

RECURSOS DIGITAIS E DOCÊNCIA: SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

DIGITAL RESOURCES AND TEACHING: BEING A TEACHER IN PANDEMIC TIMES

Ana Paula Ferreira da Silva¹

Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

RESUMO

O artigo contextualiza a condição em que as aulas remotas foram assumidas e analisa algumas mudanças das condições da prática docente com o uso de recursos digitais. Os dados foram coletados pela pesquisa "Docência e aulas remotas", tratados com os softwares *Sphinx iQ2* e *Minitab* e analisados na perspectiva da Sociologia da Educação. Selecionou-se 203 respostas do Ensino Fundamental, das redes pública e privada. Destacam-se, como resultados, a ausência de diretrizes claras dos governos em contraponto ao esforço dos professores em conhecerem e utilizarem pedagogicamente softwares e plataformas digitais. Conclui-se que as dificuldades enfrentadas e a recomposição da forma escolar remota implicam na necessidade de estabelecer balizas próprias para avaliarmos o ano escolar de 2020.

Palavras-chave: Educação escolar; Profissionalização Docente; Tecnologia; Didática.

ABSTRACT

The article contextualizes the condition in which remote classes were assumed and analyzes some changes in the conditions of teaching practice with the use of digital resources. The data were collected by the research "Teaching and remote classes", treated with the software *Sphinx iQ2* and *Minitab*, and analyzed from the perspective of the Sociology of Education. A total of 203 responses were selected from public and private elementary schools. The results highlight the lack of clear government guidelines in contrast to the teachers' effort to know and use digital software and platforms pedagogically. It is concluded that the difficulties faced and the recomposition of the remote school form imply the need to establish our own benchmarks to evaluate the 2020 school year.

Keywords: School education; Teacher Professionalization; Technology; Didactics.

RESUMEN

El artículo contextualiza la condición en que se asumieron las clases a distancia y analiza algunos cambios en las condiciones de la práctica docente con el uso de recursos digitales. Los datos fueron recolectados por la investigación "Enseñanza y clases a distancia", procesados con los softwares *Sphinx iQ2* y *Minitab* y analizados desde la perspectiva de la Sociología de la Educación. Fueron seleccionadas 203 respuestas de escuelas primarias públicas y privadas. Los resultados destacan la falta de directrices gubernamentales claras en contraste con el esfuerzo de los profesores por conocer y utilizar pedagógicamente el software y las plataformas digitales. Se concluye que las dificultades enfrentadas y la recomposición de la forma escolar remota implican la necesidad de establecer metas propias para evaluar el ciclo escolar 2020.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora no PPG em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Ministro Godoy, 969 – Perdizes – São Paulo/SP CEP: 05015-000. A/C EHPS. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2270-5063> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1149850270827679> . E-mail: apfsilva@pucsp.br / anafsil@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Em Pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das ideias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal. (NÓVOA, 1996, p.27)

Tratar sobre o uso de tecnologias digitais e virtuais em educação não é algo recente. Já nos anos 1990 tínhamos discussões como as de Belloni (1998, p.142) abordando, por exemplo, as tecnologias de comunicação e de informatização na relação com a formação de professores “numa perspectiva inovadora, indispensável para a melhoria da qualidade da escola do presente e do futuro.”

No entanto, o ano de 2020 tornou-se um marco nas discussões e na implantação de práticas pedagógicas digitais e virtuais. O contexto de pandemia Covid-19 impôs a reorganização dos processos de escolarização, forçando professores, alunos, gestores e famílias a buscarem nas tecnologias digitais, estratégias educacionais de comunicação capazes de redefinir as relações pedagógicas.

Williams (2000), ao tratar sobre a história social da produção cultural, pontua que as mudanças nas relações sociais devem ser compreendidas a partir dos seus usos e manifestações para não cair na contraposição do material ao cultural, visto que os meios de produção da prática cultural são materiais. Nesse sentido, pretende-se discutir não o uso de aparelhos e estratégias pedagógicas, mas tensionar alguns aspectos decorrentes da imposição de aulas remotas, que implicam em transformações nas práticas pedagógicas e na profissionalidade docente.

Este artigo analisa as respostas de 203 professores do Ensino Fundamental, referentes às mudanças em relação à prática pedagógica organizada a partir de recursos digitais, alguns deles criados para fins não escolares. A intensão é registrar as transformações que afetaram a forma de lecionar e, portanto, a organização do trabalho docente e as práticas pedagógicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreender como as mudanças decorrentes do isolamento social afetaram a realidade escolar brasileira, realizou-se coleta de dados por meio de questionário, durante o mês de agosto de 2020, integrante da pesquisa intitulada "Docência e aulas remotas". Foi

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

realizado pré-teste e a amostra foi por conveniência, pois o questionário foi distribuído a partir das redes de contato da autora. Por meio de questionário eletrônico, foram elaboradas 35 questões, organizadas em dois blocos (12 para identificação do perfil docente e 23 sobre o trabalho pedagógico durante a pandemia). Desse total, 5 questões foram abertas e não obrigatórias, 6 questões permitiam indicar outra resposta além das alternativas propostas e 24 questões foram fechadas. Os comentários transcritos ao longo deste artigo são oriundos das questões abertas, que permitia o registro de relatos e comentários, identificadas pela letra “F” – ficha – e o respectivo número atribuído no banco de dados, por exemplo (F01). Houve um total de 388 respostas válidas, com abrangência de 13 dos 26 entes federativos brasileiros. Os dados foram tratados nos softwares estatísticos Sphinx iQ2 e Minitab, para os cruzamentos necessários. O perfil docente da pesquisa possui, similaridade ao Censo da Educação Básica 2019 (INEP/ MEC 2020) e com a pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica” (FCC, 2020a; 2020b)

Para esse artigo, foram selecionadas as respostas referentes aos docente que atuam no Ensino Fundamental (52,3% ou 203 fichas), pois considerou-se como premissa a concepção de que a população escolar com idade entre 06 e 14 anos, em geral, já utilizava aplicativos digitais e acessava a internet, ou pelos celulares dos seus responsáveis ou pelos seus próprios aparelhos, o que supostamente reduziria uma das dificuldades para a implementação do ensino remoto – ensinar os alunos a acessar os meios digitais.

CONDIÇÕES DE ACESSO A RECURSOS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE

Segundo dados da PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2020), 75% da população com idade entre 10 e 13 anos tinham acesso à internet. No entanto, a nota técnica “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, elaborada pelo IPEA (2020a) ressaltou que o problema central de acesso à internet afetava primordialmente o Ensino Fundamental (em torno de 16% do total de matrículas), visto que

[...] as duas etapas desse nível de escolarização [anos iniciais e anos finais] somaram 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil em 2018. Das crianças que davam rosto a essas matrículas, entre 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem (IPEA, 2020, p.8).

A publicação “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018” (IBGE, 2020), apresenta dados sobre o acesso às redes móveis e aos equipamentos de conexão distribuídos no país antes da pandemia. Com base na PNAD Contínua, referente ao quarto trimestre de 2018, temos que 79,1% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet, sendo que a área urbana da região sudeste (86,5%) e a área rural da

região sul (61,4%) registravam o maior acesso, enquanto a área urbana da região nordeste (77,2%) e a área rural da região norte (33,1%) registravam o menor acesso. Tais índices reforçam os dados de desigualdade regional brasileira não apenas em relação ao acesso à tecnologia, mas como um todo. A diferença de disponibilidade do serviço de acesso às redes também é um determinante de desigualdade, já que a oferta é indisponível para 20,8% da área rural e apenas para 1% da área urbana brasileira.

Como bem colocou uma professora dos anos iniciais, da rede pública municipal de Manaus/AM (F100) “Nossas crianças que estão abaixo da linha da pobreza, não têm e nunca terão oportunidade para uma educação de qualidade. Sou analfabeta digital.” Essa frase carregada de angústia mostra que as desigualdades de acesso não afetam apenas os alunos e suas famílias, mas os professores também têm condições reduzidas de explorar os recursos digitais e virtuais.

Ao indicar o rendimento real médio per capita dos domicílios em que havia internet por equipamento utilizado para acessá-la, fica evidente mais uma variante de desigualdade. Cabe lembrar que, em 2018, o salário mínimo estava fixado em R\$ 954.

Enquanto nos domicílios que utilizaram tablet e televisão para acessar a Internet o rendimento real médio per capita era, respectivamente, de R\$ 3538 e R\$ 3111, nos domicílios que utilizaram microcomputador [R\$ 2569] e telefone móvel celular [R\$ 1765] os rendimentos médios eram menores, equivalendo a 72,6% e 49,9% do rendimento dos domicílios que acessavam pelo tablet (IBGE, 2020, p.07).

Ainda que os dados demonstrassem desigualdades entre as diferentes regiões brasileiras, entre as áreas urbanas e rurais; as faixas de rendimento; os grupos etários, era inegável o crescimento do acesso aos equipamentos e à conexão de internet – fosse por banda larga 3G e 4G fixa ou móvel. Essa percepção fundamentava um entendimento que muitas vezes trazia em seu bojo um otimismo ao abordar as relações entre o mundo digital e a educação.

Apple (1989, p.149), no entanto, nos alerta que “a tecnologia, em sua condição de texto e como elemento transformador do processo de trabalho tanto dos estudantes quanto dos mestres, não pode ser ignorada” tanto pelas recomendações nacionais de apoio à “cultura da informática” quanto pela quantidade de pais e educadores que acreditam piamente que os computadores revolucionarão as aulas e trarão oportunidades de vida melhor para seus filhos. Conforme Souza e Oliveira (2018, p.388), “a perspectiva técnica se traveste de neutralidade e busca normalizar o trabalho docente pela argumentação da eficácia. [...] Basta dominar as técnicas que os resultados serão efetivos”.

A pandemia, no entanto, faz emergir os entraves que essas conexões crescentes escamoteavam. Segundo reportagem do jornal Folha de S. Paulo, publicada em 16 de maio

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

de 2020, “na rotina antes da pandemia, uma conexão restrita — que permite apenas trocas de mensagens no WhatsApp ou publicação no Facebook — até podia ser contornada. Mas as restrições foram escancaradas pela Covid-19.” (SOPRANA, 2020, s/p) Não foram poucos os relatos de crianças e jovens que compartilhavam com seus professores, via mensagem de WhatsApp, as limitações para baixar textos e apostilas, assistir streams ou mesmo lives, devido aos pacotes de dados restritos do celular e a impossibilidade de aumentar os gastos com a compra de pacotes de dados extra.

Não podemos esquecer as barreiras em relação a aquisição de equipamentos, assinaturas de pacote de dados de conexão à internet e, por vezes, de softwares para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não é um problema restrito aos alunos, mas se estende também aos profissionais da educação. Embora a Lei nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008) institua o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), afixado em 2020 no valor de R\$ 2886,24 para 40 horas semanais, ele não é cumprido por 16 estados brasileiros. Ou seja, muitos professores têm o acesso à internet limitado a pacotes de dados pré-pagos e/ou restrito a conexão móvel por questões financeiras, por ter restrições cadastrais ou pela falta de disponibilidade na região. Como afirmou uma professora que atua nos anos finais do Ensino Fundamental (F34), “[é preciso] um maior apoio da rede Municipal de São Paulo em relação ao professor que teve que comprar aparelhagem nova de modo emergencial e o custo com a internet que nessa país é muito lenta e cara”. A pesquisa indicou que apenas 3,9% receberam algum auxílio financeiro para compra de materiais e recursos.

Esse breve panorama nos situa diante das condições mais gerais da realidade brasileira e da representatividade dos dados coletados nesta pesquisa, para aproximarmos nossas lentes das professoras e professores participantes do estudo. O trabalho escolar, as práticas pedagógicas e a profissionalidade docente são componentes da cultura escolar, e especificamente da cultura docente, que há muito são objetos de estudo. Conforme afirma Pérez Gómez (2001, p.165)

assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo cedo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os agentes exteriores: família e administração. Por isso, podemos afirmar que a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhoria da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

O ano de 2020, no entanto, não possibilitou que as rotinas se mantivessem. No início do ano letivo, as aulas presenciais de todos os níveis e modalidades de ensino foram suspensas, como forma de garantir o isolamento social necessário para a contenção da

epidemia – que em 11 de março foi reclassificada pela Organização Mundial da Saúde como pandemia – Covid-19.

Como não houve uma diretriz nacional, consideramos o Decreto nº 64.862 de 13 de março de 2020, que suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020), como marco desse processo de transição para as aulas remotas.

Professores, equipes gestora, pedagógica e de apoio, alunos, pais e comunidade viram, de forma abrupta, suas rotinas pessoais e de trabalho serem profundamente alteradas. Conforme comentário de uma professora da rede municipal de São Paulo (F113), “a angústia é a urgência com que a transição de aula presencial para aula remota aconteceu, com todos envolvidos tendo que se adaptarem durante o processo, enquanto as diferenças sociais se agravam.”

Os discursos pedagógicos, as crenças e defesas pró e contra os artefatos tecnológicos e a internet, os arranjos familiares, que contavam com as instituições de educação como espaço de guarda e de afastamento entre o mundo adulto e infantil, e tudo o que conhecíamos como formas escolares foram ameaçados.

IMPACTOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE

A função socializadora da escola – seja aquela que diz respeito às relações humanas seja a do conhecimento – foi duramente afetada. Até então, a cultura docente enfrentava

uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro. Nessa inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguro e indefeso, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. As certezas morais e ideológica de antes são questionadas e se desvanecem, sem encontrar substitutos nem compensações válidas e críveis (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164).

A pandemia acelerou e intensificou a condição instável, insegura e indefesa da docência. De um lado houve queda de rendimentos familiares, devido às demissões que atingiram alguns setores da economia, redução de contrato de trabalho e, conseqüentemente, dos salários e a pressão das famílias – especialmente daquelas que mantiveram seus filhos matriculados em instituições privadas – para que o atendimento escolar remoto preenchesse o tempo e as demandas das crianças e dos jovens, de modo que não interferissem no cotidiano profissional e pessoal dos responsáveis. Cabe destacar que, segundo os dados divulgados pelo IPEA na Carta de Conjuntura nº49 “PNAD COVID-19 – Divulgação de

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

2/10/2020 – Principais destaques” (IPEA, 2020b), a taxa de desocupação no país, na semana de 6 a 12 de setembro, foi de 14,1% e a informalidade chegava à casa dos 34,4%. Ambas eram as maiores do ano até então.

Não perder de perspectiva as condições econômicas do país, quando esta pesquisa foi realizada, é essencial para marcar um fator que, por vezes, passa despercebido nas análises pedagógicas. Os professores – e especialmente as professoras, lembrando que elas já viviam jornadas duplas e triplas de trabalho – antes de profissionais, são sujeitos sociais que também enfrentavam as dificuldades impostas pela pandemia, assim como seus alunos e as respectivas famílias. Essas mulheres e homens passaram a trabalhar em suas casas, por vezes sem espaço e recursos adequados, com jornadas exaustivas, necessitando se adaptar às tecnologias ao mesmo tempo que também precisavam atender às demandas domésticas como compras, cuidados com filhos ou pessoas idosas e a conviver com o medo da contaminação e do desemprego.

Durante a pandemia não foram poucos os relatos de profissionais da educação – especialmente das instituições privadas – que trabalharam em período integral, ou em jornadas muito superior às contratuais. Como bem relatou uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André/SP (F143), “minha carga horária de 22hs, passou para 38/40 horas semanais para garantir qualidade, mesmo que remotamente”. A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica” (FCC, 2020b, p.04) indicou que, para 93% dos professores da rede privada, aumentou a demanda de planejamento/preparo de aulas com novos recursos/ferramentas. Na pesquisa "Docência e aulas remotas" temos dados semelhantes no extrato de professores do Ensino Fundamental, pois 80% dos professores da rede privada e 76,8% dos professores das redes públicas indicaram a ampliação do tempo para elaboração do planejamento.

É bastante consensual que o trabalho docente exceda o tempo remunerado e ocupe parte do tempo que deveria ser destinado ao descanso. Ainda segundo a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020b), 1% dos professores das redes públicas e 2% das redes privadas não estavam recebendo salário e, respectivamente, 5% dos profissionais da rede pública e 9% da rede privada estavam recebendo seus salários parcialmente. Essas informações são corroboradas pelos relatos de professores que tiveram suas jornadas de trabalho reduzidas até 30% ou com contratos suspensos (conforme autorizado pela Medida Provisória 936/2020), mas que continuaram trabalhando integralmente com receio de serem posteriormente demitidos.

Do mesmo modo, atividades escolares adicionais – como acompanhar as crianças que ficavam em período estendido, projetos pedagógicos suplementares e extracurriculares, entre outras atividades – que compunham a renda familiar de parcela dos docentes, também foram cortadas por muitas unidades educacionais. Do lado das famílias, houve mobilização reivindicando a redução das mensalidades, a partir da justificativa de que o “ensino à distância” seria mais barato do que o ensino presencial. Outra parcela cancelou as matrículas e migrou para os sistemas públicos, também consequência da perda do poder aquisitivo. Essas situações são registradas em reportagens, que trata das solicitações de transferências escolares no meio do ano letivo:

No total (creche e pré-escola), foram 6.878 pedidos de novas matrículas na rede municipal ante 4.551 no ano passado. Na rede estadual, que inclui o ensino fundamental e médio, o aumento foi de 35%, passando de 6.020 para 8.150, de 2019 para 2020. O mesmo movimento ocorre em outras redes de ensino pelo País (CAFARDO, 2020, s/p).

Conforme artigo do jornal Folha de S. Paulo, de 30 de agosto de 2020, além de relatos que ilustram essa situação, a reportagem mencionou que segundo estimativa da Federação Nacional de Escolas Particulares (Fenep), “cerca de 300 mil docentes da educação básica foram demitidos durante a pandemia. Os donos de escola afirmam que há risco de o número crescer, já que os pais podem não voltar os filhos para a rede particular neste ano” (PALHARES, 2020, s/p). Os discursos que desqualificam a profissionalidade docente como “amor pelas crianças”, “vocação”, “dedicação”, “dom”, entre tantos outros, serviram mais uma vez para que profissionais trabalhassem em condições de pressão moral e psicológicas severas e continuassem a se submeter a tais condições temendo engrossar os índices de desemprego.

Este contexto nos obriga a considerar outros marcos para analisar a educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, considerando que alguns aspectos de reorganização do trabalho pedagógico que professoras e professores do Ensino Fundamental, de instituições públicas e privadas, enfrentaram ao longo de 2020, oferecem indicativos sobre o que é preciso considerar ao fazermos avaliações sobre o ano escolar de 2020.

PROFISSÃO DOCENTE E ENSINO REMOTO

As unidades escolares – públicas e privadas – precisaram se reorganizar sem ter diretrizes e orientações claras sobre como proceder. A pesquisa solicitou que os professores indicassem até três palavras que definissem a sua profissão. Na sequência do questionário, houve uma questão aberta que tratava sobre “qual sentimento você tem em relação a sua

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

profissão, durante o período de pandemia?” e depois que indicassem até 5 palavras sobre sua profissão e o ensino remoto. Segue o resultado consolidado a partir da análise lexical realizada pelo software Sphinx iQ2, nas tabelas 1, 2 e 3, apenas com as respostas que obtiveram porcentagem igual ou superior a 5% de citações.

TABELA 1 – Palavras que definem a profissão docente

	Total de ocorrências	Porcentagem (%)
Dedicação	52	18,6%
Amor	49	17,5%
Responsabilidade	26	9,3%
Compromisso	20	7,1%

Fonte: Organizada pela autora a partir da pesquisa Docência e aulas remotas.

TABELA 2 – Sentimento em relação à profissão docente, durante o período de pandemia

	Total de ocorrências	Porcentagem (%)
Angústia	17	15,6%
Impotência	14	12,8%
Frustração	14	12,8%
Ansiedade	10	9,2%
Preocupação	8	7,3%
Insegurança	8	7,3%

Fonte: Organizada pela autora a partir da pesquisa Docência e aulas remotas.

TABELA 3 – Palavras sobre a profissão docente e o ensino remoto

	Total de ocorrências	Porcentagem (%)
Desafio	26	8,6%
Aprendizado	21	6,9%
Inovação	20	6,6%
Dedicação	20	6,6%
Preocupação	19	6,3%
Ansiedade	18	5,9%
Superação	17	5,6%
Cansaço	17	5,6%
Tecnologia	15	5,0%
Criatividade	15	5,0%

Fonte: Organizada pela autora a partir da pesquisa Docência e aulas remotas.

Analisando essas três tabelas podemos inferir que os professores continuam a indicar palavras positivas quando se trata da profissão docente de modo geral – dedicação, amor, responsabilidade e compromisso. No entanto, é marcante a mudança em relação aos sentimentos acionados quando a profissão é percebida durante a condição de pandemia. Todas as palavras com grande recorrência são negativas: impotência, frustração, ansiedade, preocupação e insegurança. As primeiras palavras positivas que aparecem são esperança (2,8%), gratidão e amor (1,8% cada).

Essa mistura de impressões fica ainda mais marcada quando solicitamos até cinco palavras sobre a profissão docente e o ensino remoto, pois não se trata mais apenas de

sentimento, mas de como os professores percebem essa intersecção. As palavras que podem ser consideradas como positivas são mais citadas e recorrentes, no entanto há também algumas negativas, como podemos observar na tabela 3. Não houve variações significativas entre as respostas dos professores das redes públicas e privadas.

Esse sentimento negativo talvez possa ser explicado pela demora com que os órgãos competentes responderam às demandas das aulas remotas, deixando professores e instituições a própria sorte diante das decisões pedagógicas do ensino remoto.

O primeiro parecer do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) referente às adaptações necessárias a partir do isolamento social ocorreu em 28 de abril (Parecer N° 5/2020), um mês e meio após o início das aulas remotas, tratou sobre a reorganização dos calendários, admitindo a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020a). Praticamente quatro meses depois de decretada a suspensão das aulas, em 07 de julho de 2020, houve o Parecer CP/CNE N° 11/2020, em que o Conselho Nacional de Educação tratou sobre as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020b). O documento, no entanto, centra as suas considerações nos cuidados que as unidades educacionais deverão ter para o retorno das atividades presenciais tanto em relação às questões sanitárias quanto pedagógicas – com especial atenção às adaptações necessárias no calendário e na garantia dos dias letivos e das estratégias para monitoramento do ensino remoto e avaliação das aprendizagens na volta às aulas.

Embora a argumentação inicial demonstre uma grande preocupação com as possíveis defasagens de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a recomendação de retorno das crianças menores às aulas presenciais, fundamentada no estudo realizado pela Fundação Roberto Marinho, nos dá outros indicativos não pedagógicos que também orientam a decisão:

Considerando a quantidade de estudantes matriculados na educação básica, o estudo recomenda um protocolo com prioridade de retorno às crianças de educação infantil e dos anos iniciais, que representam 24 (vinte e quatro) milhões de alunos, 1,5 milhão de professores e envolvem milhões de famílias com rendimento domiciliar per capita de até meio salário mínimo. O retorno dos estudantes mais novos, além de liberar maior número de mão de obra para vários setores da economia formal e informal, tem menor impacto sobre os serviços de transporte, pois as crianças menores residem em geral mais próximas da escola. Outro ponto importante é o menor número de alunos por sala de aula, o que facilita a reorganização da sala de aula e o distanciamento. Em suma, o estudo destaca um conjunto de fatores que contribui para a reativação da economia e garantia da educação das crianças menores que têm mais dificuldade para desenvolver atividades não presenciais de modo autônomo (BRASIL, 2020b, p.05).

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

Sem dúvida as demandas econômicas, especialmente para as famílias mais pobres, são essenciais e devem ser consideradas nas decisões políticas, no entanto, o documento não considera as dificuldades que os professores que trabalham na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam em relação aos processos pedagógicos e a necessidade de distanciamento social. O cotidiano das turmas de 4 a 10 anos é composto de muitas atividades coletivas e do compartilhamento de brinquedos e materiais pedagógicos, práticas essenciais para a aprendizagem de socialização. Conforme estudo realizado por Apple e King (1999) intitulado “A economia e o controle no cotidiano da vida escolar”, cabe destacar que os processos de socialização ensinam muito, tal qual os conteúdos curriculares explícitos e, portanto, precisamos ampliar as discussões para compreendermos em que medidas as práticas de ensino remoto e de retorno às aulas com protocolos de distanciamento social estabelecem outros parâmetros educacionais.

O parecer do CNE apresenta dados referentes as aulas remotas, quantificando sua frequência e citando brevemente estratégias pedagógicas e documentos norteadores para garantir os conteúdos curriculares, mas também não aponta caminhos para a efetivação das aulas remotas.

Nos anos iniciais, 44% (quarenta e quatro por cento) das redes oferecem conteúdos e atividades pedagógicas semanalmente, 27% (vinte e sete por cento) diariamente e 29% (vinte e nove por cento) quinzenalmente. Para os anos finais do ensino fundamental, a mesma tendência se repete, com maior proporção de redes oferecendo atividades diariamente. Em ambos os casos, as redes indicam que 93% (noventa e três por cento) das intervenções pedagógicas implementadas estão embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 87% (oitenta e sete por cento) delas no currículo de referência. Segundo a pesquisa, não há um padrão em relação às atividades oferecidas aos alunos do ensino fundamental. No caso dos anos iniciais, predominam atividades de leitura, escrita, interpretação de texto e operações básicas de matemática. Nos anos finais, as redes priorizam atividades tendo como norte a BNCC e a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2020b, p.05).

Toda argumentação do CNE volta-se para o retorno às aulas, tanto que reconhece a importância da normatização e a expectativa das redes de ensino ao indicar que “a maioria das redes, 84% (oitenta e quatro por cento) declararam que estão se preparando para a volta às aulas, mas salientam a importância de orientações dos órgãos e conselhos de educação para se organizarem melhor.” (BRASIL, 2020b, p. 06) Sobre as aulas remotas, menciona o controle do acesso que os alunos têm aos conteúdos e a necessidade de formação para os professores.

A maioria das secretarias afirma ter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Contudo, o monitoramento limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais. De acordo com a pesquisa, apenas 39% (trinta e nove por cento) das redes estão oferecendo formações para as

atividades não presenciais. Essa situação reforça os resultados de recente pesquisa do Instituto Península, segundo a qual 83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido (BRASIL, 2020b, pp.05-06).

A angústia sentida pode ser sintetizada no comentário de uma professora dos anos iniciais, que atua nas redes públicas municipais de Suzano e Poá (F98) “Até pouco tempo atrás, éramos proibidos de usar o celular ou notebook particular em sala de aula, certeza que vem daí a minha insegurança em até hoje não dominar tais recursos tecnológicos.”

DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO E OS RECURSOS DIGITAIS

Os dados da pesquisa indicam que o esforço dos professores para se adaptarem aos formatos digitais realmente foi intenso. Um dos itens que compôs o questionário tratava sobre a familiaridade com alguns recursos digitais antes e após o início das atividades remotas. Foram eles: e-mail; aplicativos de mensagens (WhatsApp /Telegram ou outros); ferramentas de videochamadas (Microsoft Teams, Goggle Meats, Zoom ou outros); plataformas de compartilhamento de arquivos/Nuvem (DropBox, Google Drive, OneDrive ou outros); plataformas de organização de grupos de trabalho (Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle ou outros); plataformas de gestão de projetos (Trello, Basecamp, Planboard ou outros); plataformas de interação (Miro, Mural, lousa digital ou outros); ferramentas ou aplicativos para gravação e edição de vídeo ou áudio (IMovie, Movavi, Premiere ou outros); redes sociais - grupos fechados (Facebook ou outros); redes sociais - postagens abertas (Facebook, Instagram ou outros).

Em relação aos usos antes da pandemia, todas as alternativas deveriam ser respondidas com uma das seguintes opções: não conhecia/ não se aplica; usava raramente só em situações pessoais; usava com frequência só em situações pessoais; usava raramente em situações pedagógicas; usava com frequência e em situações pedagógicas; usava com amplo domínio e em situações pedagógicas. Após o início das aulas remotas, as opções de resposta eram: não uso/ não se aplica; uso raramente; uso com frequência com dificuldades; uso com frequência e domino.

A análise dessas respostas compôs três blocos organizados de acordo com a familiaridade e com a ampliação do uso pedagógico durante as aulas remotas. O primeiro bloco é composto pelos recursos que os professores mais conheciam, ainda que usassem principalmente de modo pessoal; o segundo, pelos aplicativos que não eram tão conhecidos, mas passaram a ser importantes ferramentas para as aulas remotas; e o terceiro bloco é composto por aplicativos que estão disponíveis e podem ser usados como instrumentos para a docência, mas permanecem desconhecidos por uma parcela significativa de profissionais.

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

O primeiro conjunto de análise é formado por e-mail, aplicativos de mensagens e pelas redes sociais. Embora aplicativos de mensagens também sejam redes sociais, nesta pesquisa optou-se por separá-las, pois recursos como WhatsApp, Telegram e outros são redes sociais que permitem o contato direto das pessoas, independente de algoritmos que distribuem ou não postagens para grupos específicos. No caso das redes sociais como Facebook, Instagram e outros, embora seja possível manter o contato direto com pessoas, a forma de divulgação das postagens tem outras variáveis de exposição dos conteúdos. Essa diferenciação também é adotada na pesquisa “Digital 2019 Brazil” organizada pela Hootsuite/ We are social (KEMP, s/d).

E-mail e aplicativos de mensagens eram os mais conhecidos pelos professores, pois apenas 4,3% indicaram não os conhecer. Anteriormente o e-mail era usado com finalidade pedagógica por 59,8% dos professores e passou a ser usado com frequência e domínio por 77,8%. Os aplicativos de mensagens mostraram-se ainda mais úteis para os professores durante as aulas remotas, pois o uso pedagógico saltou de 50,6% para 83,9% ou para 90,6%, se considerarmos aqueles que indicam seu uso mesmo com algumas dificuldades.

Bastante populares também eram as redes sociais. Usadas apenas em situações pessoais (61,7%), as demandas de contato remoto com os alunos fizeram com que 56,1% dos professores utilizassem as redes sociais como veículo pedagógico. Antes da pandemia 11,7% dos professores não as conheciam e 14,2% dos professores nunca haviam usado recursos de grupos fechados.

Embora algumas redes de ensino e escolas privadas tenham adotado plataformas de organização de grupos de trabalho, muitos alunos – especialmente das escolas públicas - não têm equipamentos e pacotes de dados de internet que atendam às necessidades de tais aplicativos. Nessa medida, parte significativa do trabalho docente foi feito por meio de aplicativos de troca de mensagens (WhatsApp, Telegram, Messenger). Dentre as estratégias pedagógicas que os professores adotaram, as mensagens individuais tornaram-se uma das mais utilizadas pelas escolas públicas, com indicação de 64,4%. Na rede privada, embora a principal estratégia seja a produção de vídeos pelos próprios professores (87,5%), os atendimentos individuais foram citados por 45,0% dos professores.

Ainda que tenha se tornado uma estratégia comum, os registros de dois professores exemplificam como foi o contato por aplicativos de mensagens:

Na nossa rede os alunos estão recebendo atividades impressas para fazerem em casa. Não temos aulas online. Mas temos contatos com os alunos/familiares que puderem por WhatsApp ou Messenger. (Professor dos anos finais da rede municipal de Peruíbe – F53)

É bem estressante lidar com a família e os alunos por WhatsApp. Ter que cobrar as atividades por pressão da escola mesmo não concordando é estressante.

O segundo bloco reúne as ferramentas de videochamadas, as plataformas de compartilhamento de arquivos, conhecidas popularmente como nuvens, as de organização de grupos de trabalho e os softwares para gravação e edição de vídeo e/ou áudio.

O distanciamento social fez com que as videochamadas se tornassem uma das principais formas de comunicação em 2020. A reportagem “COVID-19 | Google Meet tem salto de uso de 25 vezes em 2020”, publicada pela Canaltech, mídia jornalística especializada em tecnologia, nos mostra que a

opção do Google para o segmento, o Hangouts Meet viu sua utilização diária aumentar 25 vezes na comparação com janeiro deste ano [2020]. [...] Outras plataformas de videoconferência também tiveram aumentos expressivos de uso. O Microsoft Teams, por exemplo, teve um salto de 500% no número de reuniões virtuais. Já o Slack (concorrente do Hangouts Meet e do Hangouts Chat) divulgou um aumento de uso de 350% para o recurso de videochamadas – que pode agora usar as plataformas rivais Zoom e Teams (EISHIMA, 2020, s/p).

Entre os professores participantes da pesquisa apenas 1,8% usavam esse tipo de ferramenta com amplo domínio e em situações pedagógicas e 45,0% sequer conhecia esse tipo de recurso, antes do isolamento social. Em compensação, em agosto, quando a coleta de dados foi realizada, 78,3% tinham as videoconferências como ferramenta de trabalho, sendo que 50,6% usavam com frequência e domínio em situações pedagógica, outros 27,7% usavam com frequência, mas com dificuldades. Restou 11,7% que ainda não conhecia e/ou não usava esse recurso para fins pedagógicos. A inclusão de videochamadas como recurso didático foi citada por 87,5% dos professores das escolas privadas e por 58,9% dos professores das escolas públicas.

Algo semelhante ocorreu com as Plataformas de organização de grupos de trabalho (Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle ou outros), que além das videochamadas oferecem possibilidade de compartilhamento de arquivos, organização de pastas por temas/conteúdos ou disciplinas e receber trabalhos de alunos. Enquanto as aulas eram presenciais, 3,0% dos professores as usavam com amplo domínio em situação pedagógica e 10,4% usavam com frequência em situações pessoais. Com as aulas remotas, 38,8% passaram a usar esse tipo de plataforma com domínio e 27,1% com alguma dificuldade. É importante destacar que algumas redes de ensino, como a da cidade de São Paulo, fizeram parceria com a Google para oferecer esses recursos virtuais.

Outras ferramentas e aplicativos que se tornaram bastante importantes foram aqueles de gravação e edição de vídeos e áudios. Seja para compartilhar nas plataformas de organização de grupos de trabalho, nas redes sociais e aplicativos de mensagens, parte das aulas passaram a ser previamente gravadas e as produções ficaram a cargo dos próprios

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

professores (60% das respostas dos professores da rede privada e 47,9 da rede pública). Esses aplicativos eram usados de modo privado com frequência por 7,41%, em atividades pedagógicas com domínio por 1,8% dos professores e 53,0% nunca tinham usado. No entanto, após o início da pandemia, 24,6% passaram a usar pedagogicamente com domínio e frequência e 16,0% usavam com dificuldades. Essas ferramentas também foram indicadas pelos professores para o planejamento das aulas, conforme tabela 4.

TABELA 4 – Mudanças ocorridas em relação ao planejamento pedagógico

	Total de ocorrências	Porcentagem (%)
Criação de conteúdos para gravação de videoaula (elaboração de roteiro e seleção de materiais).	125	63,5%
Gravação / edição de videoaulas (IMovie Movavi Premiere ou outros).	81	41,1%
Criação de conteúdos para podcasts (elaboração de roteiro e seleção de materiais).	43	21,8%
Gravação/edição de Podcasts (Discord, Audacity ou outros).	23	11,70%

Fonte: Organizada pela autora a partir da pesquisa Docência e aulas remotas.

As plataformas de compartilhamento de arquivos (nuvens) eram usadas de modo pessoal por 45,6% do total de respondentes e desconhecidas por 20,9%. O uso pedagógico passou a ser de 48,1% entre aqueles que dominam a ferramenta e de mais 29,0% entre os que usam, mesmo com dificuldades.

Por fim, o terceiro bloco foi formado por plataformas de gestão de projetos (Trello, Basecamp, Planboard ou outros) e de interação (Miro, Mural, lousas digitais ou outros), que têm potencial pedagógico, mas permanecem pouco explorados pelas equipes escolares. As plataformas de gestão de projetos eram usadas em situações pedagógicas (com frequência ou raramente) por 9,8% dos professores. Embora haja crescimento expressivo, chegando a ser usado de algum modo pedagógico por 33,7% dos professores (20,2% somando o uso com domínio e com dificuldade e 13,5% usando raramente), elas seguem desconhecidas por 66,3% das equipes escolares (antes da pandemia, eram desconhecidas por 78,4%). Quando perguntados sobre uso de ferramentas online de planejamento das aulas, 27,9% indicaram o uso desse tipo de aplicativo.

As plataformas de interação, que incluem aplicativos que funcionam como lousa digital, também tiveram um crescimento pouco expressivo. Durante as aulas presenciais, 6,7% dos professores indicaram que usavam com frequência e com domínio em atividades pedagógicas e outros 9,8% usavam raramente em situações de ensino. Com as aulas remotas, 35,0% passaram a usar, sendo 9,8% com dificuldades, 11,7% com domínio e 13,5% usavam raramente. Mas 64,8% ainda desconheciam esses recursos.

Mais do que quantificar o crescimento dos usos de recursos digitais, o que os dados revelam é uma pequena parcela de toda a aprendizagem a que os professores foram expostos em um curto espaço de tempo.

Assim como indicado na pesquisa “Educação Escolas em tempos de pandemia” (FCC, 2020b), os professores se sentiram assistidos pelas escolas (indicaram que sempre receberam apoio 63% dos professores das redes municipais, 67% das escolas privadas e 72% das redes estaduais). Na pesquisa "Docência e aulas remotas", quando perguntados sobre o suporte pedagógico que a unidade ofereceu, as estratégias mais citadas foram: a condução e organização de reuniões pedagógicas e trabalhos coletivos (68,0%); incentivo da auto-organização para troca de experiências (53,7%), disponibilização de cursos online para formação continuada (41,4%), criação de estratégias para ampliar o repertório pedagógico dos professores (27,1%). Em contrapartida, 27,1% indicaram que a equipe gestora também teve dificuldades para auxiliar o grupo de professores na elaboração de aulas remotas e 19,7% que a escola não ofereceu suporte pedagógico para a adaptação curricular.

Em relação às condições materiais, 49,8% relataram que houve incentivo para o uso de plataformas gratuitas para as atividades remotas e apenas 16,7% indicaram que a escola comprou essas plataformas (16,7%). A diferença essencialmente está na ampliação de recursos que as plataformas pagas disponibilizam para os usuários e na ausência de propagandas veiculadas nos aplicativos – que expõem crianças e jovens ao consumo. Em relação aos materiais e recursos para a execução das atividades remotas, 31% indicaram que a unidade não ofereceu, contra 30,0% que receberam alguma assistência.

Analisar esses dados requer que consideremos que aparelhos como notebooks, tablets, smartphones tornaram-se as novas “salas de aula” durante a pandemia. Desse modo, tal como as escolas garantiam aos professores recursos pedagógicos como lousa, mapas, jogos, objetos, materiais de laboratório, entre outros, seria necessário oferecer, agora, aparelhos de conexão, acesso à internet e outros recursos como compra de softwares e suporte para celular com iluminação adequada, por exemplo, para a gravação de vídeos. Em conversas com professores de escolas privadas que tentavam adaptar suas práticas ao ensino remoto, eram corriqueiros relatos sobre a cobrança das coordenações pela qualidade dos vídeos gravados para os alunos. Nenhuma dessas unidades ofereceu qualquer apoio técnico e/ou financeiro, mas esperava que os professores produzissem materiais tal qual produtores de conteúdo digitais, muitos deles profissionais, o fazem nas mídias sociais. Cabe lembrar novamente, que parte desses professores também estavam com seus salários reduzidos e excedendo em muito as jornadas de trabalho, pois além de todo o tempo despendido para a concepção, elaboração, produção e edição dos materiais, seguiam realizando os encontros

Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia

virtuais síncronos com os alunos e com a equipe pedagógica e respondendo às demandas pelos aplicativos de mensagens, redes sociais e e-mails. Toda essa situação pode ser sintetizada nos comentários de quatro professoras:

Aulas online estão sendo insanas, estressantes e profissionais ficando doente. Muitos ficam 12 horas na frente o computador. (Professora dos anos iniciais de uma escola privada mantida por grupo empresarial na cidade de São Paulo – F200)

A quantidade de trabalho aumentou muito durante o período, o tempo dedicado a correção é muito maior (tempo para abrir cada arquivo de imagem) tempo de elaboração de [power point] diário no padrão do colégio é muito grande. (Professora dos anos iniciais de uma escola privada mantida por grupo empresarial na cidade de São Paulo – F201)

[Queria] que parassem de ficar iludindo as crianças com a possibilidade de um retorno, eles estão cada vez mais ansiosos e com planos. Que ao invés de 'lives', fossem dados cursos de capacitação tecnológica. Que as escolas fornecessem recurso tecnológico adequado. Não sou obrigada a ter um computador de última geração para rodar programas. (Professora dos anos iniciais de uma escola privada comunitária/confessional da cidade de São Paulo – F169)

Sou muito dedicada e sempre gostei de oferecer o melhor de mim para os meus alunos. No ensino remoto, não tem sido diferente com relação ao meu carinho em preparar as aulas, porém sinto que estou trabalhando muito mais do que em sala de aula (mesmo com toda a loucura e correria). Temos horários para postar os vídeos e ainda tenho as 'lives', minhas costas doem muito no fim do dia. Recebi muitos elogios, graças a Deus estou colhendo os frutos do meu esforço, muitos alunos já estão alfabetizados, claro que a parceria das famílias foi fundamental. Mas estou exausta. (Professora dos anos iniciais de uma escola privada mantida por grupo empresarial na cidade de Osasco/SP – F198)

Outro ponto refere-se à desenvoltura para o uso dos softwares descritos acima. Sem dúvida conhecer os recursos disponíveis e saber utilizá-los corretamente viabilizam uma parte considerável do trabalho, mas usá-los para fins pessoais não é o mesmo que adaptá-los para fins pedagógicos. Como exemplo tomo os aplicativos de mensagens. Utilizá-los para encaminhar mensagens com informações, textos, vídeos ou estabelecer uma conversa não é o mesmo que organizar momentos síncronos de discussão com um grupo de alunos ou propor espaços de trabalho coletivo para a elaboração de processos de aprendizagem.

Como afirma Apple (1989, p. 168), tratando sobre a incorporação das novas tecnologias nas salas de aula,

as novas tecnologias não são um amontoado de máquinas e seus respectivos software. As novas tecnologias levam consigo uma forma de pensar que orienta as pessoas a enfocarem o mundo de um modo particular. Os computadores implicam maneiras de pensar primordialmente técnicas. Quanto mais a nova tecnologia transforma a sala de aula em sua própria imagem, tanto mais uma nova lógica substituiu a compreensão crítica, seja política, seja ética. O discurso da sala de aula se centrará mais na técnica e menos no conteúdo. Mais uma vez o “como” substituirá o “por que”, mas desta vez do lado do estudante.

As condições a que os professores foram expostos e o modo acelerado de incorporação de equipamentos e softwares nos restringiu ainda mais a possibilidade de estabelecermos espaço de discussão sobre o caráter político de todas essas escolhas. Avaliar

a prática docente em 2020 requer considerar que a cultura escolar com suas tradições, clima organizacional, participação e partilha do poder (FALSARELLA, 2018) foi subitamente desestruturada em seu funcionamento, mas não em sua concepção. As rotinas escolares e pessoais se alteraram com crianças e adultos convivendo de um modo incomum. As famílias precisaram dividir equipamentos e tempo para garantir os cuidados e a participação das crianças nas atividades escolares remotas ao mesmo tempo que conciliavam as demandas de suas atividades profissionais. Em muitas casas não havia cômodos que pudessem separar as crianças dos adultos e não foi incomum suas participações durante as reuniões de trabalho dos pais – que dividiam a atenção entre o choro, as mamadas, as apresentações de feitos infantis e as negociações ou andamento das reuniões profissionais. Não podemos nos esquecer que essa foi também a realidade das professoras e dos professores.

Gimeno Sacristán (2007, p.21), ao tratar sobre o direito à educação e as tecnologias da informação e comunicação (TIC), já nos alertava que

A chamada fratura digital reflete as desigualdades econômicas e sociais previamente existentes, só que agora num terreno mais sutil e aparentemente neutro. Se as TIC implicam desenvolver a inteligência, a capacidade de expressão, formas de complementar os currículos escolares, acelerar os processos de aprendizagem e de tomada de decisões, de comunicação, então estamos perante um grave problema, porque estamos a tocar nos direitos humanos e nos direitos das crianças, assim como no sentido da educação obrigatória que fica desvirtuado.

Como afirma uma professora dos anos iniciais, da rede pública municipal de Taubaté/SP (F105)

A crise que estamos vivendo pôs luz, deu visibilidade, às questões problemáticas que não damos conta no ensino presencial e nesta adaptação denominada "ensino remoto" têm destacado o quão excludente é o trabalho pedagógico; não atingimos TODOS os alunos, pelo contrário atingimos uma parcela deles. Os alunos e alunas que têm um suporte estão caminhando, seja por meio do acompanhamento pelos responsáveis que conseguem auxiliá-los, seja em relação ao acesso aos recursos para participar do ensino online. E a grande maioria vai indo... do jeito que dá! Acredito que temos que rever todas as concepções que movem o trabalho da escola pública e sua razão de ser: garantir que todos os alunos e todas as alunas possam aprender.

Essa é uma das muitas questões essenciais que precisamos nos debruçar com atenção. Winner (2008, p.98), ao destacar o caráter político da tecnologia, nos questiona sobre “Que formas de tecnologia são compatíveis com o tipo de sociedade que queremos construir?” Essa é uma boa provocação para pensarmos sobre as balizas que utilizaremos para avaliar e para planejar tanto a educação em tempos de pandemia, quando a educação que ofereceremos após essa experiência que se prolongou por mais de dois anos e parece ter impactado fortemente a aprendizagem e a forma de organização da cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor em tempos de pandemia significou assumir a reorganização dos processos de escolarização, mesmo sem as condições materiais e pedagógicas necessárias. A pandemia escancarou uma série de limitações nas mais diferentes áreas, sejam elas culturais, econômicas, políticas, sociais, educacionais, entre tantas outras. Como exemplo, tivemos o crescimento de consumo de aparelhos com conexão à internet que gerou a impressão de que as desigualdades digitais pouco a pouco se reduziriam. No entanto, com o isolamento social percebemos que além das desigualdades regionais, a qualidade de conexão e os pacotes de dados também escondiam abismos entre possibilidades de acesso a conteúdos digitais.

Outro aspecto foi a precarização do trabalho docente. O Conselho Nacional de Educação restringiu as orientações em relação às aulas remotas ao caráter sanitário e administrativo, não subsidiando as necessárias adaptações pedagógicas. Os profissionais da educação se viram ameaçados com reduções de salário e demissões, ao mesmo tempo em que seus gastos pessoais foram incrementados com aquisição de pacotes de internet 3G/5G fixo ou móvel, de equipamentos e softwares que garantissem condições para a preparação das aulas remotas. As jornadas de trabalho se ampliaram com uma série de atividades como reuniões de planejamento, elaboração, gravação e edição de conteúdos, pesquisa de materiais disponíveis na internet, que passaram a compor o fazer docente de profissionais que em geral eram demovidos da ideia de usar celulares ou demais tecnologias digitais em aula.

O esforço dos professores foi grande e parte dele foi registrado por essa pesquisa. A maioria dos professores do Ensino Fundamental, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, aprendeu, de uma hora para outra, a utilizar videochamadas, aplicativos de gravação e edição de vídeos e áudio e a preparar plataformas de organização de trabalho em grupo, para que as aulas remotas fossem possíveis.

Embora indiquem que se sentiram assistidos pelas escolas, poucas instituições ofereceram suportes efetivamente pedagógicos. Cabe destacar que não se tratava apenas de aprender a usar recursos digitais, mas transformar softwares que, em sua maioria não foram pensados com finalidades pedagógicas, em recursos de docência.

Talvez por isso os sentimentos indicados por eles em relação à pandemia sejam negativos, como angústia, impotência e frustração, mas as palavras que usaram para definir sua profissão, em condição de ensino remoto, sejam desafio, aprendizado e inovação.

A conjuntura certamente reduziu as possibilidades de discutir o caráter político das tecnologias digitais, das condições de trabalho docente e dos elementos que constituem a forma e a cultura escolar. No entanto, estamos diante de um momento singular para estabelecer balizas capazes de redefinir nossa compreensão sobre as diversas faces da escola.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Código de Financiamento 21481.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Maestros y textos**: una economía política de las relaciones de classe y sexo em educación. Madrid: Paidós, 1989.

APPLE, Michael; KING, Nancy. A economia e o controlo no quotidiano da vida escolar. In.: APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In.: **Educação e Sociedade**. vol.19, n.65, pp.143-162, 1998.

BRASIL. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da [...]. Brasília: CNE, 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: CNE, 2020b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta [...] o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008.

CAFARDO, Renata. Com saída de alunos da rede privada na pandemia, matrículas sobem 73% na pré-escola pública de SP. **Portal Terra**. 13 ago. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/com-saida-de-alunos-da-rede-privada-na-pandemia-matriculadas-sobem-73-na-pre-escola-publica-de-sp,fa6fb1261ef63a87e9275bbbf9dc6xc4tagf3.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

EISHIMA, Rubens. COVID-19 | Google Meet tem salto de uso de 25 vezes em 2020. **Canaltech**. 02 de Abril de 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/google-meet-tem-salto-de-uso-de-25-vezes-em-2020-devido-a-covid-19-162764/> . Acesso em: 06 jan. 2021.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul./set, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informe Nº 1** – Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo: FCC, 2020a.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informe Nº 2** – Similaridades e diferenças nas redes de ensino, sexo e cor/raça. São Paulo: FCC, 2020b.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação e os meios de comunicação**. Quem serve a quem? Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

IBGE. PNAD Contínua - **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

INEP / MEC. **Censo da Educação Básica – 2019** - Resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

IPEA. Acesso **Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia**. Nota Técnica – 2020 - Agosto - Número 88. Brasília: IPEA, 2020a. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561. Acesso em: 10 out. 2020.

IPEA. **Carta de Conjuntura nº49** “PNAD COVID-19 – Divulgação de 2/10/2020 – Principais destaques. Brasília: IPEA, 2020b. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2020/10/pnad-covid-19-divulgacao-de-2102020-principais-destaques/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

KEMP, Simon. **Digital 2019 Brazil**. Vancouver: Hootsuite; Nova York: We are Social, 2019. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil> . Acesso em: 18 jan. 2021.

NÓVOA, António. Relação Escola – Sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In.: SERBINO, Raquel et all. **III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 1996.

PALHARES, Isabela. Professores de escolas privadas ficam sem emprego durante a pandemia. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 30 ago. 2020. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/professores-de-escolas-privadas-ficam-sem-emprego-durante-a-pandemia.shtml#:~:text=Segundo%20estimativa%20da%20Fenep%20\(Federa%C3%A7%C3%A3o,a%20rede%20particular%20neste%20ano](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/professores-de-escolas-privadas-ficam-sem-emprego-durante-a-pandemia.shtml#:~:text=Segundo%20estimativa%20da%20Fenep%20(Federa%C3%A7%C3%A3o,a%20rede%20particular%20neste%20ano). Acesso em: 23 de jan. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862 de 13 de Março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias [...]. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/821536913/decreto-64862-13-marco-2020-sao-paulo-sp>. Acesso em: 12 maio 2020.

SOPRANA, Paula. 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet na pandemia do coronavírus. **Folha de S. Paulo**, 16 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml#:~:text=No%20momento%20em%20que%20o,ou%20n%C3%A3o%20%C3%AAm%20nenhum%20acesso>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima; OLIVEIRA, Rosilene Batista. A tecnologia educacional na investigação histórica da cultura escolar. In.: SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele; CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, ANA PAULA FERREIRA

WINNER, Langdon. **La ballena y el reactor.** Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología. Barcelona: Gedisa, 2008.

Submetido em: 14 de ago de 2023.

Aprovado em: 30 de out de 2023.

Publicado em: 15 de dez de 2023.