

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

KARINA DOMINGOS DE OLIVEIRA

**O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NAS ESCOLAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO CARLOS NA VISÃO DOS
PROFESSORES**

**São Carlos
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

KARINA DOMINGOS DE OLIVEIRA

**O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NAS ESCOLAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO CARLOS NA VISÃO DOS
PROFESSORES**

**Monografia apresentada junto ao curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal de São Carlos como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em
Ciências Biológicas.**

Orientador: Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

**São Carlos
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Karina Domingos de

Título do trabalho: O ensino remoto durante a pandemia nas escolas da Educação Básica de São Carlos na visão dos professores.

Karina Domingos de Oliveira. -- São Carlos: UFSCar, 2022.

53 p.

Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de São Carlos, 2022.

1. Visão do professor. 2. Pandemia. 3. Ensino Remoto.

FOLHA DE APROVAÇÃO

KARINA DOMINGOS DE OLIVEIRA

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO CARLOS NA VISÃO DOS PROFESSORES

**Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas para obtenção do
título de Licenciada em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São
Carlos.**

São Carlos, 11 de março de 2022.

Orientador:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da

Silva Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Prof. Ma. Paula Salles Gória

Escola Estadual Doutor Álvaro Guião

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer às minhas amigas, por todo o apoio e pela ajuda, que muito contribuíram para minha formação e realização deste trabalho. E principalmente, devo agradecer à minha mãe, que sempre acreditou em mim, me incentivou nos momentos difíceis e deu todo suporte que eu precisava para realização deste trabalho.

RESUMO

Com o surgimento do vírus SARS-CoV-2, que atingiu bilhões de estudantes ao redor do mundo e provocou a paralisação das atividades de ensino presenciais no Brasil, o presente trabalho propõe-se a compreender a percepção dos professores sobre a adoção do ensino remoto durante esse período de pandemia. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas com três professoras do ensino básico da cidade de São Carlos. Os dados gerados a partir das entrevistas foram analisados conforme a Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), que resultou em quatro grandes categorias de análise: Recursos Tecnológicos e Formação Docente, Proletarização do Trabalho Docente, Autonomia Docente, Hierarquia Escolar e Comunicação, e Suporte Entre os Agentes Educacionais. Dessa forma, foi possível identificar que a adoção do ensino remoto trouxe a percepção de aumento de jornada de trabalho das professoras, devido a adaptação e construção de habilidades necessárias para a utilização dos novos recursos tecnológicos, essenciais para a viabilização do ensino remoto. No entanto, as professoras participantes da pesquisa relataram que não houve tempo adequado para essa construção. Identificamos, também, ausência do sentimento de participação relacionado aos processos deliberativos de implementação do ensino remoto, isso porque, devido às relações de autoridade e hierarquia do ambiente escolar, nesse período a autonomia das professoras foi reduzida, além de não levar em consideração as experiências vividas por elas. E por fim, foi possível concluir que o trabalho coletivo através do compartilhamento de experiências entre colegas professores se revelou um fator de enriquecimento profissional neste período. Por meio dessa pesquisa identificamos a necessidade de investigação sobre a relação dos professores com os alunos, aspecto que não se apresentou como foco principal deste trabalho mas que é de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem nos tempos atuais, assim como elementos relacionados às possibilidades de ampliação de diálogos entre os professores e as autoridades educacionais, que foram contemplados nas análises mas que devem ser aprofundados, visto sua complexidade e importância para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Palavras Chaves: Visão do professor. Pandemia. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The outbreak of the Covid-19 virus reached billions of students around the world and ended up bringing traditional school classes to a halt in Brazil, as in many other places. This work proposes to understand the perception of teachers about the adoption of remote teaching during the pandemic. A qualitative research approach was used through semi-structured interviews with three elementary school teachers in the city of São Carlos. The data generated from the interviews were analyzed according to the Discursive Textual Analysis of Moraes (2003), which resulted in four major categories of analysis: Technological Resources and Teacher Training, Proletarianization of Teaching Work, Teaching Autonomy and School Hierarchy and Communication and Support between Educational Agents. In this way, it was possible to identify that the adoption of remote teaching brought the perception of an increase in working hours, related to the adaptation and construction of the skills to operate new tools needed in this different environment. We also identified in the participant teachers who felt that they were not part of the remote teaching implementation decision taking, mostly because the relations of authority and hierarchy of the school environment significantly reduced the autonomy of the teachers during the pandemic, in addition to not taking into account the experiences lived by them. Finally, it was possible to conclude that collective work through the sharing of experiences among fellow teachers proved to be a factor of professional enrichment in this period. Through this research, we identified the need to investigate the relationship between teachers and students, an aspect that was not presented as the main focus of this work but which is extremely relevant for the teaching-learning process in the current times, as well as elements related to the possibilities expansion of dialogues between teachers and educational authorities, which were included in the analyzes but which must be deepened, given their complexity and importance for the development of education in Brazil.

Keywords: Teacher's point of view. Pandemic. Remote Teaching.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. INTRODUÇÃO	13
3. OBJETIVOS	16
3.1 Geral	16
3.2 Específicos	16
4. PROFESSOR COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR DE HENRY GIROUX	17
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
5.2 Contexto e participantes da pesquisa	23
5.3 Metodologia de análise de dados	24
6. DISCUSSÃO E RESULTADOS	26
6.1 Recursos tecnológicos e formação docente	26
6.1.1 Metatexto 1	30
6.2 Proletarização do trabalho docente	31
6.2.1 Metatexto 2	
6.3 Autonomia docente e hierarquia escolar	35
6.3.1 Metatexto 3	38
6.4 Comunicação e suporte entre os agentes educacionais	38
6.4.1 Metatexto 4	42
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
8. REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE 1	53

1. APRESENTAÇÃO

Como estudante de licenciatura em Biologia, carrego comigo um interesse genuíno pela ciência e pela educação brasileira. Dentro da Universidade, tive a oportunidade de conhecer e participar de projetos de extensão, como o PET (Programa de Educação Tutorial) e programas de estágios como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que me levaram para mais próximo das escolas e dos estudantes do ensino básico. Essas experiências, que envolvem inicialmente observação, posterior aproximação e por fim um contato mais aprofundado com o ambiente escolar, enriquecem o olhar à educação, fazendo com que desenvolvamos uma visão do ensino que não exercemos quando estamos inseridos e imersos nesses ambientes enquanto alunos.

Durante o período de graduação, tive a oportunidade de conhecer, por meio dos doutores e mestres professores, autores e autoras que me ajudaram a desenvolver um olhar mais crítico à educação, considerando os contextos políticos, sociais e culturais que ultrapassamos e principalmente o que estamos vivendo. O contato com esses autores, juntamente com as experiências em sala de aula, despertaram em mim o ímpeto de refletir e discutir as problemáticas envolvendo educação brasileira, buscando sempre utilizar o triplo movimento sugerido por Schon (1990) que se trata da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Além de buscar por soluções contextualizadas e sobretudo coletivas, que fomentem e valorizem o desenvolvimento do conhecimento e da prática docente.

Com o início da manifestação da pandemia da Covid-19 no Brasil e alta taxa de contágio, em março de 2020, foi necessário o desenvolvimento de políticas públicas de isolamento social, com o intuito de prevenir a disseminação do vírus entre a população. Em um cenário como esse, mudanças foram necessárias em diversas áreas da sociedade. Na educação, com orientação que dizia que "o ensino não pode parar", o Ministério da Educação (MEC) orientou às Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino remoto (BRASIL, 2020). Essa mudança do ensino presencial de

forma rápida e emergencial tem o potencial de transformar a forma com que professores, futuros professores, e alunos interagem entre si, com os meios de comunicação e ferramentas digitais de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, que envolve saúde pública, educação e uso das tecnologias como mediadores de aprendizagem, pude perceber, durante minha atuação no estágio nas escolas, que os profissionais da educação, em particular os professores, vêm enfrentando diversos obstáculos. Segundo a pesquisa da Revista Nova Escola, 30% dos professores classificam as mudanças causadas pela pandemia em seus ambientes de trabalho como péssimas, e esse número está relacionado com o tempo de preparo que foi dado aos professores para se familiarizarem com as novas ferramentas tecnológicas de ensino remoto. Outra pesquisa, feita pelo Instituto Península, avaliou o sentimento e a percepção dos professores da Educação Básica de todo Brasil e identificou que mais de 70% dos docentes já precisaram mudar muito ou totalmente suas rotinas pessoais e profissionais, 60% deles indicam estar usando seu tempo para estudar e se aprimorar e mais de 90% demonstraram estar muito ou totalmente preocupados com essa situação.

Sendo assim, reconheço a necessidade do desenvolvimento de estudos que destaquem as percepções e leituras, provenientes das experiências e observação dos professores, particularmente relevantes nos períodos de crise e de mudança como esse, onde se há constantemente o sentimento de descontrole nas situações e nos contextos de intervenção profissional. Sendo essas percepções e leituras, essenciais para manutenção da educação, aprendizado de futuros docentes, assim como foram essenciais para minha formação estudos que valorizavam a visão do professor e que continham grande potencial transformador da educação. Desta forma, este trabalho tem por motivação a necessidade da reflexão acerca das mudanças causadas pela pandemia no ambiente escolar e práticas pedagógicas, com foco na visão das professoras da cidade de São Carlos.

2. INTRODUÇÃO

Uma das características mais visíveis de nossa sociedade, segundo Almir Zandoná (2012), é a presença da tecnologia em grande parte dos setores, sendo utilizada praticamente em todos os ramos do conhecimento. Isso porque a história das tecnologias se confunde com a própria história da humanidade, a partir do momento em que o homem se apropria dos meios naturais (VELLOSO, 2011).

Tecnologia é um conceito com múltiplos significados, que variam conforme o contexto. Para Feenberg (2002), a tecnologia é uma construção social complexa, advinda de forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social, e está intrinsecamente vinculada com os valores e significados humanos, criando resultados diretos nas vidas e problemáticas em todas as instâncias sociais.

Seria compreensível esperar da escola, principal agente da educação na sociedade, o envolvimento profundo no desenvolvimento da tecnologia e em suas futuras utilizações, porém, na contramão do que se esperava, a educação e suas relações de ensino-aprendizagem vêm, a passos lentos, acompanhando as transformações sociais advindas dos impactos das tecnologias digitais (SANTOS JUNIOR; MOREIRO, 2020). Nesse contexto educacional, espera-se do professor a competência para ser o mediador de todo processo de construção do conhecimento com os recursos tecnológicos. Esse desafio, proposto pelo ambiente escolar e pela sociedade, faz com que o professor tenha que repensar, constantemente, seus métodos de trabalho, bem como suas práticas em sala de aula (MOREIRA, 2020).

Contraditoriamente, quando analisamos a história de formação de professores e o cenário atual da educação, essa autoanálise e reflexão acerca do trabalho intelectual exercido por eles é pouco fomentada dentro dos sistemas sociais e educacionais. É possível observar, por outro lado, o desenvolvimento crescente, nas últimas décadas, de ideologias instrumentalistas, que desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor e que se articulam através de programas de treinamento de professores e reformas educacionais, onde enfatizam o conhecimento técnico em detrimento do trabalho crítico e intelectual (GIROUX, 1997).

No ano de 2020, com a manifestação da pandemia da Covid-19, que impactou a vida de cerca de 1,57 bilhão de estudantes do mundo, em 191 países, e provocou a paralisação das atividades de ensino presenciais, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação UNESCO (2020), fez-se necessário o uso das tecnologias digitais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Através de orientações e diretrizes, publicados pelo Ministério da Saúde e as secretarias educacionais, foram estabelecidas regras que orientaram as instituições sobre as suas práticas de ensino remoto durante a pandemia (MEC, 2020).

O termo ensino remoto, desconhecido até então, pode ser definido pelas palavras de Moreira e Schlemmer (2020) como:

Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMERS, 2020).

Professores e gestores escolares, com pouco tempo de planejamento e discussão, precisaram se adaptar ao currículo, conteúdos e aulas, que foram projetadas para uma experiência presencial e transformá-los em um ensino remoto (TOMAZINHO, 2020). Em circunstâncias como as descritas acima, espera-se que o professor sirva de suporte e estímulo aos estudantes, acompanhando, motivando e até mesmo regulando e orientando suas emoções, afetos e atitudes. Além disso, espera-se também que o professor lidere, fomentando e facilitando uma interação humana positiva, sem deixar de exercer seu papel de auto e hetero-avaliador de conteúdos e desempenhos (MOREIRA, 2020). Isso porque, além de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas, o professor apresenta também conhecimento estratégico referente a histórias, experiências, práticas linguísticas e culturais de seus alunos.

Neste estudo, iremos nos aprofundar nos processos de desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com desafios impostos pela pandemia, evidenciando

as carências dos professores referentes à utilização de recursos tecnológicos e destacando de que forma a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do programa de formação continuada, vem os auxiliando. Analisaremos também os efeitos da mudança da jornada de trabalho docente neste período e o sentimento de participação dos professores nos processos deliberativos do ensino remoto, revisitando fatores políticos e sociais que influenciam esse aspecto da educação no Brasil. A partir do relato de participação dos professores, exploraremos também o conceito de autonomia docente e as relações de autoridade e hierarquia do ambiente escolar, além de identificar espaços para contribuição intelectual e o suporte oferecido aos professores pelas autoridades educacionais nesse momento de crise.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Compreender a percepção dos professores sobre a implementação do ensino remoto durante a pandemia.

3.2 Específicos

- (I) Compreender a relação dos professores com os recursos tecnológicos;
- (II) Identificar e analisar as implicações do ensino remoto no trabalho docente;
- (III) Compreender as relações da autonomia docente com a hierarquia escolar;(IV) Relacionar aspectos de comunicação e de suporte aos agentes educacionais no contexto da pandemia.

4. PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR DE HENRY GIROUX

Este estudo tem como referencial teórico o estudioso e crítico cultural norte americano Henry Armand Giroux, que desde 1982 vem dedicando sua vida ao desenvolvimento de uma série de estudos sobre Pedagogia Crítica.

Nascido no ano de 1943 em Providence, capital de Rhode Island, na costa nordeste dos Estados Unidos e filho de pais imigrantes canadenses, Giroux conviveu entre as várias comunidades estrangeiras que viviam em Providence na época. O contexto sociocultural em que cresceu foi marcado por conflitos internos relacionados à discriminação social de afro americanos, lutas por igualdade de gênero e disputas externas trazidas pela Guerra Fria que exigia o desenvolvimento de uma educação tecnicista voltada para a produção de tecnologias cada vez mais avançadas com a finalidade de liderar as disputas travadas com a antiga União Soviética.

Como estudante de escolas públicas, Giroux inicia sua graduação em História na Universidade de Barrington entre 1968 e 1974, e começa sua carreira na educação como professor de história no ensino secundário. Giroux prosseguiu um percurso acadêmico brilhante pelo qual é reconhecido internacionalmente, passando por cargos de docência na Universidade de Boston, na Universidade de Miami e na Universidade de Penn State, lecionando atualmente na Universidade Ryerson em Toronto, no Canadá.

Giroux desperta o desenvolvimento de seus estudos a partir da influência de textos e teorias de Marx, Gramsci, Zygmunt Baumann, autores da Escola de Frankfurt e principalmente Paulo Freire, e se autodeclara um defensor da democracia radical e se contrapõe às tendências antidemocráticas do neoliberalismo. Além disso, Giroux também se opõe ao militarismo, imperialismo, fundamentalismo religioso e aos ataques que ocorrem sob o estado neoliberal ao salário social, à juventude, aos pobres e à educação (GIROUX, 2005). A partir de seus trabalhos, Giroux tornou-se um dos fundadores da Pedagogia Crítica e pioneiro nos estudos voltados para a cultura, Ensino Superior e Público e Meios de Comunicação (SILVA, 2021).

A lista das suas contribuições inclui livros, capítulos de livros, artigos em revistas focando diferentes aspectos ligados à Educação e aos Estudos Culturais, contabilizando mais de 60 livros, 200 capítulos e 400 artigos.

A partir dessas contribuições, Giroux é constantemente convidado para compor, como membro, vários conselhos editoriais de revistas nacionais e internacionais importantes nas áreas da Educação e dos Estudos Culturais. Em 2002, Giroux foi definido pela *Routledge* como um dos 50 principais pensadores da educação no período moderno e muitas das suas obras foram premiadas pela Associação Americana de Estudos da Educação devido ao fato de serem consideradas as obras mais significativas nos anos de sua publicação (MANUELA, 2005).

Apesar de haver diversas formas de interpretação que aproximam as obras de Giroux ao desenvolvimento deste estudo sobre o ensino remoto neste contexto de pandemia, iremos destacar um capítulo muito importante de seu livro: "*Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*", intitulado: "*Professor como intelectual transformador*". As reflexões apresentadas neste capítulo servirão como base para a construção das ponderações desenvolvidas neste estudo.

As reflexões sobre a profissão docente são complexas e perpassam por diversos aspectos estruturais da sociedade, sendo o cenário político-econômico um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento dessas reflexões. Segundo Giroux (1997), estamos em um momento político desfavorável aos docentes, esse momento político ao qual Giroux se refere é atualmente sustentado pelo modelo neoliberal.

O modelo político neoliberal (ou neoliberalismo) nada mais é que uma corrente de pensamento, inicialmente protagonizadas pelas ideias dos austríacos Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek, no início do século XX. A ideologia neoliberal surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição às políticas keynesianas e sociais-democratas, que estavam sendo implementadas na época. Foi a crise global, iniciada com a crise do petróleo, em 1973, associada a outros grandes eventos da época, que permitiu a ampliação e disseminação desse pensamento para diversos países do mundo (MORAIS 2001).

De maneira geral, a essência do pensamento neoliberal se fundamenta na defesa do livre curso do mercado e no desenvolvimento pautado no enfraquecimento do Estado, estimulando a privatização dos serviços públicos e fomentando o pensamento individualista da sociedade. Essa corrente de pensamento vem há décadas influenciando o setor educacional e comprometendo a perspectiva coletiva, social e crítica da formação docente (RIBEIRO, 2015). Segundo Gentili:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2001).

Para Giroux (1997), o momento político não é favorável aos professores, pois existe uma vigente tentativa de redução do papel do professor a técnico especializado dentro da burocracia escolar. Essa distorção na visão do papel do professor se manifesta através da utilização de pacotes educacionais, que contém procedimentos, conteúdos e instruções pré-determinadas, onde o professor passa a exercer o papel de mero executor dessas instruções, se distanciando intelectualmente de sua prática didática.

Políticas nacionais que articulam estratégias no sentido de reduzir o papel do professor a técnico especializado, afasta os professores do processo de deliberação e reflexão, e aproxima a educação de uma visão mercadológica, fazendo com que o ensino se transforme em um simples treinamento de habilidades práticas e os profissionais da educação em engrenagens na manutenção dessa indústria que passa a ser o sistema educacional.

Nesse contexto, estabelecer uma voz coletiva, onde se desenvolva uma visão de valorização da educação e de seus profissionais não é simples, mas segundo Giroux (1997) esse é o momento que oferece a oportunidade de organização comum para melhorar as condições de trabalho e demonstrar o papel fundamental que os professores desempenham na sociedade.

Para mudar o pensamento instrumentalista do ensino é importante, primeiramente, repensar e reestruturar a natureza da atividade docente. E essa reestruturação deve ser iniciada de dentro para fora, sendo função do professor refletir sobre sua atividade como forma de trabalho intelectual. É indispensável que o professor assuma responsabilidades ativas pelos levantamentos de questões de ensino, se interesse genuinamente em como devem ensinar e quais são as metas pelas quais devem reivindicar e lutar para alcançá-las. Dessa forma, é possível que o professor aproxime a esfera educacional da esfera política em suas reflexões e práticas pedagógicas, reconhecendo que as escolas representam espaços políticos e culturais (GIROUX, 1997).

Giroux (1997) enfatiza em seus estudos que o professor deve se reconhecer como um agente de mudanças dentro e fora do ambiente escolar e fazer com que suas práticas tratem, também, os estudantes como agentes de transformação do mundo. Em uma visão particularizada, agentes de transformação do mundo, seriam todos aqueles que querem, de alguma forma, fazer com que a sua existência cause impactos positivos na vida das pessoas, seja ele um impacto pequeno ou grandioso, mas que agentes transformadores sejam capazes de transformar o mundo que está à sua volta gerando efeitos benéficos como consequência de atos de transformação.

Como crítico cultural e um dos teóricos fundadores da Pedagogia Crítica, Giroux (1997) argumenta que umas das formas de repensar a atividade docente deve ser reconhecer o professor como “intelectual transformador”:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Gramsci (1982), uma importante influência para os pensamentos de Giroux, o intelectual é mais do que um sujeito letrado, produtor e transmissor de ideias, os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais, onde cumprem função de caráter político. Isso significa que encarar o professor como intelectual transformador é mais do que valorização da profissão e habilidades intelectuais do professor, mas também identificar na figura do professor um profissional com importantes responsabilidades para com o desenvolvimento da sociedade. Para Giroux (1997) os professores como intelectuais transformadores devem:

Fornecer aos estudantes os instrumentos críticos para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana.

Engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Tais projetos são necessários não apenas para lutar contra os intelectuais conservadores e os múltiplos contextos nos quais os processos de legitimação ocorrem, mas também para ampliar os movimentos teóricos e políticos fora da universidade.

Desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que tornaram-se os únicos referenciais da atividade intelectual. Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola. (GIROUX, 1997)

Assumindo que o papel do professor na burocracia escolar não pode ser abreviado ao simples treinamento de habilidades práticas, podemos dizer que o movimento de considerar os professores intelectuais transformadores, não é apenas uma crítica teórica ao pensamento instrumentalista do ensino, mas sim uma visão que estabelece bases firmes para que os professores possam assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais, ativos e reflexivos, fundamentais para o desenvolvimento de princípios necessários para uma sociedade democrática (GIROUX, 1997).

Todo o potencial de desenvolvimento e manutenção da sociedade democrática só é possível quando, além dos professores se reconhecerem e serem vistos como intelectuais transformadores, possamos também nos voltar às escolas e reconhecê-las como espaços de manifestação das relações de poder da sociedade, onde se estabelece como ambientes essenciais para manutenção e desenvolvimento da democracia crítica e a intelectualidade do professor transformador.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 Pesquisa de abordagem qualitativa

O presente estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa de pesquisa, que assume diferentes significados no campo das ciências sociais, mas que de maneira geral tem em seu objetivo representar e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando de reduzir a distância entre teoria e dados e entre contexto e ação (MAANEN, 1979). Destacamos a seguir, um conjunto de características capazes de identificar uma pesquisa qualitativa segundo Bogdan (1994):

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; II) A pesquisa qualitativa é descritiva; III) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; IV) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; V) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Tendo em vista que essa pesquisa foi realizada no período de pandemia, onde o distanciamento social se via necessário para a redução de disseminação de vírus, a primeira característica da pesquisa qualitativa, expressa por Bogdan e Biklen (1994), que se refere ao contato com o ambiente cotidiano dos pesquisados, não pode ser efetuada neste contexto. Contudo, será possível verificar no decorrer do trabalho a manifestação dos demais aspectos que caracterizam esse tipo de pesquisa.

A pesquisa tem como contexto o processo de adoção do ensino remoto nas escolas de educação básica de São Carlos, considerando a trajetória formativa e as vivências da pesquisadora.

Visando reconhecer o professor como intelectual e proporcionar ambientes e espaços de valorização das reflexões desses profissionais para compreender os fenômenos que permeiam a educação como um todo, consideramos a entrevista semi-estruturada como constituição de dados, a qual se configura, segundo Lazzarin (2017), como:

[...] uma entrevista baseada em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador. Não existem perguntas estabelecidas rigidamente, como na entrevista estruturada, mas um roteiro que funciona como um guia, cuja função principal é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido de obter a informação de forma mais precisa e com maior facilidade (LAZZARIN, 2017, p. 23).

Em decorrência do isolamento social, essas entrevistas foram feitas de forma individual e remota com duração aproximada de uma hora, gravadas em vídeo através do *google meet* (Google LLC) e posteriormente transcritas. As perguntas orientadoras podem ser acompanhadas no Apêndice 1 (p. 51).

5.2 Contexto e participantes da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido com professores que atuam em escolas públicas de ensino básico da cidade de São Carlos. O município está localizado no interior do estado de São Paulo e possui características bastante específicas quando comparado ao padrão brasileiro.

Com 256 mil habitantes, segundo IBGE em 2021, a cidade de São Carlos é considerada um polo industrial e tecnológico, devido a presença de empresas multinacionais e grande número de Universidades e centros tecnológicos desenvolvidos em torno de duas das mais destacadas universidades do país: a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Delimitamos o estudo a três professoras que atuam na rede pública de São Carlos em diferentes escolas e integram, como professoras preceptoras, o Programa Residência Pedagógica (PRP) no núcleo de Ciências Biológicas, na qual a pesquisadora atua como estagiária residente e se fez possível esse contato. A fim de preservar suas identidades, chamaremos as professoras entrevistadas de Beatriz, Aline e Silvia e faremos uma breve descrição das características principais do perfil de cada uma delas em seguida.

Professora Beatriz tem de 30 anos, é formada em Ciências Biológicas, atuando no Ensino Básico de 1 ano e 2 meses, lecionando na escola atual por 2 meses, ministrando a disciplina de Biologia para o ensino médio.

Professora Elizabeth tem 40 anos, formada em Ciências Biológicas e Pedagogia com especialização em Educação e Ciências e mestrado em Educação, tempo de atuação no Ensino Básico de 12 anos, lecionando na escola atual por 3 meses e ministrando a disciplina de Ciências, Biologia e práticas experimentais para o ensino médio fundamental e médio.

Professora Silvia de 39 anos, formada em Ciências biológicas e Química e com tempo de atuação no Ensino Básico de 4 anos, lecionando na escola atual por 1 mês e ministrando a disciplina de Matemática, Orientações de estudo e Projeto de vida para o ensino fundamental e médio.

5.3 Metodologia de análise de dados

Os dados coletados a partir das entrevistas foram analisados conforme a Análise Textual Discursiva de Moraes (2003). Esse tipo de análise é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em Educação, pelo fato de possibilitar a produção de compreensão do fenômeno investigado de forma aprofundada e criativa. Isso porque, segundo Moraes (2003), esse método se caracteriza como um processo auto-organizado de construção de novas compreensões, ou seja, a partir da Análise Textual Discursiva é possível desenvolver e construir novas perspectivas de um material analisado.

A análise textual discursiva está estruturada, de maneira geral, por três etapas principais: desconstrução dos textos, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização e o novo emergente, onde a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES 2003).

A etapa de desmontagem dos textos consiste na desconstrução e unitarização dos textos obtidos na transcrição das entrevistas. Nessa etapa foi feita a separação e o isolamento de cada fração significativa, destacando os elementos conceituais, focando nos detalhes e percebendo os sentidos em diferentes limites dos textos. Da desconstrução dos textos surgem então as unidades de análise que assumem significado e podem ser categorizadas. A categorização é um processo de comparação entre as unidades, agrupando-as segundo seu significado e atribuímos um nome a cada uma das categorias pertinentes aos objetivos da análise (MORAES 2003).

Nesta pesquisa, identificamos quatro categorias de análise a partir de cada fração significativa do texto obtido após a transcrição das entrevistas, denominadas: Recursos tecnológicos e formação docente, Proletarização do trabalho docente, Autonomia docente e hierarquia escolar e Comunicação e suporte entre os agentes educacionais.

Seguindo a proposta de Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), desenvolvemos, a partir das categorias analisadas, um metatexto como o produto de uma nova combinação dos elementos categorizados, apresentando uma nova compreensão sobre os pensamentos das professoras em relação ao ensino remoto nas escolas do ensino básico São Carlos durante a pandemia da Covid-19.

6. DISCUSSÃO E RESULTADOS

6.1 Recursos tecnológicos e formação docente

De acordo com o relato das professoras, uma das maiores dificuldades enfrentadas dentro do contexto de ensino remoto está relacionada com a utilização dos recursos tecnológicos. O termo recurso tecnológico que utilizaremos refere-se ao meio que se vale da tecnologia para atingir um objetivo, esse tipo de recurso pode ser tangível como computadores, impressoras ou outras máquinas, e também intangível como um sistema, um aplicativo virtual ou *software*.

Sabemos que as exigências feitas à educação pela era da informação carregam grandes desafios para os professores há tempos, que segundo Stahl (1997), se encontram despreparados para o uso dessas novas tecnologias por falta de formação adequada. Após a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto de forma emergencial, se evidenciou carências de conhecimentos sobre a utilização de recursos tecnológicos ofertados no processo de formação docente nas últimas décadas. Segundo Moreira (2020), é necessário que o professor possa compreender as especificidades dos canais de comunicação online, síncrona e assíncrona, além de habilidades que envolvem criação de conteúdo e avaliação de aprendizagem online.

Sem formação anterior e/ou afinidade com os recursos tecnológicos, as professoras entrevistadas assumem que tiveram baixo ou quase nenhum contato com plataformas de ensino à distância antes da pandemia. De acordo com a professora Beatriz:

Os professores não sabem lidar com coisas básicas do ensino remoto (...) Mesmo depois de 1 ano, ainda não sabem mexer bem no Centro de Mídias, ainda não sabem mandar e nem receber atividades dos alunos, então tem muito mais trabalho para fazer (BEATRIZ, 2021).

O comentário feito por Beatriz vai de encontro com as informações reveladas pelo relatório técnico elaborado e publicado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), juntamente com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que destaca que 89% dos 15 mil professores entrevistados não

tinham experiências anteriores à pandemia para dar aulas remotas. Essa pesquisa, feita com professores brasileiros do Ensino Básico das redes públicas estaduais e municipais, aponta também que 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Essa não é a realidade apontada pelas professoras Beatriz, Aline e Silvia. De acordo com as entrevistas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem oferecendo diversos cursos sobre recursos tecnológicos de ensino. Nesses cursos são ensinados aos professores como utilizar ferramentas digitais de ensino-aprendizagem e como também auxiliar os alunos em seu uso. Tais ferramentas são importantes pois têm o potencial de proporcionar variadas possibilidades na aprendizagem em diferentes disciplinas, adaptando-se a diferentes níveis de complexidade (MOURA, 2016), atributos indispensáveis para a manutenção da educação em tempos de crise sanitária como esse. De acordo com a professora Aline:

Agora eles estão com o “momento tecnologia” no ATPC, e então eles enfiam mais uma plataforma. (...) toda semana tem um novo, enquanto nem o básico que são o centro de mídias, grupos do *whatsapp*, *google classroom*, eles ainda não sabem usar (ALINE, 2021).

Esses cursos sobre ferramentas digitais, mencionados por Aline, fazem parte do programa de formação continuada do Estado de São Paulo, intitulado *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo* (ATPC), que integra a jornada de trabalho dos docentes.

No Brasil, o professorado exerce seu papel nos sistemas públicos de ensino em diferentes jornadas de trabalho, com predominância de jornadas de 20 e 40 horas semanais. Para os professores da educação básica, a norma geral federal, prevista no § 4º do art. 2º da Lei 11.738/2008, reserva a fração de no mínimo 1/3 da carga horária para dedicação às atividades extraclasse, podendo chegar, em alguns poucos casos, a 50% da carga horária total. Tais atividades estão relacionadas à formação continuada, como a mencionada por Aline em seu relato, mas também à participação nas instâncias de democratização da gestão escolar e à elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico (DE SOUZA, 2011).

Compondo assim, a jornada de trabalho dos docentes, o propósito original das ATPCs consiste em ofertar aos professores um espaço de motivação e estímulo para o

desenvolvimento de atividades coletivas, promovendo o diálogo e definindo projetos das escolas, considerando a pluralidade de concepções e contextos educacionais. Esse tipo de espaço é extremamente valioso pois possibilita a reflexão sobre a prática docente, onde o professor pode assumir as responsabilidades pelo levantamento de questões de ensino, e mergulhar em considerações sobre como devem ensinar e quais são as metas pelas quais devem reivindicar (GIROUX, 1997). Esses ambientes de interação também têm o poder de estimular o intercâmbio de experiência para melhorias dos processos de ensino-aprendizagem, identificando alternativas pedagógicas que auxiliem na redução dos índices de evasão e repetência, além de promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos docentes (COSTA, 2016). Porém, segundo Ribeiro (2020), a determinação do acompanhamento semanal e a forma que está sendo conduzida as ATPCs no contexto de Pandemia, faz com que o programa vá perdendo o seu sentido original, uma vez que os cursos são fechados e não há espaços para o diálogo e trocas entre os professores.

Analisando as respostas obtidas através das entrevistas, foi possível observar que a existência de um ambiente virtual voltados à formação docente, que oferece cursos periódicos sobre ferramentas digitais e outros recursos tecnológicos de ensino, não é suficiente para um aprendizado eficiente sobre os mesmos, isso porque segundo Beatriz:

(...) está sendo bem difícil porque a gente não tem informação ainda para lidar com as tecnologias digitais, são muitas plataformas e muitos recursos que passam para gente. Querem que a gente use mas a gente não tem tempo de aprender (BEATRIZ, 2021).

Um destaque semelhante também é feito pela professora Silvia, que diz:

A gente poderia ter tido uma formação bem feita, porque as informações que passam para a gente é um monte de informação que a gente não tem tempo, por exemplo, de entrar na plataforma e explorar os recursos (SILVIA, 2021).

Por meio das narrativas das professoras Beatriz e Silvia, podemos observar que a disponibilidade de tempo para dedicação exclusiva ao aprendizado de recursos tecnológicos, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, se mostra um fator

determinante no desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com os desafios impostos pela pandemia. De acordo com o comentário de Aline:

(...) As implementações foram muito desgastantes para os professores (...). A gente tem a sensação de aumento de trabalho, justamente pelas formações que a gente teve que passar. Não tínhamos tempo, ao mesmo tempo que tínhamos que nos formar e fazer uma aula online, editar vídeo, coisas que a gente não teve formação na graduação (ALINE, 2021)

A disponibilidade de tempo para estudo individual, o que Ericsson e Charness (1994) chamam de “prática deliberada”, é essencial para o desenvolvimento de qualquer habilidade, seja ela física ou intelectual. Os autores concluíram, em seus estudos sobre desenvolvimentos de habilidades, que a prática deliberada (tempo de estudo individual) é tão importante quanto a facilidade ou aptidão que um indivíduo pode apresentar e a instrução de qualidade que ele pode receber para o desenvolvimento dessa habilidade. Isso significa que para que uma habilidade possa ser desenvolvida, além de excelentes profissionais atuando no processo de aprendizagem é interessante que se tenha familiaridade com o assunto, mas, principalmente, que se tenha tempo para praticar o conhecimento adquirido.

Dessa forma, fica evidente a disparidade entre a realidade do trabalho docente nesse período e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades. Sendo assim, se faz necessário uma reavaliação da estrutura de organização de carga horária dos professores, a fim de proporcionar momentos em que seja possível não somente assistir aulas e cursos, como ocorre com as ATPCs, mas também ter tempo para as práticas deliberadas, para que o conhecimento possa ser devidamente absorvido e o potencial de desenvolvimento seja aproveitado.

Outro fator que pode influenciar na utilização de recursos tecnológicos, de acordo com as entrevistadas, está relacionado com a familiaridade geracional. Segundo a professora Beatriz, há uma maior facilidade no aprendizado e na prática entre professores mais jovens se comparado aos professores mais velhos:

Eu entendo, tenho 30 anos de idade, sou considerada uma pessoa relativamente jovem dentre os professores que estão dando aula no Estado. Eu entendo que não tenho que usar todas as plataformas, mas

tem professor que fica louco fazendo aquilo encaixar e aquilo dar certo (...) eles têm dificuldade e ainda não sabem usar (BEATRIZ, 2021).

Segundo o relatório técnico publicado pela UFMG sobre o ensino remoto, as dificuldades no uso de recursos tecnológicos são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma instrução em seu período de formação para a utilização dessas ferramentas, ou seja, professores que se formaram a mais de duas décadas ou mais, podem não ter recebido tais instruções em seu período de formação. Apesar de atualmente 97% dos idosos brasileiros terem acesso à internet (CNDL/SPC Brasil), estudos feitos pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da USP, com 100 indivíduos com mais de 65 anos, revelou que, em sua maioria, os idosos demonstram medo ou receio em relação aos aparelhos tecnológicos. Esse pode ser, portanto, um dos motivos pelo qual foi identificada pelas entrevistas uma maior facilidade entre os mais jovens e uma maior dificuldade entre os mais velhos.

6.1.1 Metatexto 1

Analisando os relatos de experiência e opinião vindo das professoras entrevistadas podemos inferir que com a inserção do ensino remoto e o regime de trabalho *home office*, a dinâmica da jornada de trabalho docente mudou completamente. Exigindo dos professores a reformulação dos planos de trabalho e planejamentos de aulas, além de aprendizados relacionados aos recursos tecnológicos. E apesar de haver uma dedicação específica vinda da Secretaria de Educação de São Paulo, com o intuito de diminuir a defasagem de conhecimento dos professores em relação aos recursos tecnológicos, a rotina de trabalho exercida por eles é desfavorável à construção dessas habilidades, que como qualquer outra, exige tempo e prática intencional para serem desenvolvidas. O tempo então se torna assim, um fator fundamental no qual os professores, decorrente das mudanças em sua jornada de trabalho, não disponibilizam. Além disso, se pode observar também que parte dessa dificuldade está relacionada com o período inicial de formação dos professores e a familiaridade geracional com os recursos tecnológicos dos mesmos.

Dessa forma, com base nas informações obtidas, destacamos a necessidade de reavaliação da estrutura de organização de horas de trabalho dos professores a partir dos relatos de experiência e as reflexões desenvolvidas neste estudo. Tendo em vista que a mudança do ensino presencial para o remoto vem transformando a forma com que professores e alunos interagem entre si, com os meios de comunicação e ferramentas digitais de ensino-aprendizagem, se vê necessário um ajuste na estrutura de organização de horas de trabalho, onde se possa levar em consideração o tempo de desenvolvimento de habilidades relacionadas aos recursos tecnológicos tão necessários para manutenção da educação neste contexto.

6.2 Proletarização do trabalho docente

Sabemos que a educação vem passando por profundas mudanças em suas funções, objetivos e organização na tentativa de se adequar às demandas sociais ao longo do tempo. Conforme já explicitado na introdução e conforme o referencial teórico deste estudo, o contexto político-econômico atual, sustentado pelo modelo neoliberal, vem influenciando o setor educacional e comprometendo a perspectiva coletiva, social e crítica da formação docente (RIBEIRO, 2015). Esses prejuízos na formação dos professores podem ser observados com perspicuidade através das mudanças e intensificação do trabalho docente nas últimas décadas, transformando-o em um trabalho regulado, repleto de tarefas isoladas, rotinizadas, impedindo o exercício reflexivo e facilitando o afastamento dos colegas pela pressão do tempo, levando o professor ao individualismo dentro da profissão (RIBEIRO, 2015).

Em seus estudos sobre pedagogia crítica, Giroux (1997) enfatiza a influência do pensamento neoliberal no campo da educação nos Estados Unidos durante as últimas décadas e esse pensamento também pode ser estendido ao Brasil, que sofreu grandes transformações em decorrência do processo de reestruturação produtiva, implementado no século XX, aproximando o pensamento neoliberal também ao campo educacional brasileiro. Segundo Oliveira (2004), enquanto as reformas feitas no Brasil nos anos 60 tinham o objetivo de ampliar o acesso à escola, visando a educação como um meio para

a mobilidade social, as reformas dos anos 90 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. De acordo com o autor, é possível identificar nessas reformas uma nova regulação das políticas educacionais quando observamos a centralidade atribuída à administração escolar, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão, também podemos fazer observações sobre o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que por meio da Lei n. 9.424/96, regulariza e amplia os exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), e também avaliações institucionais.

De acordo com Ecco (2005), a implementação desse tipo de estratégia, a partir dos anos 90, foi desenvolvida com o intuito de quantificar a produtividade escolar nos diferentes níveis do sistema, visto que o Brasil ostentava índices particularmente baixos de qualidade educacional quando comparados a outros países da América Latina. A ampliação dos exames avaliativos nacionais e institucionais promoveram *rankings* que permitiram mapear e classificar as escolas em razão dos resultados das provas aplicadas à população estudantil. Essa estratégia tem a intenção de estabelecer padrões e desempenhos, com o objetivo final de elevar e aperfeiçoar o desempenho tanto dos discentes quanto dos docentes nos processos avaliativos. Para isso, é necessário garantir tanto o controle dos conteúdos que serão ensinados aos alunos quanto dos resultados que essa prática gera.

Essa investida reflete de forma clara a ânsia do controle por meio dos resultados, onde a preocupação não se estabelece na busca por equidade educacional, mas sim no interesse de administrar e controlar as áreas da educação, aproximando-a a uma estrutura mercadológica. Transformando assim, a educação em um produto que pode ser mensurado, negociado e comercializado (GIROUX, 1997).

Quando, dentro da lógica de mercado, passamos a ver a educação como um produto, passamos também a ter um olhar diferente para com atores e conceitos que compõem o ambiente escolar. Nessa lógica de mercado os consumidores podem ser identificados como os próprios alunos e os fornecedores: os professores, que serão responsáveis por oferecer um serviço ou produto específico dentro do campo

educacional (ECCO, 2005). Um dos produtos oferecido pelos professores, dentro dessa visão de educação, é o ensino que, segundo Zeichner (2008), pode ser vista como "ciência aplicada", composta por um passo a passo específico que, se seguido à risca, leva a um aprendizado eficaz. Tendo o professor como principal executor das leis e princípios dessa ciência que deverá utilizar pacotes educacionais, que contém procedimentos, conteúdos e instruções pré determinadas a fim de alcançar esse ensino categórico, desvalorizando dessa forma, o trabalho crítico e intelectual dos professores, reduzindo seu papel a técnico especializado dentro dessa burocracia escolar (GIROUX, 1997).

Esse tipo distorcido de visão sobre a educação e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem pode ser sugerido na observação do desenvolvimento de políticas públicas de gestão da educação nesse contexto da pandemia no Brasil. Uma vez que ao serem questionadas sobre a sua participação nos processos deliberativos de implementação do ensino remoto as entrevistadas apontaram que não houve participação. Segundo Aline:

Não, me senti somente a executora mesmo. Acho que a nossa autonomia como professor, a minha autonomia como professora, de como eu vou dar minha aula, até mesmo habilidades, o assunto que eu vou tratar na aula, não fui eu que considereei essencial. Foi determinada a habilidade que deveria ser trabalhada, que foi selecionado das habilidades presentes no currículo, pelos profissionais lá do centro de mídias (ALINE, 2021).

A ausência da participação dos professores nos processos deliberativos de implementação do ensino remoto foi apontada por todas as professoras entrevistadas, que apresentaram comentários semelhantes, enfatizando muitas vezes, a presença da hierarquia educacional como uma das justificativas para tal ausência. Segundo Beatriz:

A gente tem voz na hora de compartilhar boas práticas dentro do que foi determinado fazer, entendeu? Agora assim de “ai vamos fazer assim” ou “não”, não temos muito autonomia, porque a cobrança vem da Diretoria de Ensino aqui em São Carlos, a nossa dirigente é bastante autoritária e o que ela manda é lei, basicamente (BEATRIZ, 2021).

Segundo Giroux é extremamente importante que os professores assumam responsabilidades ativas na formação dos propósitos e condições de escolarização, com comprometimento perante o levantamento de questões sérias envolvendo suas práticas pedagógicas, estabelecendo e refletindo sobre "o que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando" (GIROUX, 1997). Porém, assim como explorado pelo autor e destacado nesse contexto de ensino remoto, esse comportamento se torna impossível dentro de uma estrutura na qual os professores têm pouca ou nenhuma influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho, inviabilizando processos reflexivos que tem como objetivo a melhoria de sua prática educacional.

6.2.1 Metatexto 2

A conclusão a partir dos relatos das entrevistadas é de que não houve participação nos processos deliberativos referentes ao ensino remoto até o presente momento. Esse tipo de comportamento excludente vindo das autoridades educacionais pode revelar uma certa desvalorização das capacidades críticas e intelectuais dos professores a partir de visões deturpadas da função do professor dentro da área da educação. De forma contrária à relatada pelas entrevistadas, podemos levantar a possibilidade do fortalecimento de uma organização educacional, descrita pelo filósofo inglês Whitty (2008), pautada no processo colaborativo que não envolve apenas um grupo fechado de profissionais, mas que se possa estabelecer uma cooperação significativa entre os docentes, os pesquisadores e os formuladores de políticas educacionais. Partindo dessa perspectiva, seria possível estimular o diálogo e a colaboração entres os agentes educacionais, devolvendo valor ao conhecimento docente e suas práticas.

6.3 Autonomia docente e hierarquia escolar

Nos aprofundando mais sobre a ausência da participação dos docentes no que tange os processos decisórios de adesão do ensino remoto, foi possível identificar que todas as professoras entrevistadas citaram, em momentos distintos, porém majoritariamente quando questionadas sobre seu sentimento de participação, a palavra autonomia em seus vários significados. Dessa forma, cabe então uma breve referência às concepções do termo autonomia e reflexões principalmente acerca da autonomia docente.

Autonomia é uma palavra que possui diversos significados dependendo do contexto político, social, filosófico e econômico em que é utilizado. A palavra se origina da junção das palavras gregas *αὐτο* (*auto*) que significa "de si mesmo" com *νόμος* (*nomos*) que quer dizer "lei", ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis". Uma das principais interpretações filosóficas para essa palavra se baseia no pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) que, considerado o principal filósofo da era moderna, foi o fundador da "Filosofia Crítica", onde procurou determinar em seus estudos os limites da razão humana. Para ele, a autonomia está relacionada com a capacidade da vontade humana de se autodeterminar. Essa autodeterminação não sugere fazer o que se quer no momento em que se deseja, mas sim seguir uma legislação moral auto estabelecida, ou seja, determinar para si mesmo, por meio de valores e normas, uma lei moral para seguir dentro da sociedade. Portanto, ser autônomo exigiria uma reflexão crítica e uma determinação que parte diretamente do próprio indivíduo para com ele mesmo e a comunidade (ZATTI, 2007).

Partindo da perspectiva de autonomia Kantiana e da influência de seus pensamentos no conceito de educação, podemos dizer que a autonomia entre os profissionais da educação não se fundamenta na simples tomada de decisões acadêmicas individuais. A autonomia dos profissionais da educação, em particular dos docentes, representa na realidade, um fator político-social que presume uma série de condições de exercício profissional para sua manifestação. Dentre essas condições podemos citar a formação cultural e acadêmica dos docentes, a articulação didático

pedagógica da instituição de ensino, a carga horária de docência, a quantidade de alunos em sala, entre outras características que influenciam e compõem a condição da autonomia dos professores (BRITTO, 2002). Assim sendo, é provável que o contexto de pandemia, fechamento das escolas e o ensino remoto se acrescente às condições citadas anteriormente.

De acordo com o relato da professora Aline sobre sua participação nos processos deliberativos de implementação do ensino remoto:

A gente tem voz na hora de compartilhar boas práticas dentro do que foi determinado fazer, entendeu? Agora, assim de “ai vamos fazer assim” ou “não”, não temos muito autonomia, porque a cobrança vem da Diretoria de Ensino aqui em São Carlos, a nossa dirigente é bastante autoritária e o que ela manda é lei, basicamente (ALINE, 2021).

Assim como Aline, Silvia e Beatriz também relatam experiências semelhantes de uma postura autoritária por parte de diferentes membros da hierarquia escolar em relação às medidas de implementação do ensino remoto. Essa postura acaba por não abrir espaço para o diálogo e a troca entre os professores e os diferentes atores educacionais envolvidos e essa falta de espaço de troca pode fazer com o professor se sinta ainda mais isolado e anule seu desenvolvimento profissional. Para Beatriz o contexto incerto da pandemia influenciou esse tipo de comportamento vindo das autoridades educacionais:

Era tudo muito novo estava todo mundo sem saber exatamente o que fazer, então acho que por isso que tinha mais essa certa rigidez assim, de "você vai ter que fazer desse jeito, aprenda a usar e se vire". O que era passado pra gente era: “faça desse jeito! se virem!”. E se os professores deixassem a desejar, no olhar da direção, davam falta. Se o esperado do professor não era alcançado eles davam falta, mas também não deixavam claro o que eles esperavam dos professores (BEATRIZ, 2021).

A cultura interna de uma escola se manifesta de diversas formas, e é possível observar sua expressão através das decisões e ações que são tomadas cotidianamente nesse ambiente (BRUNET, 1995). Diante dos relatos, foi possível identificar as

diferentes formas de manifestações das relações hierárquicas que as escolas onde as entrevistadas atuam apresentam.

Apesar de serem influenciadas pelo contexto cultural, político e social que as cercam de forma mais ampla, as escolas são capazes de produzir uma cultura interna que as diferencia umas das outras. A construção dessa cultura se dá através de um processo bastante dinâmico e articulado entre os diferentes integrantes dessa estrutura. As concepções de autoridade e hierarquia estabelecidas entre funcionários, professores, alunos e principalmente a direção são base para a determinação de valores, crenças e princípios que irão compor, de maneira geral, a cultura da escola (SILVA, 2001).

Quando falamos de autoridade e hierarquia nas escolas e em outras organizações, temos que compreender que um dos fatores determinantes dessas formas de relação é estabelecido pelos cargos hierárquicos neles envolvidos. Segundo Silva (2001), em seus estudos sobre cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação, a legitimação da autoridade é, em geral, fundamentada no cargo em que o profissional está ocupando, sendo o diploma, o material qualificador que permite ao indivíduo o exercício do papel de detentor de um saber no ambiente escolar.

Um estudo feito em escolas da periferia de São Paulo destacou que a relação de mando e obediência não está presente somente nos regulamentos formais, mas também na cultura que corresponde às regras informais que regem essas relações (PARO, 1995). Dessa forma, podemos destacar que quando a legitimação da autoridade se dá pelo cargo ocupado é compreensível que nas escolas ocorra uma centralização das tomadas de decisões, de diversas instâncias escolares, nas mãos da direção onde se estabelece o topo da hierarquia.

A medida em que se aprofunda sobre o assunto, Silva (2001) identifica que, contrariamente a essa cultura, existe uma resistência ao reconhecimento dessas autoridades, tanto por parte dos alunos em relação aos professores, quanto por parte dos professores em relação à direção, e essa resistência pode gerar atritos e comprometer o desenvolvimento da educação nesses ambientes. De acordo com Carvalho (2006), em escolas que há o predomínio desse tipo de cultura, se observa um baixo envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, alta rotatividade de profissionais e o

crescimento de pensamentos pessimistas entre os profissionais em relação às melhorias no ensino e em seu ambiente de trabalho.

A Cultura escolar autoritária e a falta de autonomia não são aspectos que afetam somente a forma de trabalho e compromete a qualidade da educação, mas pode afetar também a saúde física e psicológica do professor. Estudos relacionados à saúde docente mostram que a autonomia no trabalho exerce efeitos paradoxais na saúde, na medida em que a falta de autonomia atua no aumento de sofrimentos e riscos de adoecimentos, a presença de autonomia age na promoção da saúde (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; FISHER, 2012).

6.3.1 Metatexto 3

De acordo com os relatos e a compreensão das relações hierárquicas presentes no meio escolar, é possível presumir os motivos pelos quais as entrevistadas não se sentiram participantes dos processos deliberativos da implementação do ensino remoto. A falta de autonomia está diretamente associada às relações de autoridade e hierarquia do ambiente escolar, uma vez que a centralização das tomadas de decisões baseada na ocupação de cargo de superioridade não abre espaço para o diálogo e a participação dos professores, o que compromete o desenvolvimento profissional e também a qualidade da educação nesses ambientes.

Apesar de serem capazes de produzir uma cultura interna que as diferencia umas das outras, é possível inferir que as escolas são fortemente influenciadas pelo contexto cultural, político e social que as cercam, sendo essas relações de autoridade e hierarquia do ambiente escolar a forma mais clara da manifestação da visão deturpada do papel do professor, que vimos apresentando durante as unidades categóricas anteriores deste estudo, onde se desconsidera seu poder intelectual, reduzindo-os, mais uma vez, a executores dentro da burocracia escolar (GIROUX, 1997).

6.4 Comunicação e suporte entre os agentes educacionais

Um ponto relatado pelas entrevistadas, foi de que no momento de transição entre o fechamento das escolas e o início do ensino remoto, um dos grandes desafios foi estabelecer uma comunicação assertiva, mediada pela tecnologia, entre os diferentes

profissionais da educação, pais e alunos. No estado de São Paulo, segundo a Secretaria de Educação, em março de 2020 foram disponibilizadas em diversas plataformas online, como Secretaria Escolar Digital - SED, Ambiente Virtual de Aprendizagem - EFAPE e Aplicativo Diário de Classe, espaços onde educadores puderam encontrar orientações relacionadas ao funcionamento do ensino remoto. Outros meios de comunicação também foram utilizados. Segundo a professora Beatriz, os encontros de ATPCs também serviram como ambiente de divulgação de informações. Dado a magnitude e repercussão dos efeitos da pandemia na educação, a grande mídia também se tornou um canal de obtenção e distribuição de notícias sobre a educação remota na região. Ao ser questionada sobre como se deu a comunicação entre os diferentes atores educacionais envolvidos neste período, Silvia disse:

[Na escola] há uma boa comunicação, tudo que chegava oficial, que era oficial né porque tem as “rádio peão”, que vinha da Diretoria de Ensino era repassado para os professores. É que assim, normalmente o que é oficial já sai na TV, então os professores ficaram sabendo antes até da própria diretora, mas tudo que era oficial era repassado, não tinha que reclamar, sempre muito bem explicado. Na minha escola, nessa escola que eu tô agora, teve sim muita comunicação (SILVIA, 2021)

Assim como Silvia, Beatriz e Aline tiveram impressões semelhantes, apesar da ausência de participação nos processos de adesão ao ensino remoto na cidade de São Carlos, as informações sobre seu funcionamento foram transmitidas de forma assertiva. É indispensável que as informações que irão impactar de forma direta o dia a dia dos profissionais da educação sejam transmitidas de forma que todos tenham acesso e possam compreender essas orientações. Porém, quando falamos de comunicação, não nos referimos somente à transmissão unilateral de informação.

A comunicação representa um dos fenômenos mais importantes da espécie humana, é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos, e essa expressão carrega consigo uma multiplicidade de sentidos. Fazendo um breve resgate ao termo comunicação, podemos dizer que em sua etimologia a palavra se origina do latim *'communis'*, comum, que significa comunhão ou

comunidade, sendo assim um processo bidirecional, onde tanto o transmissor quanto o receptor da mensagem estariam em um contexto, mutuamente expostos ao compartilhamento do saber (MARQUES DE MELO, 1975).

Contrariamente à ideia de troca e compartilhamento do saber, as professoras entrevistadas expressaram um descontentamento em relação à forma com que as lideranças educacionais lidaram com as vivências relatadas por elas em decorrência do ensino remoto. Segundo o relato expressado por Beatriz:

A gente tem um suporte da diretoria de ensino com os ATPCs, mas eu acho que a diretoria de ensino não está acompanhando o que a gente vive na escola, que é bem comum também de acontecer. Eu acho que tivemos pouco suporte e muita demanda. Com relação a diretoria, eles não escutam os professores, pelo o que eu vejo (BEATRIZ, 2021).

A sensação de desamparo dentro da profissão, assim como comentado por Beatriz, não chega a ser um aspecto novo dentro do cenário educacional brasileiro. Assim como já citado anteriormente, a maioria dos professores da Educação Básica no Brasil demonstraram estar muito ou totalmente preocupados com o desenvolvimento do ensino remoto e essa preocupação é o resultado de um conjunto de incertezas acerca da situação em que os professores se encontram e envolvem as dificuldades referentes aos aprendizados de recursos tecnológicos e aumento da jornada de trabalho. E a negligência para com as vivências dos professores que provoca a sensação de descaso das autoridades educacionais, que em sua essência tem a responsabilidade de zelar por esses profissionais, se torna um fator adicional às dificuldades enfrentadas por eles.

Quando questionada sobre como que se estabeleceu a comunicação entre os agentes educacionais, Aline destacou a existência de um formulário como meio de comunicação massiva entre professores e lideranças educacionais do Estado, segundo Aline:

A secretaria de educação tem uma conversa constante com os professores para avaliar o que eles estão achando, mas na realidade a gente não sente assim, a gente é ouvido nos formulários fechados, às vezes, mas a gente tem que responder dentro daquilo. (...) Então a gente tinha esses questionários que ficavam no digital, a própria

Escola de Formação e a Secretaria do Estado que disponibiliza para gente (ALINE, 2021).

A aplicação de questionários online que tem o objetivo de coletar informações que envolvem as opiniões e experiências vividas pelos professores, demonstra um interesse das autoridades educacionais pelas vivências dos professores, sendo essa a alternativa encontrada por essas lideranças para estabelecer um diálogo saudável com eles. Porém, questionários fechados, onde as opções de respostas são limitadas onde não há espaço disponível para que os professores expressem suas ideias, experiências e opiniões, pode limitar significativamente essa comunicação, que deixa, dessa forma, de identificar aspectos importantes que não foram levantados anteriormente pelas autoridades educacionais na construção destes formulários.

Para Nóvoa (1992), historiador português da educação e um dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico atual, é importante ouvir a voz do docente, porque o valor de suas experiências, que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, integram elementos importantes para o desenvolvimento da educação. Isso significa que reconhecer a importância das experiências do professor é mais do que valorização da profissão e habilidades intelectuais do professor, mas também uma potencial estratégia de transformação de educação e do desenvolvimento da sociedade. Segundo Dominicé (1990) em seus estudos sobre a formação docente:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (DOMINICÉ, 1990).

Dessa forma, para buscar uma educação interativa, com base no diálogo e na troca de saberes é imprescindível que os professores sejam ouvidos também em questionários abertos, ambientes de discussão e de troca de conhecimento e experiência com as lideranças educacionais. Neste sentido, destaca-se mais um relato de Aline,

identificado também pelas outras professoras em diferentes momentos: "Eu acho que houve troca entre os professores, de dificuldade, de ações que deram certo e que estavam dando certo nas escolas, isso teve bastante troca (...)" (ALINE 2021).

A troca de conhecimento e experiências entre os professores foi citada mais de uma vez durante as entrevistas. Esse tipo de colaboração pode ser compreendido como um dos pilares na formação docente por apresentar um potencial transformador, tanto no enriquecimento profissional quanto na qualidade da educação, com um destaque especial em situações de crise como essa. Segundo Nono e Mizukami (2001), em seus estudos sobre trabalhos colaborativos entre professores, o compartilhamento de experiências entre eles é entendido como parte de um processo de formação continuada e pode favorecer o desenvolvimento de habilidades voltadas à análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões. E de acordo com seus estudos, o diálogo entre os professores é essencial não somente para desenvolver, mas principalmente, para concretizar saberes decorrentes da prática pedagógica, e no momento em que passam a reconhecer o que sabem, o que os colegas professores sabem e o que todos não sabem, são mais propensos a buscar coletivamente a superação desses limites (ARAÚJO, 2004).

6.4.1 Metatexto 4

Dessa maneira, podemos inferir que a comunicação das lideranças educacionais em relação ao funcionamento do ensino remoto, se interpretada como transmissão unilateral de informação, foi efetuada de forma assertiva, onde todas as professoras entrevistadas tiveram acesso a elas por diferentes meios de comunicação. Porém, se interpretamos a comunicação como transmissão bilateral de saberes, ela se torna bastante deficiente por não levar em consideração as experiências vividas pelos professores nesse período de ensino remoto, mesmo com a aplicação de formulário online.

Ao considerarmos o contexto político e social que vivemos e olharmos com mais cuidado a essa situação, podemos sugerir também que, assim como muitos outros

comportamentos identificados neste estudo, que a aplicação de questionários online fechados pode ser mais uma manifestação da política educacional vigente que afasta os professores do processo de reflexão e os veem como técnicos especializados dentro de uma visão mercadológica da educação (GIROUX, 1997). Sabemos que dentro da lógica de mercado, a visão sobre o conceito de educação se transforma, transformando também o olhar para com os diferentes personagens educacionais. Nesse sentido, o professor, considerado o principal executor dos procedimentos, conteúdos e instruções do ensino, pode e deve ser também objeto mensurável, fonte de números estatísticos ou indicadores que calculam o desempenho dessa grande engrenagem de construção de habilidades que é a educação brasileira.

Em contrapartida, quando falamos sobre comunicação, mas nos voltamos as relações entre os professores, descobrimos a existência de diferentes formas de compartilhamento de experiências e conhecimentos que enriquecem e potencializam o desenvolvimento da profissão e da educação de maneira geral.

Sendo assim, é necessário que as lideranças entendam a importância da valorização das experiências dos professores e que exerçam também em seus ambientes de trabalho, o estímulo ao trabalho coletivo. Compreendendo que desenvolver o trabalho coletivo não significa anular a importância do trabalho individual, as duas formas de trabalho precisam caminhar juntas, porém entende-se que qualquer uma delas, sem a outra reduz o potencial de trabalho dos profissionais da educação (DAMIANI, 2008).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de compreender a percepção das professoras sobre a adoção do ensino remoto durante a pandemia em São Carlos, exploramos neste estudo a partir dos relatos das professoras entrevistadas, questões acerca de suas relações com os recursos tecnológicos, autonomia e hierarquia escolar, além de implicações do ensino remoto em suas práticas docentes e também aspectos da comunicação e de suporte oferecidos a elas neste contexto.

Com base nas análises dos relatos trazidos pelas professoras e das reflexões desenvolvidas em cada uma das unidades categóricas, gostaria de salientar que mesmo em tempos de crise, a educação baseada na dinâmica de autoridades, onde há aumento do controle nas escolas e diminuição do papel do professor nas tomadas de decisão não se faz eficiente do ponto de vista do desenvolvimento do professor como profissional tampouco do enriquecimento e qualidade da educação. Seria importante procurarmos estimular em nosso sistema educacional o apoio ao profissionalismo docente e a criação de ambientes reflexivos, onde os docentes possam desenvolver seu potencial intelectual e assumir responsabilidades relacionadas ao próprio ato de ensinar. Sendo essas tarefas exercidas em sua totalidade somente quando os professores têm influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho (GIROUX, 1997).

Segundo Dewey (1966) os professores exercem uma função essencial, mas não exclusiva, na manutenção e nos desafios dos sistemas educacionais. Devemos considerar que os resultados concretos relacionados com a educação, de maneira geral, são construídos por meio das interações culturais, sociais e pedagógicas específicas das pessoas que formam e são formadas por essas dinâmicas (MCLAREN KINCHELOE, 2007).

Por meio dessa pesquisa identificamos a necessidade de investigação sobre a relação dos professores com os alunos, aspecto que não se apresentou como foco principal deste trabalho mas que é de extrema relevância para processo de ensino-aprendizagem nos tempos atuais.

Por fim, espera-se que a exposição dos diálogos entre professores e autoridades educacionais apresentados nesse trabalho contribuam para a ampliação da visão do professor dentro dessa unidade temática, dada a sua relevância para o desenvolvimento da educação no Brasil.

8. REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus (COVID-19). **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020]. Disponível em:<<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 25.09.2021.

BRITTO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, 6.11, 2002, p. 162-170.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 121-40.

COLE, MARTIN; WALKER, STEPHAN (eds.). **Teaching and Stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

COSTA, Uilson Gonçalves. A formação continuada de professores em ATPC–Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. **Revista@ambienteeducação**, v. 9, n. 1, 2016, p. 118-129.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020, p. 8-16.

CHAVES, Eduardo OC. **Tecnologia e educação**: o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas: Mindware Editora, 1998.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista** (2008): 213-230.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo; Gouveia, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, 2011, p. 1-22.

ECCO, Idanir. Educação neoliberal: uma experiência mercadológica. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 7, 2005, p. 69-84.

ERICSSON, K.Anders; Charness, Neil. Expert performance: Its structure and acquisition. **American Psychologist**, v. 49, n. 8, 1994, p. 725.

FEENBERG, A. **Transforming Technology**. New York: Oxford University Press, 2002.

FIESP. **Diretores Regionais Fiesp – Interior**. s.d. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20120522033302/http://www.fiesp.com.br/fiesp/interior-caoc-regional.aspx>>Acesso em:10.01.2022

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Censo Brasileiro de 2020**. Cidades e Estados. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-carlos.html>>Acesso em: 10.01.2022

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: Giroux, Henry

A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. São Paulo:Paz e Terra, 2015.

INIZ, A. M. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. **Instituto Península**. Disponível em:<https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf> Acesso em: 28.09.2021

JÚNIOR, almir zandoná; bittar, mona. a virtualização do lúdico: **o fechamento do universo formativo do brinquedo**. 2012.

JUNIOR, V. B. S. Monteiro, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade,v. 2, 2020, p. 01-15.

LAZZARIN, L. F. **Pesquisa em educação**. Santa Maria – RS, 2017. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/PesquisaEducao.pdf>.Acesso em: 02.10.2021.

LIY, Macarena Vidal. **Coronavírus confina um terço da humanidade**. EL PAÍS Pequimmar 2020, Disponível em:<<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-25/coronavirus-confina-um-terco-d-a-humanidade.>> Acesso em: 25.09.2020.

LOPES, Amélia et al. **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança.** Porto: Faculdade de Ciências Comportamentais e Educacionais do Porto, 2014.

MANUELA Guilherme, Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?, **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 73, 2005 - Disponível em:<<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-25/coronavirus-confina-um-terco-da-h-umanidade>. Acesso em: 11.01.2022.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação Social: teoria e pesquisa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 300.

MORAIS, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** Vol. 6. Senac, 2001.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação.** Salto para o Futuro, v. 204, 2005.

MOREIRA, A.F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, 13 (27), 2012, p.21.

MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOURA, Adelina. Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. Jornadas Virtuais: Vivências e Práticas das Tecnologias Educativas. Fortaleza: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-ibict, **Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC**, 2016, p. 75-94.

MCLAREN, P; KINCHELOE, J. L. (Eds.). *Critical pedagogy: Where are we now?* . Peter Lang. (Vol. 299), 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** (1992): p. 13-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Nosso fazer**, Curitiba, ano 1, n. 9, ago. 1995.

RIBEIRO, Márden De Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As perspectivas de Henry Giroux e Paulo Freire para a Docência: Alternativas a concepções neoliberais. Linguagens, **Educação e Sociedade**, n. 32, p. 244 - 266, 2015.

RIBEIRO, Jorge Luis Sansigolo; DA SILVA, Viviane Oliveira; DE CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola pública no Estado de São Paulo: breves considerações críticas.** Cadernos de Pós-graduação, v. 19, n. 2, , 2020, p. 60-69.

SANTANA, Lucas. Professores na pandemia: de repente, nossas vidas mudaram da água para o vinho. **Revista Nova Escola.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19604/professores-na-pandemia-de-repente-nossasvidas-mudaram-da-agua-para-o-vinho>> Acesso em: 17.10.2020

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020, p. 1-24. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 17.10.2020

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. "Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão." *Cadernos de Pesquisa*, 2001, p. 125-135.

SILVA, Maria Vieira; MARIA Veranilda Mota Campos. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux.** *Educação e Pesquisa* V. 47, 2021.

STAHL, Marimar M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** Medium, Porto Alegre, 17 de abril. 2020. Disponível em: <<https://www.sinepe.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>> Acesso em: 28.11.2021.

VELLOSO, R. V. **Educação e tecnologia em diálogo na cena contemporânea.** Ponto de Acesso. Salvador, v. 5, n. 2, 2011, p. 03-19.

ZANDONÁ JÚNIOR, Almir. **A virtualização do lúdico: o fechamento do universo formativo do brinquedo.** 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de

Goiás, Goiânia, 2012.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. EDIPUCRS, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

APÊNDICE 1

Roteiro de Entrevista Semiestruturada:

1. Perguntas de perfil (Idade, área de formação, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação na escola atual, disciplinas que leciona, entre outras) 2. Como você analisa a implementação do ensino remoto na rede de ensino?
3. De que maneira essas políticas públicas chegaram até a escola?
4. Como foi a comunicação entre os diferentes atores educacionais envolvidos? (Secretaria de Ensino, Diretoria de Ensino, Gestão Escolar)
5. Como foi a participação dos professores nesse processo?
6. Você se sentiu participante das ações tomadas? Haveria formas diferentes de lidar com estas questões?
7. Como as mudanças nesse período afetaram e afetaram a sua rotina e práticas docentes?
8. Como tem sido a utilização de recursos tecnológicos no âmbito da escola? E na sua prática docente?