

Ensino Remoto, Formação Continuada e Precarização do Trabalho Docente – O que a pandemia evidenciou no DF?

Remote Teaching, Continuig Training and Precariousness of Teaching Work – What the pandemic showed in the FD?

Josimara Xavier¹

Resumo: O texto visa explorar a reflexão a respeito do atual contexto social no qual a formação continuada tem favorecido e reforçado a precarização do trabalho docente desfavorecendo sua perspectiva emancipatória. O embasamento teórico fundamenta-se na produção de autores que contemplam a perspectiva crítica dos profissionais da educação no Brasil, defensores da práxis pautada na indissociabilidade da teoria com a prática e no materialismo histórico dialético, que elege a realidade objetiva e a ação do ser nessa realidade, como a gênese da produção de transformações histórico-sociais. A compreensão dos aspectos envolvidos sobre o contexto da pandemia, do ensino remoto e da precarização da formação docente configura-se em um desafio metodológico. Para tanto, a pesquisa alicerçou-se em uma postura crítica, adotando os princípios da Epistemologia Qualitativa que defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, enfatizando-o como produção e não como apropriação linear do objeto de pesquisa. As construções aqui apresentadas não carregam a intenção de esgotar o tema e nem sugerir que nossas reflexões se configuram como verdades absolutas, mas representam um convite destinado aos educadores com a finalidade de abrir um canal dialógico e de reflexão que possibilite a compreensão do momento histórico e seus impactos no trabalho docente capaz de fortalecer a precarização ou a perspectiva da emancipação.

Palavras-chave: Pandemia; Formação Continuada; Ensino Remoto; Precarização; Emancipação.

Abstract: The text aims to explore the reflection on the current social context in which continuing education has favored and reinforced the precariousness of teaching work, undermining its emancipatory perspective. The theoretical basis is based on the production of authors who contemplate the critical perspective of education professionals in Brazil, defenders of praxis based on the inseparability of theory and practice and on dialectical historical materialism, which elects objective reality and the action of being in this context. reality, as the genesis of the production of historical-social transformations. Understanding the aspects involved in the context of the pandemic, remote teaching and the precariousness of teacher training is a methodological challenge. Therefore, the research was based on a critical stance, adopting the principles of Qualitative Epistemology that defends the constructive-interpretative character of knowledge, emphasizing it as production and not as a linear appropriation of the

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. josimara.xavier@edu.se.df.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9060-3013>

research object. The constructions presented here do not intend to exhaust the theme nor suggest that our reflections are configured as absolute truths, but represent an invitation for educators with the purpose of opening a dialogic and reflection channel that allows the understanding of the historical moment and its impacts on teaching work capable of strengthening precariousness or the perspective of emancipation.

Keywords: Pandemic; Continuing Training; Remote Teaching; Precariousness; Emancipation.

Introdução

No final de 2019, o Brasil acompanhou assustado a epidemia do coronavírus - covid-19, se alastrando pelo mundo. Logo no início de 2020, a epidemia que se propagou rapidamente pelos diferentes países do mundo, chegou ao Brasil. Essa rápida propagação fez com que a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarasse pandemia.

A pandemia mudou não só o cotidiano das pessoas, mas também o psicológico. Sem poder sair de casa, a vida social parou, trabalho e estudos começaram a ser realizados de forma remota. Diante de tal cenário, uma alternativa para atender às novas demandas sociais foi implantar um processo coletivo, aligeirado e remoto de formação continuada docente.

Primeiro, é preciso lembrar que a formação continuada de professores sempre foi um desafio. Segundo, é imprescindível destacar que a formação de professores pode ser usada para fortalecer um projeto econômico e, por fim, ela traz um campo de possibilidades de reflexões e práticas emancipadoras.

Nessa perspectiva, consideramos que há novas demandas educacionais e compreendemos que é necessário refletir sobre a formação continuada docente proposta e analisar a que projeto de sociedade ela visa fortalecer com reestruturação dos saberes e da prática dos professores. O que implica afirmar que há de se ter clara a intencionalidade da formação que se deu e a formação que se quer implementar na atual conjuntura.

A preocupação com a precarização do trabalho docente passou a ser objeto de discussões mais intensas em razão da pandemia de COVID-19. Como vimos anteriormente, com o objetivo de minimizar a propagação do vírus, governadores

decretaram o distanciamento social e, com isso, centenas de professores e milhares de estudantes se distanciaram fisicamente da escola. Esse momento de grande instabilidade e *stress* impôs aos professores, da noite para o dia, o desenvolvimento da habilidade de ensinar utilizando todo um aparato tecnológico que muitos, até então, desconheciam.

Dentro dessa perspectiva, entrou em cena o ensino remoto e logo após, o ensino híbrido. Como o educador lidou com essa situação? A formação para a atuação docente diante da nova realidade favoreceu a utilização dos recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto? O estado ofereceu condições dignas ao trabalho docente? Essas são algumas questões que tentaremos responder no presente estudo.

Nesse contexto, de grandes alterações sanitárias e socioeconômicas mundiais, nos propomos a trazer, em linhas gerais, algumas reflexões sobre o tema e, para tanto, organizamos nosso trabalho utilizando como eixos orientadores do percurso: a função social da escola; a formação continuada docente para a atuação do professor no ensino remoto; a precarização do trabalho docente e a nossa experiência no Distrito Federal.

A função social da escola

Diante de tantas incertezas a respeito da própria vida no planeta, refletir a respeito da função social da escola na contemporaneidade parece irrelevante, mas não podemos pensar assim, pois a escola ainda é o local constituído historicamente com a função educativa ligada às questões do conhecimento e do saber, o que a coloca frente a frente com muitas e novas demandas sociais.

[...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2012, p. 14).

Como vemos, a escola, com base na sua função social, pode colocar o saber a serviço da manutenção ou da transformação das relações sociais, servindo de ferramenta para alienar ou emancipar o homem, sendo professores e alunos, sujeitos nesse processo.

Acompanhamos ano após ano o aumento das atribuições, o esvaziamento da função social da escola e compreendemos que a reflexão tanto de professores quanto de

estudantes sobre a própria escola é fundamental para a sistematização do pensamento crítico sobre que papel ela tem cumprido e o que ela precisa cumprir para formar sujeitos críticos e, assim, transcendermos a lógica dominante.

Na mesma perspectiva, podemos considerar que a formação continuada de professores, sujeitos ativos no espaço escolar, pode se colocar a serviço da superação do processo de precarização da profissão docente favorecendo o acesso e a participação docente na organização da gestão, na organização do trabalho pedagógico, no protagonismo profissional, colocando-o em condição de enxergar as contradições do mundo moderno e questioná-las buscando a sua superação.

Nesse movimento dialético, professores e estudantes vão refletindo sobre a função da escola, a função de cada um na sociedade e vão tomando consciência de suas responsabilidades ético-sociais. Os professores de modo intencional e sistematizado, vão lançando mão de novas estratégias de ensino que favorecem o protagonismo estudantil e as aprendizagens dos alunos para constituí-los como sujeitos.

Todavia, diante da realidade que vivemos, constatamos que na atuação dos professores, não há a crítica ao modelo instituído de escola, de igual modo, não se vê a disposição de se pensar de maneiras inovadoras o próprio espaço escolar trazendo mudanças que sejam, de fato, significativas (TACCA, 2012).

Entendemos, então, que no cotiado escolar, a provisoriedade de ações pautadas em atender demandas imediatistas que vão surgindo, muitas vezes pela falta de planejamento e organização do trabalho pedagógico, a falta de consciência do papel social da escola tem sido fator que dificulta a concretização do importante processo de afirmação profissional nas suas possibilidades revolucionárias, bem como o processo ensino/aprendizagem, de professores e alunos, numa perspectiva emancipatória.

Não obstante, vivermos as contradições e imposições do mundo capitalista, a escola deve assumir seu preponderante papel de contribuir para a transformação da sociedade a partir da formação do professor para que realize uma “atividade docente crítico-reflexiva, em um contexto facilitador dessa atividade emancipatória” (FERNANDES, 2012, p. 85).

A Formação Continuada Docente no contexto da pandemia

Como vimos, é na escola que se fortalece a percepção do professor a respeito da sua relação orgânica com sua classe, sabendo que suas concepções, valores e crenças derivam de suas experiências pessoais aliadas às concepções que agrega a si.

No espaço escolar o docente reflete sobre como se percebe profissionalmente e como concebe o mundo, os sujeitos, a própria escola e como concebe sua atuação na possibilidade de produzir conhecimento capaz de gerar transformações de valores e novas concepções de mundo, de cidadania, de vida (ALMEIDA, 2010).

Contudo, logo que o vírus chegou ao Brasil, o governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, assinou o primeiro decreto em 28 de fevereiro de 2020, declarando situação de emergência na saúde pública em razão do risco de pandemia do novo coronavírus. Ainda não havia casos confirmados no DF, mas o número de infectados pelo mundo vinha aumentando exponencialmente.

Não demorou para a covid-19 chegar no DF. Publicado em edição extra do *Diário Oficial do Distrito Federal* (DODF) na quarta-feira, 11 de março de 2020, o decreto de nº 40.506, suspendeu as aulas nas redes pública e privada por cinco dias. No entanto, as aulas presenciais só voltariam mais de um ano depois.

Diante desse cenário, com o anúncio da suspensão das aulas presenciais, há a suspensão dos encontros professores-professores e professores-alunos, das coordenações individuais e coletivas para os planejamentos, das discussões sobre o cotidiano escolar, a suspensão de todas as possibilidades de críticas coletivas que nascem no ambiente escolar.

Somente após três meses depois do decreto com a suspensão das aulas presenciais que a SEDF, impulsionada pela demanda social e, com o discurso de garantir o direito às aprendizagens dos estudantes, anunciou três cursos de formação para os professores: produção de material didático, uso da plataforma G Suíte e uso da plataforma *Moodle*. O anúncio foi feito no dia 07 de junho, as inscrições seriam até o dia 08, ou seja, no dia seguinte ao comunicado e os cursos aconteceriam concomitantes nos dias 08, 09, 10, 11 e 12 do mesmo mês.

Como incentivo ao corpo docente a SEEDF afirmou, “nesta nova situação, lembre-se de que é você, e não a tecnologia, quem realiza a mediação do conhecimento junto aos estudantes. Portanto, esta é uma oportunidade para aperfeiçoar suas habilidades como educador” (SEEDF, p. 2, 2020). Mais uma palavra *slogan* – educador, e mais uma formação aligeirada, mas agora, justificada pela urgência contextual.

Ao buscarmos analisar o conceito da palavra *formar* nos deparamos com inúmeros termos que fazem parte do vocabulário docente a partir dos quais nascem várias interpretações e defesas ideológicas. No entanto, com fundamento nas pesquisas de Veiga e Quixadá Viana (2012), formar é o meio de desenvolvimento profissional contínuo e singular que leva os docentes a estabelecerem uma nova relação com o conhecimento e com as suas práticas. Mas espere aí. Os professores estabelecerem uma nova relação com o conhecimento e com as suas práticas, certo?

Bem, apesar de, nas primeiras décadas do século XXI, vemos a grande conquista da informação, graças ao avanço da internet e das tecnologias de informação e comunicação – TICS, no que diz respeito especificamente ao contexto escolar, é importante ampliar nosso olhar e trazer à luz a questão sobre a relação escola-professor-tecnologias, uma vez que a utilização das TIC's nos espaços educacionais não tem acompanhado a evolução de sua utilização nas demais instituições sociais (BIZELLI, 2013).

Logo, a formação docente para a utilização das TIC's que deveria ser compreendida em seu aspecto fundamental para a concretização de uma educação cada vez mais preocupada com as questões da atualidade, política, histórica e social, devendo proporcionar aos docentes o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, críticas e de investigação da própria realidade, não agrega tais conhecimentos e deixa o corpo docente muito aquém das demandas sociais atuais.

No nosso entendimento, a formação continuada docente deve estar a serviço da aprendizagem do aluno, ou seja, deve trazer em si, o objetivo de levar o professor a compreender a trama social que o envolve e é por ele tecida, isso inclui as TIC's e, ainda, reconhecer as singularidades dos alunos nesse contexto social cada dia mais tecnológico para que a partir daí o professor consiga elaborar estratégias de ação que favoreçam a aprendizagem significativa e contextualizada do aluno.

Nesse sentido, Tacca (2012) afirma que as estratégias pedagógicas são recursos externos dos quais o professor utiliza e terão a função de manter a motivação dos alunos despertando neles a vontade de aprender. Porém, não se restringe à busca do conhecimento, mas remete à possibilidade do desenvolvimento do ato de pensar, processo no qual o aluno tenha condições de reelaborar o conhecimento. Mas como? Se muitos dos professores estão na ‘era analógica’ enquanto os estudantes já nasceram na ‘era digital’?

Considerando a possibilidade de elaboração e reelaboração de conhecimentos tanto por parte dos professores como pelos alunos, entendemos que a formação que vem de forma aligeirada e desconectada das demandas sociais, dificilmente irá atender as reais necessidades que surgem do contexto escolar com suas especificidades. Ela poderá se constituir em uma formação reprodutora que não trará grandes impactos no modo de pensar dos professores, nem na prática docente e nem no modo de aprender dos alunos e muito menos na sua atuação na sociedade dita do conhecimento – agora tecnológico. Desse modo, tão pouco contribuirá para que haja a crítica das imposições ideológicas de uma prática, nos moldes fabris, fragmentada, sem aventar a perspectiva de transformações sociais efetivas e amplas.

A Precarização do Trabalho Docente no Ensino Remoto

Em função do distanciamento social, um novo formato de educação foi apresentado – o ensino remoto, e com ele, as muitas fragilidades do sistema educacional ficaram mais evidentes, como, por exemplo, a falta de acesso e de conhecimento de professores, pais e estudantes quanto à utilização de novas tecnologias no novo contexto educacional.

A grande questão é que ao apresentar novas formas de ensinar, em virtude do caráter emergencial, os profissionais acostumados à educação presencial, que já traz seus desafios específicos, encontraram-se impelidos a se adaptar, do dia para a noite, sem a formação adequada, predominando mais uma vez, a precarização do trabalho docente.

Mas, retornemos ao começo da história. O nosso ponto de partida será o fundamento do ser social, ou seja, o trabalho. Pela perspectiva do materialismo histórico dialético, o trabalho é o ato originário do ser social. E isso não significa que ele se esgote na natureza deste ser, ao contrário, por sua própria natureza, “ele é a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem, como também continuará a ser este fundamento na medida em que é condição natural eterna da vida humana, independente da forma como ela se realize” (TONET, 2005, p. 132). Como vemos, o trabalho se constitui em uma atividade que tem a possibilidade produtiva cada vez mais ampla e transformadora.

Essa perspectiva trazida por Tonet (2005) levada ao trabalho educativo é fundamental para compreendermos o trabalho docente como possibilidade de emancipação ou da manutenção e fortalecimento da estrutura econômica e social vigente, pois é justamente por seu caráter natural e eterno de formação que o homem traz em si o que interessa ao sistema. Pelo histórico do capitalismo, a intenção dos mantenedores do sistema é minar a função emancipadora docente, pois se, o professor é um ser social, é um ser radicalmente histórico e social, isso significa dizer que não existe algo nele que não possa mudar e que a sua atuação sempre gerará resultado aos atos humanos.

Logo, as relações que são estabelecidas entre os professores como características do trabalho docente e suas condições reais de atuação no espaço escolar possibilitam que eles, em especial nos momentos formativos, tomem consciência da realidade objetiva, concebam antecipadamente o fim que pretendem alcançar e atuem sobre a sua realidade a fim de transformá-la de acordo com os objetivos previamente discutidos e estabelecidos coletivamente.

No entanto, com as constantes mudanças nos processos de produção capitalista, suas fases de ascensão e decaimento, e, atualmente, com a vertiginosa ascensão da ideologia neoliberal e sua defesa à prerrogativa do estado-mínimo, temos acompanhado a inércia do poder público para atender as demandas sociais (GOMES *et al.*, 2012). Mais ainda, dia após dia, vemos as classes trabalhadoras sofrendo as consequências da popularização da ideologia neoliberal e um Estado emplacando reformas trabalhistas

que promovem vertiginosas perdas de direitos conquistados por meio de lutas históricas.

Desta forma, podemos compreender um dos porquês da precariedade da formação docente na atual realidade brasileira que, lamentavelmente, não tem se dado na perspectiva de superação do modelo econômico atual, ao contrário, tem formado o professor “a dominar um conjunto de competências que de acordo com as demandas da sociedade do conhecimento sejam processuais e se cultivem ao longo da vida” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.50).

E no contexto da pandemia da COVID-19, mais uma vez, com o avanço das políticas neoliberais, até mesmo o pressuposto trazido por Moraes e Torriglia, se forem seguidos, já seria um avanço diante de tantos retrocessos nas questões educacionais. Pois como viemos discutindo, a formação do professor para a atuação no ensino remoto foi insuficiente, superficial, aligeirada, ou seja, precarizada.

Se compreendermos que a natureza do trabalho se constitui como uma das chaves para enxergarmos todo o percurso das transformações econômicas e sociais e que a morfologia do trabalho docente na sociedade tem sido um reflexo das demandas dos setores econômicos e tecnológicos, compreendemos, pois, que o trabalho do professor, apesar da sua capacidade revolucionária, é mais uma atividade que sofre diretamente as consequências das grandes crises intrínsecas ao capitalismo e sua vertiginosa precarização.

Rosenfield (2011, p. 264) afirma que trabalho precário é o [...] “trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro”. E é exatamente assim que o trabalho docente tem se enquadrado na perspectiva da precariedade. Como vemos, o trabalho docente e a escola têm como função social o favorecimento do pensamento crítico, a produção de conhecimento científico e as transformações necessárias para alcançarmos uma sociedade igualitária, contudo, com a sua precarização, vemos que essa é uma realidade cada dia mais distante.

Está claro que a formação oferecida pelo Estado, para a atuação dos professores no ensino remoto, não foi pensada a partir das necessidades reais do contexto educacional, das necessidades formativas dos professores e nem de acordo com a realidade de acesso aos meios tecnológicos e mais uma vez, se constitui a partir das

demandas ideológicas da classe hegemônica e seus objetivos de minar sua precípua e importante função social.

Compreendemos que ela assumiu enfaticamente ao ideal neoliberal de manter a força de trabalho ativa e manteve a aparência de normalidade com ações ineficientes para parecer estar garantindo os direitos dos estudantes, mas ao ser apresentada e efetivada junto ao grupo docente, evidenciou, principalmente por não ser idealizada e estruturada partindo dos processos de reflexão e de crítica da realidade vivida pelos professores da escola, que a escola está sendo usada para o serviço dos ideais de precarização do ensino para a manutenção do *status quo*.

Todavia cremos que nem tudo está perdido, pois a formação oferecida pelo estado, na perspectiva do capital, também pode ser o estopim da necessidade transgressora de romper com essa lógica e se tornar meio de desenvolvimento profissional contínuo e singular levando os professores a estabelecerem uma nova relação com o conhecimento e com a sua prática, reelaborando a práxis social (RABELO; RIBEIRO, 2003, p.227).

Para tanto, a formação docente deve ganhar materialidade não se restringindo a refletir apenas sobre as ações do professor em sala de aula buscando o aprimoramento da prática, mas favorecendo a apropriação crítica das essenciais determinações do real, por meio do aprofundamento epistemológico. Dessa forma, ela será motivadora do professor, provocando-o a atuar de forma surpreendentemente transformadora, criativa e dialética com o novo, na constituição da práxis (PLACCO; SILVA, 2011).

Diante de uma sociedade que se autodenomina altamente tecnológica, na qual a informação pura e simples se encontra acessível de forma rápida e, na maioria das vezes, mais atraente, assumir o papel de criticidade nos processos de formação de professores e ensino-aprendizagem, significa enxergar a realidade da escola não apenas como uma instituição para treinar a técnica profissional e formar trabalhadores, mas também para se posicionar diante da sociedade civil, da classe política e dos conglomerados econômicos de maneira revolucionária.

É nessa certeza que consideramos que a formação de professores não deve ser aligeirada, mas se desenvolver na perspectiva da consolidação da educação crítica e

emancipadora, na qual o professor compreenda seu papel nessa trama social e considere o contexto no qual está situado.

Contudo, para que alcancemos verdadeiramente essa realidade, a formação continuada docente deverá levar o professor a pensar e agir em favor do lado social mais fragilizado, pois como nos afirmam Veiga e Quixadá Viana, “precisamos inovar, urgentemente, a proposta de formação de professores a fim de atender as necessidades dos alunos provenientes das camadas mais pobres da população” (2012, p. 21).

O Distrito Federal em Contexto

Como vimos anteriormente, em 11 de março de 2020, o DF foi a primeira unidade da federação a restringir as atividades coletivas decretando o isolamento social. Incluindo, obviamente, as atividades escolares nos estabelecimentos de ensino tanto das redes públicas como das privadas, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS.

Atualmente no DF existem 683 escolas que atendem a 456.109 estudantes das mais diversas realidades socioeconômicas, o que significa dizer que, a rede pública vivencia uma das maiores desigualdades encontradas no país. Até 2019 ela acolheu 70,7% dos estudantes do ensino fundamental e 62,4% dos estudantes do ensino médio.

Atendendo as necessidades econômicas do setor privado educacional, doze dias após a suspensão das aulas presenciais, o CEDF reunido virtualmente, elaborou e aprovou o Parecer nº 33/2020 que normatizava a proposta da ASPA e do SINEPE, que autorizou o início das aulas remotas mediadas por tecnologias em substituição das aulas presenciais suspensas (CEDF, 2020).

Enquanto isso, a rede pública permanecia em silêncio e as informações que eram divulgadas chegavam ao corpo docente de forma extraoficial por meio dos jornais locais. Sem informação, sem formação, sem ação e após semanas nessa situação, enfim a SEDF lançou a formação para os professores, como vimos. E as aulas? As aulas sugeridas, em princípio, seriam assistidas pela televisão, três vezes na semana, por três horas via canais conveniados.

Nesse cenário, as barreiras quanto ao uso das tecnologias foram sendo cada dia mais evidenciadas, desde a formação aligeirada dos professores que se consideravam despreparados para lidar com os dispositivos, com os aplicativos e com o ambiente virtual, até os estudantes que não tinham acesso nem aos dispositivos tecnológicos nem conexão à Internet. Sem equipamentos, sem oferecer meios de acesso, sem infraestrutura e incapaz de assegurar as condições necessárias para que as aulas a distância chegassem à totalidade dos estudantes da escola pública, a SEEDF levou meses para organizar a logística das aulas remotas e delegou aos próprios professores a às famílias, a estruturação, organização e acesso aos meios tecnológicos necessários para que as aulas acontecessem.

Diante desse contexto complexo da pandemia, todo o corpo docente se viu impelido a adotar as tecnologias digitais de informação e comunicação em seus planejamentos tendo os ambientes virtuais como meios de ensino. Entretanto, não houve, em princípio, seja em nível nacional ou mesmo distrital, a implantação de políticas públicas que facilitassem a aquisição de equipamentos ou o acesso à internet aos educadores ou aos estudantes.

Em junho de 2020, o Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação – UnB, em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – Sinpro-DF; o Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE); a Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa do Distrito Federal; e o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF)/Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) divulgaram os dados da pesquisa *online*, intitulada ‘Educação Básica Pública do Distrito Federal em tempos de Pandemia de Covid-19’. A pesquisa foi realizada com 10 mil estudantes das redes pública e privada, apontando que 26% dos estudantes que responderam não dispunham de equipamentos necessários para dispor da educação mediada por tecnologias. A pesquisa revelou ainda que, em muitos domicílios, o celular foi o único aparelho com conexão à internet.

A discussão sobre o ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia, também envolveu, necessariamente, outro debate fundamental, o da desigualdade digital. Na educação, as TIC’s sempre foram celebradas como formas de avanço no

processo de ensino/aprendizagem, como favorecimento de acesso à informação, democratização do conhecimento, e principalmente, inclusão social.

Contudo, seu caráter democratizador, foi amplamente discutido e colocado em cheque no contexto da pandemia, pois ficou evidente que, na verdade, nesse sistema econômico, as TIC's, quando observadas atentamente têm sua relação imbricada com a reprodução de desigualdades sociais. Ficou explícito que aqueles que têm maiores condições de acesso à internet de qualidade e a dispositivos eletrônicos, puderam dispor plenamente das oportunidades viabilizadas pelas TIC's e esses foram os mais ricos (RIBEIRO *et al.*, 2013).

Algumas Considerações

Ao longo de todo o presente estudo, nossa intenção foi suscitar reflexões a respeito de diversas e relevantes questões que julgamos fundamentais para compreendermos os impactos do distanciamento social, da conseqüente e urgente implantação do ensino remoto, da formação docente e da luz lançada sobre as desigualdades na concretização de um ensino público de qualidade já existentes, mas muitas vezes moralizadas.

Em resposta aos questionamentos iniciais e tratando dos efeitos da pandemia da Covid-19 sobre a educação pública, em especial do Distrito Federal, vimos em evidência: a precarização da formação continuada dos professores, a falácia das aulas remotas e, o caráter excludente daqueles que não dominam as TIC's ou não tiveram acesso à internet.

A formação para a atuação docente diante da nova realidade favoreceu a utilização dos recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto? Buscamos expor, de maneira bem objetiva, como o debate em torno do ensino remoto acabou se voltando e se restringindo, notadamente, ao acesso a dispositivos eletrônicos e ao conhecimento de meios e formas de acesso digital, deixando em segundo plano o cerne da atividade educativa em si e o suporte formativo do estado a professores e informativo aos alunos que foram deixados à própria sorte, praticamente.

O estado ofereceu condições dignas ao trabalho docente? Observamos angustiados que a dita e difundida era digital e sua inquestionável convocação à inserção

de novas tecnologias nas escolas, salas de aula, pouco vem contribuindo significativamente para o processo ensino-aprendizagem por ser frágil e superficial.

Diante da aligeirada e precária formação dos professores já foi possível começarmos a compreender que ainda falta o arsenal tecnológico nas escolas e, nas escolas que encontramos tais recursos, eles têm sido subutilizados. Vimos que nas escolas em que sobram aparatos tecnológicos, falta conhecimento sobre seu uso no dia a dia. Contudo, isso não significa que devemos abrir mão ou rejeitar as TIC's, tal realidade demanda mais preparo, dedicação e tempo para o real aprendizado e usufruto educacional.

No entanto, desde o início da pandemia, com a ausência de um planejamento sério e comprometido com uma inclusão tanto dos professores como dos estudantes, sem estratégias efetivas para formar o educador e incluí-lo no espaço tecnológico para atuar nesse tempo de ensino remoto, as estratégias empreendidas pelo governo apenas contribuíram para a precarização do trabalho docente e para o adoecimento do corpo docente ... mas, isso será um outro estudo.

Durante a pandemia, esse processo de ressignificação do fazer docente implicaria em um processo de discussões coletivas e a formação refletida durante o processo de utilização das ferramentas tecnológicas sendo inseridas nas salas de aula gradativamente, dando atenção no que se refere à formação e à capacitação dos professores, no sentido de prepara-los satisfatoriamente para encararem com mais segurança e leveza os novos desafios, garantindo, dessa maneira, condições dignas de trabalho e a realização da educação de qualidade que tanto almejamos.

As novas e emergenciais demandas educacionais, as diferentes metodologias de ensino e a falsa impressão de que professores e escolas já estavam incluídas digitalmente acabaram sobrecarregando o professor, pois exposto a maiores exigências e desafios tiveram que buscar abertura a novos aprendizados, às descobertas e a novos caminhos formativos sem o mínimo de suporte e com o mínimo de capacitação da SEEDF. Como o educador lidou com essa situação? Buscou ajuda, apoio, formação individualizada e solitária. E todo suporte que pode junto ao seu grupo de colegas.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

BIZELLI, J. L. *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2013.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – CEDF. PARECER Nº 33/2020a. Brasília, 2020. Disponível em <https://anec.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/033-2020-CEDF-Corona-Virus-Cons-MarcoAnto%CC%82nio.pdf>.pdf GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF –DECRETO Nº 40.509 de 11/03/2020. Disponível em http://www.se.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509_11mar20.pdf

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.506 de 11 de março de 2020, que trata da suspensão das aulas na rede de ensino público e privado. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Catálogo de apoio à aprendizagem e ao ensino remoto*. Brasília, 2020.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. A educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. *A escola mudou*. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira; COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília I.; BRASILEIRO, Tânia Suely A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.47, p. 267-283, set. 2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

RABELO, Jackeline; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A problemática da formação de professores e a crise do capital: grandes interesses em jogo. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). *Trabalho sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. *Tempo Social*, São Paulo, São Paulo, V. 23, n.01, p.247-268, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Constituição da ação docente: uma análise a partir das concepções do mundo da escola e dos alunos. In: SILVA, F. de C. T.; KASSAR, M. de C. M. *Escrita da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste*. Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2012.

SINPRO-DF. *Mais de 120 mil estudantes da escola pública do DF não conseguem acessar a EaD*. Brasília, 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.sin-prodf.org.br/mais-de-100-mil-estudan-tes-da-escola-publica-do-df-nao-conse-guem-ter-acesso-a-ead/>>. Acesso em: 10 jul. 2022

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. *Educação e emancipação humana*. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), v. 217, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-34.