

Natália de Oliveira de Lima

Julio Gabriel de Sá Pereira

Luísa Bonetti Scirea

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Grupo de Trabalho 08

Ensino de sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino

Relatos pandêmicos: A experiência docente nas aulas de
sociologia na educação de jovens e adultos da rede estadual de
educação de Santa Catarina durante a pandemia de covid-19 (2020-2021)

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, relataremos nossa experiência docente de ministrar aulas de sociologia na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC), na Grande Florianópolis, ao longo de 2020, durante a Pandemia de COVID-19. Nosso foco está no que vivenciamos e observamos ao longo de nosso trabalho de forma remota dentro do modelo de Atividades Escolares Não Presenciais (ANP) adotadas pelo Estado de Santa Catarina.

Os “relatos pandêmicos” aqui apresentados possuem caráter etnográfico e partem principalmente da análise das nossas vivências docentes e das respostas apresentadas por estudantes no questionário diagnóstico realizado, além de utilizarmos dados oficiais escolares. Estes relatos retratam parte da realidade da educação pública estadual durante a pandemia e os desafios concretos para a realização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, tanto na dimensão técnico-docente, quanto no que diz respeito ao acesso pleno à educação e à acessibilidade digital por parte das(dos) estudantes.

Apresentamos, a seguir, dados sistematizados, evitando generalizações e informações superficiais, tendo em vista que entendemos nossa responsabilidade para com a pesquisa científica no campo das ciências sociais e da educação. Tais dados foram obtidos a partir de questionários que aplicamos junto às(aos) estudantes das turmas nas quais lecionamos aulas de Sociologia no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis - SC e São José - SC, nos primeiros meses da pandemia.

Em nossas análises contabilizamos um total de 548 estudantes no primeiro semestre de 2020, num total de 34 turmas¹. Este número é evidenciado quando apresentamos os dados totais de aprovação e desistências naquele semestre. Entretanto, é necessário explicarmos que o questionário foi aplicado apenas uma vez em cada turma, tendo em vista que muitos estudantes que prosseguiram ao longo das etapas (blocos) do semestre conosco eram os mesmos que estavam no início deste processo. E, sendo assim, 66 estudantes responderam nossas questões.

¹ Chegamos a este quantitativo por considerarmos todas as turmas nas quais demos aulas no semestre, o que envolve contabilizar as novas turmas iniciadas a cada bloco do semestre em questão, conforme será explicado a seguir.

O questionário foi aplicado de forma remota a partir da ferramenta *Google Forms*. As 20 perguntas nele contidas nos informaram desde dados básicos de cada estudante como nome, e-mail e turma, como também versaram sobre o início da modalidade remota; como (se) foram informados e consultados sobre ela; sobre a acessibilidade e recursos tecnológicos particulares de cada estudante; sobre as atividades a distância e as ferramentas que estavam sendo (propostas para serem) utilizadas nas aulas; e também sobre a experiência individual e familiar naquele começo de distanciamento social e “quarentena”.

Nos dados que apresentaremos, selecionamos três (3) destas 20 questões. No entanto, é necessário ressaltar que as demais informações e o panorama que observamos a partir das respostas apresentadas como um todo também foram contemplados em nossas análises e percepções que apresentamos neste texto.

Cabe dizer que nesta investigação não pretendemos dar conta de absorver toda a complexidade envolvida nas relações sociais, econômicas e educacionais que o campo de investigação apresenta no momento. Ressaltamos que nossa investigação parte também de um olhar subjetivo de nós professores/pesquisadores, que se desenvolve desde as observações, análises de dados e escrita. Pois, como coloca Gilberto Velho (1999):

A "realidade" (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (p. 129).

Neste sentido, destacamos novamente que os relatos pandêmicos apresentados abaixo se aproximam da abordagem etnográfica que busca com o “olhar treinado” (Clifford Geertz, 1997) realizar uma “descrição densa” (Geertz, 1978) de nossa prática docente na pandemia. Ao realizar esta descrição densa, elaboramos os sentidos e conexões possíveis a partir das nossas experiências diretas.

É importante lembrar ainda que a educação é considerada um elemento fundamental de desenvolvimento social e o direito à educação básica é uma garantia constitucional para todas(os) brasileiras(os). O Ensino Médio é a última etapa da educação básica. Mas a realidade deste nível de ensino, no entanto, é de consideráveis índices de desistência e abandono. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade de manutenção e garantia do acesso ao direito à educação

básica. Os resultados obtidos em nossa experiência e em nossa pesquisa, no entanto, explicitaram principalmente a falta de acesso e o desconhecimento das(dos) estudantes em relação às ferramentas educacionais contratadas pela rede estadual de educação, um grande número de abandono, como também trouxeram à tona o aumento e sobrecarga de trabalho das(os) professoras(es).

RELATOS PANDÊMICOS

Como toda rotina dos profissionais da educação, nós do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Florianópolis e de São José, até março de 2020, levávamos uma rotina comum. Nem tão comum pois a educação para jovens e adultos carrega suas peculiaridades, diferente aos olhos do senso comum, que geralmente pensa a escola a partir dos ensinos fundamental e médio e visualiza escolas cheias de crianças e adolescentes.

Nosso diferencial não está somente no público, mas na própria organização do currículo escolar, na dinâmica das aulas, etc. Os estudantes do CEJA Florianópolis e São José são em sua maioria trabalhadoras(es) assalariados ou autônomos, idosas(os) que ficaram muitos anos longe da escola, jovens recém saídos da modalidade regular de ensino e pessoas privadas de liberdade.

As aulas são oferecidas nas unidades escolares que chamamos de Matriz, onde ficam também a direção geral das escolas, e são oferecidas também nas Unidades Descentralizadas – UD's – espalhadas por todas as regiões das duas cidades em questão². Na Matriz as aulas são oferecidas em todos os turnos e nas UD's apenas no período noturno, já que são espaços “cedidos”. Ou seja, nós, funcionários do Estado, ocupamos um espaço “emprestado” em outras escolas do Estado, para dar aulas para o sistema público de ensino oferecido pelo Estado.

Outro diferencial é que nossas aulas são organizadas para ocuparmos todo um período – manhã, tarde ou noite - com nossa disciplina para uma turma. O calendário escolar também é diferente, pois as aulas são divididas em blocos ao longo de um

² As aulas também são oferecidas em Espaços de Privação de Liberdade que, no entanto, não entraram nesta pesquisa porque não ministramos aulas nestes locais no ano em que a realizamos.

semestre. Neste sentido, cada semestre possui três fases de aulas, cada uma com a duração de um mês e meio em média, sendo mais ou menos 5 ou 7 encontros em cada fase³.

Para os estudantes que precisam cursar o Ensino Médio completo, é possível fazer todas as matérias em um ano e meio, no mínimo. Mas há uma boa parcela que retoma os estudos já com uma ou duas das séries completas, cursando somente os blocos finais. É importante trazer essas observações, pois só assim podemos delimitar como se dava e como se dá o ofício do professor pré e durante o período da pandemia.

Tínhamos uma dinâmica dentro de sala, uma forma de organizar o conteúdo, de organizar o tempo da sala de aula e o tempo de pesquisa e preparação extraclasse. Podemos incluir aí neste tempo extraclasse nossas rotinas pessoais, de pais, mães, filhos e filhas, companheiros e companheiras, com todos os cuidados e outros afazeres do nosso dia a dia. Tudo isso bem definido, cada qual com sua forma de se organizar. Evidentemente isso também se transformou em março de 2020.

Já nos primeiros meses de 2020 ouvíamos e víamos a situação que acontecia na China, mas ainda com certo distanciamento. Aqui chegavam as(os) primeiras(os) “quarentenadas(os)” vindo daquele país, isoladas(os) em bases militares com o intuito de, em casos suspeitos, não transmitirem o vírus em solo brasileiro. Especialmente em Florianópolis se desenrolava na época uma notícia de que a cidade receberia estas pessoas⁴, o que de imediato causou um falatório de que a cidade corria grande risco com a recepção. Mal sabiam o que nos esperava.

Às vésperas de março de 2020, já com o vírus circulando entre nós, as orientações eram para que mantivéssemos as salas arejadas, com todas as janelas abertas e usássemos sempre o álcool em gel. No dia 17 de março as aulas presenciais foram suspensas e antecipou-se o recesso escolar de duas semanas que ocorreria no mês de julho daquele ano.

O clima era de que a paralisação duraria duas semanas, até que o vírus fosse contido, e assim poderíamos voltar para as salas de aula. Mas as semanas viraram mês, e

³ Cada bloco equivale a uma série, portanto, Bloco A = 1º ano, Bloco B = 2º ano, e Bloco C = 3º ano. Nas primeiras fases de aula que ocorrem nos inícios de semestre, podemos ter aulas com turmas dos três blocos, e nas fases seguintes no decorrer do semestre somente com os blocos B e C. Assim, é comum acompanharmos uma turma desde o início durante os três blocos, do A ao C, ou iniciarmos com turmas novas a partir do bloco B ou C.

⁴ <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-base-aerea-de-florianopolis-e-cotada-para-receber-brasileiros-em-quarentena>, acesso em 28/05/2021.

viraram meses, e viraram ano. Neste período do recesso, a Secretaria de Estado de Educação (SED), que já havia assinado uma parceria com o *Google for Education* em 2019, ampliou o atendimento - até então localizado em apenas duas escolas - para toda a rede de Educação Estadual.

Em abril de 2020 houve o início do modelo de atividades escolares não presenciais – ANP⁵ –, que perdurou ao longo de todo ano de 2020. Logo no início desta retomada das aulas, recebíamos a convocação para reuniões e formações da noite para o dia. Sem muita conversa com a classe docente, foi estabelecido pela SED um cronograma de formação para que pudéssemos aprender sobre a plataforma *Google Sala de Aula* e como usaríamos estes recursos nas ANP. Esta programação por si só já dava a entender o que viria pela frente e qual a visão que a Secretaria do Estado tem dos professores, como se estivéssemos em casa com muito tempo ocioso, preocupados somente em não circular pelas ruas. Muito pelo contrário.

A realidade de estar “quarentenadas(os)”, especialmente neste começo da pandemia, apresentou um desafio extremamente desgastante para muita gente e, em especial, para nós professoras/es. Com o total desconhecimento do risco que o momento apresentava, somado ao excesso de desinformação, na maioria das vezes proposital - através das chamadas *fake news* -, trabalhar a partir de casa não trouxe nenhum conforto, como se convencionou dizer por aí.

Tentou-se passar um filtro *good vibes* de que o “novo normal” seria nos adaptarmos a trabalhar a partir do nosso *home office*, que na verdade não passou de uma tentativa tacanha de fantasiar a realidade, já que não escolhemos trabalhar em casa. Trabalhar no “escritório em casa” é para quem tem a mínima estrutura para isto. Estamos falando de estrutura física e tecnológica, principalmente.

Nossa jornada de trabalho no “antigo normal” - a qual já não era definida pelas horas do contracheque, já que é rotineiro levarmos trabalho para casa - neste contexto de pandemia foi borrada por completo. Os limites entre trabalho, lazer, descanso, cuidados com a casa e com a vida pessoal, simplesmente se apagaram. O sobretrabalho (MARX, 1988) e a exaustão se tornaram nossos companheiros na pandemia. É preciso ressaltar a realidade dos professores que constituem família, por exemplo, isolados com suas(seus)

⁵ Daqui em diante citada apenas como ANP.

companheiras(os) e filhas(os), sem rede de apoio, e ainda assim tendo que cumprir com as demandas do trabalho escolar.

A rotina das ANP que se seguiu durante o restante do ano de 2020, foi baseada na criação e uso de e-mail institucional que permite acesso a plataforma *Google Sala de Aula*, principal meio que deveria ser utilizado para compartilhar aulas e atividades com as(os) estudantes e que pode ser acessada através de computador ou celular.

Com esta experiência ao longo do período de suspensão das atividades presenciais na escola, vivenciamos mais efetivamente o uso das tais novas mídias, há tempos anunciadas que estavam chegando para ficar nas escolas e salas de aulas. Quando pensamos na questão das chamadas novas mídias na educação, podemos dizer que a ideia de aproximar o uso destas no ambiente escolar - sobretudo nas salas de aulas - não é tão recente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), publicados nos anos 2000, já falavam sobre a insurgência das novas tecnologias e a necessidade de a escola de nível médio oferecer às(aos) estudantes a possibilidade de integrarem-se ao mundo contemporâneo de forma plena.

A ideia de promover as novas tecnologias e a cultura digital nas escolas brasileiras também foi apresentada no Programa Mais Educação, instituído em 2007. Este programa é importante sobretudo por apresentar aportes fundamentais para a elaboração da atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A partir deste programa há um grande e crescente destaque para a promoção das novas mídias e tecnologias de informação no âmbito da escola.

Já a BNCC (BRASIL, 2018), é o atual documento orientador dos rumos da educação básica nacional e está em processo de implementação para abranger todas as escolas do país até o ano de 2022. Este processo de transição da educação básica brasileira abarca diversos objetivos dentre os quais a intenção de aproximar-se de tais recursos tecnológicos e trazê-los para a realidade das escolas é mais uma vez reforçada.

Na BNCC, são elencadas dez competências gerais⁶ que devem ser desenvolvidas ao longo do período escolar. Dentre estas dez competências da BNCC (BRASIL, 2018) destacamos a de número cinco:

⁶ Que versam sobre: conhecimento, pensamento científico e crítico, criatividade, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (p. 09).

Esta competência traz mais uma vez à tona a cultura e a alfabetização digital sobre a qual refletimos neste artigo.

A importância de aprimorar uma linguagem digital - assim como as diferentes modalidades de linguagem - também é evidenciada na competência de número quatro da BNCC. E, dentre as competências a serem desenvolvidas no âmbito do ensino de língua portuguesa há também um grande destaque para a questão dos novos letramentos e a elaboração de uma cultura digital. Indicando que deve-se possibilitar e priorizar o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital, tendo em vista o impacto cotidiano de tais saberes em vários campos de atuação social.

O uso do digital na área da educação parte da ideia de “compreender o educar em sua plenitude, considerando novos tempos e espaços para a formação integral de cada cidadão” (BRASIL, 2010, p, 08). A ideia de uma “cultura digital” vem justamente da cultura produzida a partir da popularização de atividades como assistir televisão, usar o telefone celular, navegar e fazer pesquisas na internet, comprar produtos de maneira virtual, trocar mensagens e e-mails com pessoas em qualquer local do planeta. Neste sentido,

(...) toda uma cultura produzida migra para o digital e exige, de maneira complexa, ativa participação. Nossas identidades e vida dependem deste movimento, que é também social e cultural, justamente porque constrói uma rede de significados, compartilhados e legitimados neste contexto, sustentados e repetidos, que hoje fazem dos dispositivos tecnológicos, seu instrumento principal de propagação (BRASIL, 2010, p.09).

A ideia de acessibilidade digital é ampliada para além de situações que contemplem formatações necessárias às pessoas com deficiência e passa a abarcar, também, as políticas e leis desenvolvidas nos espaços comuns do nosso dia a dia para que os até então excluídos total ou parcialmente destes lugares tenham as mesmas condições de acesso e permanência. Sendo assim,

(...) a acessibilidade digital hoje é medida pela capacidade de um produto ser suficientemente flexível para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas portadoras de necessidades especiais.

(...)

A acessibilidade (condições de acessar algo) e usabilidade (condições de permanecer acessando efetivamente algo) na internet referem-se à capacidade de um usuário em, no uso de uma tecnologia de navegação (...) interagir compreendendo inteiramente as informações nele apresentadas, mantendo-o em conexão com essas informações de forma que ele se sinta contemplado em suas expectativas de navegação, ou melhor dizendo, incluído digitalmente tanto pelo acesso quanto pela usabilidade do sistema (BRASIL, 2010, p. 25 e 26).

Desta forma, entende-se que uma pessoa “letrada” digital é aquela capaz de “se comunicar digitalmente usando materiais menos convencionais” (BRASIL, 2010, p. 27) tais como *sites* e *blogs*, redes sociais, aplicativos de mensagem instantânea, e demais elementos presentes na internet. Ou seja, uma pessoa letrada digital é aquela capaz de se apropriar dos códigos de escrita do espaço digital de forma a garantir a possibilidade de fazer-se entender competente e frequentemente.

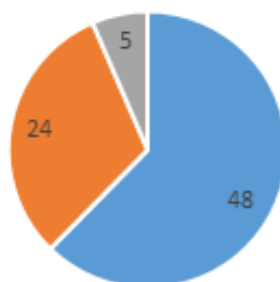
Neste sentido, a “alfabetização digital” é almejada diante do reconhecimento de que o mundo se expandiu além de fronteiras físicas, convencionais e não convencionais, e não está restrito apenas aos espaços escolares. O objetivo é adequar a construção de sentidos num mundo em que a cultura digital está presente nos mais diversos espaços.

No entanto, lembramos que a BNCC e demais documentos educacionais que citamos foram elaborados antes desta forçada experiência com o ensino remoto e a utilização em massa dos recursos tecnológicos e mídias digitais na educação escolar.

Logo na retomada das ANP ficou claro o distanciamento dos estudantes com a ideia de ensino remoto expressa na proposta de ANP elaborada pela Secretaria de Estado de Educação. Isso pode ser visto no questionário diagnóstico que realizamos com nossos estudantes.

Perguntamos se a(o) estudante possuía ou não internet em casa. Como observamos no gráfico abaixo, das 66 respostas, 48 estudantes indicaram que possuíam internet banda larga em casa, 24 usavam somente os dados móveis e 5 tinham pacotes de dados limitados que permitem o acesso apenas às redes sociais. Cabe destacar que os estudantes sem acesso à internet não responderam esse questionário inicial e retiravam as atividades de forma impressa na escola.

Acesso dos estudantes à internet

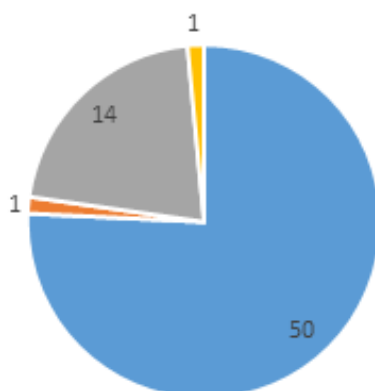


- Internet Banda larga (tipo wi-fi, a cabo, via rádio ou similar) em casa
- Internet tipo Móvel (3G, 4G ou similar)
- Apenas pacote de dados para redes sociais

Fonte: Dados levantamento coletivo próprio das professoras e do professor. Obs: o estudante poderia marcar mais de uma opção e as pessoas que não dispunham de acesso à internet e buscavam as atividades de forma presencial não responderam ao questionário.

Quando cruzamos esses dados com a questão da forma como acessam, que ferramentas usam para estudar e ter acesso às ANP, fica ainda mais óbvio a precariedade do acesso digital de nossos estudantes. A grande maioria (50 estudantes de 66) só tinha acesso à internet via celular, não dispunha de computador em casa.

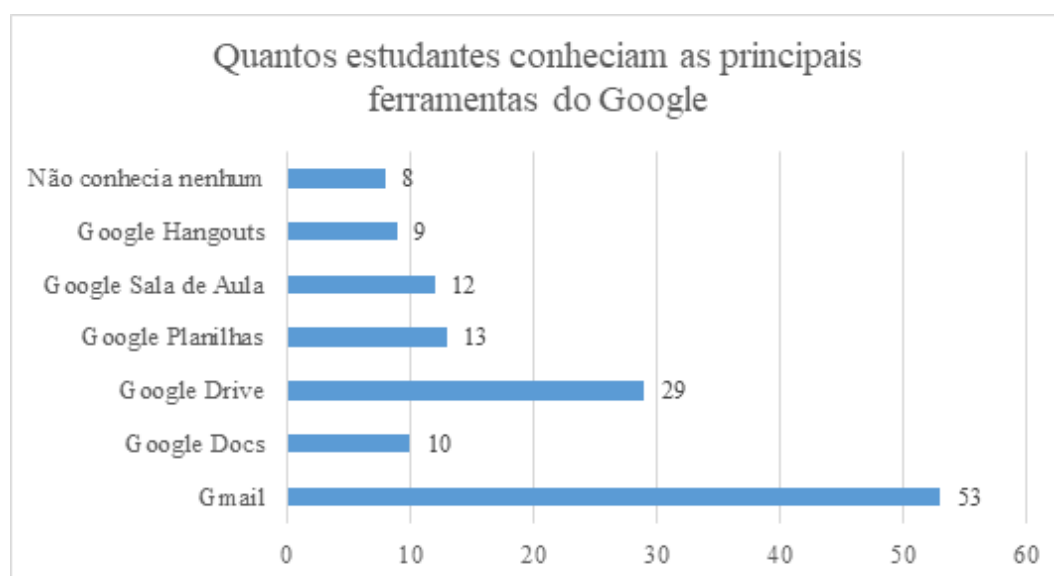
Principal forma de acesso à internet



- Celular
- Computador
- Celular e Computador
- Não tenho internet

Fonte: Dados levantamento coletivo próprio das professoras e do professor. Obs: o estudante poderia marcar mais de uma opção e as pessoas que não dispunham de acesso à internet e buscavam as atividades de forma presencial não responderam ao questionário.

O que experienciamos foram muitos estudantes sem acesso à internet ou com um acesso precário, haja vista que comprar créditos de internet móvel nem sempre é a prioridade no momento de crise econômica e de saúde que vivemos. Dentre aquelas(es) que possuíam acesso à internet banda larga, a maioria não possuía acesso aos aparatos tecnológicos adequados nem o conhecimento básico das ferramentas do *Google* contratadas pela SED para garantir acessibilidade na realização das ANP, como percebemos no gráfico abaixo.



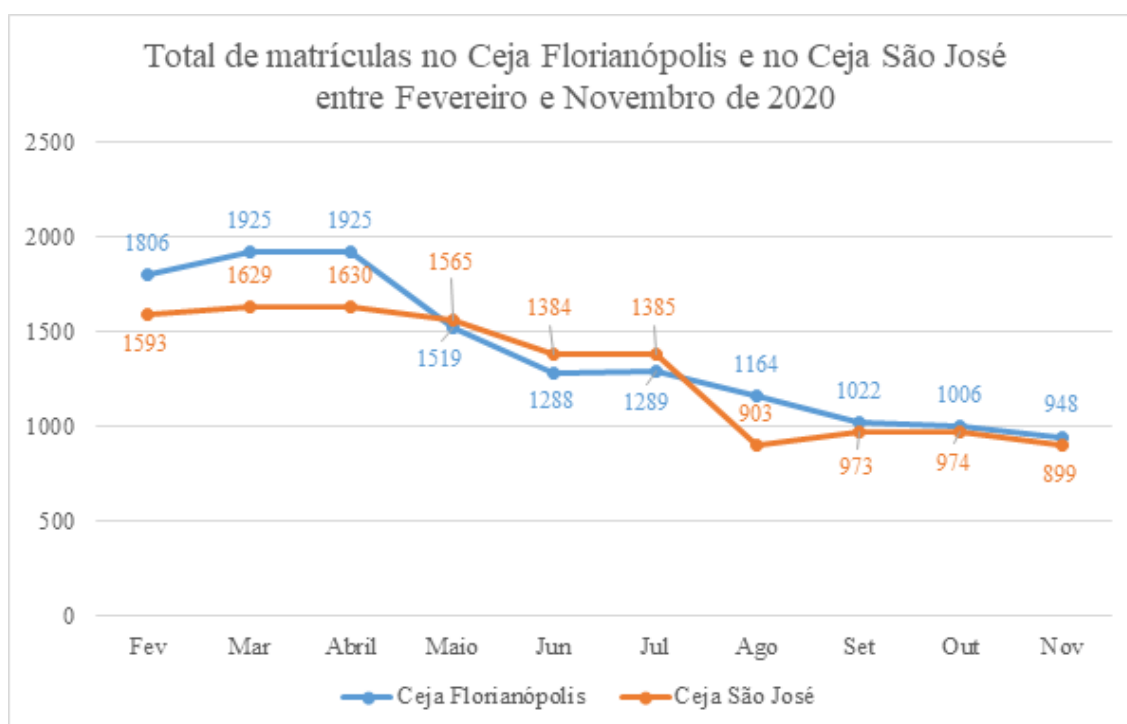
Fonte: Dados levantamento coletivo próprio das professoras e do professor. Obs: o estudante poderia marcar mais de uma opção e as pessoas que não dispunham de acesso à internet e buscavam as atividades de forma presencial não responderam ao questionário.

Como podemos observar, a grande maioria das(os) nossas(os) estudantes só conhecia o *Gmail*. O *Google Sala de Aula* era conhecido por uma minoria, que também não dominava seu acesso. O uso exclusivo do e-mail institucional para acessar o *Google Sala de Aula* também dificultou o seu uso, já que era mais um e-mail a ser configurado nos celulares de nossas(os) estudantes, que nem sempre tinham conhecimentos ou aparelho para isso.

Não houve nenhum treinamento ou familiarização das(os) estudantes com essas ferramentas antes do início das ANP, elas foram colocadas de forma naturalizada, como se todas(os) já as dominassem. Como resultado disso, a orientação e auxílio foi realizado massivamente pelas professoras(es) das disciplinas e ainda assim, não podemos dizer que ocorreu uma usabilidade dessas ferramentas, pois as dúvidas e dificuldades eram frequentes.

Desta forma, entendemos que a crise econômica e social que o país vinha passando, aprofundada no contexto da pandemia; juntamente com o pouco planejamento na implantação das ANP que, até aquele momento, não previa nenhuma política para garantir acesso aos estudantes ou apoio para a familiarização delas(es) com as ferramentas adotadas, contribuiu para a criação de barreiras que desestimularam e impediram muitas(os) de nossas(os) estudantes de continuar cursando a escola.

Podemos perceber isso no número de estudantes que abandonaram a escola no primeiro semestre de 2020, como mostramos abaixo:



Fonte: SED. Educação em números, 2020. Gráfico de Elaboração própria.

A existência dessas novas barreiras que impeliam o abandono escolar também foi comprovada em um levantamento feito com nossas turmas, elaborado por nós, comparando a aprovação, reprovação e desistência de nossas turmas no primeiro semestre de 2019 e 2020.

TABELA 1- Aprovação, Reprovação e Desistência das Turmas da EJA acompanhadas pelas(o) professor(as) em 2019.1 e 2020.1

SEMESTRE	NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS POR MÉDIA	REPROVADOS POR FREQUÊNCIA/ ABANDONO
----------	---	-----------	----------------------	-------------------------------------

<i>PROFESSOR JÚLIO</i>				
2019.1	299	217 (73%)	5 (2%)	77 (26%)
2020.1	133	74 (56%)	0	59 (44,36%)
<i>PROFESSORA LUÍSA</i>				
2019.1	264	199 (75,37%)	15 (5,68%)	51 (19,31%)
2020.1	241	174 (72,19%)	0	67 (27,80%)
<i>PROFESSORA NATÁLIA</i>				
2019.1	Sem turmas	-	-	-
2020.1	174	120 (69%)	0	54 (31%)
TOTAL 2019.1	545	416 (76,33%)	20 (3,67%)	128 (23,49)
TOTAL 2020.1	548	368 (67,15%)	0	180 (32,84%)

Fonte: Dados próprios das professoras e do professor. Obs: as estudantes e os estudantes foram contabilizados por bloco, sendo o total de estudantes a soma que se tinha de estudantes em cada bloco.

Diante do que apresentam os dados e do que temos observados nesta experiência de ensino remoto involuntária, nota-se que a implementação por parte da escola de novas tecnologias nas aulas não garante a efetiva acessibilidade e usabilidade das mesmas, tampouco uma grande modificação da educação ou o sucesso escolar, pois o acesso efetivo às tecnologias não foi garantido e menos ainda os conhecimentos para permitir a usabilidade foram assegurados.

As ANP não parecem nos indicar que contribuíram efetivamente para uma melhora no nível de cultura digital geral nas escolas, ao contrário, sugerem que contribuíram para selecionar e aprovar aquelas(es) que já os tinham previamente.

Isso se mostra também na necessidade que tivemos de utilizar ferramentas de comunicação que não foram adotadas oficialmente pelo Estado mas que eram previamente familiares aos estudantes. Seja pela popularidade e praticidade, ou ainda pela falta de familiaridade com os outros recursos da plataforma *Google* por parte de estudantes e professoras(es), a ampla maioria dos professoras(es) aderiu ao uso do

aplicativo de mensagens *WhatsApp* depois dos insistentes “convites” feitos pelas direções escolares na tentativa de frear o abandono escolar.

Os pedidos eram para que entrássemos em contato com estudantes e enviássemos as ANP via *WhatsApp*, utilizando seus e nossos números de telefone pessoal para isso. Em nenhum momento a Secretaria do Estado se mobilizou para oferecer os meios de trabalho necessários para a realização dessa tarefa, haja vista que o *WhatsApp* não constava como a “ferramenta oficial” do governo para a realização das ANP. A orientação recebida era que deveríamos obrigatoriamente fazer as postagens das ANP na plataforma *Google Sala de Aula*, ainda que nenhum estudante a acessasse.

O resultado disso tudo para a(o) professor(a) foi borrar quase que completamente as fronteiras entre o tempo de trabalho e tempo de não-trabalho: usávamos nossas redes sociais particulares e números pessoais para trabalhar e, estando em uma pandemia, esses também eram nossos únicos meios de comunicação com o mundo. Assim, estávamos “sempre *on-line*” e muitos estudantes, também em condições adversas, entravam em contato e davam retorno das aulas em qualquer momento do dia e em qualquer dia da semana.

A rotina de aulas mudou muito e a jornada de trabalho durante as ANP se ampliou sem limites, tornando-se um compromisso com a burocracia. No tempo destinado ao planejamento - hora atividade - em vez de nos preocuparmos com a formação dos alunos, com nossa formação, com o desenvolvimento e aprimoramento dos conteúdos, acabamos por fazer um trabalho quase robotizado.

Nos desdobramos em desenvolvedores de conteúdo, assistentes em tecnologia e ferramentas educacionais, administradores escolares, intermediadores da comunicação estudante-escola, entre outras funções. Nosso trabalho diário, diante das telas, se desdobrava em fazer postagens dos conteúdos, atividade e informes na plataforma *Google Sala de Aula*; fazer as mesmas postagens dos conteúdos, atividade e informes via *WhatsApp* e/ou e-mail para aquelas(es) estudantes que não acessavam a plataforma; mandar essas mesmas atividades para a escola em uma versão para impressão; responder dúvidas das mais diversas de todas(os) as(os) estudantes em todas estas plataformas de forma individual; preencher e enviar semanalmente para a direção tabelas identificando as(os) estudantes que deram alguma retorno ou não das atividades naquela semana; planejar conteúdos e atividades para a semana seguinte; adaptar cada atividade para forma individualizada à necessidade de cada um das(os) estudantes com deficiência que

tínhamos; corrigir as atividades semanais e preencher todos os requisitos do nosso diário de sala *on-line* - chamado *Professor On-line*⁷ – com o planejamento semestral, planejamento do Bloco ou da semana, descrição dos conteúdos de cada aula, preenchimento de faltas, presenças e notas.

Não é preciso se aprofundar muito na discussão para entender que houve uma produção de sobretrabalho⁸ (MARX, 1988) que nos fazia ficar muitas horas além da carga horária de trabalho contratada, usava todos os nossos recursos materiais próprios e não oferecia quase nenhum subsídio de condições objetivas de trabalho, se inserindo dentro de uma lógica abertamente gerencialista por parte do governo do estado⁹. A qualidade final das ANP ficou muito aquém do ideal, já que muitas vezes nosso foco era dar conta de atender estudantes e realizar toda a demanda de trabalho burocrático.

Apesar de todo este trabalho, nossos estudantes ainda continuavam desistindo das ANP. De quem seria, então, a responsabilidade pelo fracasso escolar? Esta pergunta suscita muitas questões. São muitos os mecanismos institucionais e sociais que criam barreiras que dificultaram - e ainda dificultam - o acesso e a permanência de nossas(os) estudantes e, provavelmente, a crise sanitária, econômica e social tenha sido o principal deles. Crise que poderia ser melhor gerida com uma política pública adequada e focada em conhecimento científico.

⁷ “Ferramenta *on-line* de acesso aos registros escolares do professor. No *Professor On-line* é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras importantes informações e opções de registros disponíveis aos professores da rede pública estadual. O objetivo é que o sistema escolar se torne mais ágil e dinâmico com a inclusão de dados escolares pertinentes ao estudante, bem como o conteúdo das atividades e avaliações realizadas pelo professor”.

Extraído de <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16978-professor-on-line> , acesso em 03/06/2021.

⁸ Marx (1988) descreve o sobretrabalho como o trabalho a mais realizado pelo trabalhador assalariado que não será contabilizado na sua remuneração, mas irá compôr a mais-valia do patrão. O trabalho docente no ensino público não deveria funcionar sobre essa lógica, contudo, quando as demandas obrigatórias semanais de trabalho extrapolam a carga horária pelo qual se é contratado e você é obrigada(o) a realizar as atividades burocráticas sob pena de levar “falta injustificada no trabalho”, ocorre a produção de um sobretrabalho que resulta em economia ao Estado: em vez de contratar servidoras(es) para realizar o trabalho, cobra-se que professoras(es) o façam e não se amplia a carga horária nem se aumenta a remuneração das(os) mesmas(os).

⁹ A discussão sobre a apropriação de uma lógica empresarial por parte da gestão pública, como nas reformas de Estado gerencialistas ocorridas a partir dos anos 1990 no Brasil, é debatida nos estudos sobre o “gerencialismo” como em Elaine Behring (2008) e Jean-François Chanlat (2002).

No entanto, entendemos que o alvo mais “fácil” foram as(os) professoras(es) que “estavam em casa”. A responsabilização pelo fracasso escolar recaiu sobre nós professoras(es) de maneira muito sutil, vindo, por exemplo, através de falas de autoridades, reportagens de grandes grupos de mídias, de entidades que pressionaram a aprovação da lei que instituiu a educação como atividade essencial e, conseqüentemente, interpretada como obrigatória de fornecer ensino presencial meio à uma pandemia; das figuras da gestão escolar que preferem seguir orientações como se fossem ordens e assim se desresponsabilizar de tomar decisões ou promover espaços de deliberação coletiva na escola, mas estão sempre a cobrar o corpo docente.

Esta é uma cobrança pessoal também, já que somos as(os) primeiras(os) interessadas(os) em não deixar as(os) estudantes abandonarem as aulas. O fracasso escolar deixa estudantes sem acesso ao direito básico que é a educação e, no caso dos cerca de 62% de professores temporários que dão aula nas escolas estaduais de Santa Catarina¹⁰, deixa professoras(es) sem trabalho para se manter em plena pandemia.

Saber que nossas(os) estudantes estão tendo que enfrentar o desemprego, a fome, a doença, e encarar isto com naturalidade não faz parte do feitio de educadoras(es) preocupadas(os) com a transformação social. Então a carga de cobrança para com elas(eles) e conosco neste último ano se transformou em mais um empecilho, chegando a afetar ainda mais nosso emocional já fragilizado com a situação geral.

Mas as críticas à brutalidade que é avaliar e reprovar estudantes em meio à uma pandemia e ao absurdo que é trabalhar incessantemente e sem condições adequadas, e ainda a responsabilização por um abandono escolar em massa, eram constantemente silenciadas por ameaças - explícitas ou não - de um retorno às aulas presenciais.

Contra a rebeldia, a ameaça da morte. O retorno de aulas presenciais, apressadas e inseguras - sem implementação de testagem nas escolas, sem a vacinação de toda a comunidade escolar e sem fornecer EPI's adequados a todas(os) - foi colocado em prática em 2021.

¹⁰ Fonte: Indicadores Educacionais Catarinense, 2020 – SED. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/28427-indicadores-educacionais>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não se pretende e não esgota a experiência única e absurda que foi tentar educar em meio à uma pandemia. Tentamos aqui fornecer um relato pandêmico, um pequeno retrato de um momento absolutamente singular na história da educação e traçar apontamentos gerais dos sentidos e articulações estruturais que emergem da experiência de atividades escolares não presenciais implementadas pelo Governo do Estado de Santa Catarina em 2020.

As desigualdades sociais e educacionais brasileiras, que não são novidade, ficaram ainda mais evidentes durante a pandemia. Os questionamentos sobre o cumprimento do direito fundamental à educação de maneira minimamente equânime são igualmente antigos. Mas não deixa de ser grave quando os identificamos também nas novas bases da educação nacional e nas configurações de ensino propostas, principalmente no que diz respeito à acessibilidade digital conforme é almejada nos próprios documentos educacionais.

Para se efetivar uma cultura digital é fundamental conhecer as reais condições das(os) estudantes e professoras(es) brasileiras(os). É necessário oferecer condições de acesso pleno à internet de qualidade, além de promover a alfabetização digital de ambos - discentes e docentes. Compreendemos que o cenário analisado foi montado de maneira um tanto apressada, tendo em vista a surpresa vivenciada por toda população mundial com a pandemia de covid-19.

Ao mesmo tempo, relembramos que importantes documentos educacionais publicados no começo dos anos 2000, como o PNC (2000) e os Planos Nacionais de Educação (2007 - 2010) já elaboravam sobre a apropriação das novas mídias na educação básica - ainda que pensadas para acontecer no espaço da escola.

O que percebemos é que, infelizmente, a maneira como as novas tecnologias foram inseridas dentro das ANP não fizeram com que necessariamente aumentasse a cultura digital nas escolas. Ao contrário, o abandono escolar indica que foram selecionados aqueles estudantes que já as tinham minimamente.

Diante de uma dificuldade enorme em nos comunicarmos com estudantes e das ameaças sempre presentes de um retorno às aulas presenciais em meio à pandemia de uma doença ainda pouco conhecida, muitas(os) professoras(es) aderiram ao uso de suas

redes sociais privadas e entraram de vez no “novo mundo do trabalho”, sem regras, sem hora de trabalho, sem descanso.

Como em um estratégico planejamento do caos, as falhas na política educacional são compensadas e recaem sobre suas(seus) trabalhadoras(es) sobrecarregadas(os), cobradas(os) e responsabilizadas(os). Precisamos ser a solução para um modelo de educação que não nos convidaram a construir e não nos dá espaço para decidir. O gerencialismo funciona muito bem com as atividades não presenciais do Brasil pandêmico.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. DOU, 27 de janeiro de 2010. Edição extra.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, pág. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Cultura Digital**. Série Cadernos Pedagógicos. v.7. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2010

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 2000

_____. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. DOU, 26 de abril de 2007. nº 80, seção 1.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, 2002, Lisboa. Anais, p.01- 09. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0043316.pdf>>. Acesso em: 02 Junho 2021.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13 – 41.

_____. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Vértice, 1988.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. **Indicadores Educacionais Catarinenses**, 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/28427-indicadores-educacionais>. Acesso em: 01/06/2021.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.