para tanto.

Os que não divulgavam suas fotos ou não tinham feito mesmo a atividades ou não tinham ou não dispunham naquele momento de acesso à internet com condições suficientes para envio de fotografias. Portanto, não havia como se exigir que os estudantes tivessem cumprido ou não com a tarefa de cada dia. Em outras palavras, e visto por outro prisma, não havia

como o professor averiguar e atestar que o estudante havia aprendido ou não o conteúdo daquele dia.

Ainda no mês de maio a alternativa para acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, foi alterada. O horário para envio ficou das 8h às 18h e com sugestão que todos os estudantes fizessem fotos e enviassem ao celular do professor, de modo privado (em particular, fora dos grupos), assim que fossem terminando. Muitos alunos enviavam as tarefas incompletas e o docente solicitava correção. Com isso, percebeu-se que a interação no grupo de WhatsApp diminuiu porque os discentes passaram a enviá-las no contato privado do docente. Isso fez com que o trabalho do docente aumentasse visto que, desse modo, passou a precisar fazer atendimento individualizado a todos os alunos através de seu *WhatsApp* pessoal.

É preciso considerar, ainda, que também o professor, muitas vezes, não contava com aparelho de telefone com capacidade de recepção e armazenamento de dados suficientemente pontente para tantas atividades e fotografias que passaram a circular de modo socializado nos grupos e também de modo privado, individualizado.

Já no mês junho os horários de aulas foi alterado para que ocorressem apenas três dias por semana (segunda, quarta e sexta-feira). Assim, cada disciplina passou a ser trabalhada, em média, uma vez a cada 15 dias. Nas proposições anteriores houve reunião com os docentes, direção e coordenação pelo aplicativo Zoom. Mas, nesta última mudança, não houve reunião. Direção e coordenação determinaram que seriam apenas três dias por semana, pois os demais dias seriam utilizados para (re)elaboração do referencial curricular municipal.

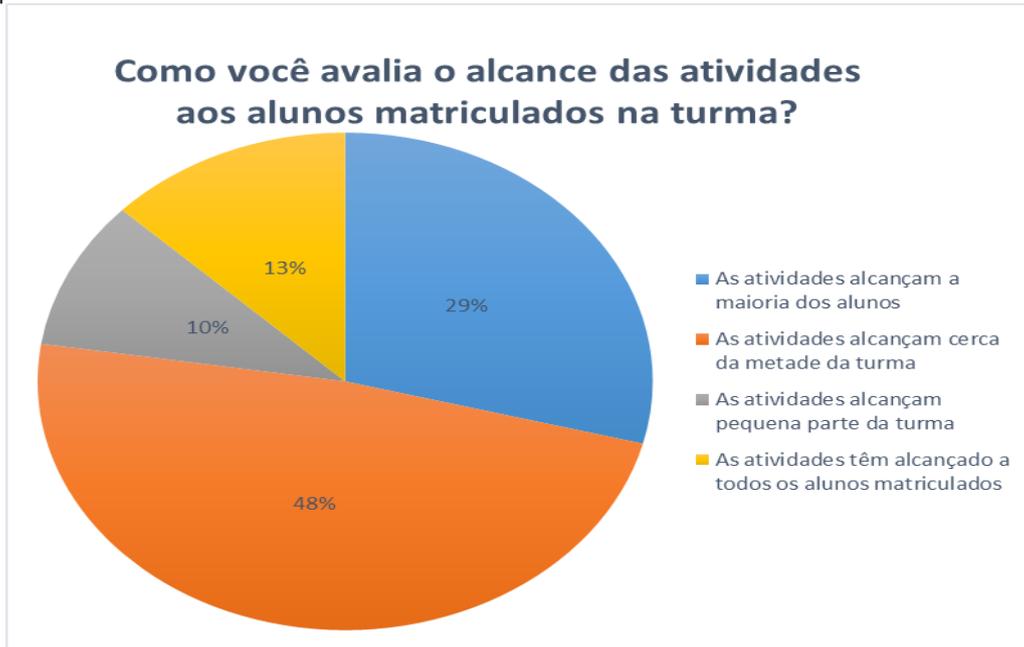
Desta forma, foi solicitado que os docentes assistissem várias lives e lessem textos científicos e o Documento Curricular Referencial da Bahia para responderem perguntas e produzirem textos. Este documento trata-se de uma proposta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, com apoio financeiro do Itaú Social. Sendo assim, foram criados novos grupos de *WhatsApp* para os docentes, conforme áreas do conhecimento, para compartilharem as demandas dessa elaboração. Todos os docentes concordaram (pois não manifestaram contrariedade) já que compreendem a importância do referido documento.

No caso dos estudantes que não possuem aparelho celular e/ou internet em suas residências, a escola (e toda a rede municipal) manteve a dinâmica de impressão das atividades para serem entregues aos estudantes a cada quinze dias. A direção de uma escola salientou que as atividades são recolhidas pelos pais na escola em dias definidos, ou são deixadas em pontos estratégicos na zona rural (posto de saúde, escola rural) para os alunos daquelas localidades, ou ainda enviadas por coordenadores e diretores escolares que residem na sede do município e trabalham em escolas rurais. E, em última instância, a direção de unidade escolar, leva pessoalmente aos estudantes de mais difícil acesso rural. Infelizmente nenhuma destas atividades que são impressas foram devolvidas aos docentes, pois, segundo o corpo administrativo da escola é complicado recolher para enviar aos docentes que estão em suas casas e em diferentes cidades.

E, por fim, os trabalhos desenvolvidos nos grupos de *WhatsApp* mantiveram a mesma média de interação e devolutiva discente. Dos estudantes que compõem os grupos, ora um número razoável devolve os trabalhos, ora um número pequeno e em determinadas ocasiões, um número grande.

No quesito alcance das atividades propostas aos alunos matriculados, 48% dos respondentes afirmam que as atividades têm alcançado cerca da metade dos alunos matriculados na turma, enquanto que 29% responderam que as atividades propostas alcançam a maioria dos alunos, 13% afirmam que as atividades têm alcançado a todos os alunos matriculados e 10% responderam que as atividades propostas alcançam pequena parte da turma em que lecionam, conforme gráfico 2.

**Gráfico 2.** Alcance das atividades propostas aos alunos matriculados na(s) turma(s) em que o docente leciona



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir dos questionários *online* respondidos, 2020.

O gráfico 3, apresenta os dados coletados a respeito da percepção que os respondentes têm quanto a interação entre professor e aluno em relação às atividades desenvolvidas por meio dos recursos tecnológico utilizados nas aulas remotas em tempos de COVID-19. Nesse sentido, os dados mostram que 74% dos participantes entendem que a interação é insuficiente, enquanto que 26% garantem que a interação é suficiente.

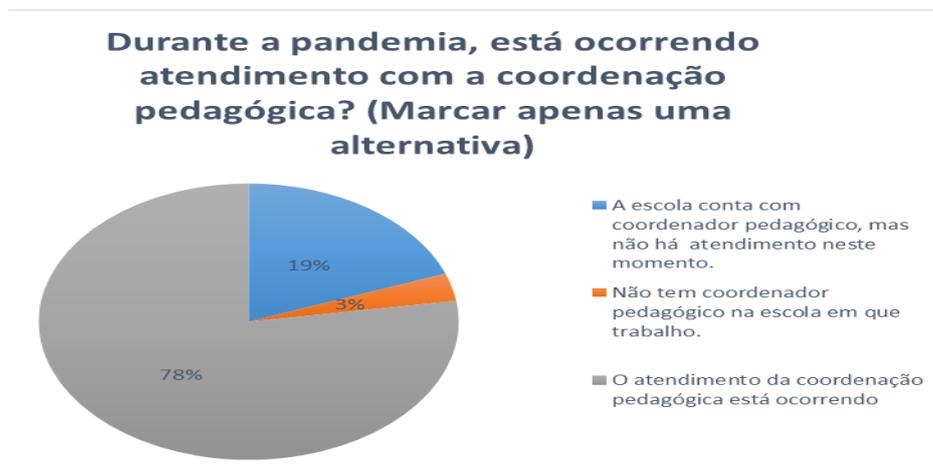
**Gráfico 3.** Interação entre professor e aluno(a) em relação às atividades desenvolvidas por meio do recurso tecnológico utilizado nas aulas remotas



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir dos questionários *online* respondidos, 2020.

Quanto a ocorrência de atendimento com a coordenação pedagógica para oorientações, 78% dos respondentes afirmam que o atendimento da coordenação pedagógica está ocorrendo, 19% que a escola tem coordenador pedagógico, mas não há atendimento neste momento e 3% relatam que não tem coordenador pedagógico na escola em que trabalham.

**Gráfico 4.** Ocorrência de atendimento com a coordenação pedagógica



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir dos questionários *online* respondidos, 2020.

Dentre os 78% dos respondentes que afirmam que o atendimento da coordenação pedagógica está acontecendo normalmente, relataram que tem ocorrido de forma remota através de reuniões online nas plataformas utilizadas pelas escolas; através de conversas diárias pelo *WhatsApp*; atendimento por e-mail; de forma presencial, individual e seguindo todos os protocolos sanitários; e, através de ligação telefônica.

Quando questionados em relação à sua saúde, os docentes respondentes assinalaram todos os problemas de saúde que vem apresentando a partir do trabalho remoto desenvolvido e dentre os mais relatados estão: dor/inchaço nas pernas, cansaço, nervosismo, insônia, problemas de visão, dor na coluna, estresse, azia/queimação, esquecimento, ansiedade, e o cansaço físico e mental, sendo este, o mais relato e repetido entre os respondentes.

Eles também foram questionados em relação à saúde, se haviam recebido algum dos diagnósticos médicos listados no questionário e afirmaram que, para além dos problemas já relatados, alguns sintomas se tornaram diagnóstico médico, como é o caso de Doenças por Esforço Repetitivo (Ex. L.E.R.), Doenças de coluna, Estresse e, a maioria que recebeu diagnóstico, foi por transtorno de ansiedade.

## Considerações Finais

Este texto constitui um esforço em buscar apresentar dados e discussões de mais uma pesquisa relacionada à educação em tempos de pandemia do COVID-19. Tal esforço coaduna com a posição política de contribuir para mapear, sob diferentes perspectivas, nos mais diversos contextos e com mas mais distintos focos de objeto de estudo. A compreensão tomada é de que é preciso desvelar como o Brasil e o mundo enfrentaram a crise causada pela COVID-19, nos vários setores da sociedade e, nesse caso, na educação.

Nesta senda, tomaram-se as condições de trabalho docente nessa conjuntura, tendo como recorte geográfico o Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA). Para a produção de alguns dados/informações empíricas, utilizou-se um questionário online divulgado entre os professores que atuam nas escolas municipais pertencentes referido território. Como já esperado, a adesão não foi muito ampla, mas os respondentes constituíram um conjunto de informações que possibilitaram as análises que foram apresentadas ao longo do texto.

Os dados produzidos possibilitaram realizar algumas análises acerca da realidade vivida pelos docentes que tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto mediado ou não por tecnologias aplicadas à educação e que explicitaram as mais variadas dificuldades enfrentadas.

As condições de trabalho em *home office* acentuaram em termos de precariedade as dificuldades enfrentadas por professores pelo Brasil afora e, especificamente, no recorte geográfico deste estudo. O poder público nacional não apresentou alternativas condizentes com a

situação emergencial provocada pela necessidade de isolamento social. Ao contrário disso, o Governo Federal, reiteradas vezes, banalizou os efeitos da pandemia por meio de declarações veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Tais atitudes protagonizadas pelo próprio presidente da República, além de revelar um descomprometimento da União com o combate à pandemia, ainda provocou uma certa negação do conhecimento científico e uma propagação de Anti-intelectualismo.

Tomado por esse tipo de posicionamento, o MEC, como instância do governo, apenas incentivou a continuidade das atividades letivas, mas não proveu as escolas com os recursos materiais necessários. Do mesmo modo, não reconheceu a inexistência de formação dos professores para o uso das tecnologias que pudessem mediar o ensino remotamente.

Ao ter que contar com seus próprios aparelhos de computador e celular, além de sua própria internet destinada a uso pessoal e ter a sua residência exibida por plataformas *on line* para os domicílios dos estudantes, o estudo revelou, também, o empobrecimento econômico-financeiro do professorado como classe trabalhadora.

Do mesmo modo, a utilização pelos professores de seus próprios recursos evidenciou, ainda, o abandono pelo qual é obrigado a passar este profissional diante de uma situação de crise. A continuidade de sua atuação relutante decorre do esforço da categoria para manter alguma atividade que configurasse ensino-aprendizagem. Por um lado, esse esforço decorre de seu comprometimento com a educação. Por outro lado, em muitos casos, a continuidade de tais atividades se deveu ao receio por parte de muitos professores em relação à precariedade das relações de emprego, posto que muitos professores atuam por força de contratos temporários, que podem ser interrompidos a qualquer momento, conforme decisão do empregador.

Ademais, importa registrar que o ensino, como atividade do trabalho docente, e a aprendizagem, como tarefa do aluno, ganharam uma dimensão de informalidade, amadorismo e improvisado como não se tem verificado há décadas no Brasil.

Igualmente vale deixar a provocação, embora não seja objeto deste estudo, que as discussões que vem sendo estabelecidas acerca de currículo – tanto das práticas como das políticas curriculares – parecem terem ficado em segundo plano ou como algo pouco relevante, posto que o urgente era criar estratégias – mesmo não muito pensadas ou pouco elaboradas – para se manter o professor trabalhando e o aluno, supostamente, estudando.

Além disso, a situação das escolas públicas no contexto da crise da pandemia desvelou o fracasso da Base Nacional Comum Curricular, quando fez saltar aos olhos (até de quem não queria ver ou reconhecer) que entre os principais problemas enfrentados pela educação, um deles é a desigualdade social que resultada na dificuldade de acesso às condições adequadas para ensinar e aprender.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-29, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8324. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324>

BAHIA. **Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador: BA. 2010. Disponível em :// [http://www.demacamp.com.br/svo/assets/decreto\\_2010\\_12354\\_institui-o-programa-territ%C3%B3rios-de-identidade-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%A2ncias.pdf](http://www.demacamp.com.br/svo/assets/decreto_2010_12354_institui-o-programa-territ%C3%B3rios-de-identidade-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%A2ncias.pdf). Acesso em: 01 jul. 2018

BAHIA, 2015. **Perfil dos Territórios de Identidade /Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. -Salvador: SEI, 2015. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v.2). . Disponível em :// [http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2000&Itemid=284](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284). Acesso em: 01 jul. 2018.

BAUTISTA-VALLEJO, J. M.; HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M.; SOUZA, R. M. de. O conhecimento como problema em uma universidade do século XXI. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-17, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8343. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8343>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 set. 2020.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação (online)**, v. 10, p. 165-174, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676>.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8134. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8134>

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa, NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, p. 162-174, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703>

COSTA, A. M. F. R. da; ALMEIDA, W. C. de; SANTOS, E. O. dos. Eventos científicos online: o caso das lives em contexto da Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8340. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8340>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Con nua): microdados 2012-2017**. Disponível em: [http://ww2.ibge.gov.br/home/esta\\_s\\_ca/indicadores/trabalhoerendimento/pnad\\_con\\_nua/default\\_microdados.shtm](http://ww2.ibge.gov.br/home/esta_s_ca/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_con_nua/default_microdados.shtm). Acesso em: 30 abr. 2018.

MACHADO, S. S. B. da C.; COSTA, G. dos S.; MALLOWS, D.; COSTA, P. L. S. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-20, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8337. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337>

MONTEIRO, K. F.; GAIO, V. M.; SOUZA, G. F. de. O ensino remoto e o estágio supervisionado em gestão na educação básica: um caminho possível?. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-20, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8589. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8589>

MOURA, Julian da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CASTRO NETA, Abília Ana de; NUNES, Claudio Pinto. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente** (Online), v. 19, p. 01-17, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>

NOBRE, A.; MOURAZ, A.; GOULÃO, M. de F.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; MOREIRA, J. A. Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8331. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8331>

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917>

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 65-80, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci_abstract&tlng=pt)

NUNES, Claudio Pinto; RAIC, Daniele Faria Freire.; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Education in the pandemic: questions about teaching work, curriculum and remote teaching. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 14, n. 33, p. e16047, 9 ago. 2021. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16047>

PESCE, L.; HESSEL, A. M. D. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323>

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Claudio Pinto. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 1, p. 111-128, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141>

SCHLEMMER, E.; OLIVEIRA, L. C.; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8339. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339>

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar**, v. 13, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Claudio Pinto. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. *Revista Educação e Emancipação (UFMA)*, São Luís, v. 12, p. 93-113, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12403>

SILVA, L. R.; SANTOS, A. R.; SOUZA, D. A. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8263>

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da. **Valorização Docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/08/DANIELA-OLIVEIRA-VIDAL-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>

SOUZA Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8029. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. **A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, p. 437-452, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886>

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-17, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8336. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>.

Recebido em: 19 de outubro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.