

A educação no cenário do ensino remoto emergencial (ere) e o trabalho docente

Education in the scenario of emergency remote teaching (ere) and teaching work

La educación en el escenario de la emergencia de la enseñanza a distancia (ere) y el trabajo docente

Recebido: 20/01/2023 | Revisado: 29/12/2022 | Aceitado: 05/01/2023 | Publicado: 07/01/2023

Cintielena Holanda Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6672-6275>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: cintielenahcosta@gmail.com

Emanoel Rodrigues Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-0851>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

Danielle Rodrigues da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5474-4695>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: danielle.rodrigues@ifce.edu.br

Sulivan Pereira Dantas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-1168>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
E-mail: sulivandantas@yahoo.com.br

Samuel Meneses Felício de Araújo Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3596-3451>

Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
E-mail: samuelfac@yahoo.com.br

Cirelena Holanda Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0126-7375>

Universidade de Fortaleza, Brasil
E-mail: cirelenaholanda@gmail.com

Resumo

Este artigo traz o contexto de uma educação vivida em tempos de pandemia, cujas práticas pedagógicas trabalhadas no momento provocaram rupturas no ato de ensinar e de aprender. Não foi transferência de conhecimento, mas possibilidades para a sua construção. Foram desenvolvidas práticas intencionais que dialogavam com o período remoto emergencial, por serem capazes de proporcionar uma educação mais crítica, de caráter emancipatório e, sobretudo, com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) o que se deu de forma desigual para os estudantes da escola pública. A mobilização de práticas pedagógicas no período da pandemia passou, primeiramente, pela compreensão da relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o meio em que estes estavam inseridos. Esse trabalho é, portanto, um recorte da pesquisa de dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente IFCE/UNILAB. O objetivo do artigo é analisar o cenário educacional dos educandos e dos educadores no contexto de uma crise sanitária, social e econômica aprofundada pela pandemia da covid-19. Utilizamos levantamento bibliográfico e a observação participante na construção deste artigo. A abordagem desta pesquisa tem caráter qualitativo, já que haverá dados exploratórios e estratégias de aproximação com a realidade. Os resultados serão apresentados através de imagens e palavras. Também discutiremos aqui o trabalho docente durante a pandemia, fazendo uma relação com as questões políticas e com os movimentos sociais em torno dessa classe.

Palavras-chave: Ensino remoto; Trabalho docente; Pandemia; Covid-19.

Abstract

This article brings the context of an education experienced in times of a pandemic, whose pedagogical practices worked at the moment caused ruptures in the act of teaching and learning. It was not transfer of knowledge, but possibilities for its construction. Intentional practices were developed that dialogued with the remote emergency period, as they were able to provide a more critical education, with an emancipatory character and, above all, with the use of Information and Communication Technologies (ICTs), which happened unevenly for the public school students. The mobilization of pedagogical practices during the pandemic period involved, firstly, understanding the relationship between the subjects of the teaching and learning process and the environment in which they were inserted. This work is, therefore, a part of the dissertation research presented in the Graduate Program in Teaching and Teacher Training IFCE/UNILAB. The objective of the article is to analyze the educational scenario of students and educators in the context of a health, social and economic crisis deepened by the covid-19 pandemic. We used bibliographic survey and participant observation in the construction of this article. The approach of this research has a qualitative character, since there will

be exploratory data and strategies to approach reality. The results will be presented through images and words. We will also discuss here the teaching work during the pandemic, making a relationship with political issues and social movements around this class.

Keywords: Remote learning; Teaching work; Pandemic; Covid-19.

Resumen

Este artículo trae el contexto de una educación vivida en tiempos de pandemia, cuyas prácticas pedagógicas funcionaron en el momento que provocaron rupturas en el acto de enseñar y aprender. No se trataba de transferencia de conocimientos, sino de posibilidades para su construcción. Se desarrollaron prácticas intencionales que dialogaron con el período de la emergencia remota, en la medida en que lograron brindar una educación más crítica, con carácter emancipador y, sobre todo, con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que se dio de manera desigual para el público. Estudiantes de la escuela La movilización de las prácticas pedagógicas durante el período de la pandemia pasó primero por comprender la relación entre los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje y el entorno en el que se insertaban. Este trabajo es, por lo tanto, parte de la investigación de disertación presentada en el Programa de Posgrado en Enseñanza y Formación de Profesores IFCE/UNILAB. El objetivo del artículo es analizar el escenario educativo de estudiantes y educadores en el contexto de una crisis sanitaria, social y económica profundizada por la pandemia del covid-19. Utilizamos la encuesta bibliográfica y la observación participante en la construcción de este artículo. El enfoque de esta investigación tiene un carácter cualitativo, ya que se contará con datos exploratorios y estrategias para acercarse a la realidad. Los resultados se presentarán a través de imágenes y palabras. También discutiremos aquí el trabajo docente durante la pandemia, haciendo una relación con los temas políticos y los movimientos sociales en torno a esta clase.

Palabras clave: Aprendizaje a distancia; Trabajo docente; Pandemia; Covid-19.

1. Introdução

O infortúnio da pandemia da Covid-19 trouxe muitas mudanças ao nosso cotidiano, impondo medidas sanitárias e distanciamento social. Todos os setores da sociedade foram atingidos, inclusive o da educação. No Brasil, a crise sanitária também foi social, econômica e educacional, adensada pelo negacionismo e pelo obscurantismo de uma parcela da sociedade, influenciada, sobretudo, pela figura do Presidente da República.

Segundo Magalhães (2020, p. 04)

É fato que as medidas de isolamento têm promovido transformações sociais severas não só no Brasil, mas em todos os países acometidos pela pandemia. A suspensão obrigatória de inúmeros setores da sociedade impactou fortemente a economia, assim como a interrupção imediata das atividades escolares. A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por exemplo, transformou abruptamente as relações pedagógicas, escancarando ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino em todo o mundo (Magalhães, 2020, p. 04)

Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a paralisação das atividades educacionais presenciais atingiu mais de 90% dos estudantes em todo o mundo, desde escolas até universidades (Unesco, 2020). No Brasil, não foi diferente. Tanto o ensino básico como o superior foram impactados com as medidas de isolamento social. Municípios e Estados implementaram o ensino remoto emergencial como uma solução momentânea para o problema, modalidade essa autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) (Brasil, 2020a). Enquanto isso, o que se teve em relação à atuação do Governo Federal foi “a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia.” (Magalhães, 2021, p.36).

Com as atividades presenciais suspensas e a permissão da continuidade do ano letivo por meio de atividades remotas, as mudanças no sistema de ensino foram implementadas rapidamente, fazendo com que os professores transformassem e adaptassem os conteúdos de suas disciplinas de um dia para o outro, usando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O sistema descrito acima e implementado durante a pandemia da Covid-19 é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado por uma mudança temporária no ensino pelas condições de crise, utilizando de recursos tecnológicos no desenvolvimento de atividades pedagógicas, tornando-se diferente da Educação à Distância (EAD), já que esta possui recursos e plataformas prontas para entregar conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diversas mídias em plataformas online.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser realizado de modo síncrono ou assíncrono – termos usados na Comunicação, trazidos à esfera pedagógica. A comunicação síncrona refere-se ao contato imediato entre o emissor e o receptor da mensagem, ou seja, é realizado de forma simultânea. Já a comunicação assíncrona é atemporal, independente da simultaneidade – uma vez que o emissor envia a mensagem, acoplando-a em uma plataforma digital, e o receptor não necessariamente a recebe de modo imediato. (Ramalho, 2021, p. 86)

O ensino remoto emergencial exigiu de toda a comunidade escolar uma adaptação, uma reestruturação do ensino e da aprendizagem para o enfrentamento da situação que se estava vivendo “tais como a ausência do relacionamento presencial de alunos e professores, a necessidade de maior autonomia dos alunos na aprendizagem e dos pais para coadunarem o trabalho e o estudo dos filhos, bem como a complexa realidade de sobrecarga de trabalho dos educadores.” (Rodrigues, 2021, p. 25)

O desenvolvimento das atividades no ERE foi acontecendo de forma síncrona e assíncrona dependendo das condições de cada escola, muitas vezes, sem nenhum ou com escassos investimentos públicos. Esse período foi de muita descoberta sobre o ensino remoto. De um lado, a dificuldade para se efetivar a aprendizagem dos alunos, do outro as lacunas que foram se tornando objeto de investigação sobre esse modo de ensinar.

Para Nóvoa (2020),

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou do ministério da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão. (Nóvoa, 2020a, p. 9).

O que se viu foi o esforço e a dedicação dos professores, programando aulas no Google Meet; postando as atividades em grupos de WhatsApp e, ao mesmo tempo, no Google Sala de aula; realizando as provas em plataformas de formulários e elaborando videoaulas gravadas e reproduzidas pelo Youtube. Porém o número de alunos que tinham acesso aos conteúdos e às atividades, principalmente em escolas públicas, era bem pequeno. Assim, era preciso pensar em atividades individualizadas para dar suporte àqueles que apresentavam restrições e dificuldades no ambiente online.

O aumento do número de pessoas afetadas pelo vírus da Covid-19 e as mortes dele decorrentes revelam não só a tragédia da má gestão da saúde no Brasil mas também a precária gestão educacional, quando se tem uma enorme desigualdade no acesso às atividades do Ensino Remoto Emergencial na pandemia, demonstrando a realidade do país em relação aos equipamentos tecnológicos.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., (...) determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p.38)

Alunos sem equipamentos eletrônicos e sem internet em suas residências “se viraram” para acessarem as aulas no formato remoto. Aqueles que não conseguiram, permaneceram sem acesso por todo esse período. O isolamento social evidenciou a “injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido” (Santos, 2020, p.21).

Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação pública e de qualidade é direito de todos e dever do estado, seja no ensino infantil, na educação básica ou no ensino superior. Porém, durante a pandemia, essa oferta “escancarou” a ineficiência do estado, diante de um abandono estrutural e da privação dos alunos de tal direito. No Brasil, as desigualdades sociais agravaram a situação.

Antes da pandemia, o país registrava, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 13,5 milhões de pessoas vivendo em situação de miséria e extrema miséria, não dispondo de meios tecnológicos e estruturas físicas, fatores necessários para o acesso ao ensino remoto emergencial. (IBGE, 2019).

A pandemia revelou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, principalmente quando se veem questões como a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos pelos alunos, a falta de formação dos professores e a fragilidade das políticas e dos projetos educacionais.

A falta de um acompanhamento escolar presencial, a inexistência de equipamentos eletrônicos e internet, a instabilidade financeira da família e a rotina dentro de casa intensificaram problemas como o trabalho infanto-juvenil e a desistência dos estudos. Assim, crianças e adolescentes foram sendo silenciados e as desigualdades foram aprofundadas.

Além do aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola. (Magalhães, 2021, p.35)

O confinamento social, que perdurou por longo período, juntamente com a interrupção das aulas presenciais, elevaram o índice de vulnerabilidade e aumentaram significativamente o estresse psicológico (ansiedade e depressão) em estudantes e professores.

Tudo isso estava acontecendo em meio ao crescente número de mortes pela Covid-19. De acordo com dados da Secretarias de Saúde e Consórcio de veículos de imprensa, em agosto de 2020, o Brasil já registrava 121.515 óbitos e em novembro de 2020 somavam 173.165 mortes por Covid-19.

Foi somente em janeiro de 2021, após meses de pesquisas em vacinas em todo o mundo, que a primeira dose de vacina no Brasil, com aprovação do uso emergencial pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), foi aplicada no estado de São Paulo. Os primeiros a serem vacinados foram os profissionais de saúde, idosos acima de 80 anos e pessoas com comorbidades. Enquanto a vacinação seguia a passos lentos, as mortes seguiam aumentando rapidamente, tanto em razão do negacionismo pregado pelas autoridades institucionais do país, dificultando as medidas de proteção do avanço da doença, quanto dos embates políticos nas negociações para compra das vacinas. Em abril de 2021, o número de mortes ultrapassou os 400 mil e as vacinas, nesse mesmo período, alcançaram apenas aqueles da faixa etária acima de 60 anos.

Nos meses seguintes, ainda lentamente, outros grupos (por idade ou por ocupação de trabalho) passaram a ser imunizados de acordo com o que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Imunização. Em Fortaleza, os professores foram inseridos entre as prioridades de imunização e começaram a se vacinar em maio. Os adolescentes entre 12 e 17 anos iniciaram o ciclo vacinal a partir de setembro de 2021, permitindo novos cenários para o contexto da educação.

Esse novo cenário possibilitou que o ensino remoto emergencial, em especial no município de Fortaleza, fosse substituído pelo modelo híbrido emergencial (parte das atividades desenvolvidas presencialmente e outra parte com atividades não presenciais). O ensino híbrido, de modo simplificado, refere-se à modalidade de ensino semipresencial descrita nos dispositivos legais e conhecida por ser uma solução mista entre o presencial e o online.

O modelo híbrido proposto nesse período emergencial não é o modelo Blended Learning, que articula diferentes metodologias em sala de aula por meio de recursos tecnológicos. Nas escolas municipais de Fortaleza, esse modelo significou

apenas uma mistura de espaços de aprendizagem sem tecnologias. Compreendia, portanto, a alternância de grupos, ou seja, uma turma era dividida em dois grupos e cada um tinha uma semana específica para estar na escola. Na semana em que não estava na escola, o aluno estava em casa, em atividade domiciliar com apoio do livro didático. Essa fase de retomada das atividades presenciais contava apenas com 50% da turma e, conforme orientações, ainda, do Decreto Municipal Nº 15.032, de 12 de junho de 2021, deveria seguir a regra de distanciamento dentro da sala de 1 m de distância e com a utilização de máscaras de proteção.

Esse movimento se estendeu até o fim do ano letivo de 2021. Em fevereiro de 2022, retornamos de forma presencial com a totalidade de alunos por sala, conforme o Decreto Estadual Nº 34.523 e o Decreto Municipal Nº 15.243, ambos de 29 de janeiro de 2022. A partir desse período, já não foi mais necessária a distância mínima de um metro por aluno e a capacidade por sala poderia ser de 100%.

É importante frisar que o desenvolvimento do ensino remoto emergencial e híbrido, principalmente nas escolas públicas, baseou-se no cuidado, na afetividade e no desenvolvimento do socioemocional para diminuir os efeitos negativos causados aos estudantes. Durante a quarentena, necessária para a não propagação do vírus e para o cuidado com o outro, fez-se importante trabalhar aquilo que há muito tempo vem se discutindo e sendo implementado no contexto da sala de aula, as habilidades socioemocionais. Assim,

[...] ressaltar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações. Resgatar o emocional e o social na prática pedagógica significa, na verdade, realocar “subjetividade” e “objetividade” como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado (Abed, 2014, p. 21).

Esse período nos levou, enquanto professores, gestores, pesquisadores e demais sujeitos da educação, a refletir sobre três pontos importantes relativos ao ensino remoto e ao que precisará ser mudado na escola “pós-pandemia”.

O primeiro ponto desta reflexão refere-se aos diferentes tempos, espaços de aprendizagens, que, especialmente na escola pública, apresentaram condições desiguais e longe de serem as ideais. Assim, esta reflexão nos revela que a escola precisou mostrar que não se pode trabalhar com rigidez, mas com flexibilidade. Inicialmente, precisamos, enquanto professores, indicar leitura de livros, vídeos curtos e situações de aprendizagem que levassem em consideração a vivência social e pandêmica do momento. Nada disso estava nos currículos, mas foram de suma importância para enfrentar uma quarentena desestabilizadora.

O segundo ponto de reflexão refere-se ao fato de que essa pandemia não foi apenas sanitária, ela aprofundou a desigualdade que já estava instalada no país. Nós, da escola pública, tínhamos equipamentos insuficientes; internet limitada; pais que não conseguiram, por muitas preocupações e pela própria vulnerabilidade em que se encontravam, dar o suporte aos estudos dentro de casa para seguir com o aprendizado dos seus filhos. Os alunos das escolas particulares tiveram suas aulas organizadas e estruturadas com acesso a tecnologias de ponta e acesso ilimitado à internet e receberam, em casa, o apoio dos pais/responsáveis que, na maioria das vezes, estavam em casa em home office.

A terceira reflexão consiste no estabelecimento de relações entre a escola e o seu público, a partir da realidade vivida, sem seguir apenas o que mandam os currículos. Não é mais viável realizarmos apenas a transmissão dos conteúdos sem a reflexão sobre o espaço em que se ensina, dos sujeitos a quem queremos ensinar e para que queremos ensinar.

Para a realização de tal trabalho propõe-se o seguinte objetivo geral: analisar o cenário educacional dos educandos e dos educadores no contexto de uma crise sanitária, social e econômica aprofundada pela pandemia da covid-19;

2. Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa tem como base os fundamentos teórico-bibliográficos e documentais acerca das práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial da pandemia da covid-19. A abordagem desta pesquisa tem caráter qualitativo, já que

haverá dados exploratórios e estratégias de aproximação com a realidade, permitindo um maior envolvimento entre a pesquisadora/professora e as práticas pedagógicas realizadas e vivenciadas durante esse período pandêmico. Esse tipo de abordagem é, segundo Minayo (2012, p. 622) “um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Assim, a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar as informações encontradas, mas em compreender as relações existentes no campo de pesquisa, interpretar de forma crítica os fenômenos e sempre buscar, de forma ativa, estabelecer os diálogos.

3. Os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica

A adaptação do ensino presencial ao ensino remoto emergencial mostrou-se desafiador para todos os sujeitos do contexto educacional, principalmente para os professores. As situações de aprendizagem que os professores desenvolveram podem ser consideradas potencializadoras de seus saberes, assim como todas as adversidades enfrentadas durante esse período. Nesse contexto, buscamos apresentar um recorte sobre os saberes dos professores/as e a relação com o ensino remoto. Dada as diversas abordagens do tema saberes dos professores/as, escolhemos trabalhar com a abordagem de Tardif, que se refere ao “[...] professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (Nunes, 2001, p. 32).

Nesse caminho, utilizaremos essa abordagem - de Tardif (2012), que nos indica que o saber está ligado ao trabalho, mas que ele vai se modificando ao longo das experiências. Diferentemente do que ocorre com outras profissões, os saberes docentes são sociais e se desenvolvem a partir de uma coletividade, já que existe uma organização definida pela sociedade. O caráter social que legitima os saberes dos professores/as ratifica que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (Tardif, 2012, p. 12).

Para Tardif (2012) os saberes dos professores podem resultar da formação profissional, sendo aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; das disciplinas como matemática, história, geografia as quais são desenvolvidas nos cursos e departamentos universitários e surgem da tradição de grupos produtores de saberes; de propostas curriculares, que correspondem aos conteúdos e métodos utilizados nos programas escolares e aplicados pelos professores e dos experienciais, que são os que emergem da prática docente e estão relacionados com o trabalho cotidiano e com a realidade social em que se insere.

Callai (2006, p. 147), nos diz que os saberes dos professores são constituídos a partir dos “conhecimentos advindos do mundo da vida organizados enquanto vivem”, seja através de cursos de formação inicial ou continuada, do senso comum e até mesmo das exigências cotidianas realizadas na prática da sala de aula.

Se os saberes dos professores vêm de uma diversidade de fontes em vários momentos de suas vidas, então a origem desses saberes é plural, e também “heterogênea, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (Tardif, 2012, p. 18). Dessa forma, é a necessidade dos alunos que vai implicar qual saber será priorizado na mobilização de conhecimentos.

Para Tardif (2012, p. 14) o saber docente “é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.” Isto é, ele é formado ao longo de suas carreiras e, como resultado, eles aprendem a dominar seu ambiente de trabalho, emergindo em ações de suas próprias práticas.

Assim, ensinar envolve uma dinâmica, um pensamento dialético sobre o saber-fazer e o saber-fazer para mudar, de modo que os professores reflitam sobre sua práxis na situação vivida durante a pandemia. Para Freire (1997, p.39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Foi nessa

perspectiva freiriana que, durante a pandemia, em um contexto instável e complexo da realidade, os professores tiveram que pensar sobre um saber-fazer artístico, inteligente e criativo, exigindo, em cada aula do ensino remoto, uma prática pedagógica que melhor contribuísse no desenvolvimento dos seus alunos.

Segundo Anastasiou e Pimenta (2014), o ensino é uma prática educativa que atua transformando a realidade social e, como tal, é também considerada uma prática social. Para Tardif (2012) ensinar é reutilizar, adaptar e transformar os saberes que os professores possuem à sua disposição no trabalho. Ensinar supõe dominar os saberes para sua prática pedagógica. E, sendo a educação uma prática social, “é nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (Veiga, 1994, p. 16).

Embora as temáticas sobre ensino remoto e saberes docentes sejam recentes, é importante debater algumas questões que envolvem a prática docente e que explicam o fazer pedagógico do professor seja em períodos “normais” ou em situações de instabilidade.

Embora os professores, frequentemente, baseiem suas decisões em modelos e teorias pré-estabelecidos, grande parte da prática educativa, durante o ensino remoto, foi orientada por intuições, percepções e decisões que ocorreram em circunstâncias inesperadas ou não planejadas. Na maioria dos casos, nessas situações, quase nunca pudemos contar com os modelos e as ferramentas que possuímos atualmente. Os saberes adquiridos pelos professores ao longo da sua vida profissional, principalmente aqueles adquiridos no “chão da sala de aula”, conseguem responder a situações contrárias ou diferentes do habitual porque seu controle sobre o ambiente educacional em períodos “normais” já o faz tomar decisões resultantes de eventos imprevistos.

De acordo com esse ponto de vista, Perrenoud (1993) afirma que, em muitas situações, as ações do professor não são uma representação daquilo que se encontra em um plano. Em várias situações, é a própria bagagem experiencial que diz o que fazer na hora inesperada.

Durante a pandemia, aos poucos, os professores foram produzindo condutas para as suas próprias aulas, estabelecendo habilidades necessárias para o momento e fortalecendo saberes já existentes. Perrenoud (1993) nos encoraja a considerar a prática, dizendo que fazê-la implica pensar mais do que apenas compreender o comportamento pedagógico em sala de aula ou abordar a didática. Não há experiência sem consequências para o agente que executa a ação ou para a pessoa que recebe seus resultados. Sendo assim, o acúmulo de experiências acaba lançando as bases e os caminhos para a prática educativa.

É nesse sentido que se faz referência aos saberes da experiência, da prática docente, como fundamentais para compreender o processo de ensino e aprendizagem durante um cenário de pandemia e, por consequência, as transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais.

A experiência tem um impacto significativo no desenvolvimento profissional e é construída ao longo da carreira de um professor, principalmente por meio de situações cotidianas em sala de aula. A experiência é composta por um acervo de saberes pedagógicos (Tardif, 2012). Como resultado, a experiência com a educação à distância influenciou a formação de novos conhecimentos, pois o conhecimento experiencial é derivado da prática e é formado por meio das condições de trabalho.

A prática é descrita por Sacristán (1995) como sequência da experiência de determinadas ações e é fruto da consolidação de tradições e formas concretas de desenvolver uma atividade. Assim, mesmo que a ação se baseie em práticas estabelecidas, é impossível negar a autonomia dos sujeitos, pois suas ações envolvem o acaso, a liberdade, a criatividade e a necessidade de recorrer à tradição acumulada.

Para Sacristán (1995, p. 66) “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”. É nessa perspectiva da prática educativa em diferentes contextos sociais que refletimos sobre a arte do ensinar, ou seja, aquela que é capaz de produzir um infinito de práticas dentro dos limites, mesmo aqueles impostos por uma pandemia e pela ingerência no contexto educacional, social, sanitário e econômico do atual Governo Federal.

Pimenta (2005) reconhece a esse respeito que, diante de situações inéditas, os docentes buscam novas soluções e caminhos, resultando em um conjunto de experiências que podem ser aplicadas em outros contextos. Assim, entende-se que a experiência adquirida pelos professores em um ambiente de aprendizagem remoto pode levar à formação de novas habilidades e conhecimentos profissionais e à utilização dos recursos tecnológicos para engajar os alunos na construção dos saberes.

Percebe-se que a prática não é apenas uma técnica ou um arcabouço de conhecimentos adquiridos nos centros educacionais e universidades, nem tampouco se restringe apenas ao cotidiano da sala de aula, mas a prática é composta por motivos situacionais, sociais os quais se inserem no espaço. Para Tardif (2012, p. 120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Este, portanto, é uma prática social, uma produção histórica em uma relação dialética entre prática e teoria, conteúdo e forma.

Essa breve reflexão acerca dos saberes dos professores a partir de Tardif, leva-nos a compreender a importância dos saberes experienciais para a prática educativa durante a pandemia, afinal esses profissionais não souberam o que eram limites para o trabalho, para a formação em conhecimentos tecnológicos, na elaboração de práticas pedagógicas criativas, na gravação de aulas. Sua casa, seus momentos em família se constituíram numa extensão do seu fazer docente.

Mobilizar saberes (institucionais, profissionais e, principalmente, experienciais) e, por consequência, ensinar diante de um cenário desigual, desumano e com a precarização do trabalho docente a partir do tratamento dado à educação pública no Brasil durante a pandemia, leva-nos a tecer, a seguir, uma reflexão sobre a temática do trabalho docente, formando aqui um quadro teórico com algumas ideias de autores que sustentam suas pesquisas em torno da prática pedagógica do professor durante o ensino remoto emergencial.

3.1 O trabalho docente na pandemia

Antes de discutir sobre o trabalho docente no formato remoto, decidimos refletir primeiramente sobre o ato de “docenciar”. Para Tardif e Lessard (2007, p. 35) “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Essa ideia vem corroborar com o pensamento coerente, reflexivo e sociopoliticamente comprometido sobre o que deve ser a profissão docente a partir de Freire. Assim, a prática educativa “demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (Freire, 1997, p. 69). A docência, portanto, só acontece na relação com o estudante, ou seja, “[...] a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, criam-se e recriam-se mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro.” (Teixeira, 2007, p. 429)

É nesse contexto de uma relação com o outro, de um comprometimento com as demandas sociais e políticas e da própria resistência para existir, que trataremos aqui sobre o trabalho docente durante a pandemia e suas implicações.

Além das mudanças no processo de ensino e aprendizagem com a implementação do ensino remoto emergencial, mudou-se também a rotina pessoal do professor, que adaptou sua residência para ser um ambiente de trabalho, comprou recursos tecnológicos e viu sua própria jornada de trabalho exceder as horas programadas para o exercício da função. É o que afirma Magalhães (2021, p. 42) ao dizer que “num espaço de tempo bastante reduzido, os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus de sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet.”

De acordo com Tonelli e Furlan (2021), no Brasil, o esgotamento e a sobrecarga dos professores ocorreu principalmente quando eles, inesperadamente, precisaram repensar seu fluxo de trabalho, muitas vezes, sem ter conhecimento em mídias digitais. Houve uma tensão entre o processo de ensino e aprendizagem, a disponibilidade dos recursos tecnológicos e o seu papel na

educação de forma rápida e impactante para todos os atores desse processo. O professor precisou “‘para ontem’, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota”. (Antunes, 2020, p. 33)

Sem uma organização inicial para o ensino remoto por parte dos governos, os professores/as tiveram que assumir a missão de diminuir os impactos do isolamento social, encontrando diversas estratégias que pudessem contribuir, mesmo que minimamente, com o processo de ensino e aprendizagem. “O professor, na maioria das vezes não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem.” (Joye, Moreira & Rocha, 2020, p. 14)

Como sempre, os professores/as tiveram que refletir sobre a sua consciência pessoal, mudanças de atitudes, comportamentos e processos pedagógicos. Esses esforços “[...] de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho” e construídos de forma inesperada, elevaram o estresse dos professores. (Gatti, 2020, p.33).

Anteriormente à pandemia da covid-19, o professor tinha sua casa como lugar íntimo e de descanso, porém essa nova configuração de ensino ou mesmo de sala de aula, permitiu a entrada virtual de todos no quarto, na sala e na vida pessoal do professor/a.

Frente a esse cenário, o trabalho do professor no Brasil foi ainda mais precarizado, principalmente para aqueles em regime de contrato temporário, com ameaças e supressão de direitos, salários atrasados, redução de carga horária e até demissão.

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, tampouco é um processo homogêneo, ao contrário, possui várias dimensões que se aprofundam a partir das transformações do mundo do trabalho na segunda década do século XXI. A pandemia da Covid-19, portanto, agrava o quadro de precarização das relações de trabalho, afetando profundamente os professores. (Silva, 2021, p. 96)

Segundo Nunes e Nunes (2013), a lógica capitalista que estamos vivendo coloca o aumento da atividade laboral dos professores como a solução para a esfera educacional e, por consequência, para o Estado. Para os autores,

[...] os professores desenvolvem seu trabalho sob uma estrutura organizacional que não foi por eles criada. Esta estrutura, no atual momento do capitalismo, é uma estrutura montada com a finalidade de fazer cada professor trabalhar no maior ritmo e duração possíveis, extraindo assim uma enorme produtividade do seu trabalho (Nunes; Nunes, 2013, p. 10).

Charlot (2013) diz que a sociedade contemporânea vive um cenário global do neoliberalismo, onde tudo se reduz a mercadorias, inclusive a educação, colocando-a em meio à concorrência de mercado. O período remoto da educação tem atendido aos interesses de grandes empresas, com a venda de produtos educacionais, plataformas e aplicativos.

Daí surge uma das contradições do próprio ato de educar: o mercado trata o saber como mercadoria, como um recurso econômico e, por outro lado, exige que se tenham professores instruídos, responsáveis e, sobretudo, criativos, mas que não são valorizados.

Assim se encontra a sociedade capitalista, baseada em uma complexa engrenagem econômica, em que o objetivo é sempre a produção de mais capital, o que resulta na fragilização do processo de ensino e aprendizagem e da educação em sua forma mais ampla. A exploração do trabalhador, “as alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações” estão ganhando mais espaço e fazendo abrir ainda mais o buraco das desigualdades. (Antunes, 2020, p. 9)

A reflexão traz à tona o papel que a educação assume na sociedade e o lugar que ocupa na vida dos sujeitos escolares, diante de um processo de globalização que invisibiliza, cada vez mais, a função docente, seus saberes e as práticas educativas, em razão do acúmulo de capital e pela forte concorrência entre os sujeitos.

Professores foram marginalizados institucionalmente e politicamente, “gritaram” e não foram ouvidos. Tais gritos vieram de antes mesmo da pandemia e ecoaram ainda mais forte durante esse período, implorando pela diminuição das vulnerabilidades sociais e pela disponibilização de recursos pedagógicos para o ensino remoto e que não fossem tão trágicas as consequências no pós-pandemia, fato que, hoje, já estamos constatando enquanto professores/as.

O caráter governamental das políticas públicas em educação manteve constante pressão sobre os professores para que se mantivessem as atividades curriculares. Porém a parte de assistências aos grupos mais vulneráveis e o amparo aos professores foram velados, negados e até esquecidos.

Em outras palavras, a dimensão social e humana às práticas de ensino, ficaram a cargo dos docentes, que, mais uma vez, estiveram em meio às contradições e negações do poder neoliberal. Coube a nós, professores, continuar lutando e resistindo ao trabalho de cunho neoliberal que nos impõem.

Assim, numa abordagem local, a luta dos professores de Fortaleza, no período da pandemia, fez-se necessária para que o direito à educação e ao trabalho docente não fossem ainda mais violados diante de uma crise sanitária que aprofundou drasticamente as desigualdades socioespaciais. Era uma luta em defesa do trabalho e da saúde.

Em um contexto pandêmico que afastou socialmente a todos, os movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade tinham como objetivo garantir que esta ocorresse principalmente no formato remoto, por meio das mídias sociais, com cards que chamavam a atenção da sociedade e que colocavam em debate o tratamento dado pelos governos à educação, que muitas vezes, foi de omissão.

Entre as pautas da luta dos professores de Fortaleza, bem como da maioria dos professores brasileiros, estavam: a luta por chips e equipamentos eletrônicos para alunos e professores; a distribuição das cestas básicas; a suplementação da carga-horária dos professores; a continuidade dos contratos temporários; a resistência aos decretos que impuseram o retorno sem nenhum cuidado sanitário nas escolas etc. Porém, para alguns cenários políticos que se desdobravam no silenciar da pandemia, como a reforma da previdência do município, os precatórios do Fundef e o reajuste do piso salarial do magistério, não dava para a luta acontecer apenas através das telas, fazia-se necessário ir às ruas, mesmo quando a recomendação era permanecer em isolamento social.

O risco que se tinha da perda de direitos já conquistados pelos trabalhadores da educação fez com que a classe se unisse em prol da manutenção desses direitos. Seja nas redes sociais ou mesmo presencialmente, os próprios professores e por meio de ações dos sindicatos de trabalhadores, produziram lutas e resistiram contra uma maior exploração do trabalho docente e no combate à precarização do ensino.

4. Considerações Finais

Para que se chegasse à consecução do objetivo proposto, fez-se necessária a busca de um referencial teórico que discutisse sobre o período da pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial e sobre os saberes docentes mobilizados durante esse período para se manter o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma perspectiva qualitativa, o processo de construção da pesquisa contou com a utilização de uma metodologia que analisou documentos e bibliografias. A discussão, baseada no referencial teórico da pesquisa, mostrou a necessidade de se investir de forma efetiva na educação básica, com investimentos para condições efetivas da prática educativa.

Considera-se que a situação da pandemia da Covid-19 mostrou e continua mostrando desafios ainda maiores no atendimento às demandas dos grupos mais vulneráveis da sociedade. A desigualdade de acesso a equipamentos tecnológicos nas escolas públicas, o aumento das disparidades socioespaciais, a violação do direito à educação de qualidade e o aprofundamento das relações de trabalho evidenciam essa ideia.

Acredita-se que a educação tem um papel crucial na diminuição dos problemas aprofundados durante a pandemia. Porém o “chão da escola” no pós-pandemia precisa ser ainda mais inovador, criativo, propositivo e reflexivo. Para isso fazem-se necessários mais investimentos, formação de professores e uma rede de proteção social aos educandos e seus familiares.

Conclui-se, na condição de professora-pesquisadora que atua na rede pública, que certamente há muito para se refletir sobre a temática tratada neste estudo. Muitas questões ficaram em aberto para pesquisas futuras. Espera-se, ainda, que esta seja uma contribuição que provoque reflexões sobre os investimentos na educação, sobre o trabalho docente, sobre as mudanças necessárias no “chão da escola” e, ainda, sobre as práticas pedagógicas que possam levar os discentes a uma compreensão de um pensamento mais crítico e reflexivo. Portanto, o desenvolvimento dos estudos sobre a educação no período remoto emergencial e o trabalho docente precisa avançar, desde a escuta de sujeitos que viveram o cenário pandêmico, até a compreensão dos espaços e os movimentos de resistência e luta.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.
- Anastasiou, L. G. C & Pimenta. S. G. (2014). *Docência no Ensino Superior*. (5a ed.), Cortez.
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado*. Boitempo.
- Antunes, J.M.F. (2020). *Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?* *Revista Prospectus*, 2(1), 28-38. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32>.
- Brasil. (2021). Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/vacinas/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacina-contr-a-covid-19>
- Brasil. (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Diário Oficial da União, Brasília. Ministério da Educação. ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.
- Callai, H. C. (2006). A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: Silva, A. M. M. & Machado, L. B. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: *ENDIPE*, 143-161.
- Ceará. (2022). Lei nº 34.523, de 29 de janeiro de 2022. *Dispõe sobre medidas de isolamento social contra a covid-19 no Estado do Ceará, com a liberação de atividades*. <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/DECRETO-No34.523-de-29-de-janeiro-de-2022.pdf>.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez.
- Fortaleza. (2022). Decreto Nº 15243, de 29 de janeiro de 2022. *Dispõe sobre medidas de isolamento social e autoriza o funcionamento das atividades que indica*.
- Fortaleza. (2021). Decreto Nº 15.032, de 12 de junho de 2021. *Dispõe sobre medidas de isolamento social e autoriza o funcionamento das atividades que indica*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (9a ed.), Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, 34 (100). <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt&format=pdf>.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Síntese de Indicadores Sociais*. IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>.
- Joye, C. R, Moreira, M. M & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-29. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>.
- Magalhães, J. (2021). *Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia*. IN: Magalhães, J. et. al. (ORGs). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. UERJ, LPP.
- Magalhães, T. F. A. (2020). A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. *Revista Artes de Educar*, 6 (especial), 205-221. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>

- Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 621-626.
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7 (3), 8-12.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação - *Educação e Sociedade*. 22 (74). 27-42. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.
- Nunes, A. J. P. G. & Nunes, W. A. J. P. G. (2013). Considerações sobre o aumento da produtividade do trabalho e suas consequências para os professores e demais trabalhadores do funcionalismo público. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, 6 (2). <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/6447/4756>.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2005). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. (4a ed.), Corte.
- Ramalho, R. R. (2021). Educação remota e movimentos sociais: o curso de comunicação popular e rede social da ENFF do MST. IN: Lacerda, T. E. de. & Greco Junior, R. (ORGs). *Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, Aprender e ressignificar a educação*. Editora Bagai.
- Rodrigues, E. N. (2021). As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão de literatura. IN: Lacerda, T. E. de. & Greco Junior, R. (ORGs). *Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, 1.ed. aprender e ressignificar a educação*. Editora Bagai.
- Sacristán, J. G. (1995). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Porto Ed. 63-92.
- Saviani, D. & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, (67), 36-49.
- Santos, B. de S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.
- Silva, A. M. da. (2021). O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. IN: Magalhães, J. et. al. (ORGs). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. UERJ, LPP.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e formação profissional*. (13a ed.), Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (3a ed.). Vozes.
- Teixeira, I. A. C. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas. 28(99), 426-43. <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?format=pdf#:~:text=A%20doc%C3%A4ncia%20se%20instaura%20na,outro%2C%20a%20partir%20do%20outro>.
- Tonelli, J. R. A. & Furlan, C. J. K. (2021). Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, 46 (85), 83-96.
- Unesco. (2020). *O fechamento das escolas amplia as desigualdades de aprendizagem e prejudica crianças e jovens vulneráveis de forma desproporcional*. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- Veiga, I. P. A. (1994). *A prática pedagógica do professor de Didática*. (2a ed.), Papirus.