



POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO NORTE DO BRASIL

PUBLIC POLICIES AND TEACHING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC
IN NORTHERN BRAZIL

POLÍTICAS PÚBLICAS Y ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA
PANDEMIA EN EL NORTE DE BRASIL

Lucas de Vasconcelos Soares

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5784-8307>

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8250

Resumo: O estudo apresenta discussões sobre a dinâmica do ensino remoto – introduzida no curso de uma pandemia – nas instituições públicas de ensino, e os efeitos desta organização na docência, refletindo o papel das políticas públicas neste processo de mudanças e novos percursos. Utiliza-se como *lôcus* de problematização o contexto educacional da região norte do Brasil. As discussões são fruto de uma pesquisa empírica, contemplando o uso de levantamento bibliográfico-documental, observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Básica por meio de formulário eletrônico. Inicialmente, contempla-se que a pandemia introduziu novas demandas e intensificou esforços, aos docentes, diante da organização da dinâmica educativa, desde a adaptabilidade às ferramentas tecnológicas disponíveis até a transposição de metodologias presenciais para o ambiente virtual, bem como ocasionou a expansão da carga horária de trabalho, desmotivação e conflitos com as famílias dos estudantes. Soma-se a isso, o enfraquecimento da oferta de formação para o novo contexto educacional. Assim, é notável que, além de ampliar os dilemas já existentes, a pandemia projetou ainda o desafio da (re)invenção do fazer docente numa atual conjuntura de crise na educação pública, com desarticulações entre as políticas públicas educacionais e o novo contexto, principalmente, no norte do Brasil.

Palavras-chave: Docência. Ensino Remoto. Políticas Públicas Educacionais. Realidade Amazônica

Abstract: The study presents discussions about the dynamics of remote education - introduced in the course of a pandemic - in public educational institutions, and the effects of this organization on teaching, reflecting the role of public policies in this process of changes and new paths. The educational context of the northern region of Brazil is used as a locus of problematization. The discussions are the result of an empirical research, contemplating the use of bibliographic-documentary survey, observation and application of semi-structured interviews with teachers of Basic Education through an electronic form. Initially, it is contemplated that the pandemic introduced new demands and intensified efforts, to the teachers, in view of the organization of the educational dynamics, from the adaptability to the available technological tools to the transposition of face-to-face methodologies to the virtual environment, as well as causing the expansion of the load. working hours, demotivation and conflicts with students' families. Added to this, the weakening of the training offer for the new educational context. Thus, it is notable that, in addition to extending the existing dilemmas, the pandemic also projected the challenge of the (re) invention of making teachers in a current conjuncture of crisis in public education, with disarticulations between public educational policies and the new context, mainly , in northern Brazil.

Keywords: Teaching. Remote Teaching. Public Educational Policies. Amazonian reality

Resumen: El estudio presenta discusiones sobre la dinámica de la educación remota - introducida en el transcurso de una pandemia - en las instituciones educativas públicas, y los efectos de esta organización en la docencia, reflejando el papel de las políticas públicas en este proceso de cambios y nuevos caminos. El contexto educativo de la región norte de Brasil se utiliza como un lugar de problematización. Las discusiones son el resultado de una investigación empírica, contemplando el uso de relevamiento bibliográfico-documental, observación y aplicación de entrevistas semiestructuradas con docentes de Educación Básica a través de un formulario electrónico. Inicialmente, se contempla que la pandemia introdujo nuevas demandas e intensificó esfuerzos, a los docentes, en vista de la organización de las dinámicas educativas, desde la adaptabilidad a las herramientas tecnológicas disponibles hasta la transposición de metodologías presenciales a las virtuales. medio ambiente, además de provocar la ampliación de la carga, la jornada laboral, la desmotivación y los conflictos con las familias de los estudiantes. A ello se suma el debilitamiento de la oferta formativa para el nuevo contexto educativo. Así, llama la atención que, además de ampliar los dilemas existentes, la pandemia también proyectó el desafío de la (re) invención de hacer docentes en una coyuntura actual de crisis en la educación pública, con desarticulaciones entre las políticas educativas públicas y el nuevo contexto. , principalmente, en el norte de Brasil.

Palabras clave: Docencia. Enseñanza remota. Políticas Públicas Educativas. Realidad amazónica

Introdução

A pandemia da Covid-19 intensificou os desafios na organização social, alcançando diversos setores e sujeitos, numa realidade que assistiu a mobilização das ciências pela criação de uma vacina capaz de impedir o avanço do vírus e hoje acompanha o intenso trabalho de distribuição em tempo hábil das doses à população brasileira, num contexto de colapso da saúde pública pela crise sanitária

mundial. No Brasil, registra-se um quantitativo de 11.871.390 casos confirmados e 290.314 mortes, alcançando a média diária de mais de 2.000 óbitos. Isto posto há de se destacar os inúmeros fatos noticiados sobre o descumprimento das medidas de isolamento social, como a realização de festas e demais atividades que incitam a aglomeração em massa, culminando, como em Manaus, Estado do Amazonas, em conflitos no sistema de saúde, somando-se a visibilidade da “[...] sobreposição dos interesses governamentais, em detrimento do capital e sua expansão, sob os anseios e necessidades coletivas, minimizando o compromisso com a proteção da vida” (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 84).

Na atipicidade de uma pandemia, as falas do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, reforçam um desprezo pelo vírus e seu poder de letalidade, principalmente, pela insistência apresentada no que tange a retomada das atividades laborais no início da pandemia, mostrando-se concatenado em proteger a economia do país, replicando discursos impensáveis, pois “[...] mesmo depois de o Brasil contabilizar um número elevado de pessoas mortas pela contaminação [...] o presidente veio a público relativizar o perigo da pandemia viral, adjetivando a doença, que tantas vidas já havia ceifado, como uma “gripezinha [...]” (FONSECA; SILVA, 2020, p. 64). Sob tal problemática, Soares e Colares ressaltam que:

[...] em plena crise da saúde pública no país, continuamos assistindo diversos embates na política brasileira, principalmente, advinda do atual presidente, com comportamentos, ideias e atuações inconsequentes sobre um problema de natureza grave. [...] Um exemplo disso tem sido visível nas falas deste governante, tratando a doença como uma “gripezinha” e em ações como “tossir na própria mão e cumprimentar outras pessoas”, práticas que evidenciam um contraponto em todo o esforço das ciências, na preocupação e recomendações dos profissionais da área, bem como um desrespeito com a vida da população [...] (2020b, p. 28).

Partindo da condição em que “[...] a humanidade vivencia um confinamento forçado que paralisou mais de 3,5 bilhões de pessoas [...]” (ORSO, 2020, p. 2), destaca-se que a crise da Covid-19, que visibilizou uma série de desigualdades, não está contraposta a uma situação de normalidade, uma vez que o mundo já vivencia este agravamento social desde a década de 1980 com o avanço do neoliberalismo. Do contrário, a pandemia vem apenas agravar uma condição de crise a que a população já estava sujeita (SANTOS, 2020), uma vez que “[...] o capital não dá

tréguas [...]” e, embarcando neste momento atípico, ocasionou “[...] uma sensação de apreensão, inquietação, espanto, assombro, preocupação e pânico em todo o mundo” (ORSO, 2020, p. 2-3), justificando-se no fato de que qualquer quarentena é discriminatória e reforça a injustiça, exclusão e sofrimento (SANTOS, 2020).

Todavia, fica claro nas discussões de Orso (2020, p. 21) que, apesar do caráter “democrático” do vírus, sem preferência por classes sociais, etnias, gêneros, etc., com o aprofundamento da crise estrutural do capital, os menos favorecidos economicamente sofrem as consequências diretas da pandemia, ressaltando que “[...] são [...] 3,6 bilhões de pessoas que se encontram na pobreza, sem habitação adequada, sem saneamento básico, sem dinheiro para comprar comida e adquirir álcool em gel e máscaras para se proteger, e as outras cerca de 500 milhões que a ela serão empurradas [...]”. Daí a ideia de desigualdades sociais ganhando visibilidade no contexto pandêmico, mesmo que já existente na sociedade por longo tempo. Atualmente, com o fim dos pagamentos do Auxílio Emergencial, intensificou-se a crise financeira no país, consolidando uma luta pela sobrevivência, uma vez que alguns ramos de atividade encontram-se totalmente e/ou parcialmente paralisados e sem contrapartidas do governo no sentido de assistência social.

No que tange ao campo educacional, a pandemia ocasionou o fechamento de instituições de ensino e, conseqüentemente, a paralização das atividades presenciais, especialmente na esfera pública. Introduziu um modelo de ensino – Ensino Remoto – pautado no uso das tecnologias educacionais disponíveis que, diante da condição ou não de acesso dos estudantes a tais ferramentas, novamente aflorou desigualdades (SOARES; COLARES, 2020b). Em torno da dinâmica adotada, Soares manifesta certa preocupação ao refletir que:

Quando se anuncia a chegada do COVID-19 no Brasil um dos primeiros passos dos governantes [...] é decretar o fechamento das escolas, simbolizando assim que a situação não estava “normal”. Os prazos dos decretos seguem sendo ampliados e a pressão pela continuidade dos estudos fez com que se tirasse da gaveta um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD). Do dia para a noite essa modalidade que até então era proibida como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática para o momento da crise pandêmica (2020, p. 6-7).

Concomitantemente, tem sido visíveis os embates em torno da continuidade ou paralização definitiva das atividades educacionais, questionando os processos de organização do ensino e o acesso às ferramentas tecnológicas utilizadas pelas escolas. Indaga-se, portanto, se nesse modelo de ensino remoto os alunos efetivamente apreendem ou somente cumprem as exigências burocráticas do calendário escolar? Tal questionamento reforça a necessidade de reflexão sobre as ações desenvolvidas durante a pandemia, verificando o lugar da formação, a produção de conhecimentos e a experiência significativa do processo ensino-aprendizagem. Em contextos educacionais mais vulneráveis, como na região amazônica do Brasil, onde o atraso tecnológico é uma condição real (SOARES; COLARES, 2020b), assim como a não efetividade das premissas governamentais concebidas à educação pública (SOARES; COLARES; COLARES; 2020), torna-se necessário refletir os efeitos da pandemia na condução das atividades remotas, principalmente, no que tange a organização docente.

Sob essa perspectiva, o estudo apresenta discussões sobre a dinâmica do ensino remoto – introduzida no curso de uma pandemia – nas instituições públicas de ensino, e os efeitos desta organização na docência, refletindo o papel das políticas públicas neste processo de mudanças e novos percursos. Utiliza-se como *locus* de problematização o contexto educacional da região norte do Brasil. Da questão problema, decorrem os seguintes objetivos: compreender o arcabouço teórico-político-educacional da docência e sua atuação no contexto pandêmico; e identificar os desafios do fazer docente na dinâmica do ensino remoto, refletindo o lugar da formação e o papel das políticas públicas nesse processo.

As discussões são fruto de uma pesquisa empírica, contemplando, entre as técnicas de coleta de dados, o uso de levantamento bibliográfico-documental, observação das práticas docentes durante a pandemia e aplicação de entrevistas semiestruturadas com quatro (4) docentes da Educação Básica da rede pública de ensino por meio de formulários eletrônicos. Das técnicas de análise e construção dos resultados, utilizou-se da triangulação de dados orais, documentais e bibliográficos. Guiando-se em princípios éticos, os sujeitos da pesquisa estão identificados por números arábicos (Docente 1, 2, 3, 4), preservando as identidades.

A organização textual do artigo está dividida em dois blocos: *a docência no contexto pandêmico brasileiro: implicações e novas realidades*, discutindo, a partir de um viés teórico-político-educacional, os sentidos do trabalho docente e sua atuação no curso de uma pandemia; e *o ensino remoto e a “(re)invenção” do fazer docente na Região Norte do Brasil: incertezas e perspectivas*, refletindo a nova dinâmica empregada no ensino público e os desafios imbricados na docência.

A Docência no contexto pandêmico brasileiro: implicações e novas realidades

As discussões em torno do trabalho docente não são recentes, numa realidade de crescentes transformações sociais, exigindo deste profissional a capacidade de saber lidar com as mudanças postas a sua atuação, balizando ações potencializadoras com foco no desenvolvimento humano (SOARES; FERREIRA, 2019). Mesmo imbricado no discurso neoliberal de mercado, cobrando-lhes um “produto final de qualidade”, enxerga-se o docente como um instrumento de transformação social de uma realidade conflituosa (AMORIM; FERNANDES, 2018). Para que tal possibilidade se concretize sua atuação precisa estar articulada com as demandas e anseios coletivos, superando os interesses predominantes do capital, constituindo movimentos “contra-hegemônicos” na educação pública a partir da compreensão de seu papel na sociedade e da “contrainternalização” de discursos (SAVIANI, 2020). Nesse sentido, ao metaforizar a figura docente em tempos de crise na educação brasileira, Soares e Ferreira destacam que:

Metaforicamente, comparamos [...] à saga de um soldado no caminho da guerra, este sem a mínima noção do espaço que lhe reserva. Assim, a partir de repreensões e obstáculos, o mesmo começa a construir mecanismos de sobrevivência para manter-se vivo. Tal descrição não difere da prática docente [...], pois, assim como o soldado, o professor precisa estabelecer estratégias se quiser resistir a uma realidade dilacerada, desordenada e opressora. Mais ainda, manter a ordem e salvaguardar a formação de seus recrutas (alunos). Por esse viés, entendo a sala de aula como um “campo de batalha” [...] (2019, p. 160).

Nas discussões de Martins (2010) chama-se atenção à condição sobreposta ao trabalho docente, tratando este profissional como um elemento produtivo, responsável por apresentar resultados satisfatórios à base governamental,

lançando, em seu trabalho, uma série de interferências que dialogam com os interesses dominantes, minimizando o compromisso com a formação integral dos estudantes, bem como de suas aspirações emancipatórias, pois, segundo Colares (2018), a docência implica trabalho de formação e crítica sobre a realidade de atuação, compreendendo contextos, sujeitos e processos em sua totalidade. Tais realidades têm contribuído para acentuar “[...] a equação perversa que marca a política brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2013, p. 754) e, conseqüentemente, do trabalho docente. Fugindo a essa ideia de alienação, domínio e escravização pelo capital, Lopes, Ghedin e Mascarenhas tratam de direitos formativos, destacando que:

É necessário garantir ao [...] professor a carreira docente cujas políticas envolvidas assegurem o desenvolvimento profissional e pessoal. A formação competente deve levar em conta saberes populares, saber docente, reflexão sobre a prática e instigue num ato contínuo o desenvolvimento de novas pesquisas na área do ensino. Os autores também chamam a atenção que a formação abranja dimensão ética, política, epistemológicas, técnica, estética e ainda, que sejam assegurados direitos e salários satisfatórios, valorização, estatutos, espaços de trabalho digno, afinal professor é professor em qualquer lugar [...] (2019, p. 447-448).

O enunciado soa aos ouvidos como “utopia”, considerando o contexto deficitário que perpassa a educação pública brasileira, com desmontes, retrocessos e uma crescente privatização do ensino, sob o plano de fundo de um sistema dominante e a presunção de golpes (SAVIANI, 2020). Apesar de ciente que os feitos mencionados referem-se a direitos consolidados em leis, ainda predomina certo espanto ao confirmar suas inoperâncias na prática. Ao pensar a formação continuada, a exemplo, são mínimas as ações que sinalizam a oferta contínua na atuação profissional, desviando-se de um direito conquistado pelos professores, o direito de estudar, aperfeiçoar-se e tornar materialidade uma educação efetivamente pública e potencializadora (DEMO, 2012).

No que tange a formação de professores para o êxito do trabalho educacional, Martins (2010, p. 14) compreende que este profissional deve perpassar por “[...] uma trajetória de formação [...] intencionalmente planejada [...]”, sem perder de vista uma possível ação transformadora na realidade em que atua. A mesma

preocupação é reforçada por Saviani (2011) ao destacar alguns pontos para a efetividade da prática docente, indicando a urgente oferta de condições adequadas e dignas de trabalho, incluindo espaços, recursos e tempo, formação continuada e qualificada e valorização social da profissão, compreendendo que “[...] a formação do professor não se esgota nos cursos de formação [...], ela precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar para a práxis transformadora” (COLARES, 2018, p. 21). Portanto, ressalta-se que:

A docência não é vocação, sacerdócio e muito menos uma ação instintiva. É uma atividade profissional realizada por indivíduos concretos, em um determinado tempo e espaço que constituem um contexto que se relaciona com outros contextos, sofrendo influências externas e também com possibilidades de exercer influência, seja sobre as pessoas ou mesmo em coletivos, dado o seu potencial criativo e transformador (COLARES, 2018, p. 31).

Compreendendo o papel da docência e da formação, chama-se atenção a condição posta ao trabalho docente no curso de uma pandemia, consolidando a dinâmica do ensino remoto, cuja prática induziu uma (re)formulação de ações, reflexões e transformações na vida profissional destes sujeitos (SAVIANI, 2020), sem perder de vista as precariedades já consolidadas na escola pública. Implementado pela Portaria N° 343/2020, do Ministério da Educação (MEC), o ensino remoto, de acordo com o Art. 1º, é descrito como alternativa de “[...] substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL/MEC, 2020). A portaria do MEC estabelece ainda que “as atividades [...] suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação [...]” (BRASIL/MEC, 2020), incutindo certa pressão pela adesão das aulas remotas, já que os docentes, ao optarem pela suspensão das atividades educativas na pandemia, devem repor estas ações em tempo hábil, sacrificando-os pela sobrecarga de trabalho e demais aspectos desgastantes (SOUZA; FERREIRA, 2021).

Assim, o ensino remoto “surgiu [...] para suprir a ausência das aulas [...] posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI, 2020, p.

5), não podendo equivaler-se ao ensino presencial, bem como não está associado à modalidade da Educação a Distância, já que esta possui uma série de requisitos e legislação específica já consolidada. Eis a primeira ideia a ser desconstruída. Saviani destaca ainda que devem ser observadas condições para que o ensino remoto possa funcionar como equivalente a educação presencial, entre elas:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (2020, p. 5-6).

Em linhas gerais, o contexto pandêmico projetou novas demandas no trabalho docente, principalmente, pelo uso das tecnologias disponíveis, recursos ainda desconhecidos por muitos professores. De imediato, estes se sentem obrigados a adentrarem em tais ferramentas, a reformularem suas metodologias e, principalmente, a visibilizarem sua atuação aos pais e/ou responsáveis dos estudantes, já que a casa é a “nova sala de aula” e, conseqüentemente, os professores passam a ser acompanhados não só pelos estudantes, mas também pelas famílias (SOUZA; FERREIRA, 2021), consolidando a ideia de que:

[...] estamos diante de uma dicotomia na educação escolar, principalmente, daqueles ainda em atividades durante a pandemia: de um lado, as expectativas dos estudantes e de seus familiares; do outro, as fragilidades e desafios da atuação docente e a incorporação de suas práticas nas tecnologias disponíveis, momento de tensão e desencontros na função educativa (SOARES; COLARES; HORA, 2020, p. 5).

Ultrapassando pontos negativos deste período, a pandemia “[...] tem proporcionado algum tipo de aprendizado na docência, [...] desafiando-os ao uso e incorporação de novas metodologias e processos educacionais, superando seus medos”, ao mesmo tempo em que se configura como espaço “[...] valioso para ratificar a valorização da função docente como um elemento fundamental na sociedade em crise” (SOARES; COLARES; HORA, 2020, p. 5).

Também não se deve perder de vista as precariedades e desafios postos à efetividade da dinâmica do ensino remoto na educação pública, já que se optou pela continuidade das aulas, mas pouco se investigou sobre as condições dos estudantes e de suas famílias para este acompanhamento, aflorando dilemas e desigualdades (SOARES; COLARES, 2020b). A seguir, apresenta-se uma problemática relacionada à docência na pandemia, permitindo a reflexão sobre as condições de trabalho, conforme a Figura de Nº 1.

Figura 1: Ilustração representando os desafios e custos aos docentes na dinâmica das aulas remotas.



Fonte: Grupo Time <https://www.facebook.com/grupodepesquisatime/>, 2020.

Em observância a Figura de Nº 1, vislumbra-se o desafio docente em adentar na dinâmica do ensino remoto, com gastos pessoais mais elevados por conta da estrutura necessária para tal efetividade, bem como na sobrecarga de trabalho que só aumenta mediante a estranheza de um novo ambiente de ensino. Registra-se que em espaços que não dispõem do acesso aos recursos tecnológicos, resta somente à adoção de outras metodologias, como a entrega de atividades impressas aos estudantes, comum em muitas instituições de ensino do país (SOUZA; FERREIRA, 2021).

Corroborando as discussões, o relatório técnico intitulado “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” do Instituto Península, realizado com 7.734 professores de todo o país, revelou que 83% dos professores não se sentem preparados para o ensino remoto e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual durante a pandemia, bem como 55%

dos docentes não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento para ensinar fora do ambiente físico da escola, mas que gostariam de receber apoio e treinamento (75%) no processo (PENÍNSULA, 2020).

Na região norte do Brasil, os dados revelam que 69% dos docentes entrevistados informaram que não receberam formações para as atividades no ensino remoto, enquanto que, outros 31% tiveram formações, mas totalmente inadequadas diante do desafio imposto pela pandemia. Assim, o estudo revela que os professores estão dedicando menos tempo às atividades de lazer e triplicando o investimento nos estudos, principalmente, em compreender as ferramentas tecnológicas disponíveis e a adequação metodológica de suas atividades em tais recursos digitais (PENÍNSULA, 2020; SAVIANI, 2020).

Portanto, é visível que a pandemia tem sido de grandes desafios no fazer docente, cobrando-lhes adequação, ação e continuidade das demandas educacionais, mesmo diante de um modelo equivocado de ensino desenvolvido pelas instituições públicas e o desassistencialismo das políticas públicas educacionais brasileiras na ausência de formação e acompanhamento (SOUZA; FERREIRA, 2021; SOARES; COLARES; COLARES, 2021). Todavia, é reconhecível este momento para reforçar a importância do papel docente na formação dos estudantes. No tópico seguinte, discute-se, a partir da percepção de docentes atuantes na Educação Básica, práticas e desafios na dinâmica do ensino remoto.

O Ensino Remoto e a “(re)invenção” do fazer docente na Região Norte do Brasil: incertezas e perspectivas

A região norte do Brasil, contemplando uma área de 3.870.000 km² e população estimada, no ano de 2019, em 18.430.980 habitantes, engloba sete (7) Estados em seu território: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (WIKIPÉDIA, 2020). Referente ao campo educacional possui um número expressivo de estudantes matriculados na Educação Básica, mesmo diante de um percentual inferior com relação aos estabelecimentos de ensino, conforme informações sistematizadas no Quadro de N° 1.

Quadro 1: Informações educacionais da região norte do Brasil no ano de 2019.

INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL EM 2019				
ESTADOS	ESTABELECEMENTOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA		MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Acre	1.524	42	252.107	12.486
Amapá	761	80	198.959	21.310
Amazonas	5.011	307	1.077.614	87.921
Pará	9.781	976	2.058.911	235.365
Rondônia	1.083	158	372.709	43.503
Roraima	800	49	150.369	15.778
Tocantins	1.434	174	353.671	43.960
TOTAL	20.394	1.786	4.464.340	460.323

Fonte: organizado pelos autores com base nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020

(<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>), 2020.

Em análise ao Quadro N° 1, diante da predominância na continuidade das ações educativas via ensino remoto, significa dizer que um total de, aproximadamente, 4.924.663 alunos, divididos nos 22.180 estabelecimentos de ensino, poderão estar sendo comprometidos e/ou enfrentando dilemas quanto aos estudos durante a pandemia, considerando o atraso tecnológico na região e os demais problemas já conhecidos. Ou seja, um percentual expressivo de sujeitos poderá estar sendo afetado, seja pela paralização e/ou continuidade das aulas (SOARES; COLARES, 2020b). Neste *lócus* contemplam-se ainda inúmeros desafios quanto ao acesso à educação, saúde, saneamento básico, segurança, entre outros, sem esquecer-se da logística geográfica deficitária onde, muitas vezes, o rio ainda é o caminho para alcançar diversos trechos na região (SOARES; COLARES; COLARES, 2020). Assim, destacando os riscos do trabalho docente mediante as condições logísticas geográficas da região, apresenta-se a Figura de N° 2.

Figura 2: Notícia sobre o falecimento de um docente enquanto entregava atividades aos estudantes sem acesso as tecnologias.

Professor morre em acidente de rabeta enquanto entregava atividades para estudantes sem aula no PA

Fonte:

G1

Pará

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/09/14/professor-morre-em-acidente-de-rabeta-enquanto-entregava-atividades-para-estudante-sem-aula-no-pa.ghtml>, 2020.

O acontecimento retratado reforça a condição a que muitos docentes têm se submetido no contexto pandêmico. Além disso, outras questões precisam ser revistas diante do ensino remoto na região, entre elas: 1) como fica a questão da avaliação educacional na pandemia? 2) tem ocorrido formação específica para este contexto atípico? 3) que materiais didático-pedagógicos e/ou recursos as instituições e/ou docentes dispõe para esta continuidade? 4) os pais e/ou responsáveis dos alunos terão condições de auxiliá-los em suas atividades em casa? 5) deve-se atender exigências ou focalizar nas reais e concretas realidades/necessidades? Tais questionamentos são válidos diante de um contexto de ausências, minimizações e cobranças implantadas nas escolas, principalmente, na consolidação de “políticas de resultados” (SOARES; COLARES, 2020a), incorporando uma lógica de mercado que, pela imposição, sobrepõe nos docentes o dever da produtividade pelo ensino (SAVIANI, 2020; AMORIM; FERNANDES, 2018). Infelizmente, a região norte, assim como outras do país, não escapa desta intervenção massificadora.

Nesse sentido, partindo da percepção docente, os resultados indicam que a pandemia trouxe novas demandas e esforços, aos professores, diante da organização da dinâmica educativa, desde a adaptabilidade às ferramentas tecnológicas disponíveis até a transposição de metodologias presenciais para o ambiente virtual. Entre as ações mais comuns realizadas, destacam-se: a criação de grupos no aplicativo *Whatsapp*, utilizado na disponibilização de materiais digitais aos estudantes; o uso de páginas na rede social *Facebook*, com postagens de informações sobre as atividades da instituição; e a troca de informações por

chamadas de voz/vídeos entre professores, estudantes e famílias. Sob tais acontecimentos, destaca-se a seguinte preocupação:

Com o isolamento social as aulas foram suspensas e vieram as atividades remotas, o uso do WhatsApp por meio do celular, o uso de internet para facilitar um contato com a criança e com a família, mas esqueceram-se que existem famílias que moram longe da cidade, em lugares que não tem energia elétrica, não tem internet. Só para ter uma ideia, hoje apenas uns 10% da nossa clientela possuem acesso ao celular com internet e acompanham as aulas por meio do WhatsApp. As aulas são a troca de atividades, onde enviamos o material aos alunos e eles respondem sobre possíveis dúvidas. Infelizmente, não é fácil administrar muitas turmas, chegando ao ponto de receber mensagens de pais de alunos em horários inapropriados (Docente 2, 2020).

A narrativa apresentada (Docente 2) reforça uma realidade comum na Educação Básica, onde muitos estudantes não dispõem de meios para garantir o acesso à dinâmica do ensino remoto (SAVIANI, 2020; SOARES; COLARES, 2020b). Assim, algumas instituições utilizaram da impressão de apostilas, selecionadas pelos docentes com base no livro didático, como um meio de assegurar a continuidade das atividades educacionais. Tal ação ocorre da seguinte forma: a família recebe as atividades na escola, os estudantes fazem a resolução e, novamente, retorna o material aos docentes para a correção. Em realidades como a região norte, com a ineficiência dos recursos digitais, tal dinâmica tem sido a alternativa mais viável durante a pandemia, mesmo sabendo das fragilidades que ocorrem no real aprendizado dos alunos (SOARES, 2020), replicando a técnica da memorização de conteúdos, favorável às premissas governamentais que permeiam as avaliações educacionais no país (SOARES; COLARES, 2020a). Desse modo, um dos entrevistados, atuante na educação infantil, ressalta o fato de que:

São muitos os desafios de exercer a docência em tempos de pandemia na educação infantil, pois trabalhar com essa faixa etária requer manipulação de objetos, contato com o concreto, com o lúdico, muita música, movimentos, danças, a escuta, a fala e, principalmente, a observação e a percepção da criança. Trabalhar com crianças requer olho no olho (Docente 1, 2020).

Além de um visível comprometimento no processo ensino-aprendizagem, a pandemia ocasionou a expansão da carga horária de trabalho aos docentes, com

maiores demandas na organização de atividades compatíveis com os recursos disponíveis (ORSO, 2020), gerando desmotivação ao longo do processo – tanto aos professores como aos estudantes e seus familiares – e recorrentes conflitos entre estes, pois muitos pais não se sentem aptos em auxiliar os filhos na resolução das atividades, seja pela rotina de trabalho ou por desconhecimento dos conteúdos, alegando que os professores estão sobrecarregando os alunos. Sob tais interferências, registra-se a fala de um docente ao destacar que:

A primeira questão que me deparei nessa dinâmica de ensino remoto foi a ausência da nossa liberdade, a liberdade de desenvolver, falar e criar, pois a partir do momento que esse ensino começou a ser praticado é o pai que quer saber mais que o professor, é a coordenação que passa a fiscalizar o trabalho (Docente 4, 2020).

Partindo dessa constatação, ressalta-se que o ensino remoto tem sido espaço de conflitos entre escola e família (SAVIANI, 2020). Soma-se a isso, o enfraquecimento da oferta de formação para o novo contexto educacional, revelando inoperâncias das políticas públicas, uma vez que *“o grande desafio no momento é que nós estamos adaptando uma realidade, que é presencial, para o ensino remoto, que acontece no ambiente virtual, ou seja, não há sincronia entre as metodologias e nem formação para isso”* (Docente 3, 2020). Outra vez, reafirma-se o sentido/importância da formação na solidificação de práticas significativas e transformadoras na sociedade (SOARES; FERREIRA, 2019). Mesmo diante de fatores negativos no ensino remoto, a fala de um docente estabelece uma conexão de aprendizado com o atípico momento (SOARES; COLARES; HORA, 2020), afirmando que:

Em contrapartida, eu já consegui também trazer uma dinâmica diferente, onde eu convido palestrantes que talvez no presencial eu não conseguisse trazer pra desenvolver uma dinâmica maior de construção dos projetos no novo ambiente ensino-aprendizagem dos estudantes. Essa ação tem sido de grande contribuição na formação dos estudantes, mesmo na dinâmica remota do ensino (Docente 3, 2020).

Nesse sentido, como conseqüente maior, a pandemia projetou o desafio da (re)invenção do fazer docente numa atual conjuntura de crise na educação pública (SANTOS, 2020), com políticas educacionais que são, constantemente, minimizadas

por desmontes e retrocessos no setor público brasileiro (SAVIANI, 2020), bem como o inegável avanço da privatização no setor educacional (ORSO, 2020). No curso de uma pandemia, caberá ao profissional docente adquirir a capacidade de organização, reflexão e ação transformadora na realidade em que atua, ultrapassando a condição de pânico e de desigualdades e absorvendo constantes aprendizados desse processo (SOARES; COLARES, 2020), culminando na construção de uma *práxis* educativa que faça sentido aos estudantes confinados em casa.

Portanto, ao contemplar a realidade educacional da região norte, a partir da percepção docente, ressalta-se a necessidade de reconhecimento da docência, sua importância e papel na sociedade, principalmente em um atípico momento que atravessa o país. Logo, é fundamental que se efetive a oferta de formação para este e demais contextos na educação, políticas de valorização e assistencialismo, bem como a disponibilização de estruturas e recursos favoráveis ao êxito do processo ensino-aprendizagem. Tais iniciativas tornam-se possíveis a partir da organização coletiva destes sujeitos em prol de seus direitos, constituindo movimentos contra-hegemônicos. Em outras palavras, compreender que, entre as prescrições e as inviabilidades da efetivação, residem contradições. Nas contradições é possível identificar percursos que apontem em direção à liberdade docente (ao alcance de uma transformação/emancipação social).

Considerações finais

Perpassando as condições deficitárias já imbricadas ao trabalho docente – ausência de formação, baixos salários, desvalorização social-profissional, etc. – o contexto pandêmico triplicou as exigências na atuação profissional, provocando alguns desafios: usabilidade de ferramentas tecnológicas; aumento da carga horária de trabalho; intensos conflitos com as famílias dos estudantes; a necessidade de transposição de metodologias presenciais e a adaptação aos recursos digitais disponíveis; ampliou a inserção dos pais e/ou responsáveis dos alunos nas aulas, cerceando a liberdade e autonomia; e minimizou a oferta de formação no momento

em que esta se faz necessária, refletindo a incipiência das políticas públicas com a realidade local (a região norte).

Tal realidade tende a agravar-se ainda mais se considerarmos algumas modalidades educativas, como a indígena, quilombola, educação especial, educação infantil etc., que necessitam de maior interação, real e presencial, para sua efetividade. Em outras palavras, significa dizer que vivenciamos um momento atípico sem preparação técnica suficiente para a continuidade das atividades educacionais, ou seja, ainda desassistidos pelas políticas públicas. Seja na região norte, como em outras do Brasil, constata-se que o contexto pandêmico tem servido para fragilizar a figura docente com críticas em sua atuação, já que no sistema vigente, opressor por natureza, não se dá ênfase nas condições de trabalho disponíveis, mas sim em quem o realiza, nesse caso, o profissional docente. Portanto, constituir resistências se faz necessário em tempos de crise na educação pública brasileira.

Afinal, a pandemia vai passar, assim como outras vão surgir, porém, o que não deve passar é a atual situação em que se encontra a docência, refletindo abandonos, carências, insatisfações e altas demandas de trabalho. Logo, o que não pode passar é a nossa capacidade de luta e organização coletiva por dias e condições melhores de exercício da docência em tempos de crise, de pandemia, de forjamentos e de abandonos sociais. Continuamos firmes nesta necessária luta.

Referencias

AMORIM, A. D. de; FERNANDES, M. J. da S. A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, out./dez., 2018, p. 85-110. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4362> Acesso: 20 mar. 2021.

BRASIL/MEC. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 17 mar. 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, 2018, p. 17-33. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/404> Acesso: 20 mar. 2021.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, André Dione; SILVA, Silvio Lucas Alves da. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Ágora**, v.22, n.2, jul./dez., 2020, p. 58-75. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15461> Acesso: 18 mar. 2021.

LOPES, Enildo Batista; GHEDIN, Evandro; MASCARENHAS, Suely A. do N. Desafios na formação de professores na Amazônia brasileira na perspectiva da etnomatemática. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 2, jul./dez., 2019, p. 446-459. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6813> Acesso em: 19 mar. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-54. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432> Acesso: 20 mar. 2021.

PENÍNSULA. **Relatório – Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoP_eninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf Acesso: 16 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146> Acesso: 15 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun., 2011, p. 7-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667> Acesso: 15 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc. [online]**, v. 34, n. 124, 2013, p. 743-760. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 15, set./dez. 2020a, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951> Acesso: 20 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020b, p. 19-41. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157> Acesso: 20 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15, 2020, p. 167-183. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835> Acesso em: 20 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, 2021, p. 83-98. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119> Acesso: 20 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; HORA, Dinair Leal da. Ensinar na Pandemia: dilemas atuais da docência. **Revista Educação Básica em Foco (Anpae)**, v.1, n1, abr./jun., 2020, p. 1-6. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Ensinar-na-Pandemia-dilemas-atuais-da-docencia-Lucas-MariaLilia-Dinair.pdf> Acesso: 20 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica. *In*: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). **Educação Brasil 1**. Chapecó: Livrologia, 2019, p. 157-166.

SOARES, Sávia Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES, S. B. V. *et al* (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, p. 5-14.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, jan./mar., 2021, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029> Acesso: 20 mar. 2021.

Sites consultados:

WIKIPÉDIA. **A região norte do Brasil**. Site, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Norte_do_Brasil Acesso em: 20 mar. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Lucas de Vasconcelos Soares

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Especialista em Gestão Escolar. Graduado em Licenciatura em Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Correio eletrônico: lu.cas.soares@bol.com.br

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. É Vice coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0). Correio eletrônico: lilia.colares@hotmail.com