

PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS: NO TRABALHO DOCENTE FRENTE À VIRTUALIZAÇÃO DE EMERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

PUNTOS POSITIVOS Y PUNTOS NEGATIVOS: EN EL TRABAJO DOCENTE ANTE LA VIRTUALIZACIÓN DE EMERGENCIA EN LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

POSITIVE POINTS AND NEGATIVE POINTS: IN TEACHING WORK IN FRONT OF EMERGENCY VIRTUALIZATION IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Ronaldo Marques*
ronaldo.marques@gmail.com

Diego Andrade de Jesus Lelis**
diegolellis09@hotmail.com

Carlos Eduardo Fortes Gonzalez***
cefortes@yahoo.com

*Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, Brasil

**Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, Brasil

***Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, Brasil

Resumo

Com o avanço da Covid-19 no mundo foi gerada uma série de impactos sobre as atividades exercidas pela população, mediante as limitações impostas pelo isolamento e distanciamento social. Procuramos evidenciar a excepcionalidade da situação que levou inúmeros países a desenvolver ações de educação remota emergencial e as implicações nos diferentes níveis educacionais no contexto brasileiro. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo analisar a partir das inferências dos professores os pontos positivos e negativos do trabalho remoto no processo de virtualização de emergência. Utilizou-se a metodologia qualitativa com interpretações críticas no formato de estudo de caso. Conclui-se que o trabalho remoto aponta vários elementos para se repensar nos paradigmas que se despontam na educação e que nos leva a ressignificar o processo de ensino e aprendizagem mediante as limitações impostas pelo isolamento social provocados pela Covid-19.

PALAVRAS CHAVE: Ensino a Distância. Isolamento Social. Ensino remoto.

Resumen

El avance de la Covid-19 en el mundo está generando una serie de impactos sobre las actividades ejercidas por la población, mediante las limitaciones impuestas por el aislamiento y el distanciamiento social. Intentamos evidenciar la excepcionalidad de la situación que llevó a numerosos países a desarrollar acciones de educación remota emergente y las implicaciones en los diferentes ámbitos educativos en el contexto brasileño. En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar, a partir de las inferencias de los profesores, los aspectos positivos y negativos del trabajo remoto en el proceso de virtualización de la emergencia. Se utilizó la metodología cualitativa con interpretaciones críticas en el formato de estudio de casos. Se concluye que el trabajo a distancia aporta varios elementos para repensar en los paradigmas que se desprenden de la educación y que nos lleva a ressignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las limitaciones impuestas por el aislamiento social provocado por la Covid-19.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia. Aislamiento social. Remote learning.

Abstract

With the advance of Covid-19 in the world it was generated a series of impacts on the activities performed by the population, through the limitations imposed by isolation and social distance. In this context, this study aimed to analyze from the teachers' inferences the positive and negative points of remote work in the emergency virtualization process. The qualitative methodology has been used with critical interpretations in this case study format. We conclude that remote work points out to several elements to rethink about the paradigms that emerges in education and that leads us to re-signify the teaching and learning process by means of the limitations imposed by the social isolation caused by Covid-19.

KEYWORDS: Distance Learning. Emergency virtualization. Covid-19. Social isolation.

1. Introdução

O avanço da pandemia pelo mundo será lembrado e estudado ao longo de muitos anos, visto que a pandemia conhecida como Covid-19, trouxe um grande desafio e problema epidemiológico de ordem mundial, mas antes “gerou um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social orientadas pela Organização Mundial da Saúde a fim de evitar a contaminação” (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 86161).

Os impactos do coronavírus ou vírus SARS-CoV-2, conhecida como Covid-19 (SENHORAS, 2020), claramente, possuem repercussões econômicas assimétricas, tanto de natureza escalar quanto de natureza intertemporal, gerando assim efeitos de transmissão que ressoam no espaço e no tempo de modo distinto conforme o grau de sensibilidade e vulnerabilidade macroeconômica dos países e microeconômica das cadeias globais de produção e consumo.

No campo da Educação, houve o fechamento das escolas em todo o país de forma abrupta, fazendo-se imperativo, igualmente, a transferência do ensino presencial para um processo de virtualização de emergência através da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais a partir dos dispositivos legais que orientam os sistemas de ensino no Brasil, estas tiveram a intenção da flexibilização, por exemplo, a obrigatoriedade do cumprimento de, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2020).

Nessa circunstância, o processo de virtualização de emergência através do ensino remoto com aulas síncronas e assíncronas foi a forma encontrada para dar continuidade ao ano letivo sem maiores prejuízos, visto que é uma situação atípica em função do isolamento social e respeitando as normas de distanciamento social que foi a medida utilizada para evitar a proliferação do coronavírus. Entretanto, apesar desta viabilidade “é um desafio enorme, especialmente considerando que muitos estudantes não possuem acesso aos recursos tecnológicos a serem utilizados nesse contexto de isolamento social” (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 86164). Desta forma, é importante ressaltar que as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos também influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem.

Torna-se fundamental refletir, nos tempos espantosos em que vivemos e que, de alguma maneira, marcarão para sempre nossas vidas, que a Educação é o recurso indispensável para informar, orientar e minimizar o medo diante de tantas incertezas. Além disso, a Educação é o caminho que orienta para um tempo de esperança. Assim como já nos apontava o Professor Paulo Freire (2011), uma esperança não de “esperar”, da passividade de quem espera; mas sim de “esperançar”, da ação de quem vai à luta. Coloquemo-nos, portanto, confiantes e esperançosos frente a um mundo que tenha aproveitado esse momento de pausa e reflexão. Que seja possível construir muitas novas aprendizagens, a fim de evitar erros do passado e, principalmente, descobrir novas formas de viver.

Por consequência das medidas restritivas e decretos, o Estado do Paraná, por intermédio da

Secretária Estadual de Educação do Paraná apresentou ferramentas para um processo de virtualização de emergência no intuito de dar “continuidade ao ano letivo e às atividades de ensino e aprendizagem via trabalho remoto na Educação a Distância (EaD) com aplicativos virtuais: “Aula Paraná” com aulas transmitidas pela televisão e YouTube e o “Google classroom” (ferramenta assíncrona) com as salas de aula presenciais no formato virtual com organização de atividades, avaliações, recados, materiais complementares, etc.” (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 86162) e além disso, a utilização da ferramenta Google meet (ferramenta síncrona) para encontros virtuais entre professor e estudantes.

No caso do Estado do Paraná, segundo os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica, a rede estadual de ensino possui 2134 mil escolas entre urbanas e rurais; 47.124 turmas e 1.076.310 alunos matriculados nos 399 municípios do Estado. Em relação aos docentes, o Estado possui 43 mil professores efetivos (QPM - Quadro próprio do magistério) e 21 mil professores contratados pelo regime especial (PSS - Processo Seletivo Simplificado), ou seja, havia quase 65 mil professores em atividades no ano de 2020 (PARANÁ, 2020). Estes dados apontam para grande quantidade de pessoas envolvidas neste processo de “virtualização de emergência” e a necessidade de se considerar as diferenças regionais e as desigualdades sociais.

Nessa continuidade é imperativo que a utilização das tecnologias no campo da Educação não seja vista apenas como um objeto ou ferramenta auxiliar no processo de ensino, mas como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade igualmente democrática, capaz de produzir pensamentos críticos e analíticos e intervir em certos determinantes na sociedade.

Diante do contexto da pandemia em que as tecnologias dominaram as atividades humanas e que as informações estão disponíveis a partir de um simples clicar em aparelhos, a educação tem outro desafio, pois “vivemos em um momento histórico em que o mundo virtual tem um peso cada vez mais significativo no mundo real” (HUNT; CALLARI, 2010, p. 15). Com o processo de virtualização de emergência, surgiu a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento e, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO et al., 2015).

Para além dessas questões atreladas ao processo de implementação desta alternativa diante do contexto da pandemia pelo Covid-19, cabe destacar que outros elementos merecem reflexão e atenção, dentre eles a formação continuada de professores para a atuação de forma eficaz nessa demanda emergente que se apresenta com o ensino remoto. Nesse sentido, Kenski (2010) enfatiza que o ensino remoto ofertado no contexto da pandemia pode ser considerada uma cultura escolar diferenciada, exigindo novos mecanismos para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem dos estudantes, contudo, cabe ao estado oportunizar formação e instrumentalização dos docentes no exercício do seu trabalho.

A formação e mediação pedagógica quanto a utilização dessas tecnologias no ensino remoto faz toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética em prol da Educação, uma vez que, “existem situações conflitantes, desafiantes, em que a aplicação de técnicas convencionais simplesmente não resolve problemas” (SCHON, 1997, p. 21). Dessa forma, outro elemento a se ponderar é a qualidade da relação entre professor e aluno no ensino remoto, visto que para se dar respostas às necessidades individuais, demanda tempo, atenção, prontidão, afetividade, etc. Caldeira (2013) enfatiza que o dia a dia em sala de aula está repleto de acontecimentos significativos, não só na vida do professor, mas também na do estudante, contudo, o processo de ensino e aprendizagem via ensino remoto pode ocasionar prejuízos para essa relação.

Nesse sentido, temos que essa relação professor-estudante é essencial, inclusive para sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos estudantes que podem em alguns casos estar atrelados à metodologia utilizada pelo professor, que geralmente é presença marcante no processo de avaliação e encaminhamentos das atividades (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Além disso, temos que na relação professores/as e estudantes as manifestações de afeito podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, pois o diálogo

entre os envolvidos nas relações tanto na educação, na família, com amigos e demais relações são cruciais para a evolução tanto dos/as professores/as bem como dos/as estudantes (CALDEIRA, 2013).

É cada dia mais inegável que a pandemia da Covid-19 repercute de maneiras inimagináveis na rotina das pessoas, assim como impactam a Educação de um país. Tais elementos devem ser cuidadosamente atentados para que não se possibilitem ainda mais os processos de iniquidades sociais. Assim, todos os estágios de atenção devem se tornar presentes e atuantes para a continuidade das demandas socioeducacionais que atendam aos dilemas da vida contemporânea.

Com esses elementos apresentados no contexto da Educação para dar continuidade ao ano letivo, partimos da percepção dos professores no intuito de buscar “Quais são os pontos positivos e negativos que você considera para o trabalho docente de forma remota no contexto da pandemia pela Covid-19?”. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo analisar os pontos positivos e negativos apresentado pelas inferências dos docentes diante do trabalho remoto na virtualização de emergência no contexto da pandemia da Covid-19.

2. Metodologia

A abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa desta investigação se dá a partir dos apontamentos dos docentes da Rede Estadual de ensino do estado do Paraná em trabalho remoto, na qual atende às postulações de Bogdan e Biklen (1994) quanto ao fato de que para a realização de uma pesquisa qualitativa exploratória devem ser consideradas características como: a) a fonte de dados é o ambiente natural para esta abordagem de investigação; b) a condição descritiva da pesquisa; c) os pesquisadores focam os resultados a partir do processo e não somente a partir dos resultados encontrados; d) os dados são analisados de forma indutiva e; e) os pesquisadores precisam considerar a diversidade de opiniões sobre o fenômeno investigado, seja quanto a aspectos positivos ou negativos associados ao objeto de estudo em análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A presente pesquisa contou com a participação de 75 docentes de diferentes regiões do estado que lecionam na Rede Estadual de Educação do Paraná seguindo a amostragem em bola de neve¹. Como instrumento de coleta de dados, os Professores responderam a um questionário *online* via *formulários google* que foi enviado por *e-mail* e *whattsApp*. O instrumento de coleta de dados foi validado pelos pesquisadores responsáveis pela investigação e apresentavam duas perguntas abertas “Quais são os pontos positivos que você considera para o trabalho docente de forma remota no contexto da pandemia pela Covid-19?” e “Quais são os pontos negativos que você considera para o trabalho docente de forma remota no contexto da pandemia pela Covid-19?”, que foi criada para responder ao objetivo desta pesquisa. Obtivemos a participação de 75 docentes que responderam ao questionário *online*.

Para a análise de dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011) e da identificação de categorias prévias voltadas aos pontos positivos e negativos ou dificuldades que os docentes consideram para o trabalho docente no contexto da pandemia pela Covid-19. De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo constitui-se por meio de um conjunto de técnicas de análise,

¹ A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTO, 2014, p. 203).

na qual se utilizam procedimentos sistemáticos, com vistas a descrever o conteúdo de mensagens em forma de textos, imagens, gravações, etc. Diante desta perspectiva, Bardin esclarece que a análise de conteúdo

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (BARDIN, 2011, p. 37).

A análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida. Diferentemente de outras técnicas como a estocagem ou indexação de informações e a crítica literária, é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências.

O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 2011, p. 39).

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Segundo este ponto de vista, produzir inferência em análise de conteúdo significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção.

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. “Assim sendo, a análise de conteúdo é um método empírico que depende do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011, p. 30).

Dessa forma, a análise de conteúdo pode apresentar diferentes etapas, não existe uma técnica preestabelecida a ser seguida e dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa ela permite que o pesquisador tenha diferentes possibilidades de explorar o fenômeno pesquisado. Tendo em vista as possibilidades e as características da análise de conteúdo, este artigo tomou como balizadoras as etapas da técnica proposta por Bardin (2011), sendo composta por três fases como mostrado na Figura 1, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Figura 1. Passos para Análise de conteúdo



Fonte: Autores

Na *pré-análise* o pesquisador deverá organizar e preparar o material que será analisado para que ele possa operacionalizar e sistematizar “as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125). Nesta fase, o pesquisador ainda realiza a leitura flutuante do material que será submetido para análise. A leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Bardin traz uma reflexão pertinente sobre a leitura pelo analista:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, históricas, etc. (BARDIN, 2011, p. 41).

Inicia-se o trabalho com a descrição das respostas dos questionários a serem analisados, neste caso a descrição de todas as respostas, pois sendo poucas permitem a descrição total. Para tanto, Oliveira (2008) corrobora afirmando que a constituição do *corpus* é a tarefa que diz respeito à constituição do universo estudado, sendo necessário respeitar alguns critérios de validade qualitativa, são eles: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto, não omitir nada), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Ainda na pré-análise o pesquisador procede à formulação e reformulação de hipóteses, que se caracteriza por ser um processo de retomada da etapa exploratória por meio da leitura exaustiva do material e o retorno aos questionamentos iniciais. Enfim, na última tarefa da pré-análise, elabora-se os indicadores que fundamentarão a interpretação final (OLIVEIRA, 2008).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação,

que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns, classificação [semântico (temas), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - aglomerar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). A Análise Temática tradicional ocorre inicialmente nesta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para a pré-análise (BARDIN, 2011, p. 117).

A seguir, agruparam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2011). É realizada a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 2011).

Tendo sido elaboradas as categorias prévias “pontos positivos e pontos negativos”, passou-se à construção da definição de cada categoria. A definição pode obedecer aos elementos direcionados pelas interpretações construídas a partir das verbalizações relativas aos temas sendo registradas nos quadros matriciais (BARDIN, 2011). Ainda de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* (prévias) ou *a posteriori* (emergentes), isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados, nesse estudo as categorias emergentes estão descritas nos quadros 1 e 2 como subcategorias. Em todo o processo de construção de categorias, procurou-se preservar na íntegra as respostas dos docentes.

Segundo Bardin (2011, p. 131), a *exploração do material* é compreendida como “a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Nesta fase de

exploração ocorre a codificação e categorização dos dados selecionados para análise. A codificação corresponde à organização sistemática dos dados para posteriormente categorizar. Na codificação, o pesquisador pode criar códigos para enumerar e agrupar os dados para atingir uma representação. Os códigos representam um sistema de símbolos que permite a representação de uma informação. A categorização possibilita que os códigos sejam agrupados para consolidar um significado. De acordo com Bardin (2011), a categorização consiste em

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurou torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deve ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, interrelacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007). Esse fase caracteriza-se pela validação dos dados analisados, na qual o pesquisador

tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

Passou-se à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa. Os conceitos derivam da cultura estudada e da descrição dos informantes e não de definição científica. Durante a interpretação dos dados Moraes (1999) afirma que é preciso voltar atentamente aos marcos teórico, pertinente à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas abrindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação.

No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação (MORAES, 1999, p. 9).

Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise, além disso, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

3. Resultados e Discussão

Nesta seção são apresentados e analisados os dados que evidenciam os pontos positivos e pontos negativos segundo os professores participantes da pesquisa. Os dados abaixo coletados apresetam a descrição dos docentes a partir de suas vivências e experiências com o trabalho remoto no decorrer do ano letivo de 2020 no contexto de pandemia pela Covid-19, que se deu mediante ao processo de virtualização de emergência no ensino remoto diante da transição do ensino presencial para o Ensino a Distância para a continuidade do ano letivo no Brasil.

3.1 Pontos positivos: inferências acerca do trabalho remoto no processo de virtualização de emergência

Como já supracitado, os dados apresentados a seguir foram levantados a partir de questionário *online* via formulários *google* para conhecer quais são as potencialidades e dificuldades que os docentes enunciam a partir do trabalho remoto neste processo de virtualização de emergência na Educação devido à pandemia da Covid-19. Na Tabela 1 são apresentadas as inferências dos docentes que evidenciam pontos positivos onde estes destacam os elementos observados a partir das suas experiências e práticas com o trabalho remoto no decorrer do ano letivo de 2020.

Tabela 1. Pontos Positivos relacionados ao trabalho remoto

Categoria²	Subcategorias³	Frequência	Exemplos de Respostas
	Utilização das tecnologias	10	R1- “O uso das tecnologias favorece a aprendizagem e os alunos aprendem mais”.
			R8-“Utilização de ferramentas e tecnologias que muitas vezes deixamos de lado no processo de ensino e aprendizagem”.
			R15-“Conseguimos fazer uma boa comunicação com a ferramenta do <i>Google Meet</i> e <i>Classrom</i> ”.
			R32- “Interação com os estudantes pelo <i>Meet</i> , e a possibilidade de utilizar tecnologias para estudar e resolver exercícios de Enem/vestibular”.
	Valorização do professor	2	R4- “A pandemia colocará a importância do professor em evidência para a sociedade novamente”.
	Preparar materiais complementares	2	R6- “Mais tempo para preparar exercícios de acordo com a carga horária”.
	Manter contato com os estudantes	6	R17- “Consigo manter contato com os meus alunos por <i>WhatsApp</i> , e-mail, <i>google meet</i> etc.
			R37- “Poder manter contato e ajudar a motivar os alunos a estudar”.
	Participação dos estudantes	1	R10- “Ver a participação e interesse dos alunos”.
	Ajuda dos diretores e pedagogos	2	R18- “O carinho das diretoras e pedagogas no trato com os docentes”.
R22- “Apoio da equipe gestora da escola sempre auxiliando no que necessitamos”.			
Continuidade do ano letivo	6	R25- “Por ser a única maneira de não se perder o ano letivo”	
		R34-“As atividades remotas são uma boa alternativa para não perder o ritmo de estudos e o ano letivo”.	

² Categorias é a categoria temática como categoria inicial no objeto de investigação na pesquisa.

³ Subcategorias são as categorias emergentes evidenciadas pelos docentes a partir da categoria temática inicial “Pontos Positivos”.

Proteção contra a contaminação pela COVID-19	6	R20-“Poder me proteger da contaminação do coronavírus (COVID19)”.
		R38- “Evita a exposição dos alunos e profissionais da Educação ao vírus, e o que se espera, devido a pandemia, se faz necessário o isolamento social para nossa proteção”.
Atuação da família na aprendizagem	1	R23-“Atuação ativa da família para ajudar seus filhos nos estudos fora da sala de aula. O que não era comum no ensino presencial”.
Aprender a utilizar as TICs	3	R24-“Estou aprendendo a utilizar melhor as tecnologias e outras ferramentas de trabalho”.
Crescimento pessoal e coletivo	1	R29-“Adaptação rápida com responsabilidade social, trazendo crescimento pessoal e coletivo”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Verificou-se que na categoria temática de pontos positivos relacionados ao trabalho remoto foram evidenciadas com mais ênfase pelos docentes as quatro subcategorias a seguir (Utilização das tecnologias; Manter contato com os alunos, Continuidade do ano letivo, Proteção contra a contaminação pela Covid-19). Contudo, outras subcategorias aparecem numa escola menor demonstrando a diversidade de elementos observados num contexto que requer atenção oriunda de diferentes perspectivas e percepções dos docentes.

Nesse levantamento é destacado pelos docentes que o trabalho remoto possibilitou uma aproximação maior com a “utilização das tecnologias” como pode ser evidenciado na fala do docente: “R8-Utilização de ferramentas e tecnologias que muitas vezes deixamos de lado no processo de ensino e aprendizagem”. É indiscutível que as tecnologias são intrínsecas às atividades humanas “como a extensão da ação humana, da sua evolução, em que o homem facilita e amplia o seu fazer para além do seu corpo, melhorando sua qualidade de vida” (COSTA, 2017, p. 17).

Dessa forma, as tecnologias permeiam as atividades humanas no processo de globalização da economia, comunicação, Educação e a evolução dessas têm provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital (GARRISON; ANDERSON, 2005), tornando-se “inerentes a nossa cultura a qual é reafirmada ao dizermos que a “cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais”(LEMOS, 2003, p. 11).

Ao vivenciarmos todo esse contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 e também estarmos em uma época de grande evolução das tecnologias, bem como a influência destas sobre as atividades humanas e especificamente sobre a Educação, podemos perceber que “vivemos em um momento histórico em que o mundo virtual tem um peso cada vez mais significativo no mundo real” (HUNT; CALLARI, 2010, p. 15). A utilização das tecnologias reforça a importância para uma reconfiguração e reestruturação do modo de ensino em que o processo de virtualização de emergência, que no contexto da pandemia impôs as escolas e aos docentes novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem na qual “tiveram que reorganizar a maneira como ensina(va)m” (COELHO, 2012, p. 89).

Outro elemento destacado pelos docentes como ponto positivo foi sobre a importância de “Manter contato com os estudantes” evidenciado na fala do docente “R37- Poder manter contato e ajudar a motivar os alunos a estudar”, a qual é inegável a importância da afetividade para “a qualidade da relação entre professor e aluno no ensino remoto, visto que a resposta às necessidades individuais demanda mais tempo, atenção, prontidão, afetividade, etc.” (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 86164). Percebe-se que o

professor fundamental para fortalecer os laços nestas relações docentes com os discentes para atenuar os impactos dessa crise entre o ideal e o real que foi ocasionada pelo isolamento social no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, “o professor deve ser moderador, nas relações interpessoais e intrapessoais e ainda sirva de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes” (BREDARIOLI, 2020, p. 3). A motivação na atividade docente pode ser considerada como um processo que nos dirige para um objetivo ou meta, que instiga e mantém nossas atividades. A motivação não é diretamente observável, sendo necessário inferi-la “a partir de determinados comportamentos como a escolha entre atividades distintas, o esforço, a persistência e a expressão dos sujeitos” (PESSOA; ALVES, 2011, p. 2).

Foi apontado pelos docentes como ponto positivo no trabalho remoto o fato da “Continuidade do ano letivo”, que no contexto de pandemia com a viabilidade do processo de virtualização de emergência, foi possível com a utilização das tecnologias e outras ferramentas assíncronas e síncronas no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, se faz necessário debater e fazer reflexões constantemente sobre os paradigmas emergentes da vida moderna vivenciados na Educação e assim ressignificar os modos de ensino. Nesse sentido, a escola tem que ser “capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo e que valoriza o ser flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Outra subcategoria destacada como ponto positivo no trabalho remoto é a “Proteção contra a contaminação da Covid-19” elecando pelo docente R20- “*Poder me proteger da contaminação do coronavirus (COVID19)*”, visto, que desde o início do surgimento dos primeiros casos, as autoridades de saúde governamentais começaram a estabelecer decretos e orientações em concordância com as orientações da Organização Mundial da Saúde para que houvesse o controle da disseminação da doença, sendo a prática do isolamento social, distanciamento social as mais adequadas para combater a proliferação do novo coronavirus e os efeitos da pandemia.

3.2 Pontos negativos: inferências acerca do trabalho remoto no processo de virtualização de emergência

Na Tabela 2 são apresentadas as respostas dos docentes onde estes destacam os pontos negativos observados a partir das suas experiências e práticas com o trabalho remoto no decorrer do ano letivo de 2020.

Tabela 2. Pontos Negativos relacionados ao trabalho remoto

Categoria	Subcategorias	Frequência	Exemplo de respostas
			R10- “Alta demanda do trabalho pois tenho que entrar em contato com alunos e pais em qualquer horário do dia”.
			R38- “Acredito que estamos trabalhando mais do que se estivéssemos na Escola. Muita cobrança e inúmeros formulários para responder para ontem”.
			R45- “Trabalho dobrado, fora do horário estabelecido no habitual ensino presencial na escola.”

Pontos negativos	Precarização e sobrecarga de trabalho	33	R49- “A pressão exercida para nos controlar a todo tempo em busca de resultados”.
			R60- “O tratamento de desconfiança e ameaças da mantenedora e de alguns gestores; o excesso de trabalho extra e a falta de reconhecimento”.
	Organização familiar em trabalho remoto	4	R2- “Conciliar aula – família e afazeres de casa e falta de tempo para ajudar os filhos nas tarefas remotas”.
			R73- “Dificuldades por ter Internet ruim/lenta, conciliar home office com os afazeres domésticos e tarefas dos filhos, dificuldade no contato com os alunos.”
	Cansaço físico e saúde mental	8	R24- “A metodologia "goela abaixo" que foi utilizada, gerando tanto para os alunos quanto para os professores uma enxurrada de atividades que culminaram com a geração de um grande estresse tanto para o corpo docente quanto discente”.
	Falta de autonomia	4	R5- “Ter autonomia de fazer as atividades, pois a SEED posta um grande número de atividades ou ter as atividades com antecedência e poder editar e adequar à turma para a qual a atividade será dirigida”.
			R53- “Pouca liberdade e autonomia de atuação, zero aprendizado por parte dos alunos, ensino remoto é possível, porém não nesse formato a toque de caixa sem se preocupar com o aprendizado dos alunos e saúde mental dos professores”.
	Falta de interação com os alunos - são apenas receptores	1	R6- “Falta de interação dos alunos pois as aulas são apenas transmitidas originando analfabetos funcionais”.
	Falta de TIC para os estudantes	5	R7-“O uso de tecnologias não chega a todos os alunos”.
R59- “Falta de acesso às tecnologias de parcela dos estudantes, isso faz aumentar a lacuna do acesso à Educação, um direito fundamental estabelecido na CF, ECA e na Declaração Universal dos Direitos Humanos”.			
Falta de motivação dos alunos	3	R66-“Alunos com muitas dificuldades, desmotivados, caíram muito no rendimento de aprendizagem, percebo alunos estressados, irritados e com depressão e isso é muito triste. Esse ano letivo deveria ser cancelado”.	
Falta de planejamento e cronograma para entrega de atividades pelos estudantes	2	R11- “Demanda excessiva de lista de exercícios/ trabalho, principalmente pela demora no acesso resolução / entrega dos exercícios pelos estudantes”.	

	Falta de interação e afetividade entre professores e alunos e Feedback	8	R14- “A falta de interação e afetividade que são indispensáveis pro processo de ensino e aprendizagem. Tecnologia nenhuma suplantará a atuação direta/humana dos profissionais com seus estudantes”.
	Metodologia imposta sem discussão – Falta de planejamento e um projeto pedagógico de emergência	15	R31- “A forma que foi implementado o ensino EaD foi antidemocrática e desrespeito com toda comunidade escolar”. R40- “Trabalho extremamente cansativo, uma demanda imposta sem um projeto e planejamento além de formação precária para mediação e utilização tanto dos professores quanto dos alunos”. R63- Falta de diálogo com os professores e a comunidade escolar, começaram as aulas e atividades sem antes fazer uma orientação com todos.
	Baixo rendimento e defasagem do estudante por não ter atendimento diferenciado	7	R27- “- Baixo rendimento do aluno por não poder ter atendimento diferenciado quando precisa”. R57- “Defasagem em relação ao acesso ao aplicativo por parte de alguns alunos que não conseguem acessar. Isso faz com que tenhamos um rendimento ruim”.
	Falta de formação dos professores para mediação do ensino com as tecnologias	8	R32- “- Só forneceram formações para o uso das tecnologias no meio do processo em andamento, falta de respeito e planejamento e de valorização do professor”. R54- “- Foi imposto um sistema com plataforma e temos que nos adaptar e aprender a mexer no dia a dia sem uma formação de qualidade”.
	Falta de formação para os estudantes para utilizar as TIC	3	R33- “Alunos que não conseguem acessar o <i>Classrom</i> , seja por não ter ou conhecimento de como fazer”.
	Falta de acesso dos alunos	13	R70- “Faltou aparelhamento e instrução para todos, professores, pedagogos, pais e alunos. Mas o mais grave os alunos não terem acesso às TIC para a EaD e muitos alunos necessitam de aulas presenciais”. R68- Não houve tempo de adaptação, informações desconstruídas, vários ficaram sem acesso por 30 dias aos aplicativos por não terem sido cadastrados pela seed, baixa participação dos alunos, muitas famílias não tem acesso à internet e muitos alunos que tem as tecnologias necessárias não fazem porque não querem”.
	Utilização de ferramentas/ internet - pessoais sem qualquer	2	R46- “Utilização de ferramentas pessoais pois não nos forneceram as tais”. R65- “Ter que usar meus aparelhos e internet particulares para ter um bom acesso”.

	incentivo do estado		
	Falta de oportunidade para todos os estudantes de acesso as TIC – somente entrega de atividade impressa	2	R38- “Exclusão de alguns alunos que não tem o mesmo acesso que a maioria dos alunos, não temos muito contato com esses alunos a não ser pelas atividades impressas entregues a eles; R51- “Classe baixa não tem acesso à Educação de qualidade, pois pegam atividades impressas, muitas vezes nem leem ou não respondem por terem dificuldade; os alunos não assistem as aulas de verdade, pois podem tentar só responder as atividades”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observou-se nas inferências dos docentes que na categoria de pontos negativos relacionados ao trabalho remoto foram evidenciadas com mais ênfase seis subcategorias (Precarização e sobrecarga de trabalho; Metodologia imposta sem discussão – Falta de um projeto pedagógico de emergência (antidemocrático); Falta de acesso dos alunos; Falta de formação dos professores para mediação do ensino com as tecnologias; Falta de interação e afetividade entre professores e alunos e Feedback; Cansaço físico e saúde mental). Contudo, outras subcategorias aparecem numa escola menor demonstrando outras percepções e olhares dos docentes consolidando diferentes perspectivas como elementos que precisam estar no cerne dos debates e reflexões sobre o processo de virtualização de emergência no contexto da pandemia.

A inferência que mais se fez presente na fala dos professores foi a “precarização e sobrecarga de trabalho” com 33 menções como ponto negativo no trabalho remoto. É notável e está expresso nas falas dos docentes ao afirmarem que “R45-Trabalho dobrado, fora do horário estabelecido no habitual ensino presencial/na escola.”; “R10- “Alta demanda do trabalho pois tenho que entrar em contato com alunos e pais em qualquer horário do dia”, ou ainda “R38-Acredito que estamos trabalhando mais do que se estivéssemos na Escola. Muita cobrança e inúmeros formulários para responder para ontem”. Inferências essas que demonstram que no contexto de pandemia ocasionada pela Covid-19, o aumento das exigências impostas aos professores e a sobrecarga de trabalho extrapolam as atividades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, em condições adversas de trabalho.

Dessa forma, a sobrecarga de trabalho e as inúmeras exigências ocasionadas para produção de relatórios, planilhas para que se pudesse acompanhar os encaminhamentos do ano letivo, teve efeito sobre o aumento da jornada de trabalho dos docentes que conduz à precarização do trabalho docente, gerando um sentimento de sofrimento, desgaste emocional sobre o trabalho dos/as professores/as. Como exemplo desses sentimentos Souza (2017) afirma que angústias, medo, excesso de cansaço e inúmeras dúvidas decorrentes as constantes mudanças perante as inovações sociais e tecnológicas que repercuti no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa tessitura, Esteve (1999) aponta uma questão que reflete sobre o papel dos/as professores/as no atual contexto de pandemia “como então poderá contribuir com esse processo de humanização, se diante de suas condições de trabalho que sobrecarregam sua função precípua de ensinar, torna-o suscetível ao desconforto?” o que o autor também denomina como o “mal-estar docente”. Por outro lado, a precarização do trabalho docente constitui como uma estratégia tanto política, econômica.

A intensificação de atividades atribuídas aos professores/as no contexto da pandemia imputa-o a figura de um ser polivalente, desempenhando múltiplas funções que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências a partir de processos formativos. No entanto num contexto pandêmico em que tudo se intensifica com a necessidade de execução de atividades que atendam

as demandas do ensino remoto e as exigências requeridas pelos gestores acabam afastando os professores de sua função primeira que é ensinar.

Ao afastar os professores da sua primeira função que é ensinar e que exige tempo para preparar uma aula que possa atingir a todos os alunos, vivenciamos no contexto da pandemia situações em que os/as professores/as expressam suas angústias perante sua função na qual é carregada de cobranças, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras. Todo esse contexto denota uma intensificação do trabalho docente visto que “os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVE, 1999, p. 97). Além disso, vê-se um movimento crescente da sociedade que repercute no trabalho pedagógico na escola que se refere à transferência de responsabilidades educativas relacionadas a valores básicos antes repassados pela família e que agora foram transferidas à escola, o que ocasiona ainda mais um efeito cascata diante da profissão docente.

Podemos destacar ainda, na fala do docente “R49- *A pressão exercida para nos controlar a todo tempo em busca de resultados*”. Destarte, se observa que são muitas as demandas que recaem sobre o professor e este, por sua vez, ainda tem que lidar com inúmeros desafios como a falta de formação para utilização das tecnologias digitais, além da utilização de equipamentos e internet particular, para além das exigências exercidas sobre esses diante do trabalho remoto, resultando em processos de exploração do trabalho docente.

Portanto, resta evidenciado para além do aumento das exigências e responsabilidades dos/as professores/as, “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos/as professores/as do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1999, p. 37). A este respeito, Esteve (1999) discorre que:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se faz ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos (ESTEVE, 1999, p. 100).

Zaidan e Galvão (2020) alerta ainda para a superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho passa a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos docentes, sem que os mesmos possam computar formalmente as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas. A pandemia então escancara essa nova conjuntura, a qual buscamos desvelar. Zaidan e Galvão (2020) corroboram ao afirmar que

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

Sob esta lógica nos deparamos com um cenário de intensas instabilidades e rupturas para a Educação no contexto do ensino remoto, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, como uma necessária manutenção de um ensino remoto no processo de virtualização de emergência que se faça ativo, presente e minimamente acessível. Entretanto, há lacunas das condições trabalhistas, visto que as salas de aulas foram transferidas para dentro dos lares dos/as docentes o que tem efeito sobre as condições estruturais e até mesmo formativas destes profissionais da Educação.

A segunda inferência mais evidenciada pelos docentes como ponto negativo no trabalho remoto foi a “Metodologia imposta sem discussão – Falta de planejamento e projeto pedagógico de emergência”,

na qual, num cenário extraordinário ocasionado pela pandemia, gerou muitas dúvidas; pode-se notar que “o sistema educacional foi se movimentando efetivamente entre a desordem da incerteza, do desconhecimento, da ausência de diretrizes em âmbito nacional e estaduais” (SILVA, 2020, p. 128), o que gerou um desconforto ao professor, pois tudo se deu aceleradamente sem que os professores participassem efetivamente desta reorganização.

O processo de virtualização de emergência com a decisão do fechamento dos prédios escolares e a decisão pela interrupção das aulas presenciais impossibilitaram qualquer forma de preparação, planejamento ou organização tanto dos/as docentes/es quanto dos/as estudantes, para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico, em relação “ao planejamento adequado de sequências didáticas coerentes com a realidade, no que diz respeito à instrumentalização e à formação docente para o uso de outras ferramentas ou, ainda, em relação ao oferecimento de suporte técnico, de equipamentos e de infraestrutura operacional aos alunos e aos seus familiares” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 2).

Nesse sentido, Arruda (2020) alerta que para que o ensino remoto na modalidade da EaD ocorra de forma satisfatória isso envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (ARRUDA, 2020).

Na compreensão dos docentes ainda sobre a Educação a Distância imposta pelo trabalho remoto, isto trouxe à tona a precarização do trabalho docente como supracitado na categoria anterior e se atribui tal precarização às questões como falta de estrutura que inclui tecnologia e de recursos para manter contatos com os pais e alunos, horários inflexíveis, entre outros elementos. No bojo dessas dificuldades ainda enfatizam um maior descaso em relação às condições de trabalho, à imposição para trabalharem em casa, sem oferecer as condições essenciais. Ainda nesse contexto, não houve diálogo quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota e a necessidade de refletir o planejamento que fosse mais efetivo no processos de ensino e de aprendizagem.

Observando as mudanças operadas na prática pedagógica dos professores, poderíamos dizer que nesse contexto de emergência eles estão vivendo um momento de precarização, imposição e pressão que se assemelha a um desmonte de seu trabalho se atentarmos para o que nos diz Souza (2017):

a precarização é o desmonte das condições de trabalho oferecido aos/as professores/as, constituída por vínculos instáveis e precários mesmo quando são professores/as da rede pública, constantemente ameaçados de perdas de direitos, com salários aviltantes, exigências de produtividade gigantescas: é a lógica do capital penetrando as relações de trabalho e promovendo o acirramento das contradições (SOUZA, 2017, p. 177).

Pode-se inferir que diante do contexto de pandemia e do trabalho remoto nessas circunstâncias os professores tornaram-se cumpridores de tarefas, perda de autonomia, sem a possibilidade de refletirem sobre suas ações, perdem a criatividade e tornam-se empobrecidos, pois sua práxis se tornou mecânica tal como assevera a autora:

A categoria práxis revela o ser humano como ser criativo e auto produtivo. Ser da práxis, o ser humano é produto e criação de sua auto atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. Se as condições de trabalho são precárias, o ser humano que se produz nessas condições é um ser humano empobrecido enquanto ser portador de capacidades humanas (SOUZA, 2017, p. 177).

Souza (2017) nos leva a refletir e compreender que ao ser pressionados pelo tempo e emergência das exigências impostas sobre o trabalho pedagógico, os/as professores/as passam por uma cretinização

no seu fazer profissional, deixam de sistematizar e problematizar as circunstâncias em que desenvolvem as suas atividades e não conseguem fazer uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho, assumindo o trabalho de forma mecânica e utilitarista, para atender as exigências impostas constantemente pelo modo de organização da Secretaria de Educação.

Nesse contexto em que houve o aumento significativo no controle levando a burocratização do ato de ensinar, temos que o processo de ensino e aprendizagem por ora deixou de ser “um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o que resulta cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas” (CONTRERAS, 2002, p. 37). Com a perda da decisão sobre o seu trabalho, os professores são submetidos a um processo de degradação que paulatinamente subtrai destes a capacidade de refletir e passam a agir conforme decisões externas.

Outro elemento caracterizado e observado pelos docentes foi a “Falta de acesso dos estudantes”, o que pode ser justificado ou amparado na falta de planejamento, diálogo e um projeto de emergência para a transição do ensino presencial para o processo de virtualização de emergência. Dentre muitos dos fatores dificultáveis e contribuintes para a falta de acesso dos estudantes gerando a evasão há uma carência oriunda de um modelo mental da modalidade presencial, ou seja, fatores como a falta de contato direto com professores, colegas e tutores, que acabam por trazer dificuldades aos estudantes, podendo assim levá-los ao abandono e ao desestímulo para manter uma rotina de estudo. Para tanto, faz-se necessária uma gestão mais intensa de atividades, afetividade, diálogo constante, para que os mesmos não se sintam sozinhos e desmotivados (PACHECO, 2007).

Outro elemento a ser considerado é que boa parte da população brasileira não possui os instrumentos tecnológicos mínimos e acesso à Internet com a qualidade necessária para participar efetivamente das dinâmicas pedagógicas não presenciais. Além disso, grande parte das instituições de ensino denominadas “públicas”, financiadas pelo Estado, não possuem recursos financeiros, tecnológicos e humanos para “migrar o ensino para o ambiente digital. Assim, ampliam-se antigas desigualdades socioeducativas, num evidente favorecimento das classes mais abastadas da sociedade brasileira” (MARQUES et al., 2020, p. 8).

Nesse sentido, temos que na virtualização de emergência no processo de transição do ensino presencial para o Ensino a Distância, há muito a se fazer para que de fato a EaD possa funcionar na Educação Básica, uma vez que não é configurada como espaço de democratização. Muitos estudantes não possuem acesso à internet e não dispõem de espaço adequado para o desenvolvimento de estudos nas residências (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 10).

Para além da falta de acesso dos estudantes, um dos problemas pode se dar também pela falta de experiência dos estudantes ou de sua pouca habilidade para lidar com plataformas com tecnologias relacionadas à educação. Assim, podemos destacar que não foi feito um projeto para preparar os estudantes para a transição do ensino presencial para o ensino a distância, para que os mesmos se adaptem às tecnologias e desenvolvam competências essenciais para a realização dos mesmos, minimizando assim os níveis de evasão.

Outro fator destacado no ensino/trabalho remoto foi a “Falta de interação e afetividade entre professores e alunos e feedback” evidenciado na contribuição do docente “*R14- A falta de interação e afetividade que são indispensáveis pro processo de ensino e aprendizagem. Tecnologia nenhuma suplantará a atuação direta/humana dos profissionais com seus estudantes*”, o que caracterizou-se devido a ruptura do ensino presencial para o ensino remoto, o que acarretou em inúmeras fragilidades oriundas da falta de planejamento e reorganização nesse contexto pela falta de diálogo. Nessa tessitura “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2008, p. 86).

Além disso, a transmissão das aulas tanto pela Rádio quanto pela TV aberta ou ofertando o mínimo de aulas de forma síncrona como foi a maior parte do tempo durante a pandemia torna o aluno um ser

passivo, que não tem a possibilidade de interação com o/a professor/a e com os demais colegas durante a aula o que dificulta a aprendizagem na questão de resolução, esclarecer ou solucionar as dúvidas no momento real em que ela surge, sendo deixada de lado na maioria das vezes. Brolezzi (2014) corrobora com essa linha de reflexão ao afirmar que o aluno tem a necessidade de manifestar-se, comunicar-se socialmente por meio da linguagem, a fim de que possa transcender seus conhecimentos e potenciais que não são estáticos. Nesse interim, não há interação entre aluno e professor, uma vez que só o professor fala, o que corresponde a uma Educação acrítica, desprovida de uma prática democrática (ORSO, 1996).

A pandemia da Covid-19 evidenciou o quanto é importante a relação interpessoal, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva. No entanto, em um mundo em que a tecnologia é a ferramenta que tanto ansiamos e necessitamos para a solução de problemas, seja de ordem profissional, sentimental e/ou familiar, esta torna-se a única aliada. A “privação dessa liberdade na maioria da sociedade poderá despertar a necessidade de se relacionar fisicamente, um com os outros, ou não, mas talvez apontar uma nova cultura mundial” (BARBOSA et al., 2020, p. 257).

Cabe ressaltar que ensinar não é apenas um processo mecânico de transferência de conhecimentos (FREIRE, 2008). Ao referir-se aos processos de ensinar e aprender não podemos trata-los como algo simples, que só a inserção de recursos tecnológicos torna-o mais fácil. O processo de ensino e aprendizagem é complexo; pois os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes para cada estudante. O que deixa evidente que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2008, p. 23).

Segundo Freire (1987, p. 34), esse tipo de Educação (mera transferência de conhecimentos) que ele classifica como bancária visa submeter os educandos “à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração transforma-os em “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador”. Portanto, esses ambientes interativos (Rádio e TV aberta) não propiciam espaços para discussões entre os atores do processo, tornando o ambiente unidirecional, indo na contramão do modelo da sala de aula presencial, em que o contato direto entre professores e alunos é muito forte porque apresenta o mesmo tempo e espaço (KENSKI, 2010).

Nessa conjuntura ainda é posto pelos docentes na subcategoria de negativo o “cansaço físico e mental”, advindos de jornadas exaustivas e extenuantes com inúmeros momentos de estresse que se somam à precarização sobre o trabalho docente, pressões por resultados, desrespeito aos horários de trabalho habitual, ocasionando desgaste físico e mental pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, temos passado, durante a pandemia. A gravidade da “intensificação do trabalho” (DAL ROSSO, 2008).

Ferreira (2019) afirma que jornadas exaustivas e momentos de estresse prolongado provocam sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar, caracterizados pelas professoras e professores como sofrimento, nervosismo, esgotamento mental, ansiedade, irritabilidade, depressão, medo, cansaço e perturbações do sono, como insônia ou sono que não é reparador. Acrescenta ainda as reflexões expostas, que há “repercussão do mal-estar docente na personalidade dos professores [...] e que as reações neuróticas, depressões e ansiedade se reportam claramente à saúde mental dos professores” (ESTEVE, 1999, p. 112). Pode-se afirmar que o mal-estar docente pode ser considerado uma doença social que se manifesta pela ausência de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino, como nas recompensas materiais e reconhecimento do seu status social.

A singularidade e efeitos da pandemia leva a compreensão de que a educação ofertada no ensino remoto não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver inúmeros outros fatores no que diz respeito a complexidade do trabalho docente, pois para além do ato de ensinar esses profissionais possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas

atividades, sobrecarga e precarização do trabalho, jornada exaustiva acarretando cansaço físico e mental. Contudo esse ineditismo deveria levar a ações reparadoras que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

Outro elemento destacado pelos professores foi a “Falta de formação dos professores para mediação do ensino com as tecnologias”. É inegável a importância do uso das tecnologias hoje para a Educação e para avançarmos tanto na autonomia dos estudantes quanto para reciclar conhecimentos de acordo com os tempos que passamos. Dessa forma, a formação do professor para o uso das tecnologias deve ser considerada, posto que o professor quando capacitado e inserido é capaz de avançar no entendimento de que a utilização desses recursos pode ser um bom material de apoio à sua prática docente. A escola precisa realizar o movimento de formação para a implementação das inovações tecnológicas conforme aponta Perrenoud afirmando que

a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Portanto, fica notável a necessidade de propiciar uma formação continuada que atenda aos dilemas contemporâneas da sociedade e da educação que seja adequada sobre tecnologias educacionais aos professores e mais do que isso, garantir recursos e a utilização das tecnologias no ambiente educacional para o ensino e aprendizagem tenha o efeito que se quer. Como diz Sá (2019) “a questão da formação continuada é uma das dimensões que podem contribuir para o êxito ou para o ‘fracasso’ do processo de uso, integração e apropriação das tecnologias digitais” (SÁ, 2019, p. 177), mas não basta apenas a formação, é preciso ter disponibilidade desses recursos e com qualidade para que tenha resultados assertivos as exigências impostas.

Contudo, esse não é um problema do período de pandemia, este se dá desde o período anterior ao da pandemia pela Covid-19, o que ficou mais notável no contexto do processo de virtualização de emergência via ensino remoto, pois existe uma lacuna e deficiência na formação inicial e continuada dos/as professores/as em relação às temáticas relacionadas aos usos das novas tecnologias de comunicação e informação com finalidades pedagógicas (GOULART; COSTA; PEREIRA, 2018).

Diante da transformação instantânea em que vivemos na sociedade diante das inúmeras atividades que se exercem a partir de recursos tecnológicos, deve-se levar em consideração ao falar em educação que mesmos os que “possuem habilidades necessitam ser capacitados para atuarem com as novas ferramentas utilizadas em prol da educação, a fim de não comprometer o nível de excelência no método de ensino/aprendizado” (MORAES, 2011, p. 20).

A urgência pela falta de organização, comunicação e planejamento para o processo de virtualização de emergência pegou a todos de surpresa, visto que,

o professor teve que assumir tarefas a partir de suas casas, realizassem a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais e recursos pela internet conduz à reprodução pura e simples da exposição oral presencial para a repetição à distância das explicações e exercícios. É um arremedo de proposta pedagógica. Na prática, fere a docência na figura do professor e da professora que, não dominando devidamente aparatos de tecnologia, são conduzidos a trabalhar mais horas improvisando apresentações de slides para plataformas virtuais abertas; a expor sua prática e suas atividades em um ambiente totalmente novo, suas fragilidades documentadas, suas potencialidades negadas e interdadas por decisões de gabinete. Também é arremedo porque a prática educacional à distância, mesmo para seus defensores, exige que se repense a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo e não se constrói assim, de improviso. Há desigualdades explícitas também nesse aspecto (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

Santana Filho (2020) destaca que as normativas que orientam a realizam tais atividades à distância, de alguma forma, se efetuam na base do medo e coerção, acrescentando ainda o fato de que

os professores utilizarem seus próprios recursos pessoais para oferecer e realizar educação à distância – o computador, o celular, a rede de internet, o plano de dados, a própria casa. Neste cenário, sem espaço para discussão e para compartilhar decisões, as propostas e ações se desenrolam no plano individual – tanto a elaboração quanto a responsabilização – o que resulta em efeitos e riscos ainda imprevisíveis (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

O momento pandêmico vivido eleva a condição da formação continuada de professores a um status ainda maior, fazendo-se extremamente necessária em face do ensino remoto. A troca entre os profissionais e o acesso aos conteúdos que os façam refletir sobre as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo o momento, pois a condição de distanciamento coloca-nos em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678). Rozek (2015) corrobora afirmando que,

a formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico (ROZEK, 2015, p. 215).

Dessa maneira, é indispensável investir numa formação concreta, agora viabilizada por tecnologias, que possibilite a produção de conhecimento, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, tornando-as sustentáveis por meio de adaptações favoráveis ao ensino e aprendizagem (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Nesse âmbito, compreende-se que a formação continuada “é uma necessidade persistente e ampliada para áreas que demarcam o campo da Educação e torna-se ainda mais essencial para construções contínuas responsáveis em tempos escolares atípicos” (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678).

Nessa linha de pensamento, Contreras versa que

o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Contreras também faz menção ao aumento da burocracia no fazer do professor, que ocorreu em torno de avaliações, preenchimento de formulários e diários, elaboração de planilhas, entre outros, norteados por instruções de como agir nas diferentes situações de ensino, de modo que essas atividades se destacaram em detrimento de uma prática criativa. Por essa vertente, Esteve (1999) compreende tais tarefas como fragmentação do trabalho do professor, que além das atividades de ensino, passa a desempenhar tarefas administrativas e de serviços de apoio operacional na escola. Dialogando com os autores Contreras (2002) e Esteve (1999) são identificadas abordagens de um processo de desqualificação e desvalorização do professor, decorrente da submissão de deliberações superiores em detrimento de decisões de seu fazer pedagógico, levando ao desprestígio da profissão e de seu trabalho em sala de aula.

Por essa conjuntura, Sacristán (1998) chama atenção para o fazer do professor, expondo que este é condicionado pela situação em que está vivenciando. Nesse sentido, o professor desenvolve suas ações no âmbito de uma instituição que tem normas estabelecidas pela administração e pelas políticas públicas. Por essa linha de pensamento, Contreras (2002) e Pontes e Rotas (2020), complementam a ideia abordando que os professores estão submetidos a pressões e contradições que os levam a absorver novas atribuições, evadindo-se do domínio dos saberes da docência.

Essa nova condição de trabalho vivenciada pelos professores configura-se na “diversificação das funções docentes” que, por sua vez, “tem gerado incômodo ao professor, repercutindo em sua saúde, denominada de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p.103).

4. Considerações Finais

A dicotomia no processo educativo posto em xeque, oriunda do processo de virtualização de emergência recorrente da pandemia da Covid-19, vem evidenciando ainda mais as fragilidades que impactam a Educação Básica, que vem progressivamente sendo atacada com o sucateamento das escolas, acarretando num estado mínimo de condições para se avançar no processo de ensino e de aprendizagem, o que potencializa a legitimação de processos de iniquidades sociais advindos da ausência da representatividade do estado, além do convívio com interesses econômicos e privatistas na Educação Básica. No campo da Educação, a pandemia sobrepôs desafios a já frágil estrutura de Educação escolar. Com isso, acabou por revelar fragilidades dos sistemas de ensino, em especial dos sistemas públicos e colocam em evidência o tradicional modelo escolar.

Diante das inferências apresentadas sobre os pontos positivos e negativos do processo de virtualização de emergência na Educação e das incertezas futuras, urge analisar os esforços das escolas, professores e comunidade escolar bem como das instituições mantenedoras, pois esse momento histórico trará consequências a curto, médio e longo prazo. As experiências educativas em diferentes contextos e realidades que se vive neste momento de pandemia, marcadas pelo uso de tecnologias e privação do contato físico, precisarão ser acompanhadas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, para que possamos abstrair as aprendizagens decorrentes desta experiência transversa a toda a sociedade e repensar os modos de ensino para que se minimizem as iniquidades sociais que são ocasionadas pela falta de planejamento e um projeto que considere as peculiaridades de toda comunidade escolar.

Nesta tessitura, é preciso considerar a necessidade de instrumentalização e formação continuada e integral tanto dos professores quanto dos estudantes no que diz respeito ao uso de tecnologias para que o processo de ensino e de aprendizagem seja realmente eficaz num contexto de pandemia, visto que um processo de formação requer mais aprofundamento em relação a estes aspectos. É preciso atentar-se de forma especial para a formação dos professores visto que esses estão na linha de frente do processo de ensino, ou seja, estão nas trincheiras do processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino presencial ou na Educação a Distância.

Assim, a partir do esforço de se conhecer melhor a interpretação dos docentes sobre a mediação pedagógica a partir de suas vivências e experiências com o trabalho remoto, tendo que estes são os sujeitos-chave para entender os processos de ensino, buscamos identificar alguns elementos para avaliar e discutir o papel da escola para além de seus muros. Deste modo, de forma objetiva, contribuir para antever e preparar o contexto de pós-pandemia, considerando o olhar dos professores e as expectativas das comunidades escolares atendidas por eles.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*. v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*. Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280jul./out. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 279p. 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez,

Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1 de abril, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>. Acesso em: 09/06/2020.

BREDARIOLI, C. M. M. Do Ensino Remoto Emergencial à Educação Digital em Rede por Meio de Metodologias Ativas na Pandemia. 2020.

BROLEZZI, A. C. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: Revista de Psicologia, vol. 17, n. 27, 2014.

CALDEIRA, J. S. Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE) / II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (II SIRSSE) / do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (IV SIPD). Curitiba: PUC-PR, 2013.

CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n.1, p.2674-2683. jan. 2021.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. Texto livre linguagem e tecnologia, v. 5, p. 88-95, 2012.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L. P. O uso das Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. Revista de educação, XVIII, 5-22, 2011

DAL ROSSO, S. Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. Educação, Formação e Tecnologias, v. 1, n.1, p. 4-10, 2008.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e formação docente. In: NÓVOA, A.; HAMELINE, D.; SACRISTAN, J. G.; ESTEVE, J. M.; WOODS, P.; CAVACO, M. H. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

FERREIRA, L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, 2019.

FERREIRA, L. H. e BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. Formação, trabalho e aprendizagem. In: Tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra,

2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária/São Paulo:Cultura Acadêmica, 2012.

GOULART, M. B.; COSTA, P. K. A.; PEREIRA, A. L. A integração das TDIC na formação inicial de professores de matemática no Brasil: uma análise a partir dos projetos pedagógicos. Olhar de Professor, v. 21, n. 2, 2018.

HUNT, T; CALLARI, A. O poder das redes sociais. São Paulo: Editora Gente, 2010.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KENSKI, V. M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. Revista Edu foco. v. 7, Juiz de Fora. p. 1-13, 2010.

LEMOS, A. Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da Covid-19. Brazilian Journal of Development, v. 6, p. 86159-86179, 2020.

MARQUES, R. M; PEREIRA DE ASSIS, N. P; DE SALLES GOMIDE, U. S. Trabalho & educação em tempos de pandemia e crise do capital. Trabalho & Educação, v. 29, n. 1, p. 7-13, 2020.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 406p, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, M. V. G. Treinamento e desenvolvimento: educação corporativa: para as áreas de saúde, segurança do trabalho e recursos humanos. São Paulo: Érica, 2011.

OLIVEIRA, D. C., Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, out/ dez; v.16(4), p. 569-76, 2008.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

ORSO, P. J. A concepção de poder em Michel Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campinas. SP, 1996. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

PACHECO, A. S. V. Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. SEED/SUDE/DIPLAN/Coordenação de Informações Educacionais, 2020.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PESSOA, W. R., ALVES, J. M. Motivação para estudar química: configurações subjetivas de uma estudante do segundo ano do ensino médio. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas - SP. ATAS DO VIII ENPEC, 2011.

PONTES, F. R.; ROTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. Revista Thema, v. 18, Edição Especial COVID-19, p. 278-298, 2020.

ROZEK, M. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R. Escolarização e deficiência. São Carlos: Marqueline & Manzini/ABPEE, 2015.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. J. A. I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed., Porto Alegre: Artmed, p. 197-232, 1998.

SÁ, R. A. Escola, Cultura, Tecnologias Digitais na Escola Contemporânea: apontamentos das pesquisas na linha de Cultura, Escola e Ensino (2010-2015). Em R. C. C. Hagemeyer, R. A. Sá, & C. V. Gabardo (Orgs.), Diálogos epistemológicos e culturais (pp. 161-183). Curitiba: W&A Editores, 2019.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.

SENHORAS, E. M. COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 3, n. 7, 2020.

SILVA, J. R. Desafios de estudantes e professores de Bayeux– PB, durante a pandemia. REDE – Revista Diálogos em Educação. v. 1, n. 1, janeiro-junho 2020.

SOUZA, T. M. S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento. In: FACCI, M.G.D.; URT, S.M. (Org.). Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. Terezina: EDUPFI, 2017. p. 165-198.

SCHON, D. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Tematicas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014

Z Aidan, J. M.; Galvão, A. C. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: Augusto, C. B.; Santos, R. D. (orgs.). Pandemias e pandemônio no Brasil. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

Recebido em: 03/02/2022

Aceito em: 10/04/2023

Endereço para correspondência

Nome: Ronualdo Marques

E-mail: ronualdo.marques@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)