



Revista
Educar Mais

O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências

Remote teaching in the pandemic and the precariousness of the pedagogical practice of teachers in Porto Velho: pertinences and impertinences

La teleeducación en la pandemia y la precariedad de la práctica pedagógica de los docentes en Porto Velho: pertinencias e impertinencias

Rosângela de Fátima Cavalcante França¹; Ângela Aparecida de Souto Silva²; Débora Ferreira da Silva Feitosa³

RESUMO

Em tempos da pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) respaldaram as atividades escolares no país. Assim, todas as escolas públicas optaram pelo ensino remoto. Neste cenário, a presente pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, objetivou analisar a compreensão dos professores quanto à precarização da sua prática pedagógica e o que foi pertinente e impertinente no contexto do ensino remoto. Participaram dessa investigação, por meio de um questionário on-line, seis professoras que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO. Os resultados evidenciam que todas as professoras compreendem que o ensino remoto precarizou sua prática pedagógica e alegam dificuldades atinentes às condições de trabalho. Sobre as pertinências, mencionam que a relação entre família e escola melhorou e os alunos não ficaram totalmente sem aulas. Quanto às impertinências, a ênfase recaí sobre a falta de formação tecnológica para a utilização das ferramentas digitais. Conclui-se, portanto, que para mudanças abruptas como as que ocorreram na prática pedagógica dos professores, a formação destes deve receber especial atenção.

Palavras-chave: Pandemia; COVID-19; Trabalho remoto; Prática Pedagógica; Precarização.

ABSTRACT

In times of the COVID-19 pandemic, the Ministry of Education (MEC) and the National Education Council (CNE) supported school activities in the country. Thus, all public schools opted for remote education. In this scenario, the present descriptive research, with a qualitative approach, aimed to analyze the teachers' understanding of the precariousness of their pedagogical practice and what was relevant and impertinent in the context of remote education. Six teachers participated in this investigation, through an online questionnaire, who work in a school in the Municipal Education Network of Porto Velho-RO. The results show that all teachers understand that remote teaching has made their pedagogical practice precarious and claim difficulties related to working conditions. The results show that all teachers understand that remote teaching has made their pedagogical practice precarious and claim difficulties related to working conditions. Regarding the pertinences, they mention

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: 6rosangela@gmail.com

² Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidad Interamericana República del Paraguay. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Graduada em pedagogia. E-mail: asouto@unir.br

³ Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Psicologia pela UNIR. Professora e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Velho (RO). E-mail: deborafsf@gmail.com

that the relationship between family and school has improved and students have not been totally without classes. As for impertinences, the emphasis is on the lack of technological training for the use of digital tools. It is concluded, therefore, that for abrupt changes such as those that occurred in the pedagogical practice of teachers, their training should receive special attention.

Keywords: *Pandemic; COVID-19; Remote work; Pedagogical Practice; Precariousness.*

RESUMEN

En tiempos de la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación (MEC) y el Consejo Nacional de Educación (CNE) apoyaron las actividades escolares en el país. Así, todas las escuelas públicas optaron por la enseñanza remota. En este escenario, la presente investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, tuvo como objetivo analizar la comprensión de los docentes sobre la precariedad de su práctica pedagógica y lo pertinente e impertinente en el contexto de la educación a distancia. En esta investigación participaron seis profesores, a través de un cuestionario online, que laboran en una escuela de la Red Municipal de Educación de Porto Velho-RO. Los resultados muestran que todos los docentes entienden que la enseñanza a distancia ha precarizado su práctica pedagógica y reclaman dificultades relacionadas con las condiciones laborales. En cuanto a las pertinencias, mencionan que la relación entre familia y escuela ha mejorado y los estudiantes no se han quedado totalmente sin clases. En cuanto a las impertinencias, el énfasis está en la falta de formación tecnológica para el uso de herramientas digitales. Se concluye, por tanto, que para cambios abruptos como los ocurridos en la práctica pedagógica de los docentes, su formación debe recibir especial atención.

Palabras clave: *Pandemia; COVID-19; Trabajo remoto; Práctica pedagógica; Precariedad.*

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento histórico em que a pandemia da COVID-19, de forma abrupta, redesenhou o cenário mundial, ocasionando inúmeras mudanças, dentre essas, nas relações sociais, no mundo do trabalho e no sistema educativo. Nesse contexto, a educação é impactada e os professores deparam-se com novas demandas, exigências e situações adversas do que estavam acostumados a lidar, onde espaço e tempo são reconfigurados, o trabalho é intensificado, com jornada ampliada, a cultura organizacional é desfavorecida e a interação entre os pares é desprestigiada.

Isto nos remete a pensar nas mudanças sociais e a repercussão das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1980 e 1990, intensificadas na década de 2000, alterando expressivamente o trabalho docente devido o processo de globalização. Soma-se a essas mudanças, o ano de 2020 que, em decorrência da pandemia mundial provocada pela COVID-19, torna-se atípico, caracterizado por medidas de distanciamento e isolamento social para evitar o contágio.

Essa situação repercutiu na educação com a suspensão do calendário escolar, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite orientações estabelecendo a reorganização do calendário por meio de atividades não presenciais, visando o cumprimento de carga horária mínima anual, bem como a forma de avaliação a ser desenvolvida (BRASIL, 2020). Com isso, os professores passaram a desempenhar suas funções de forma remota, a partir de sua residência (home-office), alterando a organização do trabalho docente.

Acompanhando de perto os movimentos atinentes à caracterização acima descrita, decidimos realizar uma pesquisa buscando resposta para a seguinte questão/problema: em que consiste a compreensão dos professores quanto à precarização da sua prática pedagógica e o que foi pertinente e impertinente

no contexto do ensino remoto? Para darmos conta de responder tal indagação outras questões desdobraram-se a partir desta, a saber:

- Em decorrência da Pandemia da COVID 19, a Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, orientou a realização do trabalho remoto. Na compreensão das professoras o trabalho remoto trouxe mais demandas para o seu ofício?
- Os professores receberam algum tipo de Formação para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de forma remota?
- Os professores compreendem que o trabalho de forma remota facilitou ou precarizou às demandas do seu ofício?
- Quais ações os professores realizaram para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus alunos?
- O que os professores acharam pertinente e o que acharam impertinente quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota?

Em decorrência da questão problematizadora e das questões secundárias, foi estabelecido como objetivo geral analisar a compreensão dos professores quanto à precarização da sua prática pedagógica e o que foi pertinente e impertinente no contexto do ensino remoto. Coadunando com tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: verificar se na compreensão dos professores o trabalho remoto trouxe mais demandas para o seu ofício; averiguar se os professores receberam algum tipo de formação para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de forma remota; constatar se os professores compreendem que o trabalho de forma remota facilitou ou precarizou às demandas do seu ofício; relacionar as ações os professores realizaram para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus alunos; identificar o que os professores acharam pertinente e o que acharam impertinente quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota.

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), visto que, pretendíamos descrever as características de um fenômeno, no caso, a precarização vivenciada por professores em tempos de pandemia. A abordagem coerente para esse tipo de pesquisa foi a qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen, posto que "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Participaram dessa investigação, por meio de um questionário on-line, seis professoras que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO, localizada na periferia da cidade.

Os dados obtidos foram organizados em Categorias de Análise, criadas a priori, cujos resultados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Com base nessa referência teórico-metodológica, buscamos conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras das professoras desse estudo. Pautando nossas interpretações em inferências, procuramos estabelecer as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores do fenômeno investigado.

Para a feitura deste trabalho, organizamos a seguinte estrutura: Introdução, na qual contextualizamos a problemática em pauta, apresentamos a questão/problema e as complementares, os objetivos gerais e específicos, os aspectos metodológicos, os sujeitos e o lócus da pesquisa. Na sequência,

abordamos as temáticas referentes à precarização do trabalho docente e o mal-estar docente, as diretrizes do MEC e as recomendações do CNE e as proposições de Ações para materializar o processo de ensino e de aprendizagem de forma remota na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho – RO. Posteriormente, apresentamos a análise dos dados e os seus resultados e encerramos com as considerações finais, nas quais concluímos que a formação dos professores, em contextos de mudanças, deve receber especial atenção. Com os indicadores que apontamos, entendemos que esta pesquisa, embora estude uma realidade local, sua relevância poderá ter um alcance maior, visto que, trata de uma situação que poderá beneficiar um grupo profissional considerável, no caso, os professores que atuam na Educação Básica.

2. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A história da humanidade evidencia que a concepção de trabalho humano se modifica em consonância com os acontecimentos e valores do período social de acordo com o momento histórico.

A revolução industrial ocorrida no século XVIII, o fomento ao capitalismo e o pensamento liberal proporcionaram a valorização do capital e do individualismo, alterando o sentido do trabalho e a relação que o ser humano tem com ele, fazendo surgir o proletariado. O trabalho antes efetuado pela força muscular com ajuda de ferramentas e com a abrangência pelo trabalhador de suas etapas de produção passa a ser desempenhado com o auxílio de máquinas, de forma compartimentada, dentro de uma sequência temporal e com a utilização de vários trabalhadores na sua produção, inviabilizando a compreensão do processo de produção na sua totalidade (BRAVERMAN, 1987).

O século XX foi marcado por avanços científicos e tecnológicos influenciando a comunicação, o transporte, a educação e, conseqüentemente, gerando impactos no cotidiano e no trabalho, estabelecendo novas maneiras de pensar, de conviver, de relacionar, de trabalhar, chegando ao século XXI com o legado das mudanças iniciadas no século anterior e ampliadas nesses últimos 20 anos (FARIAS; DIAS, 2013), intensificada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais e pela globalização do capital.

O século XXI desponta com a revolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a partir do aperfeiçoamento, sofisticação e convergência de tecnologias digitais móveis processadas por computadores, aplicativos e redes, denominadas por Castells (1999) de "Revolução da Tecnologia da Informação", fazendo surgir uma nova classe de trabalhadores nomeada por Antunes (2018) de "proletariado de serviços da era digital".

Se por um lado as mudanças trouxeram forte influência no mercado de trabalho, moldando profissões, criando tendências, de modo a imprimir um novo comportamento profissional, por meio da ampliação de habilidade e competência que integram a profissionalização do professor (FIDALGO, 2009), por outro, ocasionaram a redução salarial, cercearam as condições de trabalho, ampliaram a jornada de afazeres, subtraindo direitos e garantias que provocaram a precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2019).

No âmbito educacional brasileiro, essa precarização se manifestou nas condições de trabalho que não se fizeram acompanhar da incorporação de recursos materiais, bem como materializadas na massificação do ensino, desencadeada por um processo de ampliação do quadro de professores e alunos e do arrocho salarial, decorrente das reformas de 1968 e 1971 (OLIVEIRA, 2019). Também apareceu como renúncia de saberes e conteúdos de seu fazer pedagógico em substituição às

novas funções e formações, a fim de adequar-se às exigências demandadas pela sociedade, por meio de um ensino que visava organizar um raciocínio mecânico e racional (FRANCKLIN, 2017).

Nessa linha de pensamento, Contreras (2002, p. 33) 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”. Ele 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, ele passa a desempenhar tarefas administrativas e de serviços de apoio operacional na escola.

Dialogando com os autores Oliveira (2019), Francklin (2017), 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 ao domínio dos saberes da docência.

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

2.1 A precarização do trabalho do professor e o mal-estar docente: uma questão relacional

Em um contexto de pandemia, ocasionado pela COVID-19, o aumento das exigências impostas aos professores, extrapolam as atividades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, em condições adversas de trabalho. A este respeito Esteve (1999, p. 100) 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 actual, 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 afectivo dos alunos.

Esteve (1999) versa que o quantitativo de responsabilidades imposta ao professor imputa-o a figura de polivalente, desempenhando múltiplas funções que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências, afastando-se de sua função primeira. E em contexto de pandemia, tendo que adaptar suas atividades de ensino a rotina diária das atividades familiares e domésticas, intensifica-se ainda mais a figura de um professor polivalente, atribuindo a ele um

sobrecarga de trabalho que pode resultar em precarização, para Souza (2017, p.182), “a precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econômica quanto política do capital”.

Logo, a intensificação e sobrecarga de trabalho que conduz a precarização, acaba por gerar um sentimento contraditório sobre o trabalho, como por exemplo, angústias e dúvidas decorrentes do movimento de inovações sociais que vão repercutir no seu fazer pedagógico. Afinal, não se pode esquecer, que o professor como agente mediador do conhecimento sistematizado possibilita o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos (SOUZA, 2017). 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, denominada por Esteve (1999) de “mal-estar docente”.

Diante desta situação o autor acrescenta ainda, 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). Esteve denota ainda para a questão de 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.

3. COVID-19 E EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES DO MEC E AS RECOMENDAÇÕES DO CNE

A pandemia causada pelo SARS-COV-2, popularmente conhecido como coronavírus, se propagou de forma rápida e avassaladora, trazendo inúmeros desafios para todos os setores da sociedade, não só para o nosso país, mas para o mundo inteiro. Tais desafios se interpuseram à nossa educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades. As medidas de distanciamento social exigiram uma série de mudanças para a educação, que foram disciplinadas por diretrizes, pareceres e recomendações do MEC e seu Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre estes pareceres, destaca-se:

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020a).

Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia (BRASIL, 2020b).

Tais pareceres causaram mudanças e impactos na prática pedagógica dos professores. Eles encontram respaldo em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no Art. 32

§ 4º, dispondo que, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Pode-se dizer, que mesmo a educação a distância não sendo amplamente considerada como uma alternativa no ensino fundamental, de forma regular e contínua, tem-se a previsão legal do seu uso como uma forma de complementação da aprendizagem em situações emergenciais.

Ademais, a LDBEN nº 9.394/96 em seu Art.80 preconiza que o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância devem ser incentivados pelo poder público em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996). Acredita-se que tendo como base tais preceitos legais, foi possível a elaboração de resoluções, pareceres e diretrizes que

provessem meios de dar continuidade à oferta de educação por meio do ensino remoto, no intuito de minimizar os prejuízos de aprendizagem que os estudantes viessem a sofrer. No mundo inteiro 990.324.537 estudantes foram afetados com a interrupção das aulas, o que representa 70% da população estudantil mundial (UNESCO, 2020).

Após essa interrupção, foi preciso prover meios para dar continuidade às aulas. Assim, tanto as escolas públicas e privadas em território nacional, aderiram ao processo de transição de aulas e atividades pedagógicas presenciais para o formato à distância, reconhecendo o momento de excepcionalidade. O parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, foi o primeiro documento a ser aprovado no período pandêmico e previu a reorganização dos calendários escolares buscando considerar as condições particulares de cada rede, escola, professores e suas famílias, sem deixar de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem.

O mesmo parecer prevê ainda que, “as soluções possíveis dependerão das decisões de reorganização dos calendários escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação dos professores” (BRASIL, 2020a). Contudo, essa preparação tem sido alvo de preocupações e questionamentos, por parte de estudiosos e da sociedade em geral, afinal, ninguém estava preparado para este momento, não obstante à reorganização do calendário escolar, existem desafios que se relacionam ao uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto.

O parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, que dispõe sobre orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, entende por atividades pedagógicas não presenciais:

[...] conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (BRASIL, 2020b).

Embora neste período as atividades sejam realizadas em casa com o uso tecnológico ou não, requer de forma indubitável o envolvimento dos professores, considerando que ele é o agente responsável por gerir o processo de ensino e aprendizagem. Um dos primeiros desafios que podem se interpor a prática pedagógica do professor na etapa da educação básica dos anos iniciais é que, “[...] as atividades devem ser mais estruturadas, para que atinja a aquisição de habilidades básicas do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2020a), esta, é, portanto, a previsão legal constante no parecer CNE/CP nº 5/2020, este por sua vez, ainda recomenda, “[...] que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças” (BRASIL, 2020a). Atividades estas que certamente recaem sob a responsabilidade dos professores que atuam na educação básica.

Dessa forma, “ainda que as atividades escolares estejam sendo transpostas para dentro dos domicílios, os professores seguem sendo essenciais para o processo de ensino-aprendizagem” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 13). Corroborando com este entendimento Luckesi (2018, p.206) nos afirma que, “a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, resultados efetivos da educação formal, dependem de sua atuação profissional”. Portanto, mesmo em decorrência de distanciamento social, em que as aulas estão ocorrendo em formato remoto, o professor é uma figura importante, seu papel ainda é imprescindível.

Todavia, considerando a abrupta mudança ocorrida nesse período, muitas são as demandas que recaem sobre o professor, e este por sua vez, ainda tem que lidar com os desafios do manuseio da tecnologia digital, sem possuir formação adequada para trabalhar com estes recursos.

Podemos inferir que o compêndio de atividades relativas ao formato de aula remota, intensificou o trabalho dos professores, consideramos que “[...] será de suma importância que o poder público se mobilize para que, mesmo sob uma lógica de mitigação dos impactos negativos nos estudantes, os professores recebam orientações e apoio adequado para lidarem com tamanha tarefa” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p.14). As orientações e tarefas atribuídas, as intuições escolares e professores por meio das diretrizes, resoluções e pareceres do MEC/CNE neste período de pandemia, estendem-se as respectivas redes de ensino do poder público municipal e estadual.

Assim, o município de Porto Velho por meio de sua secretaria de educação propôs ações afim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem de forma remota, amparada pelas diretrizes, e resoluções e pareceres do MEC/CNE. Nesse sentido, suas ações foram propostas em documentos, tais como decretos, resoluções e memorandos.

O documento primordial para o desenvolvimento das aulas em situação emergencial em nossa cidade foi emitido pela Secretaria de educação do município de Porto Velho, Rondônia (SEMED/PVH/RO) em 16 de abril de 2020, sob ofício nº 1552/2020/DIEB/DPE/SEMED, que dispõe orientações sobre as atividades remotas que serão disponibilizadas aos alunos da Rede Municipal de Ensino durante a suspensão das aulas devido ao Decreto de Situação de Emergência devido a pandemia da COVID-19. As ações a serem realizadas pelas escolas, segundo o documento, se constitui em:

- a) Propiciar formas alternativas para que os estudos cheguem ao máximo possível de estudantes, inclusive aos que não têm acesso aos recursos midiáticos;
- b) Planejar uma rotina de estudos e sensibilizar os pais para o acompanhamento dos seus filhos;
- c) Elaborar avaliação frequente dos conteúdos estudados, e diagnóstica no retorno às aulas presenciais;
- d) Organizar e registrar de forma pormenorizada, para eventual comprovação do currículo, as Atividades Complementares realizadas de forma não presencial;
- e) Utilizar os recursos oferecidos por esta Secretaria das tecnologias de informação, através da plataforma AVA, com as atividades disponibilizadas, para todos os alunos do Ensino Fundamental, de todas as modalidades de ensino que estão inseridos nesta Rede Municipal de ensino, considerando também como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota;
- f) Na atual situação emergencial, quaisquer componentes curriculares poderão ser trabalhadas na modalidade semipresencial. As atividades semipresenciais deverão ser registradas e eventualmente comprovadas perante as autoridades competentes e farão parte das oitocentas horas das atividades escolares obrigatórias;
- g) Elaborar e executar o Plano de Continuidade Pedagógica (PORTO VELHO, 2020).

Este documento, tendo como base as orientações e diretrizes do MEC por meio do CNE e nossa LDBEN Nº 9.394/96, propõe estas ações que contribuem para a efetivação do processo de ensino e

aprendizagem no âmbito de nossa rede municipal de ensino, a propositura de suas ações coadunam ao estabelecido no Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, embora tenha sido aprovado só no final do mês de abril, antes dessa data, ele já existia como uma proposta de parecer, um texto referência de reorganização do calendário escolar, afinal a situação requereu “[...] do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas, produções analíticas ganham maior aderência e utilidade na medida em que reconhecem o momento de excepcionalidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3). Entretanto, cabe destacar, que estas ações só podem se materializar por meio da prática pedagógica do professor, entretanto Silva et al. (2020, p. 2) apontam que:

[...] surgem desafios para os docentes relacionados ao aprendizado do manuseio das tecnologias da informação e comunicação na modalidade de ensino à distância (EaD), para estimular os discentes na construção e busca do conhecimento e assim garantir a finalização do ano letivo.

Neste cenário, em que o professor atua em seu domicílio, certamente, ele encontra-se envolto a algumas limitações, para executar as ações propostas pelos documentos orientadores das instâncias superiores de educação, MEC/CNE, Secretarias de Educação Estaduais e/ou Municipais e Conselhos Estaduais e Municipais de educação. Pode-se dizer, que essas limitações, relacionam-se às adaptações de tempo, planejamento das aulas, formação adequada, suporte não apenas técnico, mas também emocional, haja vista que o professor teve que adaptar o trabalho às rotinas de casa, de suas atividades domésticas. Depreende-se, que o ensino por meio de aula remota pode até contribuir para a minimização das perdas educacionais, porém em decorrência dessas mudanças e ao retorno das aulas,

[...] tais estratégias precisarão contemplar novas e excepcionais demandas, como o acolhimento emocional dos alunos e profissionais da Educação, a comunicação reforçada com as escolas e as famílias, um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão, avaliações diagnósticas acompanhadas de amplos programas de recuperação escolar e ações de formação e apoio aos professores em múltiplas dimensões (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 8).

Estas demandas, são e serão necessárias, tendo em vista a própria qualidade do ensino ofertado por nossas instituições públicas de educação, posto que, conforme preconiza o Art. 2º da LDBEN nº 9.394/96 “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mediante a todas essas implicações atinentes à prática pedagógica dos professores, construímos o desenho de uma pesquisa que nos permitisse vislumbrar sua atividade profissional em meio ao cenário aqui exposto.

4. O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O VIVIDO E O CONCEBIDO PELOS PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos a interpretação e análise dos dados obtidos em nossa investigação. Para melhor compreensão, destacamos as Categorias de Análise e, na sequência, as perguntas complementares que desdobraram-se da questão problematizadora deste estudo.

Categoria 1 - **Compreensão das professoras sobre as demandas do seu ofício com o trabalho remoto**

Em decorrência da Pandemia da COVID 19, a Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, orientou a realização do trabalho remoto. Na sua compreensão, tal trabalho trouxe mais demandas para o seu ofício? Em caso positivo, cite as principais. As respostas foram:

Professor A: Sim, pois tivemos que nos adaptar a uma rotina a qual não estávamos acostumados.

Professor B: [...] sim trouxe mais demandas, pois além do desgaste de passar por uma pandemia, cobranças o medo e as foram e estão sendo muitas, principalmente em nossa própria casa com afazeres domésticos, sem contar os relatórios.

Professor C: As demandas do ensino remoto aumentaram muito, nas aulas presenciais parecia haver menos cobrança. As principais demandas são: relatórios mensais das aulas remotas, plano de aula adequado a esse contexto, portfolio que teremos que entregar ao final, cronograma de atividades que enviamos aos alunos por meio de WhatsApp, atendendo às vezes fora do meu horário de trabalho.

Professor D: Sim, aumentou a demanda. Não consigo delimitar meu tempo de trabalho. A realidade é que por estar em casa, devo estar sempre à disposição de alunos, pais e escola.

Professor E: Sim, trouxe com certeza mais trabalho. Primeiro porque me senti cobrada no início e não sabia por onde começar e isso me trouxe uma grande frustração, depois veio relatórios, mudança de planejamento, sem horários certo de trabalho visto que acabo por atender os pais em qualquer momento que eles me chamam. Sentimento de estar fazendo tudo só sem trocas, de repente me vi fazendo o serviço de orientação e supervisão indo atrás do aluno que esta afastado não interage, ligações mensagens até mesmo com parentes dos mesmos para ter contato e retorno de atividades.

Professor F: Sim. 1º, tenho que usar a minha internet; 2º, utilizo minha luz; 3º, fica um trabalho mais cansativo; 4º, não temos hora nem dia para atender os pais, até final de semana.

Quando verificamos as professoras falando de cobranças, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras, isso denota uma intensificação do trabalho dessas profissionais, isto nos permite recorrer ao pensamento de Esteve (1999, p. 97) quando este afirma que, “[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança 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) versa ainda que o quantitativo de responsabilidades imposto ao professor imputa-o a figura de polivalente, desempenhando múltiplas funções que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências, afastando-se de sua função primeira.

Tal situação acaba por gerar um sentimento contraditório sobre o trabalho como, por exemplo, angústias e dúvidas decorrentes do movimento de inovações sociais, que vão repercutir no seu fazer pedagógico e que a sua formação não lhe dá respaldo. Outro ponto que repercute no professor, refere-se à transferência de responsabilidades educativas relacionadas à valores básicos antes encarregadas pela família e que foram transferidas à escola.

Categoria 2 – Formação para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de forma remota

Você recebeu algum tipo de Formação para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de forma remota? Em caso positivo, descreva-a.

Professor A: - IV Congresso Municipal de Educação de Porto Velho 2020 - Educação em Tempos de Pandemia; - Bate Papo - Priorização Curricular: unindo forças para adequação do currículo em tempos de pandemia, entre outros.

Professor B: Sim, Formação Continuada para Professores Online.

Professor C: Não recebi nenhuma formação.

Professor D: Não recebi nenhum treinamento. A Secretaria de Educação disponibilizou algumas palestras sobre a nova BNCC e sobre trabalho remoto, mas não houve uma formação específica em relação a metodologia, abordagem, avaliação, ou seja, sobre o trabalho em si.

Professor E: [...] não houve treinamento específico para os trabalhos remoto, somente algumas indicações de ferramentas tecnológicas das quais não me foram úteis.

Professor F: Não. Não recebi formação nenhuma.

A partir dos posicionamentos das professoras que mencionam algumas ações como indicações de ferramentas tecnológicas, participação em eventos como Congresso, Bate papo sobre adequação do currículo em tempos de pandemia e ainda afirmação de algumas que consideram não ter havido formação, o que podemos depreender dessa situação é que a oferta de formação dos professores, de modo sistematizado, não ganhou centralidade nesse contexto da COVID-19, em que as aulas presenciais transformaram-se em aulas mediadas por diferentes ferramentas tecnológicas. Desse modo, o rol de tarefas impostas a estes os transformaram em tarefeiros, subtraindo a sua autonomia enquanto sujeitos pensantes.

Esta situação sinaliza que há de se pensar na formação permanente dos professores, para que estes não fiquem em descompasso em caso de emergência, como está em tempos de pandemia, visto que tal formação deve ocorrer para sintonizar o professor com a inovação educativa. Sobre a formação em pauta, nos fundamentamos em Esteve (1999, p.119) quando este diz:

[...] A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objectivos, métodos e conteúdos) [...].

O que Esteve (1999) nos diz, ratifica o momento vivenciado pelos professores, posto que, no bojo das mudanças do fazer pedagógico, as questões pessoais e sociais se entrelaçam, afetando a sua qualidade de vida.

Categoria 3 – Precarização da prática pedagógica

Você achou que o trabalho de forma remota facilitou ou precarizou às demandas do seu ofício?

Professor A: Precarizou, mediante a todos os processos que envolvem a educação, como estrutura, tecnologia e principalmente a falta de recursos para manter o contato.

Professor B: Na minha opinião precarizou.

Professora C: Precarizou ainda mais. Se antes já percebíamos um descaso em relação às condições de trabalho do professor, hoje isso está ainda mais acentuado. Foi imposto que se fizesse o trabalho de casa, sem oferecer condições para que isso ocorresse.

Professora D: Não exatamente facilitou, mas certos momentos são cômodos por estar em casa, há momentos em que não tenho retorno nenhum, mas logo me sinto preocupada e fico pensando o que vou fazer para chamar a atenção para que esse retorno possa acontecer, acredito que dificultou bastante porque tenho que elaborar não somente um plano satisfatório para ao aluno mas também chamar a atenção dos pais quanto a importância de se manter os estudos mesmo nessas condições.

Professora E: Não facilitou nada.

Professora F: Tive mais dificuldades em relação ao meu trabalho.

Na compreensão de todas as professoras houve a precarização de seu trabalho e estas atribuem tal precarização às questões como falta de estrutura que inclui tecnologia e, principalmente, a falta de recursos para manter contatos. 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 quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota e, a necessidade de fazer um planejamento para além das atividades atinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, visto que, deveriam também conscientizar os pais quanto à importância de se manter os estudos mesmo nessas condições de ensino remoto.

Observando as mudanças operadas na prática pedagógica dos professores, poderíamos dizer que, nesse contexto de emergência, eles estão vivendo um momento de precarização que se assemelha a um desmonte de seu trabalho se atentarmos para o que nos diz Souza (2017, p.177):

[...] a precarização é o desmonte das condições de trabalho oferecido aos/às 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 [...].

Ainda nos apoiando em Souza (2017, p.177) podemos inferir que os professores ao tornarem-se cumpridores de tarefas, sem a possibilidade de refletirem sobre suas ações, perdem a criatividade e tornam-se empobrecidos, tal como assevera a autora:

A categoria práxis revela o ser humano como ser criativo e autoprodutivo. Ser da práxis, o ser humano é produto e criação de sua autoatividade, 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 [...].

O que Souza (2017) nos leva a compreender é que pressionados pelo tempo e emergência, os professores assumem uma rotinização no seu fazer profissional, deixam de problematizar as circunstâncias em que desenvolvem as suas atividades e não conseguem fazer uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho. Para ratificar nossa compreensão nos ancoramos em Rizvi (1989 apud Contreras 2002, p. 37) que assim alude, "Ao aumentar os controles e a burocratização,

ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas”.

Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (TORRES, 1991). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Com a perda da decisão sobre o seu trabalho, os professores são submetidos a um processo de degradação que paulatinamente subtrai destes sua capacidade de refletir e passam a agir conforme decisões externas.

Categoria 4 - Ações para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem. Quais ações você teve que realizar para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus alunos?

Professor A: O principal é através do whatsapp, envio das atividades impressas e livros didáticos.

Professor B: Organizar o cantinho pra gravar, editar os vídeos, pesquisar alguns aplicativos para tornar as aulas mais atrativas, compra de quadro branco, orientar os pais sobre a importância de realizar as atividades.

Professor C: Primeiro buscar uma maior aproximação com a família dos alunos, seleciono vídeos explicativos sobre os conteúdos dados, porque o aluno não consegue compreender só com as explicações do livro, gravo áudios, faço chamada em vídeo.

Professora D: Em relação aos materiais investi em cursos rápidos sobre metodologias ativas e uso de ferramentas digitais para melhorar o trabalho, maior velocidade da internet e um computador novo. Em relação à escola, tive que me aproximar mais dos pais. Utilizar mais as redes sociais para comunicação (antes não disponibilizava meu número pessoal aos pais) e até como ferramenta de trabalho.

Professora E: A prefeitura disponibilizou uma plataforma de estudos do qual não foi útil para minha turma os pais reclamavam que não conseguiam acessar outros não se importaram e o uso de dados móveis que consumia. Então foi criado um grupo no WhatsApp onde passei a enviar atividades e essas eram entregues impressas também, atendia e atendo os alunos por mensagem de texto e áudios, depois que começamos a usar os livros didáticos passei a gravar vídeos com explicação do conteúdo.

Professora F: Muita pesquisa. Tive que enfrentar dificuldades quanto às tecnologias.

Percebemos que as professoras pressionadas pela necessidade de dar conta de suas demandas, investiram em ações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, na aquisição de diferentes recursos de ensino, para garantir a motivação dos alunos, nos processos de comunicação com as famílias e na sua autoformação.

Os investimentos relatados pelas professoras convergem com o que dizem as autoras Pontes e Rotas (2020), as quais relatam que com a situação da COVID-19, que o professor, em exíguo prazo, teve que: a) instituir um espaço no ambiente residencial para o trabalho; b) munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas; c) inteirar-se das ferramentas on-line; d) adaptar o conteúdo e

a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino; e) buscar novas metodologias que se adequem ao ensino remoto; f) organizar atividades síncronas e assíncronas; g) estar disponível em um contraturno para atendimento aos alunos via mensagens e às reuniões virtuais com a coordenação pedagógica; h) despertar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender; e i) mobilizar as famílias para que os alunos mantenham a rotina escolar.

Fica evidenciado, portanto, que com o aumento das responsabilidades dos professores, “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1999, p.37).

Categoria 5 – pertinências e impertinências para a realização do ofício de forma remota. O que você achou pertinente e o que achou impertinente quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota?

Professor A: Apesar dos pesares, a relação entre família e escola melhorou durante a pandemia. Ficou mais próxima, intensa, colaborativa a meu ver, foi muito significativa. Já por outro lado, falta de formação tecnológica dos professores, uma vez que muitos não estão habituados ao uso desses métodos digitais em seu cotidiano, além de vários outros problemas de acesso apresentados por parte dos estudantes se tornou um grande desafio a ser cumprido durante todo o processo.

Professor B: Pertinente: maior aproximação com as famílias dos alunos e reconhecimento da importância do meu ofício. Impertinente: Falta de orientação pela secretaria de educação em tempos de pandemia.

Professor C: O que é pertinente é fato desses alunos não ficarem totalmente sem aula, que a meu ver o prejuízo de aprendizagem seria bem maior. O que considero impertinente são as muitas cobranças, quanto a relatórios, portfólios, as fotos que recebo em excesso no meu celular porque teremos que comprovar que esses alunos estão fazendo as atividades, ter pais e alunos que me procuram fora do horário de trabalho e até os finais de semana, parece que não consigo me desligar do trabalho.

Professor D: Pertinente foi a possibilidade de trabalhar de casa, o que parecia uma situação inviável antes da pandemia. E impertinente é exatamente o reflexo desse trabalho em casa, como disse anteriormente. O trabalho invadiu a privacidade e tomou todo o tempo disponível para outras atividades, como tempo de trabalho.

Professor E: O que foi pertinente e que pretendo usar no ensino regular são as tecnologias, apesar de cansativo é bom esse contato com os pais. Por exemplo, usar vídeos para explicar e exemplificar o dever de casa visto que alguns pais não compreendem algumas atividades. Impertinente é que acabei ficando sem um horário de trabalho qualquer hora é hora, pois uso um WhatsApp pessoal. Minha vida pessoal e profissional se fundiram.

Professora F: O pertinente é a questão de se adequar ao novo. O que mais foi impertinente foi a questão dos pais não respeitarem o nosso espaço e tempo, ex: ligar, falar a qualquer hora do dia e da noite.

Mediante a opinião dos professores podemos constatar que as questões pertinentes foram: a melhoria da relação entre família dos alunos e escola, o fato dos alunos não ficarem totalmente sem aula e a possibilidade de trabalhar em casa, adequando-se ao novo. No tocante às impertinências, mais uma vez, ganha ênfase a falta de formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas, o que é compreensível, uma vez que muitos não estavam familiarizados com a utilização dessas.

A esta lacuna, somam-se outras impertinências como a queixa da falta de orientação pela secretaria de educação, as muitas cobranças quanto a relatórios, portfólios, comprovação das atividades realizadas pelos alunos, a assistência prestada aos pais e alunos fora do horário de trabalho e até aos finais de semana. Por fim, há de se considerar o fragmento da fala da *professora E* que assim assevera: “[...] O trabalho invadiu a privacidade e tomou todo o tempo disponível para outras atividades [...]”. Isto implica em dizer que, a vida profissional e pessoal fundiram-se.

Essas impertinências que se sobrepõem às pertinências vividas e percebidas pelos professores, nos permitem fazer uma interlocução com o pensamento de Esteve (1999, p. 97) quando o referido autor ao tratar da situação dos professores perante a mudança social, faz a seguinte analogia:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espectáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis.

O que os professores estão vivendo, percebendo e concebendo nesse momento inusitado pelo qual estão passando, ao serem desafiados a vencer as grandiosas demandas impostas ao seu trabalho, ao realizarem o seu ofício sem ter recebido uma formação específica para a transição do ensino presencial para o remoto, ao sentirem o seu trabalho precarizado em função da falta de estrutura e de um montante de dificuldades de ordem pessoais e profissionais e sistêmicas, que extrapolam as atividades relacionadas ao processos de ensino e de aprendizagem, ao fazerem investimentos até no âmbito financeiro para desenvolverem a sua prática pedagógica, os professores admitindo as pertinências e impertinências impostas ao seu ofício, assemelham-se aos atores da analogia descrita por Esteve (1999, p.97) quando procuram “encontrar uma saída airosa ainda que não sejam os responsáveis” pelas condições precárias em que desenvolvem o seu trabalho nesse contexto emergente.

É sobre toda essa gama de atividades desenvolvidas nesse momento inusitado que teceremos a seguir algumas considerações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenho desta pesquisa, apreendemos dados tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito empírico, e é sobre o que conseguimos desvelar a despeito desses dois campos do conhecimento que iremos discorrer nestas considerações.

No âmbito teórico, ao nos apropriarmos da literatura que trata da temática em pauta, foi possível verificarmos que para tratarmos da precarização precisávamos nos ancorar num referencial que dialogasse com as situações que estamos vivenciando atualmente. Nessa perspectiva, apreendemos que a precarização está contextualizada em estudos que versam sobre a perda da autonomia dos

professores, a desqualificação do seu trabalho e a subtração de suas possibilidades de refletir, enquanto sujeitos pensantes.

Evidenciamos também que as consequências da intensificação e precarização do trabalho docente podem concorrer para um desconforto denominado “mal-estar docente”. Verificamos ainda que o sistema educacional recebeu orientações do MEC e do CNE, com uma base legal constituída por instrumentos normativos como Resoluções e Pareceres, com orientações para o cumprimento da Prática de Ensino.

No âmbito empírico, a fim de situarmos o leitor, iniciamos nossas considerações retomando o objetivo geral deste estudo, o qual foi analisar a compreensão dos professores quanto à precarização da sua prática pedagógica e o que foi pertinente e impertinente no contexto do ensino remoto. Em conformidade com tal objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: verificar se na compreensão dos professores o trabalho remoto trouxe mais demandas para o seu ofício; averiguar se os professores receberam algum tipo de formação para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem de forma remota; constatar se os professores compreendem que o trabalho de forma remota facilitou ou precarizou às demandas do seu ofício; relacionar as ações que os professores realizaram para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus alunos; identificar o que os professores acharam pertinentes e impertinentes quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota.

Em convergência com esses objetivos, obtivemos resultados sobre os quais teceremos considerações. Isto posto, iniciamos a nossa abordagem relatando que ao verificarmos se na compreensão das professoras o trabalho remoto trouxe mais demandas para o seu ofício, estas falam de cobranças, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras, o que denota uma intensificação do trabalho dessas profissionais.

Averiguando se os professores receberam algum tipo de formação para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, de forma remota, ficou evidenciado que a oferta de formação dos professores, de modo sistematizado, não ganhou centralidade, nos levando a deduzir que há de se pensar na formação permanente dos professores, para que estes não fiquem em descompasso em caso de emergência, como esta em tempos de pandemia, visto que tal formação deve ocorrer para sintonizar o professor com a inovação educativa.

Sobre constatar se os professores compreendem que o trabalho de forma remota facilitou ou precarizou às demandas do seu ofício, há consenso de que houve precarização relacionada às questões de estrutura, condições de trabalho e a intensificação de suas responsabilidades, para além das atividades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto às ações que os professores realizaram para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos seus alunos é possível perceber que as professoras pressionadas pela necessidade de dar conta de suas demandas, investiram em ações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, na aquisição de diferentes recursos de ensino, para garantir a motivação dos alunos, nos processos de comunicação com as famílias e na sua autoformação.

No tocante a identificação das pertinências e impertinências quanto às proposições para a realização do seu ofício de forma remota, constatamos que as questões pertinentes estão relacionadas à melhoria da relação entre família dos alunos e escola, o fato dos alunos não ficarem totalmente sem

aula e a possibilidade de trabalhar em casa, adequando-se ao novo. No que concerne às impertinências, ganha ênfase a falta de formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas, somam-se a essa impertinência outras como a queixa da falta de orientação pela secretaria de educação, as muitas cobranças quanto a relatórios, portfólios, comprovação das atividades realizadas pelos alunos, a assistência prestada aos pais e alunos fora do horário de trabalho e até aos finais de semana, fundindo a vida pessoal e profissional dos professores.

Conclui-se, portanto, que mudanças abruptas como as que ocorreram na prática pedagógica dos professores não devem materializar-se sem focar no essencial que é a formação dos professores para atuarem em contexto emergente.

6. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Sumula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6 ed., v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- FARIAS, L. C.; DIAS, R. E. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201383/2811>. Acesso em: 10 out. 2020.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

FRANCKLIN, A. **Trabalho docente e condições de uso das tecnologias educacionais**. Curitiba: Appris, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, C.C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, M. E. **"Professor, você trabalha ou só dá aula?"**: um olhar sobre a história da precarização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2019.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>>. Acesso em: 30 out. 2020.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 1552 /2020/DIEB/DPE/SEMED de 16 de abril de 2020**, dispõe orientações sobre as atividades remotas que serão disponibilizadas aos alunos da Rede Municipal de Ensino, durante a suspensão das aulas, devido ao Decreto de Situação de Emergência em razão da pandemia, 2020.

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.

SILVA, A. F. et. al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30(2), e300216, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200315. Acesso em: 05 nov. 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.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**. Ensino a distância na educação básica frente a pandemia da COVID-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=. Acesso em: 14 nov. 2020.

UNESCO. Educação: da interrupção a recuperação. **UNESCO**, 25 jun. de 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationrespons>. Acesso em: 11 nov. 2020.