

Pandemia e educação escolar: a reinvenção como performance da docência

Veronica Rufino Dornelles¹ 

Maira Ferreira² 

Resumo

O estudo procurou investigar como a pandemia afetou o trabalho docente e como foram se configurando mecanismos de regulação e controle do trabalho de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, visando analisar as (novas) demandas e a necessidade de adaptação das atividades escolares às diferentes orientações para o ensino, com o uso das tecnologias digitais. O trabalho foi realizado na perspectiva teórico-metodológica dos estudos culturais para análise de publicações da Revista Sineta (Cpers) e relatos de professores. Os resultados indicam que, em meio às orientações oficiais para o ensino, os professores se viram impelidos a estar em formação permanente, ao mesmo tempo em que houve intensificação e regulação do trabalho, com relação aos resultados do ensino remoto, à defasagem de aprendizagem e ao aumento das desigualdades.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Tecnologias digitais; Formação permanente.

Abstract

Pandemic and school education: reinvention as a teaching performance

The study sought to investigate how the pandemic affected teaching work and how mechanisms for regulating and controlling the work of teachers in the state public network of Rio Grande do Sul were being configured, aiming to analyze the (new) demands and the need to adapt school activities to the different orientations for teaching, with the use of digital technologies. The work was carried out in the theoretical - methodological perspective of Cultural Studies for analysis of publications of Revista Sineta (Cpers) and teachers' reports. The results indicate that, in the midst of official teaching guidelines, teachers were compelled to be in permanent training, at the same time that there was intensification and regulation of work, in relation to the results of remote teaching, the learning gap and increase in inequalities.

Keywords: Covid-19 pandemic; Digital technologies; Ongoing training.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Pandemia Y educación escolar: la reinvencción como actuación docente

El estudio buscó investigar cómo la pandemia afectó el trabajo docente y cómo se estaban configurando los mecanismos de regulación y control del trabajo de los docentes en la red pública estatal de Rio Grande do Sul, con el objetivo de analizar las (nuevas) demandas y la necesidad de adecuación de la escuela actividades a las diferentes orientaciones para la enseñanza, con el uso de tecnologías digitales. El trabajo se realizó en la perspectiva teórico-metodológica de los Estudios Culturales para el análisis de publicaciones de la Revista Sineta (Cpers) y relatos de docentes. Los resultados indican que, en medio de los lineamientos docentes oficiales, los docentes se vieron obligados a estar en permanente formación, al mismo tiempo que hubo intensificación y regulación del trabajo, en relación a los resultados de la enseñanza a distancia, la brecha de aprendizaje y aumento de desigualdades.

Palabras clave: Pandemia de Covid-19; Tecnologías digitales; Entrenamiento em curso.

Introdução

No ano de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). O anúncio/alerta de que havia disseminação comunitária da doença Covid-19 em todos os continentes, caracterizando o fenômeno pandêmico, foi feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020.

A pandemia paralisou o mundo, afetando as rotinas e os modos de vida das pessoas. Passado um ano, ao longo de 2021, com a chegada de vacinas e conforme as pessoas iam recebendo as doses necessárias, as sociedades começaram a voltar às atividades de forma híbrida ou presencial, mas com efeitos desse período de distanciamento social nos postos de trabalho, na economia e na educação, dentre outros.

No caso da educação, em 2020, houve a interrupção de atividades escolares em 192 países, com o incentivo de desenvolver o ensino a distância (Organização Internacional do Trabalho, 2020), implicando reorganização de tempos e espaços, exigindo que docentes e alunos transitassem, de forma emergencial, do ensino presencial para um ensino possível, deslocado das salas de aula para as salas de suas casas.

O desafio não foi apenas para os professores, também os alunos tiveram que aprender a estudar fora da escola, por vezes, sem recursos tecnológicos de celular, computador e internet e, ainda, convivendo com um cenário de risco de adoecimento e morte imposto pela pandemia. Mesmo com desafios e dificuldades, o argumento de que “[...] os processos de escolarização não podem ser interrompidos, ao contrário das atividades produtivas” e “[...] as escolas não podem parar e devem funcionar mesmo que de modo precário” (Saraiva, Traversini, & Lockmann,

2020, p. 06) eram recorrentes, de modo a manter os alunos em contato com a escola, operando com outras formas de regulação e de controle para a realização das atividades escolares.

As iniciativas dos órgãos públicos para que as aulas ocorressem de algum modo passaram por etapas e estratégias que caracterizamos como movimentos orientadores para as práticas escolares. Na educação escolar do estado do Rio Grande do Sul (RS), o primeiro movimento se deu com o Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais (Governo do Estado do Rio Grande Do Sul, 2020a). A partir desse, outros documentos e orientações chegaram às escolas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos orientadores para a educação básica no RS, no período pandêmico.

Documentos legais	Orientações	Observações
Memo. Circ. GAB/Seduc/ nº 02/2020 (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2020b)	Aulas programadas - de março a abril de 2020	Atividades elaboradas pelos professores sobre conteúdos já abordados anteriormente (revisão). Responsabilidade das escolas para a disponibilização de atividades (essencialmente materiais impressos).
Parecer CNE/CP nº 05 – 28/04/2020 (Ministério da Educação, 2020)	Calendário escolar	Cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual.
Memo. Circ. GAB/Seduc/ nº 14/2020 (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2020c)	Aulas remotas - plano emergencial de aulas não presenciais	Planejamento de aulas, de acordo com a realidade da escola, o que implicou organizar e planejar aulas por meio digital ou manter material impresso a ser distribuído para os pais ou alunos na escola ³ .
Parecer nº 18.325/20 (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2020d)	Letramento digital	Capacitação de professores para o uso de plataformas digitais (o que não se concretizou de imediato pela falta de equipamentos e internet, por parte dos alunos).

Continua

³ Em algumas ocasiões, as atividades eram entregues nas casas dos alunos pelos professores.

Continua

Documentos legais	Orientações	Observações
Documento orientador (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2021a)	Ensino híbrido ⁴	Na ocasião, o ensino híbrido não se concretizou, permanecendo apenas remoto, pelo não arrefecimento dos casos de contágio pelo coronavírus.
Decreto nº 56.171/2021 (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, 2021b)	Ensino presencial - revezamento de alunos na escola	Retorno presencial obrigatório, com necessidade de reorganização de planejamento para o retorno às salas de aula e, também, para o ensino remoto (para alunos que não poderiam retornar ao presencial).

Seduc: Secretaria da Educação; CNE: Conselho Nacional de Educação; CP: Conselho Pleno.

Fonte: Elaboração própria através de pesquisa em arquivos públicos (2022).

Ao indicar essas considerações iniciais acerca das orientações legais para o ensino no período pandêmico, é possível perceber que conforme tais orientações iam mudando, novos desafios eram apresentados aos professores, que ouviam com frequência que precisariam se “reinventar” para se adequar a um novo modo de ensinar e possibilitar aprendizagens. Diante desse contexto, indicamos que a investigação procura responder a seguinte questão: como a pandemia afetou o trabalho docente e como foram se configurando mecanismos de regulação e controle do trabalho de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, visando analisar as (novas) demandas e a necessidade de adaptação das atividades escolares às diferentes proposições e orientações para o ensino, em especial ao uso das tecnologias digitais? A pesquisa realizada teve como fundamentação teórico-metodológico-analítico os Estudos Culturais, em uma análise cultural que operou com a noção de regulação em Stuart Hall, como ferramenta analítica. Para Hall (1997), há sempre algum tipo de regulação de práticas e condutas que auxiliam no estabelecimento de normas nas quais a sociedade é ordenada e organizada.

Percurso teórico e metodológico da pesquisa

A realização do estudo na perspectiva dos Estudos Culturais caracteriza essa como uma abordagem tanto teórica quanto metodológica, sendo os conceitos de

⁴ O ensino híbrido pode ser caracterizado “como um programa de educação formal [...] em parte, por meio do ensino online [...] em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência” (Christensen, Horn, & Staker, 2013, p. 07).

cultura e de regulação pela cultura usados como ferramentas de análise que consideram a cultura como condição constitutiva da vida social e, no caso deste trabalho, constitutiva de modos de funcionamento da educação escolar e da docência.

Para Hall (1997), a cultura regula modos de ser e de estar no mundo, podendo a regulação pela cultura ser compreendida tanto como teorização quanto como ferramenta de análise, sendo esse o modo de olhar para a docência e as possíveis implicações desse labor na rotina profissional dos professores na pandemia. Neste cenário, podemos reconhecer o impacto da ascensão dos meios tecnológicos nos modos de organização social, reafirmando a importância do papel das mídias na circulação das ideias e imagens vigentes (Hall, 1997), já observado em outros momentos. Para Costa (2006), os variados textos culturais [midiáticos], os apelos e imagens que invadem os cotidianos e influenciam modos de pensar e operam para governar, o fazem também com relação ao campo de ação docente.

Desde o final do século XX, as tecnologias de informação e comunicação vêm possibilitando, cada vez mais, a compressão do tempo e do espaço (Hall, 1997), sendo que, mesmo sociedades com modos de vida diferentes, passam por efeitos de uma espécie de revolução cultural em seus modos de organização da vida social. Estas mudanças culturais globais criam uma rápida mudança social e, também, sérios deslocamentos culturais (Hall, 1997).

Costa (2011, p.112) afirma que “as ‘lentes’ dos Estudos Culturais parece que vem possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação e os sujeitos que ela envolve”, uma vez que olha para os efeitos produzidos pelas práticas sociais em meio a cultura de uma dada época. Epistemologicamente, a concepção de cultura que estamos referindo é produzida em meio a uma mudança na forma de conceber a linguagem, o que passou a ser referido como parte de uma virada cultural (Hall, 1997, p. 27). Segundo o autor, essa virada cultural iniciou com uma revolução em relação à linguagem, compreendida de modo mais amplo, pois considera a linguagem como constitutiva da construção e circulação de significados, sendo que “o significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (Hall, 1997, p. 29).

Hall (1997) destaca que a cultura é a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua dá significado às coisas,

perpassando o que acontece nas nossas vidas. A cultura, ao instituir significados para o que acontece, se inscreve em processos de regulação (de práticas e condutas) que auxiliam no estabelecimento de normas nas quais a sociedade é ordenada e organizada (Hall, 1997).

De acordo com este autor, há três formas de regulação por meio da cultura: a normativa, que institui a norma/regra do que pode ou não ser feito na sociedade, a classificatória, que institui condutas adequadas/inadequadas às diferentes situações vividas na vida social e a “regulação dos tipos de sujeitos que nós somos”, que influi na conduta das pessoas atuando diretamente sobre as subjetividades (Hall, 1997, p. 43). No caso dos professores, a constituição das subjetividades docentes se daria sujeitando-os a um novo regime de significados e práticas, produzindo ou construindo novos tipos de sujeitos inovadores, criativos, que atendam às novas demandas educacionais impostas no período pandêmico.

Assim, nesta sociedade contemporânea o papel da educação vem sendo reconfigurado para atender os deslocamentos culturais que, acentuados pelo advento da pandemia, provocaram impactos significativos, com efeitos para professores e alunos, mesmo com a “crença” de que tudo poderia ser resolvido por meio dos recursos tecnológicos. Como comentam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), nota-se um “controle acionado a distância através de tecnologias digitais”. Aos professores foi demandada a adequação do trabalho presencial (na escola) ao ambiente virtual de trabalho (nas residências), com jornadas ampliadas, muitas vezes em tempo integral, exigindo dos professores uma nova performatividade (Ball, 2012), para atender a um cenário educacional adverso.

Neste trabalho, o uso do termo *performance* (dos professores) tem relação com a ideia de performatividade, a qual é considerada por Ball (2010) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que funcionaria:

de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, que “governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (Ball, 2004, p. 1116).

De acordo com Han (2017), a sociedade do século XXI, pode ser descrita como uma sociedade do desempenho e produção, na qual as suas características são de

iniciativa e motivação. Conceito que amplia o entendimento do trabalho desenvolvido pelos professores na pandemia, no seu engajamento nestas novas configurações do trabalho docente.

Diante da apresentação dos pressupostos teóricos-metodológicos do estudo envolvendo o exercício da docência no período da pandemia, destacamos a intenção de investigar o modo como a pandemia afetou o trabalho docente e como foram se configurando mecanismos de regulação e controle do trabalho de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, visando analisar as (novas) demandas e a necessidade de adaptação das atividades escolares às diferentes proposições e orientações para o ensino, em especial ao uso das tecnologias digitais.

Como um primeiro movimento de investigação, em uma reunião pedagógica (2022) que tratou sobre os desafios impostos pela pandemia e os encaminhamentos para o trabalho docente, em uma escola pública estadual, na região central do estado, na qual uma das autoras desta pesquisa atua como coordenadora pedagógica, foi solicitado aos professores⁵ que escrevessem um relato sobre sua percepção do *trabalho docente na pandemia* (diante da necessidade de adaptações das atividades escolares para o uso das tecnologias digitais e atendimento aos alunos). Havia dez professores participando da reunião e quatro professoras entregaram seus relatos, os quais foram utilizados como *corpus* de análise, codificados como: P₁ – professora anos iniciais; P₂ – professora anos finais; P₃ e P₄ – professoras anos finais e ensino médio.

Complementar a esta investigação, foi realizada uma pesquisa na Revista Sineta, no período de março/2020 a dezembro/2021, período em que a rede estadual de educação se adequou a diferentes modelos de ensino: aulas programadas, ensino remoto e ensino híbrido. A Revista Sineta é uma publicação do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers), cujas reportagens e informações representam os professores da rede pública estadual/RS, sendo do interesse dos associados. Para a pesquisa, foi realizada busca nas edições publicadas de forma *on-line* (quatro edições), sendo que em três encontramos matérias sobre o trabalho docente na pandemia.

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 46981921.7.0000.5347, Parecer nº 4.835.783, projeto Cadastrado na Plataforma Brasil.

Além das matérias, selecionamos *cards* publicados na seção “notícias” no *site* do Cpers com referência à temática do estudo. As matérias selecionadas para a produção dos dados de análise constam no Quadro 2.

Quadro 2 – Matérias publicadas na Revista Sineta.

Edições/Datas	Títulos das matérias/Notícias
Março/2020	“Mobilização da categoria faz governo recuar e fechar totalmente as escolas” (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS, 2020a)
Agosto/2020	“Escolas fechadas, vidas preservadas” (CPERS, 2020b)
Fevereiro/2021	“Ensino híbrido acirra desigualdades e prepara terreno para demissões e privatização” (CPERS, 2021)
Outubro/2021	<i>Cards</i> sobre o retorno presencial das aulas (CPERS, 2021)

Cpers: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No Quadro 3, apresentamos uma síntese do *corpus* de análise.

Quadro 3 – *Corpus* de análise.

Local da fonte	Material de análise
Relato dos professores	4
Cpers – Seção publicações/Revista Sineta	3
Cpers – Seção notícias/Revista Sineta	1
Total	8

Cpers: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A pesquisa nos materiais foi orientada pelo conceito analítico de cultura e de regulação, sendo a partir desses dois conceitos que os materiais (relatos dos professores e textos da mídia) foram lidos e os dados produzidos foram analisados e os resultados organizados em duas seções. Em *Tecnologias digitais no ensino: um modo novo de exercer a docência*, analisamos questões referentes às adequações metodológicas para o ensino não presencial; e em *Intensificação e reinvenção do trabalho docente durante a pandemia* analisamos o cenário de mudança de ambiente de trabalho e a intensificação de trabalho para os docentes.

Tecnologias digitais no ensino: um modo novo de exercer a docência

Como já relatado, em decorrência da pandemia, as atividades escolares presenciais foram suspensas e adequações curriculares e metodológicas foram feitas para a realização de atividades não presenciais, em específico com o uso de tecnologias digitais. Todo esse processo desencadeou incertezas aos professores, que se sentiram “perdidos”, como indicado pela professora P₂, quando relata sua dificuldade para atuar no ensino não presencial, “O trabalho foi mesclado de muitas informações, dúvidas e incertezas e os professores precisaram se inventar e reinventar”.

Para o sindicato dos professores, as orientações do governo estadual foram confusas e as exigências para as escolas e para os professores causaram muita insegurança, porque não foram consideradas as condições estruturais das escolas para o ensino remoto.

A falta de organização do governo [...] orientações contraditórias, a imposição de ferramentas à revelia da autonomia escolar, a sobrecarga de trabalho e a falta de auxílio financeiro têm sido vetores de crise, ansiedade e insegurança [...] Sobrecarga, pressão e orientações desencontradas marcam período de aulas remotas (CPERS, 2020b, p. 08).

Em nome das dificuldades para o ensino de modo não presencial, é referido pela Revista ter havido a participação da iniciativa privada para a formação de professores e produção/sugestões de atividades de ensino, como indicado a seguir:

O problema não é o uso da tecnologia como suporte, mas a sua instrumentalização para capturar o Estado e terceirizar a educação pública para empresas ávidas em vender seus pacotes e soluções (CPERS, 2020b, p. 07).

Ensino híbrido acirra desigualdades e prepara terreno para demissões e privatização. O modelo mostrou-se uma fonte interminável de exclusão, estresse e assédio [...] (CPERS, 2020b, p. 06).

Para Ball (2004, p. 1103), a presença de institutos privados dentro das instituições públicas deve ser refletido e compreendido, uma vez que “[...] globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a ‘privatização’ e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação”.

Sobre essa questão, ainda, no final do século XX, Hall (1997) já afirmava:

[...] foi-se o tempo em que as organizações públicas eram regidas por uma “cultura pública”, pois esta, em geral, tem sido associada a princípios burocráticos dispendiosos e ineficientes e desta forma percebe-se esforços para uma substituição da regulação pública e estatal para uma regulação privada e de mercado (p. 36).

O aumento de regulação e o controle do trabalho docente ultrapassam o controle e a regulação pelo Estado, uma vez que a educação, sendo um assunto de políticas regional e global, cada vez mais, torna-se um assunto de comércio internacional, no qual os arranjos com as parcerias público-privado envolvem fornecedores do setor privado na construção e na gestão de escolas, na base de um contrato de arrendamento de retorno e de gestão (Ball, 2004).

Neste cenário, o uso das tecnologias digitais na educação que já vinha sendo apontado como pertinente aos modos de vida da sociedade contemporânea, com o advento da pandemia tornou-se indispensável para dar seguimento às aulas. Para tal, os professores tiveram que lidar, sem que tivessem preparação suficiente e/ou a disponibilização de recursos materiais, com o uso de recursos, metodologias, práticas e linguagens, como as plataformas digitais, aulas síncronas e assíncronas, dentre outras, que, até então, não conheciam ou utilizavam. Para os docentes, além da insegurança com esse novo modo de ensinar, tiveram que dispor de recursos próprios para exercer sua função e atender a uma demanda de trabalho muito maior, como referido na matéria da Revista Sineta (CPERS, 2020b, p. 08), “A categoria tem trabalhado dobrado e está se virando para aprender a utilizar novas tecnologias, pagando a própria Internet e desgastando equipamentos pessoais”.

Também vale lembrar que o planejamento e a organização das atividades pelos professores passaram por diferentes orientações e formas de ministrar as aulas. Quando não havia, ainda, a disponibilização das plataformas digitais para as aulas remotas, as atividades eram organizadas pelos professores em etapas⁶ e enviadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para controle e comprovação do trabalho docente.

Nesse sentido, o próprio sistema virtual utilizado para o ensino se tornou uma estratégia eficiente para o controle de professores e alunos, pois, “no ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina” (Saraiva et al., 2020, p. 07). Segundo Costa (2006), os mecanismos de controle do trabalho docente fazem parte do próprio campo da educação escolar, criada como espaço para moldar os sujeitos e os manter dentro da norma, de acordo com a cultura de uma dada época, pois, somos governados pela cultura que

⁶ As etapas correspondiam ao período em que as atividades eram disponibilizadas pelos professores e devolvidas pelos alunos.

“regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p. 39).

Indo além, Loureiro (2013) considera que o uso das tecnologias na educação configura-se como um exercício de uma governamentalidade⁷, na qual o Estado promove, com mínimos custos de investimentos, a crença de que os indivíduos ligados ao sistema público de ensino podem desenvolver condições (mesmo que mínimas) de participação. Condições que foram aceleradas pelo contexto pandêmico e determinaram novas configurações (e dificuldades) de ensinar e de aprender, conforme manifestado pelas professoras.

As nossas aulas online precisam ser agendadas na plataforma, e temos que seguir um horário de aulas online, que nem sempre dá certo, em função da internet, sem contar a dificuldade dos alunos também, que precisam da ajuda dos pais, é muito estressante (P₁).

São muitas as dificuldades de acesso à internet e à plataforma digital, muitos alunos não conseguem acessar. Sem contar que precisamos disponibilizar as atividades também na plataforma, e para quem tem 40h são muitas turmas (P₃).

Percebe-se um sentimento de impotência diante de um sistema adverso da rotina de aula de um professor, que ao mesmo tempo controla e os regula a tornarem-se inovadores, criativos e inventivos. Por meio da plataforma digital, professores e alunos são reciprocamente regulados e controlados, os professores pelas atividades disponibilizadas na plataforma digital e o agendamento das aulas síncronas, os alunos pelos registros de acesso à plataforma e a devolução de atividades. De acordo com o texto do coletivo *Pansophia Project* (Arias et al., 2020, n.p.), intitulado *Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento*,

a cultura digital, as redes e as telas nos incentivam a pensar que desta vez vamos perder menos ou não vamos perder diretamente. E em virtude do culto ao imediatismo, rapidamente nos propusemos a fornecer soluções imediatas para continuar a educação (Arias et al., 2020, n.p.).

Ao que parece, houve um deslocamento da regulação e do controle do trabalho docente, que antes se dava de forma presencial para o controle pela rede, criando a sensação de urgência e de imediatismo, principalmente, em função do deslocamento das salas de aula para as residências de professores e alunos, por meio de tecnologias

⁷ Foucault criou a palavra governamentalidade no curso Segurança, território, população (Foucault, 2008), para designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo.

digitais (para aqueles que conseguiam participar), ampliando a (auto)responsabilização dos professores para a obtenção de resultados positivos com relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, o estudo de Montenegro, Raya e Navaridas (2020) assinala uma preocupação com a exclusão digital na educação básica durante o confinamento em casa devido à pandemia, mostrando barreiras significativas para aprender em condições de equidade e igualdade de oportunidades por diferenças no acesso a recursos tecnológicos, dentre outros. De forma semelhante, o estudo de Álvarez, Gardyn, Iardelevsky e Rebello (2020), com estudantes argentinos, apontam a existência de lacunas no acesso aos recursos digitais agravadas no período pandêmico, salientando a necessidade da implementação de políticas educacionais sob o princípio da igualdade de oportunidades.

Nesta seção, tendo como foco de análise a necessidade de adequação às metodologias de ensino para o uso das tecnologias digitais, apontamos o desafio dos professores em desenvolver uma nova *performance* para o seu labor. Para Ball (2004), os professores são frequentemente chamados a desenvolver uma performance, na qual são submetidos a quaisquer condições de trabalho, indicando que os desempenhos dos indivíduos ou organizações servem de parâmetros de produtividade e de resultado, o que, por vezes, pode contribuir para a exaustão e adoecimento dos professores.

Intensificação e reinvenção do trabalho docente durante a pandemia

Não é de hoje que a saúde dos professores em exercício vem sendo estudada (Neves, 2008; Vasconcelos, 2016; Lorenzo, 2020), mas sabe-se que o cenário de pandemia trouxe agravantes a um cotidiano já exaustivo da profissão, uma vez que os professores tiveram que lidar com o desconhecido, com incertezas e imposições pedagógicas para a organização de uma prática docente que se impôs de uma hora para a outra, sem condições estruturais ou pedagógicas para tal, o que, possivelmente, pode ter agravado ou criado quadros de adoecimento.

Para os docentes, a sobrecarga de trabalho foi além do planejamento de aulas *on-line*, pois precisavam pensar alternativas de atividades para os alunos que não tinham equipamentos ou internet com condições suficientes para participar das aulas e, também, porque estavam em contato com os alunos o tempo todo, por e-mail e

em grupos de *WhatsApp*. O envolvimento com as atividades escolares, o tempo todo, é apontado pelas professoras nos seguintes registros:

O nosso trabalho dobrou, triplicou, pois temos que planejar atividades, corrigir, preencher planilhas, atender pais e alunos no *whats* [WhatsApp] a qualquer dia e horário (P₂).

Além de muitas informações, tivemos que lidar com nossas fraquezas, pois o medo e a busca por soluções fizeram e fazem com que nós, professores, sejamos levados a exaustão (P₃).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), em artigo intitulado *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*, analisam a adaptação das atividades escolares presenciais para atividades remotas em materiais empíricos de *sites* de sindicatos de professores gaúchos e notícias publicadas em um jornal do Rio Grande do Sul e apontam que, no período pandêmico, houve uma intensificação do trabalho docente e reforço de mecanismos disciplinares, em direção semelhante aos argumentos que construímos em nossa pesquisa.

As manifestações dos professores e os registros feitos pelo Cpers reforçaram que o trabalho docente ultrapassava a carga horária de trabalho semanal dos professores para dar conta das demandas impostas e das “cobranças” para que todos os alunos fossem atendidos, o que de certa forma, pressionou os professores a agir, mesmo sem saber muito bem em que direção, como dito pela professora P₃: “Abrimos as portas de nossas casas, que se tornou sala de estudos, pesquisas, videoaulas e das mais diferentes formas de atendimento educacional”.

Sabe-se que o trabalho remoto aconteceu em outras profissões, no entanto, no caso da escola, ficou muito mais acentuado, não se tratando, aqui, de discutir a necessidade da escola manter o vínculo com os alunos no período da pandemia, mas mostrar que houve/há uma responsabilização atribuída aos professores, que os faz buscar, incessantemente, novas formas de exercer a docência, de modo a atender as exigências que lhe são impostas. A intensificação do trabalho docente foi alertada pelo Cpers, com orientações aos professores. “Nenhum educador(a) deve aceitar trabalhar para além das horas contratadas. Vídeos de formação devem ser acompanhados dentro da carga horária normal. O atendimento de pais e alunos(as) também deve observar este cuidado” (CPERS, 2020b, p. 08).

A ampliação do acesso à escola e a universalização da educação fazem parte de um processo histórico que ajuda a entender a urgência em manter o trabalho docente

a *qualquer custo*, pois criada a demanda por educação escolar, a escola e seus professores são vistos como indispensáveis, independente dos desafios que tenham que vencer. Veiga-Neto (2003) chama a atenção para

[...] a necessidade de pensar a “educação escolarizada” como um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade (Veiga-Neto, 2003, p. 110).

O que, sem dúvida, toma a educação da população como prática social importante para o desenvolvimento da sociedade, no entanto, percebe-se que, em nome disso, há uma ampliação (incessante) da permanência dos sujeitos no processo educacional, a título de educação continuada, pressupondo com isso que o processo de formação nunca terá fim (Saraiva, 2009). Segundo essa autora, “essa ânsia de tornar todo o tempo um tempo comprometido com a educação, torna possível pensar uma formação que nunca estará pronta” (p. 07).

No caso dos professores, as incessantes demandas que os levam a realizar a formação continuada tornam-se uma necessidade do próprio sujeito, que, interpelado por um discurso pedagógico que invoca a atualização, sente-se sempre em dívida, em defasagem, e passa a pensar e agir sobre aquilo que tem significado em uma dada cultura, que, neste momento, atenta para a criatividade, a inovação, a (re)invenção, atributos esperados por parte desses profissionais que, para tanto, necessitam estar sempre em formação.

Neste sentido, destaca-se haver na educação contemporânea “a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido” (Saraiva, 2009, p. 05), levando os sujeitos a estar diante de um trabalho que prioriza o poder criativo (Saraiva e Veiga-Neto, 2009), que Lazzarato e Negri (2001, p. 30) chamam de trabalho imaterial, destacando que “encontramo-nos em tempo de vida global, na qual é quase impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer”, sendo que, não mais o corpo, mas “é a alma do operário que deve descer na oficina” (p. 25).

Interpelada pelo discurso que reforça a cobrança que o próprio docente faz a si mesmo e a responsabilização que assume acerca da necessidade de inovação e dedicação, a professora P₄ afirma:

Mesmo em tempos de pandemia, considerando as limitações de recursos, vejo que a escola, seja no remoto, híbrido ou presencial é a fonte inesgotável e única de busca e qualificação do ensinar e aprender, inovando-se a cada dia com esforço, dedicação em busca do melhor, novos recursos e metodologias adequadas (P₄).

Essa necessidade de estar em condições de contribuir com a educação em qualquer tempo e espaço é histórica, conforme referido por Costa (2010, p. 146), quando diz que “historicamente a educação é encarregada de cumprir com sua parte para o ‘desenvolvimento’, tendo como base ‘o sucesso’ dos sujeitos”. Como aponta Hall (1997), uma forma de regulação se dá em termos de produção ou constituição de sujeitos, agindo sobre as suas subjetividades, sujeitando-os a regimes de significados e práticas instituídos culturalmente. Para Saraiva (2009, p. 3), na contemporaneidade, “as normas que orientam a produção de subjetividades desejáveis e adequadas são revistas e atualizadas permanentemente”, o que, no caso da escola, tem um espaço importante para produzir essas subjetividades desejáveis, conforme a racionalidade e os modos de regulação de uma dada época.

Importante considerar, também, que a velocidade com que mudanças ocorrem na sociedade, em um mundo apontado por Bauman (2009) como mutável, volátil, fluído e ultrassaturado de informações, pode justificar a necessidade de formação contínua para os docentes, criando-se uma busca incessante de aprendizagem ao longo da vida para atender às demandas do sistema educacional, que, cada vez mais rapidamente, são substituídas por outras. Neste mesmo sentido, Ball (2013), refere que:

No interior desse mundo social de aprendizagem, tudo é possível e nada é estável. Não existem certezas ou complacências onde descansaríamos e nos alojariamos. Devemos nos tornar desenvolvedores ao invés de “sujeitos estáveis”, capazes de uma realização de si diferente em contextos distintos e mutáveis, abandonando os essencialismos modernos (p. 150).

Nesta sociedade contemporânea na qual “estamos diante de novos sistemas nervosos que enredam numa teia sociedades com histórias distintas e diferentes modos de vida” (Hall, 1997, p. 18), o trabalho imaterial (Lazarato e Negri, 2001), no âmbito dos sistemas educacionais, como já dito, requer professores que se adaptem constantemente às mudanças propaladas pelas políticas públicas e pelas urgências sociais.

No caso da educação escolar no período pandêmico, a necessidade de adaptação foi mais uma vez requisitada, quando, em 2021, toda a adaptação feita para o ensino remoto, precisou sofrer (re)adaptação para o modelo de ensino híbrido (parte presencial, parte remoto), e, novamente, para ao retorno ao ensino presencial, em novembro de 2021. No entanto, mais uma vez, a recomendação para a rede pública estadual do Rio Grande do Sul teve que ser suspensa, pois, com o vírus ainda circulando e uma nova onda de contágios se apresentando, o retorno presencial foi impossível, mesmo havendo, na época, um clamor para o retorno das aulas de modo presencial em nome

da aprendizagem e necessidade de socialização dos alunos, já que estavam há mais de um ano fora das salas de aula na escola.

Mas junto às manifestações em prol da obrigatoriedade do retorno às aulas presenciais, houve manifestações contrárias, principalmente pela falta de estrutura e segurança no ambiente de trabalho para minimizar os riscos de contaminação da doença. Uma dessas manifestações foi do Cpers, no início da pandemia – “Após intensa pressão, denúncias do Cpers, ação na Justiça e levantes em escolas, o governo recuou na intenção de manter as instituições abertas em meio à pandemia” (CPERS, 2020a, p. 03), e voltou a se manifestar, em outubro de 2021, no momento da convocação por parte da Secretaria Estadual de Educação para o retorno presencial, por meio de *cards* com mensagens críticas sobre o retorno presencial.

O retorno presencial imposto quase no final do ano letivo sem que tenha ocorrido nenhum investimento para a valorização dos professores e funcionários, somado a tão necessária melhoria das escolas, que não ocorreu, é no mínimo uma atitude irresponsável [...] (CPERS, 2021).

Somado ao polêmico retorno à presencialidade, com ainda riscos à saúde, havia preocupação e falta de orientação com relação à recuperação de defasagens de aprendizagem dos alunos decorridas do ensino remoto, levando a (mais) sobrecarga de trabalho e (mais) exaustão docente, pois teriam que atender parte dos alunos de forma presencial e parte de modo remoto (para os que não poderiam retornar ao ensino presencial), exigindo ao que parece, independente do cenário apresentado, uma constante e contínua necessidade de (auto)formação para conseguir atender dois modelos de ensino em um universo de muitos alunos, com diferentes necessidades, conforme referido pela professora P₁:

O retorno às aulas presenciais, para alguns alunos, está bem difícil, pois ficaram muito tempo em casa e temos que organizar a sua rotina escolar novamente. Costumávamos ir nas classes dos alunos, realizar trabalhos em grupos, usar outras dinâmicas em sala de aula que, neste momento, não é possível, pois precisamos manter o distanciamento.

Nesta seção, tendo como foco de análise o cenário de mudança de ambiente de trabalho na pandemia apontamos, junto à desvalorização profissional, a intensificação do trabalho docente, condições recorrentes nas redes públicas de ensino também de outros estados brasileiros (Saraiva et al., 2020), contribuindo para a existência de “um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a pandemia” (Silva, 2020, p. 73).

Considerações finais

O período de pandemia levou os professores à necessidade de reorganização do seu trabalho, implicando em seu modo de exercer a docência. Neste período, vivenciaram metodologias de trabalho que desconheciam e que foram sendo adaptadas às diferentes orientações legais nos diferentes momentos da pandemia. Os relatos dos professores mostram suas dificuldades com relação ao ensino remoto, por conta das desigualdades de acesso à internet e da sobrecarga de trabalho docente, que, embora não seja um fato recente, foi intensificado na pandemia. Além disso, como qualquer cidadão brasileiro, os professores conviveram com a preocupação quanto a sua própria segurança (e a de seus familiares) quando das tentativas de retorno à escola, em função da falta de condições adequadas para atender às medidas sanitárias recomendadas.

A responsabilização aos professores acerca do seu trabalho em prol da aprendizagem dos alunos foi acompanhada pela regulação e controle pelos órgãos governamentais, e também pelos próprios professores que se culpavam por não se sentirem aptos para usar os recursos tecnológicos, ou não eram tão criativos ou inventivos como deveriam ser. Essa autorregulação por parte dos professores aparece nos dados apontados na pesquisa, na qual questões sobre a busca de uma performance se fizeram presentes, assim como a constante dívida em relação à formação continuada. Em meio a esses desafios e dificuldades, a escola manteve a lógica de “atender a todos a qualquer custo”, fundamento que vem consolidando o papel do trabalho docente ao longo do tempo.

Referências

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Arias, M. E., Botta, M., Campetella, D., Carrasco, M. L., Carriego, C., Lenzi, A., Romero, G. (2020, maio 6). Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. *Blog do Pensar a Educação*. Recuperado em 19 julho 2022 de <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-umapedagogia-do-contra-isolamento/>

- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Ball, S. J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 7(1), 33-52. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- Ball, S. J. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, 36(2), 144-155.
- Bauman, Z. (2009). Entrevista sobre Educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 144-155.
- Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul. (2021). *Irresponsabilidade: com escolas precarizadas e professores sem reposição há sete anos, Leite impõe retorno presencial*. Porto alegre: o autor. Recuperação em 10 de jun. 2021 de <https://cpers.com.br/irresponsabilidade-com-escolas-precarizadas-e-professores-sem-reposicao-ha-sete-anos-leite-impoe-retorno-presencial/>
- Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul. (2020a, março). Mobilização da categoria faz governo recuar e fechar totalmente as escolas. *Revista Sineta*. Recuperado em 10 de junho de 2020 de https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/SinetaDigital_23a29mar%C3%A7o.pdf
- Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul. (2020b, agosto). Escolas fechadas, vidas preservadas. *Revista Sineta*. Recuperado em 15 de outubro de 2020 de https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/08/sineta_agosto_web.pdf
- Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul. (2021, fevereiro). Ensino híbrido acirra desigualdades e prepara terreno para demissões e privatização. *Revista Sineta*. Recuperado em 10 de junho de 2021 de <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2021/02/SinetaFevereiro2021.pdf>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva: uma introdução à teoria dos híbridos*. Lexington: Clayton Christensen Institute.
- Costa, M. V. (2006). *O Magistério na política cultural*. Canoas: Ulbra.

- Costa, M. V. (2010). Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, 26(37), 129-152. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200009>
- Costa, M. V. (2011). Estudos culturais e educação: um panorama. In: R. M. H. Silveira (Org.), *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação* (2a ed., pp. 107-120). Canoas: Ulbra.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Governo do Estado do Rio Grande Do Sul. (2020a, março 16). Decreto n. 55.118. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo Covid-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. *Diário Oficial do Estado*.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Han, B. C. (2017). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- Lazzarato, M.; Negri, A. (2001). *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lorenzo, S. M. (2020). *Indicadores de ansiedade, burnout, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida em professores da rede municipal* [Tese Doutorado em Educação]. Marília: Universidade Estadual Paulista.
- Loureiro, C. B. (2013). Inclusão digital e governamentalidade. In E. T. H. Fabris, & R. R. Klein, *Inclusão e biopolítica* (pp. 113-127). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ministério da Educação. (2020, junho 1). Parecer CNE n. 5. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. *Diário Oficial da União*.
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 43-56. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.003>
- Neves, S. F. (2008). Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de Pelotas [Dissertação Mestrado]. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas.

Organização Internacional do Trabalho. (2020). *Síntese setorial OIT: a Covid-19 e o setor da educação*. Lisboa: o autor. Recuperado em 10 de dezembro de 2021 de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_760221.pdf

Saraiva, K. (2009). Uma educação sem limites. *Anais da Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 32, 1-14.

Saraiva, K., & Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, 34(2), 187-202.

Saraiva, K., Traversini, C. S., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. (2020b, março 17). Decisão n. 2. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do Covid-19. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. (2020c, maio 25) Decisão n. 14. Regime especial de atividades remotas e do plano emergencial de aulas não presenciais. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. (2020d). Decisão n. 18.325. Projeto de letramento digital. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. (2021a). *Orientações a rede pública estadual do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino*. Porto Alegre: o autor. Recuperado em 10 de setembro de 2021 de <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154054-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino.pdf>

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. (2021b, novembro 8) Decisão n. 56.171. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. *Diário Oficial do Estado*.

Silva, F. T. (2020). Currículo de transição-uma saída para a educação pós-pandemia. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 24(1), 70-77.

Vasconcelos, P. S. (2016). Estresse profissional e síndrome de burnout: com a palavra dos docentes (Dissertação de mestrado). Fortaleza: Universidade de Fortaleza.

Veiga-Neto, A. (2003). Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In M. V. Costa (Org), *A escola tem futuro?* (pp.103-126). Rio de Janeiro: DP&A.

Submetido em: janeiro de 2023

Aceito em: maio de 2023

Sobre os autores

Veronica Rufino Dornelles

Mestre em Educação Física pelo PPGEDF/ UFSM. Doutorado em andamento pelo PPGECC/UFRGS. Licenciada em Educação Física pela UFSM. Professora da rede pública estadual do RS.

E-mail: veronicasrd@gmail.com

Maira Ferreira

Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Licenciada e bacharel em Química pela PUCRS. Professora no PPGECC/UFRGS e no PPGECCM/UFPel. Líder do grupo de pesquisa GEPECIQ - Educação em Ciências e Química.

E-mail: mmairaf@gmail.com