

# IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS LOCAIS DIANTE DE UM PROBLEMA GLOBAL

## IMPACTS OF PANDEMIC ON EDUCATION: LOCAL PERSPECTIVES COMPARED TO A GLOBAL PROBLEM

Ana Irene Carneiro Borges Lucena **1**  
Luama Socio **2**  
Victor Fernandes Borges **3**

**Resumo:** Os desafios enfrentados pela rede municipal de Educação de Araguatins, Estado do Tocantins, durante a pandemia do coronavírus, são semelhantes aos problemas que vêm ocorrendo no âmbito escolar em todas as partes do mundo. A Unesco faz uma lista de 13 consequências adversas do fechamento das escolas, que podem ser observadas em escala planetária. Realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar os níveis do impacto da pandemia do vírus COVID-19 no sistema de educação básica de Araguatins, segundo os padrões globais. A pesquisa foi direcionada a 100% dos diretores, coordenadores e professores, e a 5% dos alunos/responsáveis das 20 escolas da rede. Os resultados mostram que houve evasão de cerca de 33% dos alunos, mas que também houve engajamento dos profissionais no formato da educação remota mediada por tecnologia. Com a pesquisa, esperamos fornecer uma base confiável para nortear ações da nova configuração escolar.

**Palavras-chave:** Pandemia e escola. Educação remota. Pesquisa escolar Araguatins.

**Abstract:** The challenges faced by the municipal education network in Araguatins, State of Tocantins, during the coronavirus pandemic, are similar to the problems that have been occurring in schools in all parts of the world. Unesco makes a list of 13 adverse consequences of the closure of schools, which can be observed on a planetary level. We conducted a survey to analyze the levels of the impact of the pandemic of the COVID-19 virus on the basic education system in Araguatins, according to global standards. The survey was directed to 100% of the principals, coordinators and teachers, and to 5% of the students / guardians of the 20 schools in the network. The results show that there was an evasion of about 33% of students, but that there was also the engagement of professionals in the format of remote education mediated by technology. With the research, we hope to provide a reliable basis for guiding actions in the new school setting.

**Keywords:** Pandemic and School. Remote Education. School Survey Araguatins.

---

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil-  
ULBRA, especialista em Gestão Escolar Integrada. Atualmente é Assessora  
Pedagógica da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8731999917973417>, ORCID: 0000-0002-1349-0374.  
E-mail: ana.ib@unitins.br

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio  
de Mesquita Filho - UNESP/IBILCE, mestrado em Letras pela Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/IBILCE e doutorado em  
Filosofia pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professora na  
Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753517040257731>, ORCID: 0000-0002-1837-2166.  
E-mail: luama.s@unitins.br

Graduado em Letras pela Faculdade Integrada de Araguatins-  
FAIARA, especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade  
Estadual do Tocantins – UFT, mestrado em Letras pela Universidade Estadual  
do Tocantins – UFT. Atualmente é Coordenador do Curso de Letras da  
Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2933593889591644>, ORCID: 0000-0003-4666-1026.  
E-mail: victor.fb@unitins.br

## Introdução

Os desafios enfrentados pela rede municipal de Educação de Araguatins, no Estado do Tocantins, na região conhecida como Bico do Papagaio, durante a pandemia do coronavírus, não é diferente de inúmeros cenários apresentados em outras partes do mundo. A pandemia do vírus Covid-19 traz à tona uma série de inquietações e incertezas num cenário de isolamento social que, dentre várias medidas de prevenção, inclui a paralisação das atividades presenciais da rede municipal de ensino. Nesse contexto, os profissionais da Educação e os alunos encontram-se em meio a novos desafios pedagógicos e políticos.

Os alertas ao mundo sobre o novo subtipo do coronavírus surgiram no final do ano de 2019, com as primeiras propagações na cidade de Wuhan, centro da China. De acordo com a Organização Mundial da Saúde-OMS<sup>1</sup>, as autoridades chinesas emitiram o primeiro alerta em 31 de dezembro de 2019. Em meados do Março de 2020 a imprensa brasileira já publicava uma série de notícias sobre a nova doença provocada pelo vírus COVID-19 que assombraria toda a população brasileira. De uma hora para outra todos os lares dos brasileiros foram invadidos por uma série de reportagens que já não tinha a doença como foco apenas nos países da Europa, mas também na América do Sul, e jamais se pensaria que isto se alastraria tão rápido chegando nas cidades dos Estados do Norte, especificamente na cidade de Araguatins, Tocantins.

O decreto nº 068/2020 emitido pelo gestor da cidade declara situação de emergência em saúde pública e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia, levando em consideração as orientações dos documentos emitidos pelas entidades representativas da saúde federativas e mundiais. Por este decreto, artigo 12, ficaram suspensas as atividades educacionais em estabelecimentos públicos e privados por tempo indeterminado, assim como a paralisação das demais atividades econômicas comerciais e de feiras livres, religiosas, esportivas do município. No dia 24 de Março de 2020, o gestor do município de Araguatins, baixa o decreto 070/2020, de Estado de Calamidade Pública – ECP, em todo o território do Município de Araguatins-TO, em premente enfrentamento à pandemia do COVID-19.

Desde então, as aulas de forma presencial estão suspensas no Município. Isto posto, sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa junto à rede municipal de Educação, que atende alunos das séries iniciais (educação Infantil à segunda fase do Fundamental II), **com o objetivo geral de descobrir, apontar e analisar os níveis** do impacto da suspensão das aulas presenciais no sistema de educação básica de Araguatins, segundo os padrões globais elencados pela Unesco.

*Nossos objetivos específicos foram:* identificar problemas locais em consonância e em dissonância com os problemas globais e apontar elementos com a potencialidade de contribuir para o encaminhamento de soluções educativas no contexto do ensino remoto, em direção a transformações metodológicas no processo ensino-aprendizagem para além da fase da pandemia.

Na primeira parte do trabalho apresentamos pontos teóricos, históricos e políticos relacionados à estrutura da educação conectada à globalização e à ideia de acesso aos avanços tecnológicos; na segunda parte apresentamos os resultados da pesquisa, que mostram como as questões globais realmente se fazem presentes localmente; e na terceira parte concluímos com um panorama da situação com vistas a subsidiar ideias, soluções e políticas de aperfeiçoamento metodológico e estrutural no campo da Educação pública.

## Elementos históricos do contexto da concepção globalizada da Educação

O fato da educação institucionalizada em todo o mundo ocorrer de forma parecida,

---

1 "A OMS apela a todos os países para que continuem os esforços que têm sido eficazes para limitar o número de casos e retardar a propagação do vírus. Cada esforço para conter o vírus e retardar a propagação salva-vidas. Esses esforços dão aos sistemas de saúde e a toda a sociedade o tempo necessário para se preparar, e aos pesquisadores mais tempo para identificar tratamentos eficazes e desenvolver vacinas. Permitir a propagação descontrolada não deve ser uma escolha de nenhum governo, pois prejudicará não apenas os cidadãos daquele país, mas também afetará outros países". (OMS, 2020)

padronizada, aponta para o papel da concepção de semelhanças entre as realidades educacionais como elemento de influência nos pensamentos, sentimentos e ações dos agentes educacionais no enfrentamento das modificações sociais, com reflexo no contexto escolar, causadas pela emergência da pandemia do vírus COVID-19.

A concepção de semelhança global como ponto de partida para a abordagem de problemas que ocorrem localmente justifica-se pelas bases do sistema educacional, as quais são reguladas por leis federais, estaduais e municipais que, por sua vez, originam-se de acordos nacionais e multinacionais entre governos visando características uniformes entre os sistemas educacionais em diversos países ao redor do planeta. Vale lembrar que trata-se de uma uniformidade de raízes culturais e históricas refletindo a colonização europeia, com a assimilação de seus modelos e, conseqüentemente, encontrando nessas origens as principais respostas aos desafios que ora se colocam, respostas que foram enfeixadas sob uma solução principal a saber: o uso das tecnologias da cibercultura como plataforma central para o desenvolvimento do ensino remoto.

Já em 1966, Anísio Teixeira, um dos “pais” da Educação pública brasileira, em um discurso na Unesco diz:

(...) afinal somos todos expansões da Europa. De lá trouxemos as nossas línguas e, com elas, as instituições, ideias e aspirações que, em novas condições e novo solo e sob novos contatos culturais e geográficos, iriam continuar seu desenvolvimento. (TEIXEIRA, 1966)

Ou seja, tanto as estruturas e as soluções, como os problemas da Educação, desde que foi implantada pelos Estados como direito universal, passaram a ser compartilhados globalmente principalmente através da Unesco, o braço educacional da ONU, a partir de meados do século XX. Neste ponto o que mais se nos destaca, historicamente, na visão de Educação como instrumento de inclusão social, é justamente a ideia do uso da tecnologia como um dos signos do avanço educacional. De modo geral, a tecnologia corresponde à face constantemente atualizada da cultura industrial europeia que predomina na sociedade global, e grande parte dos desafios da realidade educacional pandêmica será respondida com ela, tanto no Brasil como no resto do mundo, não só porque estamos num momento em que a cultura geral passa por transformações cibernéticas, mas também porque a própria mentalidade dos agentes educacionais expressa um engajamento consensual neste tópico. Observamos essa mentalidade tanto no site da Unesco, que conclama o apoio filantrópico de grandes empresas da cibercultura para um esforço conjunto da continuidade da educação de forma remota, mediada pela tecnologia digital, tanto como no resultado da nossa pesquisa, que aponta um grande entusiasmo dos educadores com relação à tecnologia. Em mais uma ilustração sobre a historicidade do tema observamos a atualidade do referido discurso de Anísio Teixeira nas seguintes palavras:

A educação deixou de ser o resultado de tradições, costumes e hábitos para se fazer algo de deliberado, de calculado, de planejado a fim de se produzirem o “capital humano” e o “progresso tecnológico”, essenciais ao progresso econômico. Como os países mais avançados são os que estão de posse dos métodos e processos mais adequados para o novo tipo de educação ora exigido, o intercâmbio entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas fêz-se condição essencial para o rápido desenvolvimento dos sistemas educacionais das últimas. (...) Já não é a educação algo por que se tenha de pedir, algo por que se tenha de pregar, mas necessidade gritante, urgente, econômica, material. (TEIXEIRA, 1966)

De acordo com a Unesco, através de seu site na internet, “mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta são afetados pelo fechamento de escolas e universidades devido ao surto de COVID-19”. No contexto desse impacto a continuidade da educação institu-

cionalizada através da modalidade remota é o caminho a ser preconizado tanto em relação ao presente quanto ao futuro: “investimento em aprendizado remoto deve atenuar as perturbações imediatas causadas pelo COVID-19 e estabelecer abordagens para desenvolver sistemas educacionais mais abertos e flexíveis para o futuro”, diz o texto de abertura da seção Coalizão Global de Educação.

É de se notar que, em uma enumeração de “consequências adversas do fechamento das escolas” em todo o mundo, em um dos itens fica clara a pressuposição do uso generalizado e preestabelecido da tecnologia digital na continuidade dos trabalhos educacionais. Na explicação sobre o item “desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância” lemos:

(...) a demanda por ensino à distância dispara quando as escolas são fechadas e, em geral, sobrecarrega os portais existentes para a educação remota. A transferência da aprendizagem das salas de aula para as casas, em grande escala e de forma apressada, apresenta enormes desafios, tanto humanos quanto técnicos. (UNESCO, 2020)

A tecnologia digital figura nitidamente como um dos elementos centrais para o enfrentamento dos desafios educacionais como podemos depreender do seguinte trecho no release da Coalizão disponível na página:

O setor privado, incluindo, Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG e Coursera também se uniu à Coalizão, contribuindo com recursos e sua expertise em tecnologia, sobretudo em conectividade e no fortalecimento de capacidades. As empresas que usam dados educacionais e de estudantes se comprometeram a manter os padrões éticos. (UNESCO, 2020)

A Unesco faz uma lista de 13 consequências adversas do fechamento das escolas, que podem ser observadas de forma geral em todo o mundo a saber: aprendizagem interrompida; má nutrição dos alunos por falta da merenda fornecida pela escola; confusão e estresse para professores; pais despreparados para a educação à distância em casa; desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância; lacunas no cuidado às crianças; altos custos econômicos; pressão não intencional nos sistemas de saúde; maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; aumento das taxas de abandono escolar; maior exposição à violência e à exploração; isolamento social; desafios para mensurar e validar a aprendizagem.

Com base nisso, elaboramos um questionário com 11 questões para Diretores e Coordenadores das escolas, 20 questões a professores e 14 questões a alunos/responsáveis, com exceção da questão relacionada à pressão não intencional nos sistemas de saúde.

## **A pesquisa junto à rede municipal de ensino de Araguatins-TO**

Realizamos a pesquisa ao longo do mês de Setembro de 2020, direcionada a 100% dos diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino do município de Araguatins, e a cerca de 5% dos alunos/responsáveis, através de questionários formulados com base nos 13 pontos problemáticos elencados pela UNESCO (consequências adversas), em relação aos desafios da continuidade das atividades escolares, em modo remoto, durante a pandemia do vírus COVID 19. A rede conta com cerca de 15 diretores, 60 coordenadores e 240 professores.

Logo de início, antes mesmo da pesquisa, nos deparamos com o comprometimento da continuidade das atividades escolares para cerca de 33% dos alunos matriculados, que parecem ter abandonado os estudos, pois, segundo uma tabela fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, que administra 20 escolas, havia no mês de Junho de 2020, 2.339 alunos matriculados, porém 1.557 alunos efetivamente atendidos.

Partindo já de um começo marcado por uma porcentagem significativa de evasão esco-

lar, realizou-se a pesquisa no âmbito dos alunos efetivamente atendidos pela rede.

A pesquisa foi feita junto às quatro instâncias pedagógicas profissionais das escolas: diretores, coordenadores, professores e alunos/responsáveis, com aplicação de questionários específicos correspondentes a cada uma dessas instâncias, com perguntas iguais e diferentes entre si (apenas o questionário aplicado aos diretores foi exatamente o mesmo aplicado aos coordenadores), os quais foram enviados aos entrevistados por e-mail e whatsapp pela própria Secretaria Municipal de Educação, de forma colaborativa com os pesquisadores da Unitins. Os questionários, que foram elaborados pelos pesquisadores, foram aplicados com a utilização da ferramenta Google Forms e efetivamente respondidos por 15 diretores, 25 coordenadores, 90 professores e 138 alunos/responsáveis.

A maioria dos diretores (66,7%), coordenadores (84%) e professores (63,3%), considerou “difícil” a transição do ensino do modo convencional para o modo remoto, que também foi classificada como “muito difícil” para 20% dos diretores, 4% dos coordenadores e 14,4% dos professores. Do ponto de vista dos alunos essa transição foi “sem dificuldades” para 30,4%, “fácil” para 26,1%, “muito fácil” para 2,2%, “difícil” para 33,3% e “muito difícil” para 8%.

Podemos inferir disso a clara auto-responsabilização dos profissionais da educação quanto à continuidade do processo de ensino-aprendizagem à medida que expressam sua preocupação assinalando a questão da dificuldade na implementação dessa continuidade, ao mesmo tempo que seus esforços parecem ser reconhecidos pelos alunos, dado o fato de que quem dirige o processo é o professor. É notável que a percepção da qualidade em seus índices positivos é maior nos alunos/responsáveis do que nos profissionais da educação.

Porém, embora considerando difícil a transição para o ensino remoto, a maioria dos diretores (66,7%), dos coordenadores (60%) e dos professores (53,3%), avalia como “bom” o resultado do ensino nessas novas condições. Observa-se aqui, em correspondência com as funções hierárquicas no contexto educativo, uma gradação, em diminuição, dessa modalidade de avaliação (“bom”) no âmbito do ensino remoto. Entre os alunos, a avaliação positiva (38,4%) é maioria em comparação com as outras alternativas avaliativas, mas muito próxima à avaliação “regular” (31,9%). É interessante observar que uma parte considerável dos alunos (24,6%) considera “ótimo” o resultado do ensino na forma remota, ao passo que a avaliação “ótima” não é cogitada entre diretores e coordenadores e, entre os professores, a avaliação “ótima” aparece como bastante minoritária (8,9%).

Do ponto de vista dos professores ocorre dificuldades no âmbito da avaliação sobre o aprendizado dos alunos. A confiabilidade dos métodos adotados para avaliação do aprendizado do aluno no ensino remoto, em comparação com os métodos usados no ensino presencial, foi avaliada como “regular” para 48,9%, “boa” para 40% e “ruim” para 10% dos professores. Aqui se nos evidencia o compromisso dos profissionais da educação com a realização de um bom trabalho em uma situação difícil. A maioria dos alunos, transitando entre “bom” e “regular”, nessa avaliação, parece compartilhar de um senso crítico com relação à educação, embora também, numa porcentagem relevante, expressem com ênfase a opinião contrária ao senso de criticidade.

A questão sobre os resultados do ensino remoto ganha outra feição quando relacionada ao desempenho individual. A boa avaliação dos profissionais da educação quanto ao resultado do seu próprio trabalho é coerente com o fato de parecerem considerarem-se relativamente aptos a enfrentar o desafio do ensino remoto. Para a maioria dos diretores e coordenadores (40%) e professores (37,8%), a escola estava “razoavelmente preparada”, pedagogicamente e tecnologicamente, para funcionar em caráter de urgência na nova modalidade de ensino. Esse preparo foi considerado maior do ponto de vista dos alunos. Na visão da maioria dos alunos (34,1%) a escola estava “preparada”, seguidos por 25,4% de alunos considerando-a “razoavelmente preparada”. Mas apesar da maior parte dos profissionais pesquisados considerarem a escola “razoavelmente preparada”, uma porcentagem um pouco menor, mas bem próxima dessa, consideraram a escola “pouco preparada”: 33,3% dos diretores; 36% dos coordenadores e 33,3% dos professores.

Aqui podemos perceber o senso de responsabilidade associado ao senso crítico dos profissionais a respeito de si próprios e a impressão correspondente nos alunos. Ao considerarem

a escola “razoavelmente preparada” para o desafio do ensino remoto, os profissionais reconhecem as suas próprias competências nesse enfrentamento e são reconhecidos como competentes pelos alunos, e ao consideraram, quase em igual medida, que a escola estava “pouco preparada”, os profissionais expressam o senso crítico com relação à realidade da urgência, de caráter imprevisível, portanto fora do alcance de um preparo específico. Dessa forma os profissionais evitam o otimismo e o pessimismo extremados e expressam comprometimento com o trabalho.

Quando o questionamento referente ao preparo para o enfrentamento da pandemia é direcionado à figura individual dos profissionais, a avaliação sobre a razoabilidade é maior ainda: 66,7% dos diretores, 52% dos coordenadores e 50% dos professores se consideraram “razoavelmente preparados profissionalmente” e em torno de 20% dos profissionais se consideraram “preparados”. Novamente os extremos de “totalmente preparado” ou “nada preparado” foram evitados. Mas embora apenas 13,3% dos diretores se considerassem “pouco” preparados, esse número foi bem maior entre os outros profissionais: 28% dos coordenadores e 23,3% dos professores se consideraram “pouco” preparados e ampla minoria (13,3% de diretores, 4% de coordenadores e 2% de professores) se consideraram “totalmente preparados”. Os profissionais da educação fazem uma boa auto-avaliação do seu trabalho: 77,8% dos professores, 64% dos coordenadores e 60% dos diretores avaliaram como “bom” o próprio nível de desempenho profissional e contribuição para a sociedade durante o período de pandemia e 15,6% dos professores e 20% dos coordenadores e diretores se consideraram “ótimos”.

O apoio tecnológico recebido das instâncias responsáveis foi considerado, em igual medida, “regular” (40%) e “bom” (40%), por cerca de 80% de diretores e coordenadores, e por cerca de 70% dos professores, o que evidencia que a maioria dos profissionais se considerou munida de equipamentos suficientes para a realização das aulas remotas. A situação, porém, é diferente para os alunos. Quase todos os professores apontaram “dificuldades advindas da precariedade ou falta de equipamentos, conexões, instabilidade de redes, plataformas e inexperience do uso dessas mídias pelos alunos”: 35,6% dos professores classificaram como “alto”, o nível das dificuldades, 30% como “médio”, 16,7% como “muito alto” e 16,7% como “baixo”. Na visão dos próprios alunos sobre isso, tais dificuldades foram consideradas em sua maioria (52%) como “médias”; 23,9% classificaram como “altas” e 8% como “muito altas”, sendo que apenas 14,5% consideraram “baixas”, e só 1,4% dos alunos não tiveram “nenhuma” dificuldade.

Esses números indicam que, no ponto central da natureza do ensino remoto, existe uma insuficiência muito grande, que poderíamos classificar até mesmo de uma insuficiência total. Esse ponto central configura justamente aquilo que substitui o espaço físico da sala de aula, ou seja, o ambiente onde se dá a comunicação entre professores e alunos, pelos canais tecnológicos digitais, os quais, vemos aqui, não estão plenamente estabelecidos. A comunicação só poderia ser considerada plenamente estabelecida se 100% dos alunos estivessem incluídos num nível de facilidade técnica de comunicação equivalente à facilidade de estar presente na sala de aula simplesmente porque a sala de aula existe, a qual inclui 100% dos alunos. Esse aspecto da questão está ligado a uma rede complexa de questões, dentre as quais emerge o próprio sentido da educação pública com suas políticas de fornecimento de recursos materiais e humanos que, para fazer valer a equiparação de condições de acesso entre ensino presencial e remoto, deveria fornecer, aos profissionais e aos alunos, os equipamentos tecnológicos e as conexões, necessários ao pleno estabelecimento do canal de comunicação entre professores e alunos.

A rede de Ensino Municipal de Araguatins não possui plataforma digital própria, então as principais plataformas e tecnologias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento do ensino em modo remoto foram: whatsapp (97,8%), telefone (75,6%), Youtube (42,2%), Google Meet (25,6%) e e-mail (21,1%). No entanto, foi grandemente utilizado (por 85,6% dos professores) o “sistema de entrega e retirada de atividades escolares, pelos alunos ou pais, na escola, ou pelo professor, no próprio domicílio do aluno”, numa clara expressão da insuficiência do ensino remoto exclusivamente por meios digitais.

Para mais da metade dos diretores (66,7%) e dos coordenadores (60%) o “apoio peda-

gógico recebido das instâncias responsáveis” foi considerado “bom”, sendo que este número diminui para 45,6% entre os professores. É interessante notar aqui a gradação hierárquica em diminuição, entre os profissionais, da avaliação positiva desse aspecto. As funções de direção e coordenação, que envolvem atividades de gestão e organização são, pela natureza de seu trabalho, intrinsecamente comprometidas com a qualidade do apoio que recebem e dão e, por sua vez, a função pedagógica propriamente dita, expressando a diminuição da percepção da qualidade, provavelmente reflete o deslocamento do apoio para outra perspectiva, qual seja, à perspectiva prática. Os professores são os profissionais que lidam diretamente com os alunos, e o apoio dado a eles terá que passar da teoria à prática. Provavelmente por isso foram mais críticos nesse aspecto, já que é nessa função que o apoio é colocado à prova. Embora a maioria dos professores, como colocado no início do parágrafo, tenha considerado “bom” o apoio pedagógico, ainda assim 33,3% classificou esse apoio de “regular”, 11,1% classificou como “ruim” e “péssimo” e 10% classificou de “ótimo”.

A maioria dos profissionais, do ponto de vista pessoal, considerou “alto” o “nível de sobrecarga emocional, desgaste psicológico e *stress*” na nova configuração escolar. Entre os diretores, 53,3% considerou “alto” e 20% “muito alto” esse nível. Entre os coordenadores os números referentes a “alto” e “muito alto” foram 40% e 24%, e entre os professores, 37,8% e 15,6%. Observamos aqui que o nível de sobrecarga emocional foi sentido também em gradação diminutiva segundo a ordem hierárquica. Essa gradação parece expressar uma preocupação maior por parte de diretores e uma adequação maior por parte dos professores, em relação ao novo contexto. O espectro da porcentagem que considerou a sobrecarga “média” foi em torno de 30% entre coordenadores e professores e de 20% entre diretores.

Diante dos desafios do novo contexto observamos, no entanto, um grande entusiasmo, por parte dos profissionais, pelo ensino remoto. Embora tenhamos constatado, na pesquisa, a opinião de “superioridade” do ensino presencial em relação ao ensino remoto, é surpreendente a porcentagem expressiva dos profissionais com a opinião de que o ensino remoto seria superior ao presencial. Entre professores, o modo presencial foi considerado “inferior” por 32,2% e “superior” por 24,4% dos pesquisados, sendo que 25,6% consideraram os dois modos “equivalentes”. Esse posicionamento aparentemente contradiz a avaliação dos próprios professores sobre a “ausência do convívio em sala de aula entre aluno e professor e alunos entre si”, que foi considerada “prejudicial” por 65,6%, “totalmente prejudicial” por 7,8% e “pouco prejudicial” por 13,3%.

Entre coordenadores, 32% avaliaram que “o processo ensino-aprendizagem no modo presencial” é “inferior” ao modo remoto e 24% avaliaram a superioridade do modo presencial. Entre os diretores, ao contrário, 60% avaliaram que o ensino presencial é superior ao remoto, mas 26,7% expressaram que o ensino remoto é superior ao presencial. Esse resultado - se combinado com o fato relatado acima, de que a maioria dos profissionais se vê munida suficientemente dos equipamentos de comunicação necessários ao contato remoto com os alunos -, parece apontar para um grande engajamento nas possibilidades tecnológicas digitais no contexto da educação, e também para uma visão de educação alinhada a esse engajamento, que envolve, indiretamente, porém necessariamente, uma concepção sub-reptícia de irrelevância dos aspectos físico (presencial) e emocional (social) no escopo do conceito de educação escolar. Embora quando questionados, a maioria dos professores tenham avaliado como “prejudicial”, a ausência de convívio escolar, observamos também o predomínio da visão que valoriza a tecnologia como elemento superior no contexto educativo.

A impressão que tivemos é que os professores não associaram a ligação do próprio posicionamento em uma questão (sobre a superioridade do ensino remoto), com a outra (sobre o prejuízo decorrente da ausência de convívio humano e sobre a própria avaliação da inferioridade dos resultados do ensino remoto). Levantamos aqui a hipótese de que talvez os profissionais ainda não tiveram oportunidade de desenvolver uma clareza crítica quanto à natureza cultural e política dos instrumentos tecno-midiáticos utilizados atualmente na educação remota. Associado a isso, é também impossível deixar de ver aqui uma contradição bastante grande desse posicionamento de profissionais da educação, que atendem crianças, face aos ensinamentos fundantes da pedagogia, que se estruturam sobre uma visão teórica de desen-

volvimento integral do ser humano, numa ordem sequencial específica de ênfase por partes a saber: desenvolvimento físico, emocional e lógico-simbólico<sup>2</sup>, segundo as séries divididas entre fases de maternal, infantil, depois fundamental I e II e posteriormente ensino Médio. Portanto parece que, principalmente para coordenadores e professores, o processo ensino-aprendizagem, que cabe à responsabilidade da escola, se concentra sobretudo em práticas focalizadas no desenvolvimento lógico-simbólico dos alunos, o único possível de ser contemplado de forma remota, ou por outra: aqui inferimos que se trata de uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais, a qual, logo que preenchida, evidenciaria a compreensão da conexão dos desenvolvimentos físico e emocional, com a necessidade da presença corporal e da proximidade espacial entre os seres humanos envolvidos no processo educativo<sup>3</sup>. De acordo com Pierre Lévy, um dos principais pensadores e defensores da cibercultura, a *internet apresenta muitas vantagens à educação, além de se constituir num aspecto incontornável de mutação cultural, porém esses elementos não substituem os aspectos contemplados pela presencialidade dos sujeitos envolvidos, além de não constituírem um suporte com efeitos diferentes daqueles proporcionados por outras tecnologias intelectuais, como os livros, por exemplo:*

Devemos lembrar sem cansar a inanidade do esquema da substituição. Da mesma maneira que a comunicação pelo telefone não tem impedido as pessoas de encontrarem-se fisicamente, pois usamos o telefone para marcar nossos encontros, a comunicação por mensagens eletrônicas muitas vezes prepara viagens físicas, colóquios ou reuniões de negócio. (...) Ouve-se às vezes, porém, o argumento de que certas pessoas passam horas “frente à tela”, isolando-se dos outros. Não resta dúvida de que não podemos encorajar os excessos. Mas será que dizemos de quem lê que ele “passa horas diante de papel”? Não. Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, mas está em contato com um discurso, com vozes, com um universo de significado que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura. Que o texto esteja numa tela não muda em nada o fundo da questão. Trata-se ainda de leitura, embora, conforme vimos, as modalidades da leitura tendam a transformar-se com os hipertextos e a interconexão geral. (LÉVY, 1998)

Embora professores e coordenadores considerem o ensino remoto superior ao presencial, a maioria dos adultos responsáveis pelos alunos (39,1%) avalia que a “ausência do convívio em sala de aula entre aluno e professor e alunos entre si” tem sido “prejudicial” ao desenvolvimento dos estudantes, sendo que 12,3% consideram essa ausência “totalmente prejudicial”. Porém, de modo global, a porcentagem dos que consideram “pouco prejudicial” e “indiferente” (48,6%), chega a quase metade de todos os pesquisados. Ou seja, de modo geral, os pais dos alunos se posicionam de forma não decisiva em relação a esse tema. Essa

<sup>2</sup> “(...) essas ações que constituem o pensamento, essas ações interiorizadas, é necessário aprender primeiramente a executá-las materialmente; elas exigem primeiramente todo um sistema de ações efetivas, de ações materiais. Pensar é, por exemplo, classificar, ou ordenar, ou correlacionar; é reunir, ou dissociar, etc. Mas todas essas operações, é necessário primeiramente executá-las materialmente em ações para em seguida ser capaz de construí-las em pensamento”. (PIAGET, 1983, p. 217)

<sup>3</sup> “Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados. A problematização não é (sublinhemo-lo uma vez mais) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas. (...) Não há problematização sem (realidade). (Daí que a própria discussão sobre o além deva ter, como ponto de partida, a discussão sobre o aqui, que, para o homem, é sempre um agora igualmente). Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo”. (FREIRE, 1985, p.57)

questão parece estar ligada ao perfil social das famílias, as quais parecem ter, em sua maioria, condições de cuidar das crianças no horário em que elas estariam na escola, pois para 40,6% dos adultos responsáveis, “a vida no dia a dia alterou pouco”, e, para 23,9%, o dia a dia “não alterou” com “a presença da criança em casa nos horários em que estaria na escola”. O dia a dia “alterou muito” para 35,5% dos pesquisados. A maioria dos responsáveis, (65,2%), não teve dificuldades para colaborar “no desenvolvimento das atividades escolares na forma de ensino remoto” de seus filhos. Isso resulta coerente em relação à avaliação dos professores “quanto a participação efetiva dos adultos responsáveis pelos alunos, nos domicílios, no processo de ensino em modo remoto”: 42,2% dos professores avaliaram a participação dos adultos como “boa” e 40% como “regular”.

Nota-se que a proporção bastante equitativa da porcentagem das famílias que não sentem dificuldade com as crianças em casa, e das que sentem, é contínua à proporcionalidade das famílias para as quais a merenda escolar é importante. Para 55,1% dos adultos responsáveis, a merenda faz falta como “componente do desenvolvimento escolar” dos filhos. E para 57,2% dos próprios filhos (alunos), a merenda escolar faz falta. Quanto a este tema, 24,4% dos professores assinalam que tiveram “conhecimento, através do contato direto com seus alunos, de queixas pela ausência de alimentação fornecida pela escola”.

Quem realmente sente falta da escola são os próprios alunos: 77,5% dos pesquisados responderam que preferem o ensino em modo presencial, na sala de aula, e 51,4% avaliaram como “prejudicial” a ausência de convívio com o professor e os outros alunos. Isso porém não os impediram de se considerarem apoiados em casa: 43,5% dos alunos classificaram como “bom” o apoio das pessoas em sua casa, no desenvolvimento de suas atividades escolares, nesse período de ensino em modo remoto, 36,2% classificaram esse apoio de “ótimo” e 16,7% classificaram como “regular”.

Finalmente, quando questionados sobre o grau de confiança no futuro do ensino, observamos, entre os adultos responsáveis, um paralelismo entre metades bastante equilibradas: 39,9% sentem-se “confiantes”, ao passo que 37,7% sentem-se “pouco confiantes”; 9,4% sentem-se “muito confiantes” e 5,8% “nada confiantes”; os “indiferentes” foram 7,2%. Entre os próprios alunos, o grau de confiança é um pouco maior: 41,3% sentem-se “confiantes”, ao passo que 33,3% sentem-se “pouco confiantes”; 11,6% sentem-se “muito confiantes” e 4,4% “nada confiantes”; os “indiferentes” foram 9,4%.

Diretores (60%), coordenadores (68%) e professores (72,2%) são confiantes no futuro da educação. A gradação segundo a posição hierárquica dos profissionais se inverte no tema da ausência de confiança que, embora minoritária, não chega a perfazer porcentagens irrelevantes: 26,7% dos diretores, 20% dos coordenadores e 11,1% dos professores se posicionam como “pouco confiantes” no futuro da educação.

Quanto à vulnerabilidade das crianças, relacionada à ausência do espaço escolar, 93,3% dos professores responderam que não tiveram “conhecimento, através do contato direto com seus alunos, de casos de agressões, abusos, exploração ou distúrbios no ambiente familiar”. Nesse caso, pensamos que a detecção dos 6,7% dos casos conhecidos de violência deverão ser focalizados pela escola para que se faça o necessário, cabível à escola, ao encaminhamento da reparação dos danos aos alunos. A evasão escolar durante a pandemia, motivada “por desemprego dos pais, dificuldades financeiras familiares ou exploração do trabalho do próprio aluno” foi apontada por 14,4% dos professores.

## Conclusões

Com esse trabalho, esperamos demonstrar, sob o pressuposto da semelhança de desafios entre o local e o global, que os resultados percentuais segundo os parâmetros considerados em nossa pesquisa, podem constituir informações capazes de fornecer uma base confiável para o norteamiento das ações dos agentes educativos locais, visando políticas adequadas aos desafios da nova realidade escolar oriunda do contexto da pandemia. Vimos que o pressuposto da semelhança de desafios entre lugares diversos da educação, proposto pela Unesco, foi adequado ao subsidiamento da pesquisa à medida que percebemos a instituição educativa como parte de um projeto global, inserida também num problema global (pandemia). Pudemos constatar localmente os impactos planetários da pandemia, elencados pelos parâmetros

da Unesco, expressos nas conclusões a seguir, possibilitadas pela pesquisa que fizemos.

Cerca de 33% dos alunos da rede municipal de ensino, o equivalente a 782 alunos, não estavam sendo atendido pelas escolas em Junho de 2020, o que pode ser considerada uma taxa bastante alta de abandono escolar no contexto municipal, de forma que os aspectos relacionados à pesquisa, se referem apenas aos alunos efetivamente atendidos de forma remota, durante a pandemia.

Diretores, coordenadores e professores acharam difícil a transição urgente entre ensino presencial e ensino remoto, ao passo que os alunos não sentiram grande dificuldade. A maioria dos profissionais, do ponto de vista pessoal, considerou “alto” o “nível de sobrecarga emocional, desgaste psicológico e stress.

Diretores, coordenadores e professores consideraram a escola “razoavelmente” ou “pouco” preparada para o ensino remoto, ao passo que os alunos consideraram a escola preparada.

Diretores, coordenadores e professores, considerando as condições da própria realidade escolar, acharam que o resultado do ensino em forma remota foi bom, ao passo que os alunos não sentiram que foi tão bom.

Cerca de metade dos profissionais (diretores, coordenadores e professores) se consideraram “razoavelmente preparados”, e cerca de 20% se consideraram “preparados” para o enfrentamento das condições do ensino remoto.

Para a maioria dos profissionais, as condições técnicas para a realização do trabalho remoto foram consideradas satisfatórias (boa e regular), sendo que para os alunos as novas condições técnicas foram consideradas difíceis de enfrentar. Além de tecnologias digitais, o sistema físico de entrega em casa, ou busca na escola, de tarefas, foi amplamente utilizado pelos professores.

O “apoio pedagógico recebido das instâncias responsáveis” foi considerado bom pela maioria dos profissionais, denotando um forte comprometimento dos recursos especificamente humanos nas novas condições de trabalho.

Embora pareça contraditório, frente às dificuldades surgidas com a pandemia, a maioria dos professores e coordenadores considera “superior” o processo de ensino-aprendizagem em modo remoto, se comparado ao modo presencial.

Em âmbito familiar, os adultos responsáveis pelos alunos se dividem quase que igualmente entre uma metade que sente dificuldades em decorrência da presença das crianças em casa no horário em que normalmente estariam na escola, e uma metade que não sente dificuldades. Uma ligeira maioria de pais de alunos acham que a ausência do convívio social escolar é prejudicial aos filhos, no entanto, ficar com os filhos em casa e auxiliá-los nas tarefas escolares não foi considerado difícil para a maioria dos adultos responsáveis. Os professores concordaram que os adultos tiveram uma participação boa no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos em casa. Vale ressaltar aqui que, “maioria”, nessas questões, expressa uma leitura exata dos números, os quais também demonstram uma diferença muito pequena em relação à opinião contrária, ou seja, à “minoria”.

A merenda escolar também é um fator de divisão equitativa entre os que sentem falta e os que não sentem. No entanto, a maioria dos adultos responsáveis e, principalmente a maioria dos próprios alunos, assinalaram que sentem falta da merenda escolar.

A grande maioria dos alunos preferem o ensino em modo presencial, não obstante, sentem-se apoiados nas tarefas escolares, por pessoas de suas casas

## Referências

**OMS, 2020.** Disponível em: <https://www.who.int/news/item/07-03-2020-who-statement-on-cases-of-covid-19-surpassing-100-000>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1985.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura:** a nova relação com o saber. Caosmose, 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. In: Piaget. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Os pensadores.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação como experiência democrática e como ciência experimental**: nova fronteira para cooperação internacional. Biblioteca virtual Anísio Teixeira, 1966. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/educacao3.html>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

**UNESCO, 2020**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequen-ces>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

Recebido em 30 de janeiro de 2021.

Aceito em 19 de abril de 2021.