

Ensino Remoto Emergencial: reconfigurações da escola e do trabalho docente

Emergency Remote Teaching: reconfigurations of the school and the teaching work

Marta Nörnberg
Simone da Silva Gonçalves
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Pelotas-Brasil
Juliana Andrade Lund
Rede Municipal de Ensino de Pelotas
Pelotas-Brasil

Resumo

O artigo analisa a reconfiguração da escola e da docência no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e suas implicações no trabalho docente e na garantia do direito à educação. Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo *survey*, de abrangência nacional, com aplicação de questionário online. Também foram feitas rodas de conversa com docentes que atuam em redes de ensino do extremo sul do Brasil. A fundamentação teórica tematiza os desafios e as condições do trabalho docente durante o ERE. Os dados são analisados com base em duas formas de reconfiguração observadas: as reconfigurações divergentes e as reconfigurações convergentes. Essas duas formas de reconfiguração estão articuladas entre si, demonstrando que o ensino remoto agravou as condições de trabalho docente e implicou na falta de acesso à escolarização.

Palavras-chave: Pandemia de COVID-19; Escolarização; Docência.

Abstract

The article analyzes the reconfiguration of schools and teaching during the Emergency Remote Education (ERE) period and its implications for teaching work and guaranteeing the right to education. The data was produced through a nationwide *survey*, using an online questionnaire. Conversations were also held with teachers working in education networks in the far south of Brazil. The theoretical background discusses the challenges and conditions of teaching work during the ERE. The data is analyzed based on the two forms of reconfiguration observed: divergent reconfigurations and convergent reconfigurations. These two forms of reconfiguration are interlinked, demonstrating that remote teaching has worsened teachers' working conditions and led to a lack of access to schooling.

Key-words: COVID-19 Pandemic; Schooling; Teaching.

1- Introdução

O artigo discute a reconfiguração da escola e da docência ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e suas implicações no trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. A modalidade de ERE foi adotada em 2020, logo após o fechamento das escolas, em todo o mundo, incluindo o Brasil, e perdurou até o retorno ao ensino presencial, no segundo semestre de 2021. Essa alteração do ensino foi regulamentada por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu a suspensão das aulas presenciais e a substituição por aulas remotas.

O ERE caracterizou-se como uma modalidade de ensino inédita no país, instaurado em razão da necessidade de isolamento social e implantada sem nenhum preparo prévio para os profissionais de educação. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), o “Ensino Remoto ou Aula Remota se configura [...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes”, diferenciando-se, portanto, da educação a distância, do ensino híbrido e da educação domiciliar. Trata-se de uma modalidade excepcional de organização da oferta do ensino.

No Brasil, a fase inicial de pandemia foi marcada por práticas de negacionismo e negligência por parte do governo federal, com informações desconstruídas e escassas sobre as formas de contaminação e a necessidade do distanciamento ou isolamento social para contenção da disseminação do vírus, o que não somente acentuou a crise sanitária, como também instalou uma crise social. Por isso, o período mais crítico da pandemia pode ser caracterizado como sindemia covídica. Veiga-Neto (2020, p. 4) explica que o conceito de sindemia foi cunhado pelo antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer “para designar as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais”. A pandemia da COVID-19 demonstrou um potencial de transmissão que extrapolou as barreiras de contágio, uma vez que atingiu, em maior escala, determinados grupos sociais, principalmente os menos favorecidos, tanto em termos de falta de informações adequadas quanto no que se refere ao acesso às políticas públicas.

O isolamento social e a descontinuidade das atividades presenciais na escola impactaram diretamente os sujeitos educativos, sobretudo alterando as formas de interação pedagógica entre docentes e estudantes. Houve uma radical modificação das situações educativas, o que pôs em evidência a exclusão educacional e a precarização do trabalho docente durante a pandemia. Dadas as limitações impostas pela necessidade do isolamento

social, os profissionais de educação “[...] foram colocados em uma situação inédita de redirecionamento de ações e adaptação do trabalho que, em primeiro momento, caminhou às cegas em busca de rumos [...] para continuidade do desenvolvimento das atividades escolares” (Caffagni, 2023, p. 6). Tais modificações ocorreram com vistas a atender a um objetivo central: tornar possível a manutenção dos processos de escolarização e do vínculo das crianças e jovens com a escola.

No esforço de garantir o acesso à escolarização, observou-se a ausência de condições adequadas para o desenvolvimento da docência. Na obra *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (Oliveira; Pochmann, 2020), há um conjunto de evidências que mostram as precárias condições de trabalho docente durante a pandemia. Entre elas, estão “as dificuldades dos professores para executar o trabalho e [...] a situação precária dos alunos para acompanhar as atividades” (Oliveira; Junior, 2020, p. 224-225). O estudo ainda mostra que, na mesma medida em que se enfatizava a romantização da dedicação à profissão, também se colocavam em relevo a falta de investimentos e as consequências do ensino remoto: o adoecimento, a sobrecarga de trabalho e o desestímulo profissional.

Ao longo da pandemia, evidenciou-se a ausência de práticas de planejamento democráticas e de distribuição de recursos de forma equitativa nas escolas das redes públicas de ensino. Logo no início, Oliveira e Junior (2020, p. 733–734) denunciaram: “a pandemia não só colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais, raciais, regionais e educacionais que o país comporta, como também tem aprofundado as disparidades entre as classes sociais e aumentado o fosso entre ricos e pobres”.

Nesse cenário, pouco foi proposto pelos responsáveis por manter o cumprimento do direito constitucional à educação para mitigar efeitos danosos que a pandemia rapidamente impôs à população em geral e a grupos específicos, entre eles, docentes e estudantes das escolas públicas. Conforme Duarte e Hypólito (2020, p. 750), observou-se “a inércia de um governo em nível nacional, que, enquanto pôde, negou o estado de emergência em Saúde Pública declarado pela OMS, e mesmo após sua aquiescência, incorreu em atitudes contrárias àquelas preconizadas pelas autoridades sanitárias nacionais e internacionais [...]”. Noticiários da época mostravam que o MEC tinha fechado o ano gastando menos do que podia. Segundo reportagem do Portal G1 (2021), o “MEC teve em 2020 o menor orçamento em quase uma década” e “dos R\$42,8 bilhões disponíveis, o MEC utilizou apenas R\$32,5 bilhões (71%)”, devolvendo cerca de R\$1 bilhão aos cofres públicos.

O estudo de revisão sistemática desenvolvido por Antunes *et al.* (2022), realizado com os objetivos de descrever pesquisas de alto impacto que relacionam educação e COVID-19 e de estabelecer uma relação e classificação dos principais temas, mostra a grande diversidade de assuntos abordados pelos pesquisadores. Os autores recuperaram dados de artigos disponíveis na base centralizada *Web of Science* (WoS), no intervalo de janeiro de 2020 a 10 de fevereiro de 2021. Obtiveram 24.279 artigos, dentre os quais, 607 (2,5 %) relacionavam educação e COVID-19. Esses 607 artigos foram analisados por meio da cientometria, criando mapas de ciência e rede temática. Os resultados da análise sistematizaram os temas identificados em quatro categorias, das quais, destacamos duas: i) as temáticas consolidadas, que apresentam os principais temas do campo de pesquisa; ii) as temáticas emergentes, que apresentam estudos que levantam novos temas.

Dentre os 151 estudos categorizados como temáticas consolidadas, o tema de maior prevalência foi a transição da educação presencial para a educação *on-line* (56 estudos). Os demais abordam os seguintes temas: algum estudo educacional que traz em suas conclusões alguma implicação da pandemia (37); relações entre educação e COVID-19 por meio de revisão de literatura (34); e Metodologia de ensino em ambientes virtuais (24).

Já entre os 152 estudos categorizados como temáticas emergentes, prevalecem os relatos de experiência de professores, gestores e funcionários de órgãos governamentais. Dentre esses estudos, alguns deles (22) são relatos de experiência ligados aos sistemas educacionais na pandemia, apresentando casos empíricos que contribuem para a compreensão das relações entre educação e pandemia. Pode-se agregar a essa temática um segundo conjunto de estudos (20), analisando o impacto da pandemia na educação. Ainda dentre os temas emergentes, há dois conjuntos de estudos que se ocuparam das respostas dadas à pandemia por entes institucionais: respostas governamentais à pandemia no contexto educativo (17 estudos) e respostas das instituições de ensino diante da pandemia (11), totalizando apenas 28 estudos no período. Por fim, observa-se a baixa frequência de estudos sobre a formação de professores para atuarem na pandemia (12) – geralmente formações *on-line* “[...] relatadas como experiências técnicas voltadas à aquisição de conhecimentos para manipulação de *softwares* educativos e domínio de ambientes virtuais”, de acordo com os autores (Antunes *et al.* 2022, p. 12).

Os resultados dessas pesquisas realçam a diversidade de desafios enfrentados pelos sistemas educacionais e, sobretudo, a complexidade da elaboração de estratégias para a

educação durante a pandemia, tarefa assumida principalmente pelos professores, na solidão de suas residências e sem suporte institucional e tecnológico adequados.

Neste artigo, com base nos aspectos observados pelos estudos revisados, intenciona-se refletir sobre a seguinte questão: sendo a pandemia um problema que afetou a educação escolar, de que modo reconfigurou a escola e o trabalho das professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino do extremo sul do Brasil? Para refletir sobre a questão proposta, foram explorados os resultados de uma dissertação de Mestrado (Lund, 2022) que investigou as práticas docentes no ERE em tempos de pandemia de COVID-19. Trata-se de um estudo vinculado a um projeto de pesquisa desenvolvido pelo coletivo Alfabetização em Rede (2020), formado por pesquisadores de 28 universidades públicas de diferentes regiões do país.

Em termos de desenho metodológico, os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo *survey*, de abrangência nacional, com aplicação de questionário *online* (Google Forms) entre junho e novembro de 2020. A amostra totalizou 14.730 docentes-respondentes da educação básica, do 1º ao 5º ano, de diferentes redes públicas de ensino do país; dentre eles, 1.432 eram docentes-respondentes atuantes em redes públicas do estado do Rio Grande do Sul (RS), e 113 docentes-respondentes atuavam em redes públicas de ensino de um município do extremo sul do Rio Grande do Sul. Em 2021, foi realizada a reaplicação do questionário apenas para docentes-respondentes da rede pública desse município, obtendo-se 94 respostas. Além da aplicação dos questionários, foram realizadas duas rodas de conversas, uma em dezembro de 2020 e outra em dezembro de 2021, envolvendo oito docentes que atuavam na rede de ensino municipal do município do extremo sul do RS.

Na sequência deste texto, discute-se a reconfiguração da escola e das práticas docentes em razão do ERE e suas implicações nas condições de trabalho docente, tomando-se como base os resultados obtidos com a pesquisa de mestrado. Para isso, são trazidas evidências empíricas, como falas ou escritas das docentes-respondentes. As respondentes não são identificadas nominalmente, fazendo-se apenas a indicação do tipo de instrumento utilizado e do ano da coleta, da seguinte forma: questionário do *survey* nacional (QSN, 2020); questionário local (QL, 2021); rodas de conversa (RC, 2020 ou RC, 2021).

A linha de tematização articula reflexões em torno de duas formas de reconfiguração observadas: as reconfigurações divergentes e as reconfigurações convergentes. As reconfigurações divergentes abrangem os processos e as práticas desenvolvidas pelas professoras, durante o ERE, para assegurar o ensino e a interação com as crianças,

demonstrando sua capacidade e criatividade técnico-pedagógicas de projetar ou escolher alternativas viáveis com base nos recursos disponíveis. As reconfigurações observadas articulam aspectos como a modificação do espaço domiciliar em espaço instrucional e a alteração das formas de realizar a prática docente. Ao mesmo tempo que tais reconfigurações evidenciam a capacidade das docentes de reorganizarem o ensino, revelam a exclusão produzida pelo ERE em razão das precárias condições materiais das escolas.

Já as reconfigurações convergentes focalizam as condições inadequadas de trabalho docente durante o ERE e suas consequências para os processos de escolarização. A noção de reconfiguração convergente refere-se a respostas dadas ou a elementos observados que reforçam o conhecimento que já se tem sobre as condições de trabalho docente. Nesse sentido, envolvem a ampliação da jornada de trabalho docente, o pouco suporte ou a omissão dos entes responsáveis, a ausência de recursos e de políticas de apoio aos profissionais de educação e a intersecção entre vida pessoal e profissional no exercício da docência.

A discussão teórica dos dados articula aspectos de estudos empíricos que oferecem contribuições para interpretar como ocorreu o ERE durante a pandemia e chaves de leitura que funcionam como lentes valiosas para analisar os desafios e as condições de trabalho enfrentadas pelas professoras, assim como elementos discursivos para empreender esforços em defesa da escola pública. Em especial, fundamenta-se nos estudos de Nóvoa (2020), Oliveira (2020), Oliveira e Pochmann (2020) e Oliveira e Junior (2020, 2021), entre outros, sobre as repercussões da pandemia no contexto educacional.

2- Reconfigurações divergentes

Denomina-se de reconfigurações divergentes as diversas implicações do ERE na escola e na docência, caracterizadas, sobretudo, pela modificação de uma série de elementos típicos da tradicional estrutura do ambiente escolar e das formas de realizar o ensino, em especial, dos modos de acesso à escolarização e de participação nas práticas educativas. Essa modificação acarretou, de imediato, a transposição do espaço físico da sala de aula escolar para o ambiente doméstico das residências das professoras e das crianças. As aulas, antes realizadas dentro de prédios públicos, passaram a ser ministradas no espaço privado, isto é, na mesa da sala de estar ou da cozinha da casa das professoras e dos alunos, e de forma virtual, via dispositivos eletrônicos, especialmente celulares, em geral com pouca capacidade de conexão ou de dados. Para conduzir as práticas de ensino, as professoras inventaram

contextos, ambientes e recursos educativos diversos, objetivando, de algum modo, alcançar as crianças por meio das telas e dos escassos materiais de que dispunham.

A reconfiguração mais acentuada envolveu a alteração da modalidade de acesso à escolarização, que passou da forma exclusivamente presencial para a remoto. O ERE evidenciou e escancarou a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e à conectividade, afetando diretamente a participação das crianças nas atividades educacionais. Já no início da pandemia, era possível verificar, com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020), o quadro crítico em termos de estrutura material que se tinha para o ensino e o estudo. De acordo com o relatório, apenas 1/3 das escolas dispunha de laboratórios de informática; somente 24% das escolas tinham equipamentos disponíveis para os estudantes acessarem a internet; e só 8% dos estudantes possuíam dispositivos de uso pessoal (*tablets*, telefone móvel ou *notebooks*). Ainda segundo o mesmo Censo Escolar, 74% das escolas brasileiras estavam conectadas à internet; quando desagregado o dado entre zona urbana e rural, o número era ainda mais assustador: apenas 45% das escolas rurais tinham acesso à internet, contrastando com 93% das escolas urbanas. Em síntese, os dados evidenciavam o tamanho do desafio a ser enfrentado por conta da mudança do físico/próximo para o virtual/distante, demonstrando o papel da escola como equipamento educativo e social.

De acordo com os dados obtidos no survey nacional (QSN, 2020), o ERE foi considerado uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola por 55% das respondentes no âmbito nacional; quando feita a estratificação para o estado do Rio Grande do Sul e para a cidade investigada, obtiveram-se, respectivamente, 65% e 69,95% (Alfabetização em Rede, 2020). A denominação “alternativa de meio termo” ganha precisão quando se examinam os dados obtidos nas rodas de conversa, em que diferentes sentimentos emergiram devido à alteração da aula presencial para a aula remota. Uma das falas ilustra o que significava o ensino remoto como “alternativa de meio termo”:

Vêm aqueles dois sentimentos, sabe? Que eu estou conseguindo [...], mas, ao mesmo tempo, parece que eu estou naquele sentimento de que eu acabo fazendo um processo de exclusão também, porque tem muitas crianças que não têm acesso a isso [...]. Então, é uma coisa que eu, enquanto pessoa, enquanto profissional, eu me sinto meio frustrada, assim, com isso (RC, 2020).

A fala traz a ambiguidade de sentimentos vivenciados: por um lado, o sentimento de que se está próximo das crianças ao criar e oferecer atividades educativas; por outro, o de frustração porque faltam ferramentas adequadas para realização das atividades de ensino e

aprendizagem. Tal situação impôs às docentes a tarefa contínua de superar os limites impostos pelo isolamento social para planejar e acompanhar as aprendizagens. Em outro relato, é possível identificar o medo sentido no período inicial de implantação do ensino remoto:

[...] isso me apavorou [...] lá na aula, a gente está acostumada a fazer recorte e colagem para fazer uma atividade, um exercício [...]. E como é que eu posso fazer isso agora, se alguns pais nem têm acesso aos jornais ou às revistas? Então, ter que planejar em casa, isso, realmente, no início, me apavorou (RC, 2020).

Os dois depoimentos expõem a angústia vivenciada pelas professoras. Mostram que o ensino remoto limitou a criatividade e a ludicidade, pois não era possível explorar materiais diversos, tampouco criar planejamentos com estratégias pedagógicas participativas, em razão da escassez de recursos e de acessibilidade digital. Além disso, as falas revelam que, mesmo criando alternativas, foi limitado o alcance do trabalho pedagógico, percebido como gerador de exclusão, uma vez que tanto as docentes quanto as próprias famílias não dispunham das condições necessárias para orientar as crianças em suas aprendizagens.

A organização remota do ensino foi articulada, principalmente, por meio do aplicativo *WhatsApp*, que, ao mesmo tempo em que envolveu práticas unilaterais de ensino e gerou adoecimento, também favoreceu relações interpessoais e gestos de empatia: “No início, eu tive muito problema na cervical, em função de ficar olhando o celular, e eu acabei falando [para as crianças], aí, elas mandaram vários recadinhos de melhoras” (RC, 2020). Outro aspecto observado foi que o desgaste ultrapassava os problemas físicos, produzindo doenças de ordem emocional e responsabilização docente: “Nada fácil! Sobrecarga, desenvolvendo ansiedade e me sentindo muito cansada. Mesmo sabendo que não precisamos dar conta de tudo, acabo me cobrando muito” (RC, 2021).

Um ponto realçado pelas professoras participantes da pesquisa foi a burocratização do processo educacional. Sobre isso, o seguinte depoimento é ilustrativo:

A rede de ensino municipal exige a entrega de documentos que, possivelmente, serão desnecessários futuramente. O preenchimento de planilhas e controle de acesso dos alunos não se torna eficaz, na medida em que a legislação não permite retenção de alunos nos respectivos anos de ensino (QL, 2021).

O registro denuncia a burocratização, apontando que muitas das exigências feitas às professoras não têm clara finalidade educativa ou mesmo administrativa. Essa alta demanda de atividades burocráticas tornava cada vez mais escasso o tempo, durante a jornada de trabalho, para dialogar e refletir sobre a prática pedagógica que se conseguia desenvolver no

ensino remoto, o que, certamente, aumentava os sentimentos de ansiedade, impotência e tristeza entre as profissionais envolvidas.

Em 2021, na aplicação do questionário local (QL, 2021), identificam-se registros sobre a burocratização do processo pedagógico e, ao mesmo tempo, sugestões das docentes para melhorar as condições de trabalho pedagógico. Uma das professoras relacionou atividades e rotinas que precisavam ser modificadas: *“reduzir a sobrecarga de burocracia com muitas tabelas e documentos para preencher, respeitar os horários de trabalho, evitar uso de redes pessoais”*; outra professora registrou como necessário *“optar por uma plataforma e/ou rede social apenas, não exigir tanta burocracia e focalizar no processo de ensino-aprendizagem”*; outra, ainda, escreveu que, para minimizar o impacto da pandemia, era necessário um *“trabalho bem organizado e orientado, com menos cobranças de vários documentos de ‘controle e comprovação’ e mais conteúdos pedagógicos; formação para os professores que vão ao encontro das reais necessidades”*.

Durante as rodas de conversa, as professoras compartilhavam suas inseguranças quanto ao ensino remoto, em razão da falta de preparo ou planejamento prévio, ou evidenciavam a dificuldade de reconhecer-se como docente naquela nova forma de ensino. Uma delas confidenciou para o grupo: *“não tive pontos positivos em relação à docência, pois acredito que a sala de aula é esse lugar onde ela acontece. Assim, às vezes, nem me considero professora da minha turma, sou alguém que preparou atividades e enviou para eles”* (RC, 2021).

A reconfiguração da sala de aula no ambiente privado da casa da professora exigiu alteração das formas de comunicação e interação pedagógica. Sem dispor dos materiais adequados ou mesmo sem ter conhecimentos suficientes para tomar decisões e encaminhar atividades no formato digital, as docentes sentiam-se pressionadas a fazer adaptações. Uma docente fez o seguinte desabafo: *“não consegui me organizar para ter um quadro na minha casa para poder colocar os exercícios. Então, às vezes, a gente faz uns enjambres com a folha, muda a posição do celular para poder fazer uma explicação”* (RC, 2020). Essa reconfiguração também ocasionou alteração dos métodos de ensino, modificando radicalmente o ato de ensinar, pois toda a teoria e a prática utilizadas até então precisaram ser adaptadas às novas exigências do ERE.

No período inicial da pandemia, pesquisas realizadas nacionalmente mostraram as formas adotadas pelos docentes para enfrentar os desafios. A investigação *“Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”* (Fundação

Carlos Chagas, 2020) buscou verificar como professores estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social junto com as atividades de sua vida privada (trabalho doméstico) e quais eram as expectativas para o período pós-pandemia. Os resultados mostram que o trabalho pedagógico mudou e aumentou para mais de 65% dos respondentes, destacando-se as atividades envolvendo a interface e/ou a interação digital; isso significava, naquele momento, que aproximadamente oito em cada dez professores faziam uso de materiais digitais via redes sociais como principal estratégia educacional. Ao mesmo tempo em que viviam a alteração da forma de trabalho e o aumento de tempo a ele dedicado, 49,3% dos professores acreditavam que somente parte dos alunos conseguia realizar as atividades.

No caso das docentes da rede municipal investigada, em 2021, no que se refere ao trabalho pedagógico, as falas confirmam os resultados do estudo anteriormente citado e mostram que o cenário pouco se alterava à medida que o tempo de pandemia se estendia. Uma professora expressou que a realidade não estava sendo *“nada fácil! Sobrecarga, desenvolvendo ansiedade e me sentindo muito cansada. Mesmo sabendo que não precisamos dar conta de tudo, acabo me cobrando muito”* (QL, 2021). Outra docente mencionou as exigências: *“Temos poucos direitos e muitas cobranças. Por isso, acaba sendo difícil manter uma organização saudável, tanto na vida pessoal como escolar”* (QL, 2021).

A reconfiguração da escola para o modo remoto adentrou o espaço privado das casas de docentes e discentes, coexistindo com as demandas de ordem pessoal e familiar. Foi nessa fusão entre o privado e o público que se observou o compromisso dos professores com a garantia do direito à educação. Reafirmaram-se, assim, sua importância como agentes educativos e sua capacidade de assimilação e adaptação às demandas impostas pelo contexto pandêmico, contrariando o discurso de que são acomodados ou poucos dispostos a se adequarem a mudanças, como as que envolvem as tecnologias digitais, por exemplo. Em uma das sessões das rodas de conversa, ocasião em que se falava sobre as dificuldades ou facilidades de adaptação ao uso das ferramentas digitais em aula remota, uma das professoras testemunhou: *“é aquela coisa assim, oh: trabalho de formiguinha. Não é fácil pra nós, não é fácil pra eles, porque é tudo uma novidade, não é? É uma angústia, não é?”* (RC, 2020).

Nas rodas de conversa, as professoras também fizeram menção ao esforço para dar conta das novas exigências. Uma delas fez o seguinte depoimento: *“Um pouco de mexer na internet eu sabia, mas aí, sair da sala de aula, que eu chegava lá com meus planejamentos, e ter*

que trabalhar nesse planejamento, trabalhar no ensino remoto, foi complicado!” (RC, 2020). Outra também refletiu sobre esse esforço-tarefa empreendido na docência: “Então, tudo isso aí, a gente teve que se remodelar, teve que se reinventar, na verdade, para poder fazer um trabalho legal” (RC, 2020).

Outro efeito do ERE foi a necessidade de planejar mais de um tipo de atividade, isto é, tarefas com características específicas para quem dispunha de dispositivos com acesso à internet e outras para quem não tinha nenhum tipo de acesso:

[...] alguns que não tem internet em casa, eles pegam internet do vizinho, ou então, eles pegam internet de algum lugar que eles vão. Têm WhatsApp, mas não têm internet. Aí, como é que a escola fez? Nós mandamos salvas em PDF as atividades dos conteúdos, e a escola está conseguindo imprimir [...], e as mães [...] têm que ir lá na escola buscar a impressão (RC, 2020).

Logo na fase inicial da pandemia, Nóvoa (2020, p. 8) chamava atenção para o fato de que “ninguém estava preparado para esta situação, e a avaliação [...] revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico”. O contexto pandêmico e o ERE produziram impactos positivos e negativos, que atravessaram e modificaram a perspectiva pessoal e profissional dos professores e a sua própria prática pedagógica. Acerca do aspecto mais positivo de tudo o que foi enfrentado, o autor citou o poder da educação e a força dos professores, que mantiveram a “escola aberta”, realizando o trabalho pedagógico com persistência, na maioria das vezes, solitariamente, sempre buscando alternativas possíveis em meio ao caos, muitas vezes fazendo uso dos próprios recursos e contando, no máximo, com a parceria de poucas famílias. Entre os pontos negativos, afirmou que o contexto pandêmico escancarou a realidade precária e sucateada das escolas públicas, onde professores e alunos estavam (e estão) inseridos, o que deixa em evidência a falta de políticas públicas, entre elas, as que poderiam dar apoio para o trabalho docente e o processo de ensino via acessibilidade digital, por exemplo.

Nóvoa (2020) assegurava que as novas estruturas pedagógicas que entravam em cena, mesmo sem nenhum tipo de preparo prévio, eram uma resposta rápida às novas demandas impostas pelo momento atípico. Tais estruturas tinham partido dos profissionais de educação, que, ao mesmo tempo em que articulavam possibilidades e recursos no ensino remoto, também lidavam com suas angústias e lutas pela segurança e saúde de seus familiares. Tudo isso era travado individualmente em suas casas, em especial por docentes e as mães, muitas delas na posição de chefes de família.

Diferentes estratégias foram utilizadas pelas docentes para lidar com o ERE no que diz respeito à organização de suas práticas pedagógicas. Para que as atividades e as propostas alcançassem as crianças, foi preciso lidar com a radical modificação dos recursos e do que significava ensinar, isto é, migrou-se do uso quase sempre exclusivo de quadro e giz para a utilização de celulares e aplicativos, especialmente o WhatsApp, além de adaptações impressas. Nesse contexto, de alterações radicais, as escolas nem sempre conseguiram organizar e planejar as ações com os professores. Muitos deles foram informados sobre a alteração do ensino para o modo digital via correio eletrônico ou aplicativo de comunicação *on-line*, comunicados nas redes sociais ou em reunião pedagógica *on-line*.

O estudo “Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível” (Nogueira *et al.*, 2020), vinculado ao projeto coletivo Alfabetização em Rede, trabalhou com dados de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I das redes públicas do referido estado. Nesse estudo, foi considerada como razoável a preparação para o trabalho com as aulas remotas por quase metade das respondentes (48,9% de n=1.372 respostas). Porém, quando realizada a estratificação dos dados entre as etapas, somente 16,6% (n=920) das professoras dos anos iniciais consideraram boa a preparação para o ERE, o que demonstra ter sido essa uma experiência negativa para a maioria delas. Quando a mesma pergunta foi feita na reaplicação do questionário local, em 2021, mais de 48,4% (n=94) avaliaram como “péssima”.

Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021) mostraram que a organização do ensino, a adaptação das atividades e as condições em que se encontravam os alunos foram indicadas como o que mais exigiu empenho dos professores, demandando-lhes, por vezes, reestruturar o currículo a fim de observar quais conteúdos e atividades podiam ser incluídos, com vistas a promover melhor entendimento e aprendizagem. Assim, o processo de adaptação foi qualificado como altamente exigente, pois, além da alteração da forma de ensinar, requeria outra forma de relação com a própria docência. Sobre esses aspectos, o relato de uma das professoras é elucidativo:

Ter que acomodar esse planejamento sem explicar para eles no cara a cara, porque essa é a minha maior, assim, meu maior desafio, porque a gente está acostumada, em sala de aula, a explicar olhando no olho, dando exemplos, que eu acho que isso é muito significativo (RC, 2020).

Durante o desenvolvimento do ERE, outra alteração também precisou ser considerada na organização da prática docente: ensinar os pais a ensinarem. Para isso, foi reorganizada a

forma de ensinar, de maneira que os pais pudessem realizar a mediação das atividades junto aos seus filhos. O seguinte relato é ilustrativo dessa necessidade:

[...] as orientações [da Secretaria de Educação] são de que a gente planeje o mais esmiuçado possível as orientações para eles terem uma melhor compreensão, em casa, da atividade, do conteúdo, porque a gente não pôde tirar o conteúdo, a gente teve que pegar o mais essencial para ser trabalhado e, a partir desse conteúdo essencial, esmiuçar os títulos, os enunciados, para eles poderem fazer as atividades acompanhados dos pais [...] (RC, 2020).

As adequações pedagógicas realizadas visavam contemplar não somente os alunos, mas também os pais e responsáveis que atuavam como mediadores. No entanto, ao mesmo tempo em que essas adequações garantiram condições para que o processo de escolarização ocorresse, também acarretaram reconfigurações do trabalho docente, contribuindo, principalmente, para a sobrecarga e a exaustão dos profissionais da educação.

3- Reconfigurações convergentes

As reconfigurações convergentes congregam aspectos relativos ao trabalho docente, marcado por ausência de condições adequadas de trabalho e por desafios e dificuldades compartilhadas pelos profissionais de educação durante o ERE. Oliveira (2010, p.1) explica que o trabalho docente “compreende [...] atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”, e define as condições de trabalho docente como um “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades”. Nesta seção, enfocam-se as dinâmicas de trabalho docente na pandemia, explicitando-se desafios e situações que, conforme a visão das docentes, impingiram limitações ou dificuldades para a docência.

Já no início da pandemia, vários estudos verificaram a ausência de condições adequadas de trabalho e apontavam que, no ERE, a ampliação da jornada e a sobrecarga dos profissionais se intensificaram, especialmente entre as mulheres docentes. Oliveira e Pochmann (2020), em seu estudo, mostraram evidências de que, durante o ERE, as docentes tiveram novas atribuições e trabalharam mais horas do que em sua jornada habitual, sem ter um limite estabelecido para início e fim. A ampliação da jornada e a sobrecarga de trabalho foram, desse modo, se estabelecendo como uma reconfiguração convergente.

No que se refere à sobrecarga de trabalho, no primeiro ano da pandemia, com base nas respostas do survey nacional (2020), observou-se que 22% (n=14.735) das respondentes afirmaram que a nova modalidade de ensino gerava sobrecarga de trabalho para docentes e

famílias. Já entre as docentes dos anos iniciais do estado do Rio Grande do Sul, 35% (n=920) das respostas indicaram sobrecarga de trabalho, e, entre docentes do município investigado, o percentual foi de 46,60 (n=113). Na reaplicação do questionário local (2021), verificou-se um sensível aumento entre as respondentes do município, em que 69,9% (n=94) indicaram a sobrecarga de trabalho para docentes e famílias.

Nas rodas de conversa, a ampliação da jornada e a sobrecarga de trabalho eram temas recorrentes. Durante o ERE, a atividade docente passou a ser marcada por tarefas pedagógicas envolvendo a correção e o envio de devolutivas para estudantes e famílias, além da escrita de relatórios; porém, o maior volume de trabalho envolvia as tarefas repetitivas de organização de inúmeros arquivos, com atividades encaminhadas pelos estudantes:

[A docência] é mais cansativa, ela exige mais da gente, sabe?! [...] eu entendo que tem a parte burocrática do processo, que a gente tem que dar conta [...] todas as atividades, eu salvo em pasta, aluno por aluno, plano por plano, mais os relatórios que a gente faz, as devolutivas de cada aluno (RC, 2020).

Conforme Oliveira (2020, p. 34), a “realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então”, que interferiram na organização da prática pedagógica, exigindo novas e diferentes condições de trabalho. Assim, apesar de não terem as condições de trabalho adequadas e asseguradas, foram os professores que carregaram a responsabilidade de não deixar o ensino parar, arranjando energia para orientar as crianças e suas famílias.

[...] porque a gente trabalha o tempo inteiro e muito mais do que se trabalhava antes na escola; porque na escola [quando] um aluno tinha dúvida, a gente respondia essa dúvida pra toda turma e, muitas vezes, sanava a dúvida de outras crianças. Nesse formato de ensino, tu respondes a mesma dúvida 26 vezes no dia. Então, é extremamente cansativo (RC, 2020).

Gradativamente, observou-se que a nova rotina de trabalho docente no ERE acarretou atendimentos educacionais em horários antes dedicados ao descanso, sem que houvesse compensação de horas extras trabalhadas ou pagamento adicional. O relato a seguir revela a docência como um trabalho de tempo integral, inclusive explicitando a preocupação com as famílias, que também não tinham tempo para acompanhar as crianças:

A maioria não parou de trabalhar, então, o tempo que elas têm de chegar em casa e ajudar as crianças é a noite. Então, não tem como eu delimitar o tempo de ajuda, entende? Eu respondo as perguntas quando elas enviam. Então, isso acaba sendo o dia inteiro, entende? Todos os turnos. Sábado, domingo, feriado... Tem sido bem exaustivo mesmo (RC, 2020).

No início da pandemia, Nóvoa (2020, p. 11) afirmava que era preciso “um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e dos seus professores”, cujos esforços não podiam ser esquecidos. Isso especialmente porque, em muitas localidades, foram os professores que tomaram a frente, organizando formas de apoiar as famílias, inclusive materialmente, para fazer chegarem às suas mãos sacolas com alimentos, oriundos da merenda escolar, disponível nos depósitos das cozinhas escolares. Por outro lado, Oliveira e Junior (2020) advertiam que não bastava a romantização da dedicação à profissão, pois a pandemia colocava luzes sobre dimensões e condições precárias já existentes nas escolas. No questionário local (2021), as respondentes registraram a desvalorização e falta de apoio sentidas: “[É] lamentável a desvalorização do empenho e dedicação dos professores por parte das autoridades, famílias e alunos”; “Difícil... não sobra tempo para viver, muitas atribuições e exigências”; “Muito trabalho, preocupação [...]. Com todo o esforço e empenho, não conseguimos atingir todos os alunos”.

Para as docentes, desenvolver suas atividades de ensino no modo remoto foi difícil e angustiante. Sem preparo prévio e ferramentas adequadas para a realização das atividades, precisaram superar limites impostos. O relato de uma das professoras demonstra a angústia vivenciada: “eu trabalho feriados, sábado, domingo, não é? [...] é peculiar dessa forma, desse trabalho remoto, exaustivo, não é?” (RC, 2020). Embora o trabalho docente passasse a ser realizado praticamente em tempo integral, adentrando a vida doméstica e exigindo o domínio de ferramentas tecnológicas ainda não suficientemente conhecidas, as docentes não colocaram em questão a paralisação de suas atividades.

A ampliação da jornada de trabalho também se deu em razão da exigência de um maior tempo de conectividade, o que decorreu do modo como o ERE foi organizado, isto é, principalmente por meio do aplicativo Whatsapp. A utilização dessa ferramenta gerou gastos pessoais, envolvendo a necessidade de compra de dispositivos com maior capacidade operacional e de pacotes de internet mais robustos. Para as professoras pesquisadas, faltou “maior investimento dos órgãos públicos na educação, procurando suprir as necessidades e demandas apresentadas” (QL, 2021), e precisava ter sido “disponibilizados aparelhos celulares e internet às comunidades escolares mais carentes” (QL, 2021). Portanto, as “condições materiais de trabalho limitadas e baixo suporte ao acesso dos profissionais às TIC” (Duarte; Hypólito, 2020, p. 747) foram fatores que tornaram o ensino remoto não só excludente, como também promotor de desgastes físicos e emocionais nos docentes.

Foram momentos muito difíceis, conciliar o trabalho, onde tínhamos que planejar, atender as famílias dos alunos, postar atividades, atualizar planilhas e ainda organizar aulas online sem nenhum recurso disponível para nos ajudar. Além de tudo isso, sou mãe e precisei atuar como professora do meu filho, e [...] ainda tinha todas as tarefas domésticas para atender (QL, 2021).

O relato testemunha o acúmulo de trabalho com diferentes atividades, o que extrapolava as horas normalmente dedicadas em contexto não pandêmico e adentrava o tempo reservado às demandas da vida privada. Especialmente entre as docentes, as tarefas como mãe ou cuidadora de seus pais ou familiares foram mais um elemento demarcador de uma rotina intensificada.

Desse modo, as reconfigurações do trabalho docente no ERE podem ser caracterizadas como convergentes, na medida em que as “precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora se refletem na realização do processo de trabalho de modo remoto” (Duarte; Hypólito, 2020, p. 750). Considerando-se alternativas para melhorar o ERE, as práticas e as condições de trabalho docente nesse contexto, as docentes participantes da pesquisa do município do extremo sul do RS foram questionadas sobre o que deveria ser feito pela rede de ensino público para minimizar o impacto da pandemia no trabalho docente. Sobre isso, uma professora manifestou-se:

Lutar por melhores recursos de todos os tipos, incluindo os tecnológicos, e efetivamente participar com mais afinco das proposições e formações da mantenedora. Compreendemos que todos deveriam ter acesso aos recursos, os meios para poder dar melhores aulas e ter devolutivas coerentes [...] É preciso bom senso, coerência e força para lutar por melhores condições (QL, 2021).

Diferentes estudos têm demonstrado que a troca de aulas presenciais por remotas foi uma imposição abrupta, que não veio precedida de um planejamento, o que “demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares e quanto os seus gestores estão acostumados a trabalhar de forma mecânica, respondendo a metas e repetindo rotinas” (Oliveira e Junior, 2020, p. 37). A ação exigida dos profissionais de educação não foi antecedida por planejamento ou qualquer tipo de pré-organização. Nessa nova dinâmica imposta pela COVID-19, verificou-se que a ausência de apoio e planejamento, somada aos problemas comuns às escolas, culminou na falta de estratégias e ações políticas que realmente subsidiassem a modalidade do ERE, tanto para estudantes quanto para docentes.

Assim, o que se sabe e se pode afirmar é que a falta de proposições políticas e de apoio ao trabalho docente se estendeu por todo o tempo em que o ERE vigorou, e isso o tornou excludente e individualizado. A crise sanitária da COVID-19 e a necessidade do ERE expuseram,

mais uma vez, a descontinuidade das políticas públicas e as condições de trabalho docente, fazendo-as convergir para sua maior intensificação e precarização.

4- Considerações finais

Ao retomar a questão proposta – sendo a pandemia um problema que afetou a educação escolar, de que modo reconfigurou a escola e o trabalho das professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino do extremo sul do Brasil? –, os aspectos compilados como reconfigurações divergentes indicam que, na pandemia, embora os professores tenham sido determinantes para manter a educação escolar, esta dependeu também da presença constante de diferentes atores (famílias e comunidade) e, sobretudo, de condições materiais e políticas para assegurar o pleno direito à educação. Já as reconfigurações convergentes evidenciaram os limites e os efeitos do ERE na escolarização, pois a restrição de acesso em razão da não garantia das condições de acessibilidade digital para crianças e jovens em idade escolar e, em alguns casos, para os próprios professores agravou o cenário de exclusão educacional e social, colocando em destaque as precárias e inadequadas condições de trabalho docente.

Com base no estudo realizado, as seguintes reconfigurações foram observadas: a) sentimentos distintos emergiram devido ao isolamento social, às novas formas de realizar a docência e à burocratização educacional; b) as formas de acesso à escolarização durante o ERE evidenciaram as desigualdades sociais e as precárias condições de acessibilidade e conectividade digital; c) o aprendizado individual e a forma solitária de ensinar foram impulsionados em decorrência do uso ampliado de tecnologias digitais, como o Whatsapp; d) a preocupação das docentes foi confirmada com a organização de práticas pedagógicas que possibilitassem a participação das crianças, especialmente considerando os recursos digitais disponíveis e as condições de participação no processo de escolarização; e) as docentes buscavam eleger as melhores condições didáticas, assegurando estratégias que permitissem tanto a continuidade de sua atuação, por meio do ERE, quanto a aprendizagem discente, inclusive orientando os pais sobre como fazer a mediação das situações de ensino.

No que se refere ao direito à escolarização, as reconfigurações incluíram desde a mudança do espaço domiciliar para espaço instrucional até as mudanças pedagógicas na relação entre professor e aluno, bem como entre professores e familiares das crianças, ampliando-se o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula tipicamente escolar. Tais reconfigurações envolveram desafios tecnológicos, criação de novas estratégias de ensino e

a necessidade de estabelecer uma comunicação mais efetiva, à distância, mediada geralmente por aplicativos de redes sociais.

As reconfigurações também modificaram a jornada de trabalho docente, ampliada devido à necessidade de adaptação e planejamento das atividades remotas, além de mostrarem a ausência de recursos e políticas de apoio adequadas. As reconfigurações cindiram a vida pessoal e profissional dos docentes, misturando o trabalho remoto com as demandas familiares, o que levou a uma sobrecarga emocional e física dos profissionais da educação, assim como à contínua perda de privacidade e descanso. No que se refere às condições materiais para realizar as práticas de ensino, foram os professores e as famílias que arcaram com as despesas relativas à aquisição de dispositivos e internet. Ainda, sem qualquer tipo de preparo prévio para o ERE, foram os docentes que buscaram meios de adaptar as práticas de ensino às tecnologias digitais, de forma autônoma e solitária. Mais uma vez, expôs-se a precarização das condições de trabalho docente e de materiais para o ensino.

Em síntese, este estudo, ao compilar relatos de docentes sobre os desafios e as dificuldades do ERE, colocou em destaque as mazelas que ainda envolvem a garantia do direito à educação. Dentre elas, a ausência de políticas e ações consistentes, com previsão orçamentária robusta e destinada à melhoria das condições estruturais das escolas e do trabalho docente. Se há uma lição a ser aprendida com o ERE, é a de que a escola e o trabalho docente são instâncias de seguridade social, mesmo quando turvadas na agenda dos formuladores e executores das políticas públicas.

Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Relatório técnico (parcial). Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 185-201, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465> Acesso em: 12 dez. 2020.

ANTUNES, Jeferson; PORTO, Bernadete de Souza; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e covid-19. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e253710, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248253710por> Acesso em: 1 jun. 2023.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Quem decidiu como seria? A participação do professor na transição do ensino presencial para o ensino remoto nas escolas de educação básica do estado de São Paulo. **Revista Educação em Páginas**. Vitória da Conquista, v. 2, p. e11919, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11919> Acesso em: 1 jun. 2023.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de COVID-19: uma análise das condições de trabalho em meio à pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set/dez.2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207> Acesso em: 14 out. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 13 fev. 2021.

G1, RS. **Reportagem**: Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml> Acesso em: 10 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> Acesso em: 07 out. 2020.

LUND, Juliana Andrade. **Práticas docentes em tempos de pandemia COVID-19**. 2022, 147f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em: 12 dez. 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros *et al.*. Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do rio grande do sul e a emergência de pedagogias do possível. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 100-123.

NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. Distrito Federal, v. 7, n. 3, 2020, p. 8-12. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> Acesso em: 12 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. **Dicionário de Verbetes GESTRADO**, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/> Acesso em: 04 abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037> Acesso em: 13 mar. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira Junior. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA; Dalila Andrade; POCHMANN Márcio (Org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva; CNTE, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA; Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (Org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva; CNTE, 2020. 336p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**,

[S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> Acesso em: 12 dez. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; RUFATO, João Antonio; PAGNONCELLI, Vanessa.
Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e38846,
2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846>
Acesso em: 12 mar. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**,
Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. e109337, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337> Acesso em: 09 jan. 2022.

Agradecimento: Ao CNPq, pelo apoio financeiro (bolsa produtividade em pesquisa para a primeira autora). À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa, Edital nº 12/2021 - Projeto 88887.657666/2021-00.

Sobre as autoras

Marta Nörnberg

Doutora em Educação (UFRGS). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Vice-líder do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (UFPEL/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>. E-mail: martanornbergo@gmail.com.

Juliana Andrade Lund

Mestre em Educação (UFPEL). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPEL). Professora de Artes Visuais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de Pelotas. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE/UFPEL/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1047-3960>. E-mail: juliana.lundju@gmail.com.

Simone da Silva Gonçalves

Doutora em Educação (UFPEL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Vice-líder do CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5159-2454>. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

Recebido em: 31/07/2024

Aceito para publicação em: 28/09/2024