

DOCÊNCIA E PANDEMIA: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana

*Arlete Ramos dos Santos*¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<http://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

*Wesley Amaral Vieira*²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<http://orcid.org/0000-0003-4721-309X>

*Queziane Martins da Cruz*³

Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa
<http://orcid.org/0000-0002-8061-9879>

*Marizéte Silva Souza*⁴

Universidade Estadual de Santa Cruz
<http://orcid.org/0000-0002-6074-5480>

RESUMO:

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os impactos das tecnologias educacionais no ensino remoto e na formação docente no contexto da pandemia da Covid-19, nos municípios baianos. Para tanto, utilizamos metodologia quali-quantitativa para verificar os desdobramentos da pandemia na educação, tendo como foco as dificuldades dos professores devido à falta de formação continuada para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os instrumentos de coleta de dados foram os questionários de perguntas fechadas e abertas pelo *Google forms*. Os resultados da pesquisa evidenciaram fragilidades das políticas públicas de formação de professores voltadas para as TDIC. A formação continuada com ênfase nas tecnologias é uma das alternativas, mas não é a solução para as desigualdades educacionais e sociais.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação docente. Tecnologias educacionais. Pandemia.

ABSTRACT:

TEACHING AND PANDEMIC: the challenges of remote education according to basic education teachers from Bahia

This article presents an excerpt from a research that aimed to analyze the impacts of educational technologies on remote education and teacher training in the context of the Covid-19 pandemic, in the municipalities of Bahia. We use qualitative and quantitative methodology to verify the consequences of the pandemic in education, focusing on the difficulties of teachers due to the lack of continued training in the use of digital information and communication technologies (DICT). The data collection instrument

1 Pós-doutor em Educação (UFMG); Professora Titular (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade. E-mail: arlete.ramos@uesb.edu.br

2 Mestre em Ciências Ambientais (UESB). Professor (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências por abordagem Temática (GEPECAT). E-mail: wesleyamaral@uesb.edu.br

3 Mestranda (UESB). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEM-DECC). E-mail: martinsdacruzqueziane@gmail.com

4 Mestre em Letras Linguagens e Representações (UESC). Professora (UESC). E-mail: marizete08@gmail.com

was a questionnaire with open and closed questions applied through Google forms. The results of the research showed both the weaknesses in the public policies for teacher training related with DICT, as well as the fact that continuing education with an emphasis on technologies is one of the alternatives, but it is not enough to solve educational and social inequalities.

Keywords: Remote teaching. Teacher training. Educational technologies. Pandemic.

RESUMEN:

ENSEÑANZA Y PANDEMIAS: los desafíos de la enseñanza remota según los profesores de educación básica de Bahía

Este artículo presenta un extracto de una investigación que tuvo como objetivo analizar los impactos de las tecnologías educativas en la educación remota y la formación docente en el contexto de la pandemia Covid-19, en los municipios de Bahía. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa y cuantitativa para verificar las consecuencias de la pandemia en la educación, enfocándonos en las dificultades de los docentes por la falta de formación continua en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación digitales (TDIC). Los instrumentos de recolección de datos fueron los cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas por *Google Forms*. Los resultados de la investigación mostraron debilidades en las políticas públicas de formación docente orientadas al TDIC. La formación continuada con énfasis en las tecnologías es una de las alternativas, pero no es la solución a las desigualdades educativas y sociales.

Palabras-clave: Enseñanza remota. Formación de profesores. Tecnologías educativas. Pandemia.

Introdução

Em março de 2020 as aulas presenciais em quase todos os países foram suspensas devido ao surto de Covid-19 ou Sars-CoV-2, doença viral que se iniciou na cidade de Wuhan, na China. Tendo evoluído rapidamente ao *status* de epidemia, o vírus proliferou-se pelo mundo e, hoje, configura-se como uma pandemia mundial, que no Brasil, até o momento da redação deste artigo, atingiu mais de 4 milhões de pessoas e levou a óbito cerca de outras 800.000, destas mais de 135.000 apenas no Brasil. (VALENTE, 2020)

Jovens, adolescentes e crianças são agentes de transmissão silenciosa do Sars-CoV-2 e podem se contaminar na escola e levar o vírus para suas residências, ou ainda realizar o caminho inverso. Além disso, recentemente descobriu-se que as crianças podem desenvolver uma síndrome rara associada à COVID-19, a Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica (SIM-P) (CAMPOS *et. al.*, 2020), o que somado à pandemia motivou o Ministério da Educação (MEC), mediante a Portaria nº 544/2020, a suspender as aulas presenciais até 31/12/2020. Para atender às normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), o MEC determinou a normatização das aulas remotas, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus Covid-19. Na Bahia essa normatização se deu por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 7, de 18 de maio de 2020.

No presente texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa que teve como objetivo analisar os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares, com base na análise de dados fornecidos por docentes de municípios localizados no estado da Bahia, durante a pandemia da Covid-19. Participaram como sujeitos, 756 professores da educação básica e do ensino superior das redes públicas e privadas, os quais responderam questões por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, enviados aos sujeitos pelo *WhatsApp* e por meio das redes sociais e correios eletrônicos. O referido questionário foi constituído de questões abertas e fechadas que desvelaram a incapacidade de acesso e/ou manuseio de tecnologias de ensino remoto tanto para alunos, quanto para professores. Os sujeitos cujas respostas das questões abertas foram utilizadas no texto estão identificados como participantes e enumerados conforme a disposição das respostas no formulário do *Google Forms*. Desta feita, elementos que mediam essa realidade foram tomados como fundamentais para a compreensão dessa realidade, a saber: a) o ensino remoto, o qual é novidade para a maioria; b) o ensino mediado por tecnologias; c) a formação inicial dos docentes e necessidade de continuação; e d) o próprio trabalho docente em suas condições materiais estabelecidas. Na presente análise, serão apresentados apenas os resultados referentes à formação de professores e ao trabalho docente em suas condições materiais estabelecidas.

De acordo com Behar (2020, p.1), o ensino remoto, denominado por Ensino Remoto Emergencial (ERE) por ter sido evidenciado no contexto da pandemia, refere-se a “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”. A autora salienta ainda que:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p.2).

Neste contexto pandêmico, as escolas da rede pública não estão recebendo alunos de forma presencial, apesar de as atividades de socialização estarem sendo realizadas em vários municípios. No caso específico da rede particular, as atividades curriculares estão sendo oferecidas por meio do ensino remoto. Assim, a pandemia escancara e agudiza a desigualdade social e educacional no Brasil e desvela-se pela incapacidade de acesso e/ou manuseio de tecnologias

de ensino remoto tanto para alunos, quanto para professores da rede pública e vários são os elementos que permeiam essa realidade.

Para conhecimento desta realidade, o texto que se segue está dividido em três partes, a saber: a contextualização da pandemia Covid-19 e o seu entrelaçamento com a educação na perspectiva da formação de professores e do ensino remoto com uso de tecnologia; a análise dos dados que foram coletados por meio do questionamento e; enfim, algumas considerações resultantes da pesquisa sobre a importância da formação continuada docente na perspectiva do uso das TIC na contemporaneidade, especialmente neste período pandêmico.

Formação de professores e a pandemia

A problemática da formação de professores precisa ser reconhecida mesmo mediante tantas negações e contradições que envolvem as múltiplas dimensões da educação neste contexto pandêmico de crise sanitária, econômica e política pelo qual o mundo vem passando. Essa crise afeta a área educacional e é agravada pela descontinuidade ou por impasses nas políticas públicas de formação de professores, pelo desmonte de secretarias de grande relevância no MEC - devido às mudanças de governo e à rotatividade de Ministros da Educação. Em apenas dois anos do atual governo, quatro ministros ocuparam a chefia do MEC. Embora agravada pelo atual governo, esta não é sua exclusividade, haja vista que em 2009, Saviani já afirmava:

As sucessivas mudanças implantadas no processo de formação de professores expõem um cenário de descontinuidade, porém, sem rupturas, o que se revela permanentemente precarização das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

É necessário observar que em muitas escolas não há acesso à internet e com isso alunos e professores se encontram desprovidos de recursos tecnológicos ou outros equipamentos que possam suprir as necessidades de conexão que o momento exige.

Além disso, foi de forma repentina que professores sem formação para utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tiveram que se adaptar a esse novo momento da educação remota. Para agravar o cenário, existem lacunas nos cursos de formação de professores em relação ao saber tecnológico como eixo de aprendizagem nos cursos de licenciatura. Gatti (2009; 2019), em dois estudos, demonstrou haver no Brasil pouca preocupação com a formação tecnológica dos docentes, visto que os currículos dos cursos analisados em suas pesquisas

apresentaram menos de 1% do conjunto total de componentes curriculares ensinados sobre tecnologias educacionais. Já Arruda (2018), afirmou encontrar nas propostas curriculares dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicativos de que as tecnologias começam a ser incorporadas no currículo da educação obrigatória de forma transversal, como saber vinculado à área do conhecimento.

Uma das mudanças que representam retrocesso para a formação docente é a alteração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 que define quem pode ser considerado profissional da educação básica. Parte do texto traz a definição como “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de área afins à sua formação” nas disciplinas voltadas para a formação técnica e profissional no Ensino Médio. Essa mudança significa um retrocesso, na medida em que qualquer pessoa poderá ministrar aulas sem formação docente, ou seja, uma pessoa sem formação na área de licenciatura, poderá atuar na educação, ministrar aulas sem a devida formação específica. Optar pelo notório saber, em última instância, é desvalorizar e descaracterizar o trabalho docente.

Houve também a alteração no artigo 62 da mesma LDBEN, para a redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parâmetro para os currículos dos cursos de formação docente. Essa medida é mais um ataque, um retrocesso no campo educacional que afeta toda a classe de educadores. Neste cerne, Mészáros (2011, p.27), afirma que:

Como sabemos muito bem pela lamentável história reformista, que já tem mais de cem anos, prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista - o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível.

Deste modo, o sistema capitalista se manifesta com diversas personificações para desvalorizar e negligenciar a educação pública, além de utilizar os trabalhadores como fantoches para seus interesses. Afinal, um trabalhador sem formação teórica adequada é fácil de ser manipulado, motivo pelo qual é preciso superar essa lógica do capital e romper as estruturas capitalistas objetivando uma transformação social e educativa.

No contexto da pandemia fica evidente o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao fortalecimento e crescimento do setor privado, sobretudo, no que tange ao ensino remoto, bem como à utilização de mídias e tecnologias avançadas na educação à distância. Em estudo sobre a reforma do ensino médio e da educação profissional, as autoras Caetano e Loponte (2019) afirmam que:

Quanto ao conteúdo educacional, a educação pública passou a ser o grande alvo do mercado, advindo das empresas privadas que ofertam todo tipo de soluções educacionais: programas, apostilas, plataformas digitais, softwares, formação docente e de gestores, produção de livros e materiais didáticos. O conteúdo educacional acrítico dessas soluções possui relações com a retirada de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes, que poderão ser oferecidos por meio de projetos. Além do que, a permissão para convênios entre redes estaduais e instituições de Educação a Distância (EaD) abre um novo mercado educacional que poderá oferecer, tanto o conteúdo obrigatório quanto os itinerários formativos em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e o Ensino Técnico. (CAETANO E LOPONTE, 2019 p. 458).

Remontando a esse cenário que vinha sendo construído no país com as reformas educacionais e a inserção do setor privado nas estruturas da rede pública, é importante frisar que a pandemia veio descortinar as contradições e dificuldades em relação à qualificação dos docentes, de forma especial em relação às TDIC. É preciso, pois, avançar muito para superar os impactos do capitalismo que afetam diretamente a educação e, conseqüentemente, a formação docente.

Na abordagem sobre a categoria trabalho docente, Oliveira (2004) traz a discussão sobre a reestruturação do trabalho docente com precarização e a flexibilização. Por sua vez Nunes e Oliveira (2017), no artigo “Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa”, (2017, p.168.), destacam que “quando não há profissionalização e sim proletarização, o que ocorre é a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia do professor”. Isso significa expropriação de direitos, terceirização, aumento de professores contratados com baixos salários.

No decorrer desta pesquisa foi possível verificar, conforme veremos na análise de dados, que a intensificação do trabalho docente é confundida com maior profissionalismo, estratégia muito utilizada no momento e mobilizada pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo forte apelo da ética de autorresponsabilização que o profissional da educação precisa buscar. De acordo com esses pressupostos, ele deve empreender na sua profissão para ter sucesso no ensino remoto, como mecanismo fundamental da nova necessidade da pandemia Covid-19.

Essa mudança a que estamos assistindo no contexto educacional de ensino presencial para ensino remoto, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital (MOREIRA *et al.*, 2015). Diante do fato de que a educação digital em rede representa um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos, é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissio-

nal dos professores que, claramente, neste momento, foram pegos de surpresa. A esse respeito, Munhoz (2018, p.34) afirma que:

As mudanças exigidas no perfil de um novo profissional são presentes e deixam muitos professores insones na procura de como ensinar em um mundo com tantas mudanças. Elas não param de acontecer a uma velocidade de que não permite que o acompanhamento seja generalista.

Em suma, a formação docente deve se pautar na emancipação humana e nas condições de aquisição de conhecimentos favoráveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento profissional docente. Eleger prioridades e metas a serem alcançadas mediante a realidade social e histórica, contribuirá para romper com as dificuldades e, principalmente, com as fragilidades nas políticas públicas de formação dos profissionais da educação.

O trabalho docente na pandemia da Covid-19

O trabalho para Marx (1998) no livro “A Ideologia Alemã” seria a coisa principal, o poder acima dos indivíduos nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, nas condições descritas na economia política de alienação do trabalhador, sendo a ele prejudicial, nocivo, estranho à natureza, à consciência e à vida. Nesta seara, o trabalho é uma atividade central para a perpetuação das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores e, conseqüentemente, da exploração e da dominação dos trabalhadores pelo sistema capitalista.

Na atual conjuntura política e econômica, há uma prevalência da ideologia da lógica do “mercado em educação”, por isso a tendência é que ataques à educação sejam acentuados, pois as manobras do capital contra a escola pública e os profissionais da educação surgem a todo momento por meio de cortes de verbas, pelo desmonte ou ausência de políticas públicas que favoreçam os professores, pela precarização das condições de trabalho e pelas muitas perdas de direitos.

Com isso, nos perguntamos, é possível pensar numa sociedade sem desigualdade num sistema capitalista? Não é possível, pois como já pontuamos anteriormente, Mészáros (2011), afirma que a lógica do “capital é irreformável e incorrigível”. O capital se transforma e se adapta facilmente à demanda do mercado. O mesmo ocorre no campo da educação. Um exemplo disso pode ser visto no cenário atual: o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino e a dispensa de professores sem alguns direitos trabalhistas. Além disso, há o arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, bem como a perda de garantias trabalhistas. Recentemente, foram aprovadas as reformas trabalhista e previdenciária vindas do processo reformista do aparelho estatal, as quais têm reforçado o

quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Neste cenário, a servidão aumenta, pois, o exército de mão de obra barata é imenso e as desigualdades econômicas e sociais se alastram diariamente.

Em virtude da pandemia, as pessoas se isolaram e as desigualdades ficaram mais nítidas, o distanciamento social — de renda, riqueza e acesso — e a individualidade também ficaram mais visíveis. Compreendemos que o sistema capitalista é responsável pelas disparidades sociais, dadas suas estratégias neoliberais que definem a educação e os educadores que se formam.

Essa discussão sobre o trabalho docente remonta à década de 1990, requerendo um intenso debate acerca das suas especificidades. Além disso, a categoria do trabalho pedagógico envolve múltiplas questões e merece uma atenção diferenciada, principalmente mediante retrocessos ocorridos nas políticas públicas de formação, os quais tornaram-se mais agudos com a pandemia da Covid-19, e de fato, ficaram mais evidentes.

Shiroma e Evangelista (2010, p.1), definem profissionalização docente como

[...] processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam: uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

No excerto acima, as autoras destacam a relevância da formação continuada para a construção do perfil docente, elemento importante também para retroalimentação dos conhecimentos de acordo com as demandas do contexto atual. Isso porque um profissional com formação adequada atuará melhor para proporcionar uma educação crítica, sem alienação e para a emancipação humana.

Ensino remoto no contexto da pandemia: solução ou problema adicional?

Estudo realizado por Couto et al (2020) destaca que a falta de integração de discurso dos diversos entes do executivo (prefeitos, governadores, presidente da república) contribuiu para um não entendimento da dinâmica da Covid-19 e de seu avanço no Brasil, provocando desentendimentos e medidas conflituosas. Estes conflitos são manifestos inclusive sobre a viabilidade do retorno às aulas em meio à pandemia. Ainda assim, estes autores destacam que, a despeito da desigual inclusão digital no país, a própria diversidade e criatividade de educadoras e educadores têm proporcionado meios de ensinar e aprender no contexto da Covid-19.

A pesquisa desenvolvida por Barbosa et al (2020) aborda a adaptação de docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) no município do Rio de Janeiro e região metropolitana

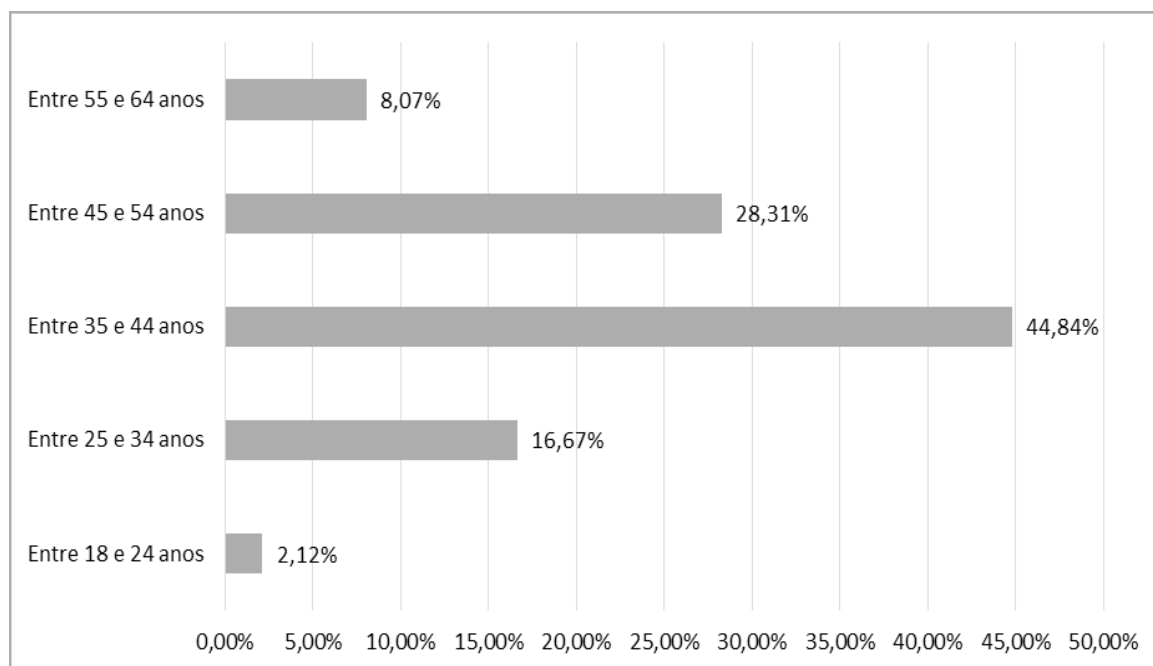
ao ensino remoto. Nela os autores identificaram os seguintes pontos relevantes para a discussão: a sensação de exclusão por parte tanto de discentes quanto dos próprios docentes, dada a falta de domínio ou inabilidade diante deste modelo de ensino; a ausência de treinamento para atuação nas plataformas virtuais; a dicotomia entre a eficiência do uso do ensino remoto e sua ineficácia, uma vez que nem todos os alunos tiveram acesso e, conseqüentemente, isso gera ausência de aprendizagem; a adaptação de *softwares* de ambiente profissional corporativo à realidade da educação. Somando-se a isso, o estudo aponta a própria frustração do docente que pode não dominar as ferramentas de trabalho e afetar o processo de ensino aprendizagem.

Ao apontarem que a emergência da pandemia gerou a necessidade de adaptação de professores e alunos para o ensino *online* e, por conseguinte, a transposição de práticas pedagógicas do modelo físico, para o que tem se convencionado chamar de ensino remoto emergencial, Moreira *et al.* (2020) destacam que de repente docentes se tornaram *youtubers* utilizando plataformas diversas como *Skype*, *Google Hangout* e *Zoom* para videoconferências e outras como *Moodle*, *Microsoft Teams* e o *Google Classroom* como plataformas de aprendizagem. Contudo, estes autores apontam para a necessidade de evoluir de aulas virtuais meramente expositivas, com caráter transmissivo, para a formação de ambientes virtuais colaborativos e que confirmem aos alunos proatividade.

Tomando por base o cenário vário exposto acima sobre as novas especificidades do trabalho docente mediante o imperativo do uso de recursos tecnológicos para ensino remoto e, considerando as dificuldades de acesso e manuseio desses recursos na formação inicial e continuada dos professores, analisaremos a seguir os resultados da pesquisa em foco, tendo em vista a percepção das condições dos professores baianos em assumir essa nova modalidade de ensino no contexto da Covid-19.

Resultados e discussões

Conforme explicitado anteriormente, a pesquisa aqui analisada foi realizada na Bahia, entre os meses de maio e abril de 2020, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas, Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq) sob o título “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia de Covid-19”. Os dados foram obtidos mediante aplicação de questionário a 756 pessoas, sendo possível traçar o seguinte perfil dos respondentes: 79,2% se identificaram como do sexo feminino, enquanto 20,1% do sexo masculino. Conforme se observa no Gráfico 1, a maior parte deste grupo é composto por pessoas entre os 35 e 44 anos (44,4%), seguidas pelas faixas etárias dos 45 a 54 anos (28,3%) e 25 a 34 anos (16,6%).

Gráfico 1. Faixas etárias dos entrevistados

Fonte. Pesquisa do GEPEMDECC entre abril e maio de 2020.

Entre os respondentes, observa-se ainda que 73,1% trabalham na área urbana e 26,8% na área rural. Este último dado foi retomado quando analisamos a distribuição dos respondentes entre as modalidades de ensino, e constatamos que 18,7% lecionam na Educação do Campo; 14,2% na Educação de Jovens e Adultos e 57,5% se enquadram em outras modalidades, possivelmente ofertadas na área urbana.

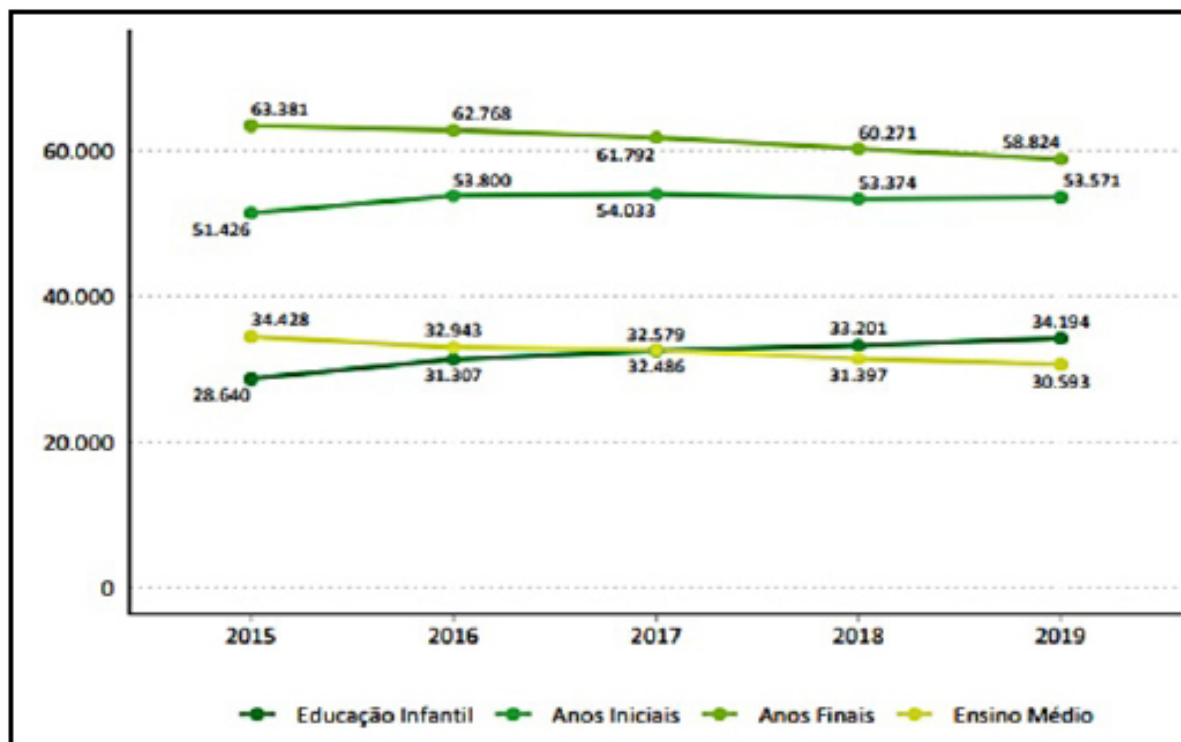
Sobre o tempo de atuação no magistério, a maioria dos respondentes (68,5%) lecionam a mais de 10 anos. Sobre a formação acadêmica, os dados evidenciaram que apenas 5,5% não possuem ensino superior completo e 75% são pós-graduados. Além disso, os dados revelaram que a maioria atua na rede pública de ensino, sendo 70,9% na rede pública municipal, 21,5% da rede estadual, 3,4% da rede federal, restando 12,9% da rede privada de ensino. Entre estes professores 70,3% são profissionais do quadro permanente, enquanto 29,6% são funcionários temporários.

Neste sentido, cumpre destacar também que 75,9% tiveram sua remuneração mantida durante a pandemia, em detrimento de 16,4% que receberam parcialmente os vencimentos e 7,6% que não receberam pagamento (salário).

Quanto à etapa de ensino na qual estão atuando, os dados revelaram que 20,9% se encontram na Educação Infantil; 41,1% nos anos iniciais e 33,9% nos anos finais do Ensino Fundamental; 21,1% no Ensino Médio e 9,2% no Ensino Superior. Levando em consideração

que as pessoas que responderam ao questionário trabalham predominantemente no estado da Bahia, comparamos estes dados com os do Censo Escolar do INEP (2019), conforme Gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução do número de Docentes por Etapa de Ensino - Bahia - 2015 a 2019.



Fonte. Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Este gráfico demonstra que na Bahia, entre 2015 e 2019, há um significativo aumento no número de docentes na Educação Infantil (26.640 para 34.194), e, em menor escala, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (51.426 para 53.571). Todavia, observa-se queda no número destes profissionais nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. O que pode estar associado com o aumento na demanda por vagas na formação inicial e evasão escolar nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino médio.

Diante das questões diretamente relacionadas ao uso de tecnologias na docência em meio à pandemia, constatamos que as principais formas de acesso à internet se dão via conexão *Wi-fi* (41,4%), internet móvel do celular (27,6%), e outras formas de conexão (24,8%). Sobre a qualidade de conexão com a internet: regular (35,4%), satisfatória (27,1%) e boa (22,3%).

Outro dado relevante assinalado pela maioria dos educadores da rede pública entre os respondentes é que, a despeito de um discurso que sugere que a rede pública está paralisada, 64,1% de suas respectivas unidades escolares adotaram integral ou parcialmente o ensino remoto

como alternativa à suspensão das aulas presenciais. Diversos têm sido os meios para desenvolvimento dessas aulas como *YouTube* e plataformas educativas, porém, a maioria tem se valido de vídeo aulas gravadas (15,8%), de envio de atividades impressas aos alunos (26,7%), do uso de redes sociais (40,4%). Ficou evidente ainda que entre as unidades escolares que adotaram o ensino remoto, 27,9% o fizeram por influência da Secretaria de Educação, 23,9% por iniciativa da escola e apenas 8,7% por iniciativa dos professores.

Esse conjunto de dados da pesquisa coincide com a afirmação de Zanchetta (2007), a qual aponta que na formação do professor a preparação para lidar com a mídia ainda é “objeto ensaístico”, ou seja, é muito embrionária. Considerando-se uma tendência pedagógica nas licenciaturas de ofertar pouco espaço para formação em utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), reafirmamos a importância de uma abordagem sobre as tecnologias na formação inicial docente. Esta formação precisa dar condições estruturais e tecnológicas para o futuro professor ser não só um mediador de conteúdo, também um “desenvolvedor de questionamentos” (CORTES; MARTINS, 2018, p.18.). A utilização e a operacionalização das tecnologias oportunizam ao professor aprender a dialogar com seus alunos, de modo a conseguir mediar um intercâmbio mais profundo de argumentos e procedimentos direcionados ao desenvolvimento de atitudes críticas.

A produção do trabalho educativo é uma ação direta em dois sentidos: primeiro, trata-se de uma relação direta entre professor e aluno; segundo, o resultado direto do trabalho é a produção da humanidade em cada indivíduo singular. Trata-se, portanto, de uma produção intencional em que o professor ao desenvolver a atividade educativa possibilita aos alunos a apropriação dos “conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais” (SAVIANI, 2013, p.89).

Apesar dessa condição categórica descrita por Saviani, o depoimento de um participante da pesquisa denuncia o desserviço prestado aos educados nesse momento:

Diante da realidade do meu município, houve a interrupção total do ensino. Os estudantes do ensino fundamental, em sua maioria, estão sendo enganados. Professores buscam atividades prontas na internet e enviam para os alunos, que sem nenhuma explicação respondem. Uns fingem que ensinam, outros fingem que aprendem. O cancelamento do ano letivo seria o mais justo para com aqueles que desejam aprender/ensinar de verdade. Na EI (Educação Infantil), as famílias acham graça e tecem piadas por terem recebido orientações de “como brincar”. Educação escolar é coisa séria e precisa ser desenvolvida por profissionais da área, não pela família (Participante 94)

Isso nos faz perceber que as tecnologias podem ser utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo e distante de uma proposta reflexiva e histórico-crítica. Diante de perdas de direitos, descontinuidade das políticas de formação docente, instabilidade política, econômica e sanitária, a agenda educacional sofre as consequências danosas. Nesse cenário, o déficit educacional foi agravado em todo o país, resultando, principalmente, na fragilização ou na desvalorização do trabalho docente, pois muitos professores tiveram seus salários reduzidos, as horas de trabalho foram aumentadas e muitos sofrem com as pressões psicológicas para cumprir prazos e metas. Neste sentido, Moreira *et al.*, (2020, p.352) afirmam:

É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas.

É fundamental neste momento que os alunos e professores sejam atendidos em sua totalidade com equidade e especificidade. No entanto, tanto professores quanto alunos não são assistidos pelo Estado na medida em que não recebem as ferramentas ou equipamentos tecnológicos, além de internet banda larga. Neste ponto, um dos entrevistados destaca que “Infelizmente, os alunos da zona rural não têm acesso a internet e uma grande parte dos alunos na Zona Urbana também não possui esse acesso”.

Ainda de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa nas questões abertas do questionário sobre as condições de trabalho docente durante a pandemia Covid-19, destacamos a necessidade de:

Capacitação dos trabalhadores em educação para lidar melhor com as ferramentas tecnológicas; disponibilidade de profissional psicólogo para atender aos trabalhadores e aos alunos; promover campanhas de acolhimento a família virtualmente [...]. (Participante 82).

Antes de mais nada, a escola deve se preocupar com a saúde mental dos alunos e funcionários. Quanto à aprendizagem, ninguém sabe bem o que fazer. A escola fez grupos de WhatsApp pra enviar algumas sugestões de atividades, embora não contem como conteúdo formal, mas os alunos que possuem celular ou computador apenas possuem dados móveis limitados, restringindo nossas ferramentas didáticas. (Participante 114).

A escola já tem adotado as medidas possíveis (atividades remotas de docente e discentes), mas isso está longe de ser o ideal. Não dispomos de estrutura para atuar na modalidade EaD, nem na escola, nem na casa dos estudantes. (Participante 134).

Esses depoimentos acima se coadunam com Nassif, Correa e Rosseto (2020, p.32) que afirmam:

A COVID-19, processo ainda em curso, vem desestabilizando diferentes contextos mundiais. Como já dito, seus impactos, sendo parte deles ainda não mensurados, já refletem nesta nova condição de organização social. Impera-se uma necessidade de buscar-se novas maneiras de fazer as coisas e a palavra de ordem no momento é ‘adaptabilidade’, tão importante e necessária e há muito praticada. Entretanto, os impactos derivados desta pandemia ampliam este conceito e vêm exigindo diferentes tipos de adaptabilidade em todas as áreas, como nos negócios, na educação, no desenvolvimento das pesquisas científicas, no modo como as pessoas se comportam, decidem e são ‘forçadas’ a se adaptar frente ao contexto atual.

Além da educação todos os outros setores exigiram essa reestruturação repentina para adaptar-se ao novo momento com a pandemia Covid-19. Entretanto, na educação não podemos fazer alunos e professores de fantoches que são manipulados e tratados como mercadoria. Assim, indagamos: Como os professores vão desenvolver aulas remotas de qualidade se não receberam a formação continuada adequada com as TIC?

Muito professores precisaram se adaptar ou utilizar os meios tecnológicos de forma repentina para atender às necessidades do período da pandemia Covid-19, sendo que muitos sem ter essas competências e habilidades, por falta de formação com essa pauta, deparam-se com a falta de infraestrutura e de equipamentos tecnológicos para atender às demandas que o momento exige. Em decorrência da pandemia, a pesquisa aponta que são os professores do campo, assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais quilombolas, fundo de pastos, ribeirinhos, camponeses e trabalhadores sem-terra os mais impactados devido à ausência do Estado, como se observa nos depoimentos a seguir:

No local onde moro na zona rural as medidas possíveis são essas que estão sendo tomadas pelo fato da maioria dos alunos não terem celular nem acesso à internet então a única forma é entregar as atividades impressas alguns poucos que têm acesso à internet tiram as dúvidas pelo WhatsApp e os que não tem fica impossível de orientar. (Participante 266).

O contexto da pandemia não permite mais opções além das que já foram to-

mas. A maior dificuldade é alcançar os alunos de zona rural devido à falta de acesso às mídias, como também de transporte. (Participante 252).

Neste contexto a escola deveria estar adequada para o ensino à distância, assim como as famílias deveriam estar sendo beneficiadas a terem acesso à internet para que todos alunos tivessem a oportunidade de participarem das aulas, todos os alunos teriam que estar inseridos neste contexto, porém, continuo a afirmar que a presença do professor é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. (Participante 248).

As condições de ensino e a infraestrutura sempre foram desiguais no Brasil quando se compara o campo em relação à cidade. De acordo com Maia e Silva (2020, p.3), essas diferenças são evidenciadas nos

[...] saberes e modos de vida diversos, imersos em contradições socioculturais, desigualdades econômicas, políticas, culturais e educacionais resultantes dos processos de dominação estabelecidos pela dinâmica de reprodução dos grupos sociais hegemônicos do sistema capitalista mundial, que desde os remotos tempos da colonização europeia têm se imposto nessa região brasileira.

Apesar disso, os docentes do campo têm procurado encontrar caminhos para superar estas contradições (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2018). Nesta perspectiva de trabalho em equipe estabelecida entre as docentes, ou seja, na troca de saberes e na interação com outras colegas, visa solucionar as dúvidas que emergem no cotidiano da sala de aula. Tal processo favorece o enfrentamento dos dilemas do cotidiano, uma vez que, de acordo com Tardif (2010), os saberes experienciais apresentam relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem no campo da sua prática.

Comumente, algumas afirmações são feitas pelos agentes públicos de forma equivocada, comprometendo apenas o docente sobre a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos, do conhecimento adquirido pelos alunos de forma significativa e crítica, para que eles se tornem cidadãos ativos na família e na sociedade. Em contrapartida, nos questionamos como esse profissional pode cumprir seu papel se, muitas vezes, ele trabalha sozinho, sem o apoio da família dos estudantes e da própria escola? Vemos que muitas políticas educacionais garantem esses direitos formalmente, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9.394/96, dentre outros instrumentos legais, todavia, a maioria destes direitos não se concretizam no plano real, pois não acompanham as demandas de cada contexto histórico (SANTOS; NUNES, 2020). Constatamos isso no trecho de um respondente da pesquisa:

O vínculo, de alguma forma, com os alunos torna-se indispensável. Nesse sentido, se faz de suma importância utilizar as redes sociais e tecnologias digitais para manter um nível de aproximação com os alunos na perspectiva de garantir o processo de ensino e aprendizagem. Mas isso não tem sido possível porque muitos alunos não têm internet e muitos professores também não. (Participante 65).

Mas como garantir esse vínculo sem a presença das tecnologias digitais para todos? Prazeres e Batista (2019, p.378) afirmam que

[...] o Estado e o capital agem ideologicamente em defesa de sua manutenção e, assim, acabam por atribuir à educação e às tecnologias condições necessárias para criar uma base mais sólida de produção, onde impera a busca por melhor qualificação para o mercado de trabalho com o objetivo de gerar lucro e riqueza.

Porém, esse lucro e riqueza são direcionados para a elite dominante e capitalista. Os menos favorecidos da classe trabalhadora não participam desse processo de lucro e das benesses geradas pela lógica de mercado. O Estado comunga das metas do capital para modelar as reformas empresariais da educação, ajustando as políticas educacionais aos ideais econômicos mercadológicos. É possível perceber isso neste relato de um dos participantes da pesquisa:

As medidas precisam ser acordadas com a realidade de cada escola e as condições de melhoras favorecidas pelo governo. Um posicionamento do ministério da educação, sem brincadeiras no twitter, já seria um ótimo caminho. O diálogo aberto frente às possibilidades e necessidades [...] como dar acesso remoto a alunos que não têm? (Participante 286).

De fato, neste momento de pandemia não foram tomadas medidas efetivas por parte do Ministério da Educação, para melhorar o acesso de alunos e de professores aos recursos tecnológicos e à internet. Além disso, não foram realizadas ações para mitigar as desigualdades educacionais agravadas neste período pandêmico.

Esta pandemia aumentou as fragilidades ou desigualdades sociais, tirando do lugar situações objetivas e subjetivas, a ordem entre as pessoas, fatos, coisas, conexões e vínculos. Fixamente dentro do nosso cotidiano instaurou a quarentena que fez com que as desigualdades, discrepâncias e falhas fossem vistas de uma outra forma. Mostrou ainda, de fato, as falhas do sistema educacional brasileiro. Num intervalo curto de tempo os impactos sobre a economia, o trabalho, o lazer, a educação e outras dimensões se agravaram de tal modo que as estatísticas alarmantes se tornaram difíceis de serem calculadas.

Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotarem práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das relativas a uma educação digital em rede de qualidade. Contudo, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas imaginavam que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do Covid-19.

Percebemos, diante do cenário exposto, que os docentes enfrentam grandes desafios no cotidiano escolar. Eles atribuem esses desafios às mudanças sociais e culturais na contemporaneidade. Dessa maneira, os procedimentos de ensino dos conteúdos que deveriam acompanhar essas transformações continuam tradicionais e, muitas vezes, desinteressantes para o aluno da Educação Básica.

Verificamos, por meio dos relatos, que grande parte dos participantes da pesquisa indica a presença de uma rotina de atividades que são desenvolvidas de acordo com o contexto escolar, pois alguns disponibilizam atividades impressas para os pais pegarem na escola, outras enviam por meio do *WhatsApp*, outras utilizam plataformas diversas.

Embora o surto da Covid-19 tenha sido declarado uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pois o vírus se espalhou por muitos países e territórios, ironicamente, a doença se veste das mesmas interfaces da informação no mundo globalizado: desterritorializado e sem barreiras de tempo e espaço. Porém, no contexto brasileiro, urge uma inquietação: Por que o MEC não disponibilizou equipamentos e internet gratuita para todos? Há uma emergência agora em se criar estratégias e metas para efetivar a comunicação virtual de forma universal nas escolas públicas do campo e da cidade.

A pandemia instaurou o confinamento, promovendo insegurança, medos e incertezas, deslocou toda uma sociedade para viver um momento inusitado sob a expectativa da vacina ou de um tratamento. Assim, é importante considerar que o professor tem papel fundamental para a formação crítica do aluno em um contexto em que as formas de comunicação foram alteradas, em razão de que as funções mediadoras físicas não estão mais presentes no cotidiano da escola. Nessa conjuntura, alguns estudantes e, também, professores têm dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas e outros meios midiáticos, revelando, mais uma vez, uma situação de extrema injustiça educacional e social.

Considerações finais

As reflexões apresentadas evidenciam que o sistema público baiano de educação tem entre os seus desafios sanar as lacunas referentes ao acesso às tecnologias educacionais e à formação

de professores, principalmente neste período pandêmico. A realidade das escolas na Bahia revela uma prevalência das demandas do capital, atreladas aos interesses da classe dominante em manter a escola pública em segundo plano e, com isso, tornar a educação pública sucateada e desprovida de recursos tecnológicos, e, conseqüentemente, menos capaz de cumprir seu papel na formação dos pobres e das massas.

Essa triste realidade mostra também que, mesmo se os entes federados promovessem formações continuadas para os docentes aprenderem a usar as tecnologias da informação e comunicação, restaria ainda o cenário das escolas desprovidas dos recursos mínimos: falta de infraestrutura adequada em todas as dimensões - algumas não possuem energia elétrica, falta internet e, muitas vezes, o professor é que custeia esse serviço, além da ausência de computadores para todos. De fato, estamos mergulhados numa sociedade extremamente injusta e desigual. De um lado, uma parcela insignificante numericamente detém todos os meios de produção, de riqueza e de lucros, e do outro, uma parcela gigantesca vive na miséria, na fome, desprovida de tudo e ainda é super explorada e submissa ao extremo.

Além disso, essa situação alarmante reflete-se diretamente no campo educacional. A educação brasileira sofre na conjuntura política atual com o desmonte das políticas públicas e face a outras decisões que buscam privatizar a escola pública a todo custo sob o apoio massivo dos empresários e dos banqueiros. Esse cenário não foi desencadeado na pandemia Covid-19, ele se agudizou no período pandêmico e descortinou todas as mazelas e fragilidades do nosso sistema educacional, de saúde, da economia e das políticas sociais.

Os resultados coletados na pesquisa evidenciam a incapacidade do sistema educacional baiano de cumprir a legislação no tocante à formação docente - seja ela inicial ou continuada - para atender às demandas do cotidiano, além de apresentar condições inadequadas para o docente desenvolver as suas funções. Embora o Estado reconheça a importância da formação docente para o uso das tecnologias mediadas, há um esvaziamento e uma inoperância nas políticas públicas de formação dos professores, somando-se a isto a ausência de organização estrutural e financeira para que a implementação ocorra de forma universal para todos, de modo a contemplar a totalidade.

As contradições se evidenciam também no que diz respeito à rotina de trabalho dos educadores, às desigualdades sociais e educacionais, à expropriação dos direitos da classe trabalhador, principalmente, no que tange à precarização do trabalho e ao aumento da carga horária de trabalho para se adaptar a esse novo formato de ensino remoto, o que se configura como exploração do trabalho docente.

Somando-se a isso, a pesquisa revelou que os profissionais da educação básica, mesmo sem receber a preparação sobre as tecnologias educacionais de forma satisfatória, reinventaram-se neste período de pandemia para atender à realidade atual. Mesmo onde não foi possível atender o aluno de forma remota, por falta de acesso à internet, houve uma adequação educacional para garantir a entrega das atividades impressas aos alunos das áreas urbanas e rurais - apesar de ser claro que essa ação não garante a aprendizagem dos estudantes em função de haver uma negação de direitos em diversos aspectos, muitas vezes, torna-se um engodo para a sociedade.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. ETD - Educação Temática Digital, 15(2), 264-280. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1282> Acesso em: 03 de out. de 2020.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano. F. Félix. Aula presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v.25, n. 51, p. 255-280, jul. / out. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>>. Acesso em: 17 Set. 2020.

BAHIA. RESOLUÇÃO CEE N.º 37 de 18 de maio de 2020. Diário Oficial do estado da Bahia, de 21 de maio de 2020. Secretaria Estadual de Educação. 2020. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMA_S_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf> Acesso em: 03 jun. 2020.

BEHAR, Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 19 de set. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília. INEP, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+da+Bahia++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/384b003b-68ad-40ec-acf6-7e5b6e082172?version=1.0.>>. Acesso em: 17 Set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, 16 de junho de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário oficial da União. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15/08/2020.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017. Brasília, 2017.

CAETANO, Maria. R. aquel; LOPONTE, L. N. Reforma do ensino médio e a educação profissional: do decreto Lei nº 2.208 de 1997 à lei nº 13.415 de 2017. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; CAETANO, Maria Raquel Políticas educacionais no cenário brasileiro. Curitiba: Appris, 2019. p. 439-464.

CAMPOS, Leonardo Rodrigues (et. al. Síndrome inflamatória multissistêmica pediátrica (MIS-C) temporariamente associada ao SARS-CoV-2. Residência Pediátrica. V. 10, n. 2. p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/514/sindrome%20inflamatoria%20multissistemica%20pediatrica%20-mis-c-%20temporariamente%20associada%20ao%20sars-cov-2> Acesso em: 03 de out. de 2020.

COUTO, Edvaldo Souza.; COUTO, Edilece; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. Interfaces Científicas Interfaces Científicas. Aracaju, V. 8, n. 3. p. 200-217. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777> Acesso em: 03 de out. de 2020.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira and SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases scielo e scopus. Educ. rev. [online]. 2018, vol. 34 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100183&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Set. 2020.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete, *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

MAIA, Lucivaldo; SILVA, Maria das Graças. Sem alternância e diálogo entre saberes, o que revela o processo de escolarização, formação e projetos de vida de jovens da colônia? Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.12 – 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3068>>. Acesso em: 28 de Set. 2020.

MARX, Karl. trad. Luis Claudio de Castro e Costa. A Ideologia Alemã. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998-(Clássicos)

MÉSZÁROS, István. Para para além do capital: Rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>>. Acesso em: 17 Set. 2020.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. Aprendizagem baseada em problemas. São Paulo: CENGAGE, 2018.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; CORRÊA, Victor Silva; ROSSETTO, Dennys Eduardo. Estão os empreendedores e as pequenas empresas preparadas para as adversidades contextuais? Uma reflexão à luz da pandemia do covid-19. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v. 9, n. 2, p. i-xii, 2020. Disponível em: <<https://www.regepe.org.br/regepe/article/view/1880>>. Acesso em: 03 de out. de 2020.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.* [online], vol.43, n.1, pp.66-80. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>>. Acesso em: 17 Set. 2020.

PRAZERES, M. S. Correa; BATISTA, I. G. Estado, políticas educacionais e tecnologias frente às demandas do capitalismo contemporâneo. *Práxis Educacional*, 15(32), 378-391. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5060> Acesso em: 03 de out. de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 03 de out. de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro. Editora Edufba : Salvador – Ba. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira Cardoso; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os Impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013–2017). *Revista Práxis Educacional, Dossiê Temático: Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana*, [S.l.], v. 13, n. 26, mar. 2018. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823>> Acesso em: 02 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In: Seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo*, 2., 2013, São Carlos. Anais. São Carlos, (Jornada de Educação Especial No Campo, 4) 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*.v.14, nº 40, jan/abr, p.143-155. 2009.

SHIROMA, Eneida ; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: Acesso em: 17 Set. 2020.

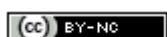
TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan- Abr/, p.11-28. 2010. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf Acesso em: 03 de out. de 2020.

VALENTE, Jonas. Brasil acumula mais de 4,4 milhões de casos e 135 mil mortes por covid 19. **Agência Brasil EBC**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-09/brasil-acumula-44-milhoes-de-casos-e-135-mil-mortes-por-covid-19>>. Acesso em 25 Set. 2020.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 101, p. 1455-1475, Dec. 2007 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400010>.

Recebido em: 06 de maio de 2021.

Publicado em: 14 de julho de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.