

Identidade, trabalho docente e pacto escolar: tensões e desafios presentes no ensino remoto

Identity, teaching work and school pact: tensions and challenges in remote teaching

Identidad, labor docente y pacto escolar: tensiones y desafíos presentes en la enseñanza remota

Paula Cristina Santos Menezes^I

Kelly Pedroza Santos^{II}

RESUMO

Este artigo analisa o período de ensino remoto emergencial do ponto de vista da interação professor-aluno e da identidade docente. Para tal, foram realizadas 20 entrevistas com docentes do município do Rio de Janeiro, atuantes no ensino médio, entre 2022 e 2023. Identificamos cinco categorias que contribuíram para uma vivência precária do ensino remoto: autonomia, longas jornadas de trabalho, privacidade, falta de recursos condizentes com os objetivos do ensino remoto e ruptura do pacto escolar. Identificamos, igualmente, estratégias de reconstrução do contexto de aprendizagem que se concentraram no aspecto pedagógico-afetivo e numa intensa produção de materiais. Buscamos ainda compreender como as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) podem forjar identidades precárias, mas também permitir ressignificações da prática docente.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Identidade Docente. Pacto Escolar. Educação. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This article analyzes the period of emergency remote teaching from the point of view of teacher-student interaction and teacher identity. For this, 20 interviews were conducted with teachers from the city of Rio de Janeiro who worked in basic education between 2022 and 2023. We identified five categories that contributed to a precarious experience of remote teaching: autonomy, long work hours, privacy, lack of resources in accordance with the objectives of distance learning and breach of the school pact. We also identified strategies for the reconstruction of the learning context that focused on the pedagogical-affective aspect and an intense production of didactic materials. We also sought to understand how the new technology and communication technologies (NICTs) can forge precarious identities, but also allow the reinterpretation of teaching practice.

Keywords: Distance Learning. Teacher Identity. School Pact. Education. New Information and Communication Technologies.

^IColégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: menezes.paula@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-9711-7920>

^{II}Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: kellypedrozacp2@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-3724-1820>

RESUMEN

Este artículo analiza el período de la enseñanza remota de emergencia desde el punto de vista de la interacción profesor-alumno y de la identidad docente. Para esto, se realizaron veinte entrevistas a docentes de la ciudad de Río de Janeiro, que trabajaban en la escuela básica, entre 2022 y 2023. Identificamos cinco categorías que contribuyeron a una experiencia precaria de enseñanza remota: autonomía, largas jornadas de trabajo, privacidad, falta de recursos acordes con los objetivos de la enseñanza a distancia y ruptura del pacto escolar. También identificamos estrategias de reconstrucción del contexto de aprendizaje que se centraron en el aspecto pedagógico-afectivo y una intensa producción de materiales didácticos. También buscamos comprender cómo las NTIC pueden forjar identidades precarias, pero también permiten la reinterpretación de la práctica docente.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia. Identidad Docente. Pacto Escolar. Educación. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

INTRODUÇÃO

O período correspondente ao isolamento social no Brasil por conta da pandemia de COVID-19 tem mobilizado diferentes análises no campo da educação, especialmente pelo fenômeno do ensino remoto emergencial. A extensão dessa experiência, aliada à complexidade do sistema de ensino no país, impõe-se de modo desafiador nos estudos sobre educação, ora por radicalizar e acelerar processos já existentes, ora por levantar novas problemáticas, exigindo ampla mobilização para a interpretação deste cenário.

Este trabalho tem como objetivo analisar o período de ensino remoto emergencial do ponto de vista da interação social e das reformulações da identidade docente. Busca, ainda, contribuir com questões importantes presentes no debate sobre educação e trabalho docente no país, em diálogo com as produções sobre os impactos da pandemia na educação, particularmente tentando responder em que medida as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) podem ser fontes de constituição de uma identidade precária, mas igualmente de ressignificações da prática e identidade docente. Para tal, foram realizadas 20 entrevistas com docentes das redes pública e privada do município do Rio de Janeiro, atuantes no ensino médio, entre os anos de 2022 e 2023. Regentes de diferentes disciplinas, com distintos perfis etários e de gênero, os professores, ao descreverem aspectos relevantes de sua rotina de trabalho e do processo de ensino-aprendizagem neste período, abordaram temas abrangentes relativos à precariedade do ensino remoto, à sua identidade profissional e prática docente, que merecem um olhar mais detido.

DEBATE TEÓRICO

Os debates teóricos acerca dos impactos da pandemia de COVID-19 na educação aparecem em artigos acadêmicos logo nos primeiros meses de interrupção das atividades regulares nas escolas do país. Revelam a preocupação de pesquisadores com as consequências dessa decisão e a urgência em buscar um entendimento de tal fenômeno. Uma série de mudanças na dinâmica do trabalho docente ganhou relevância nessas análises e a adoção do trabalho remoto, caracterizada pela rotina de aulas síncronas e de postagens de materiais didáticos, surgiu associada ao tema da precarização do trabalho docente.

O conceito de precarização é central nos debates sobre o mundo do trabalho contemporâneo e ocupou posição de destaque na discussão sobre o trabalho docente na pandemia. O tema da precarização do trabalho docente surgiu aliado a um conjunto de transformações do cotidiano

profissional dos professores. Destacaram-se a extensão da carga horária de preparação e planejamento (Silvestre, Figueiredo Filho e Silva, 2023), as exigências de qualificação e obtenção de novas habilidades num curto espaço de tempo (Fialho e Neves, 2022) e o investimento próprio na aquisição de materiais para viabilizar o ensino remoto, os mecanismos de vigilância e controle do trabalho docente etc. Também merecem destaque as análises que enfatizam a correlação entre precarização das condições de trabalho do professor e os impactos em sua saúde mental (Pinho *et al.*, 2021).

A tese de precarização do trabalho docente não é nova e evoca principalmente as condições de trabalho e salário deste grupo. Sampaio e Marin (2004) sistematizam os aspectos mais abordados dessa precarização, a saber: a formação/qualificação dos professores, a questão salarial, condições de trabalho (que incluem o tamanho das turmas e a razão professor/aluno) e o grau de rotatividade. Mais recentemente, Silva e Da Mota (2019) exploraram o conceito de “precariado professoral”, apontando um subgrupo em particular na categoria profissional que vive de contratos precários. De fato, as condições de trabalho e salário de professores são bastante variadas no quadro nacional, e o processo de precarização dessa profissão deve levar em consideração tal variedade.

Dois elementos são, em nossa opinião, pouco explorados neste processo de análise da precarização: em primeiro lugar, a dimensão própria ao ato educacional, que corresponde à comunicação e interação entre professor e aluno; em segundo lugar, as diversas estratégias de professores para contrapor as tendências em curso e reconstituir sua identidade. A dimensão comunicacional aparece ainda mais pertinente num cenário em que há uma plataformização da sociedade, sendo a comunicação reposicionada num lugar central tanto nas formas de controle quanto nas formas de resistência (Grohman, Mendonça e Woodcock, 2023).

A conjuntura de ensino remoto emergencial, neste sentido, pode ser compreendida como potencializadora das condições de precarização do trabalho na educação (Neves, Fialho e Machado, 2021), mas com variantes importantes com relação à rede do professor, aos equipamentos fornecidos ou já adquiridos, assim como certo capital digital-informacional, que foi fundamental para determinar a experiência do professor neste período e sua relação com a “máquina” de produzir aulas. É igualmente possível afirmar que a dimensão de precarização que o ensino remoto emergencial acrescentou à rotina de trabalho docente não se restringiu às condições materiais e salariais, apresentando novos contornos na conjuntura da pandemia.¹

Ao pensarmos a precarização do trabalho na pandemia, propomos levar em conta não somente as dimensões materiais, salariais e de autonomia, mas também um contexto no qual há precarização da interação e da comunicação entre professores e alunos. Nosso argumento é de que a precarização da educação também se revelou como uma desorganização da interação professor-aluno que teve, como consequência, a precarização da própria identidade docente.²

Os obstáculos na interação³ entre professores e alunos no ensino remoto podem ser identificados nos relatos de docentes, que revelam a imensa dificuldade de acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Com câmeras e microfones desligados, turmas silenciosas e “invisíveis” passaram a compor a rotina do professor. Neste formato de aula, o corpo do aluno, seu olhar e sua comunicação gestual tornaram-se invisíveis. Sem esses indícios, fundamentais para a modulação da comunicação do professor com a turma, os docentes não conseguiam mapear quem aprendeu ou quem não entendeu, se poderiam avançar ou se precisavam se deter em algum conteúdo.

1 Sobre este debate, ver as contribuições de Biesta (2006); Selwyn (2017); Andel *et al.* (2020); Öztok (2020).

2 Sobre a discussão acerca da construção de identidades, ver Berger (2007[1963]). Sobre identidade docente, ver Galindo (2004).

3 As discussões sobre interação presentes na obra de Erving Goffman (2011[1967]; 1974) emergem como uma referência na tentativa de compreensão das mudanças na educação durante a pandemia em diferentes textos. Ainda que o ensino remoto não se caracterize como uma situação de interação face a face, suas análises são comumente mobilizadas para compreender a desorganização dos padrões de interação até então vigentes na relação professor-aluno (ver Miller, 1995).

Este processo de esvaziamento da escola, em nossa perspectiva, impactou a identidade profissional docente, na medida em que o ensino remoto tanto alterou as percepções e as práticas individuais sobre a atividade docente como também exigiu adaptações na tentativa de viabilizar a experiência coletiva de trabalho. Nesse sentido, observou-se que os docentes, em sua prática cotidiana, buscaram estratégias para reproduzir “algo de escola” na experiência remota. Esses esforços os levaram a buscar também diversas estratégias de recomposição de sua própria identidade profissional.

Para compartilhar nossos resultados empíricos e dar sentido a este debate, propomos uma análise em dois tempos: num primeiro momento iremos expor os elementos presentes na dinâmica do ensino remoto que contribuíram para uma tendência à precarização da identidade docente; em seguida, exporemos os elementos estratégicos adotados pelos docentes para compensar ou ressignificar sua prática e identidade profissional.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um projeto interdisciplinar em curso desde 2022, que envolveu equipes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), financiado pela agência de fomento Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e que tem por objetivo investigar em diferentes contextos as implicações do capitalismo cognitivo e da aceleração algorítmica.⁴ O foco do nosso subprojeto é a educação e as NTIC, e nossa primeira etapa consistiu em produzir uma avaliação sobre o ensino remoto do ponto de vista dos docentes da escola básica. Nossa escolha por um protocolo qualitativo baseado em entrevistas em profundidade semiestruturadas e grupos focais se deu em função de nosso primeiro objetivo de observar a vivência e as estratégias de docentes nessa modalidade de ensino emergencial, contribuindo para pensar os vínculos entre a precariedade desta profissão e o uso de novas tecnologias.

As entrevistas foram desenvolvidas em duas etapas: num primeiro momento entrevistamos oito professores do Colégio Pedro II (rede federal de ensino) entre setembro e dezembro de 2021, e a segunda fase contou com 12 entrevistas (seis com professores cujo vínculo principal é em escola estadual e seis com professores cujo vínculo principal é na rede privada), entre outubro de 2022 e abril de 2023. Os professores foram contatados por meio da técnica bola de neve (contatos que nos indicavam outros contatos), respeitando os critérios de equilíbrio de nossa amostra (rede em que atua, idade, sexo e disciplina em que atua).

Nosso guia de entrevista foi baseado em leituras não apenas de artigos empíricos recém-lançados sobre o mesmo tema, mas igualmente nas leituras teóricas em que nos inspiramos, como detalhado no debate teórico. Os temas abordados foram: informações de perfil, trajetória profissional, condições do domicílio/família durante a pandemia, tensões familiares, ajustes materiais, ajustes nas condições de trabalho, uso de tecnologias/aplicativos e *sites*, relações com equipe e instituição, relações com pais e com alunos, estratégias pedagógicas de ensino e avaliação, aspectos afetivos, percepções sobre a dinâmica do ensino-aprendizagem a distância, dificuldades no processo do ensino remoto, avaliação das tecnologias utilizadas, avaliação sobre o retorno ao ensino presencial e balanço sobre o período.

As entrevistas foram agendadas previamente via WhatsApp e realizadas por Google Meet ou Zoom. Os entrevistados foram informados sobre os objetivos do projeto e o caráter anônimo das informações utilizadas, e sua anuência foi dada antes do começo da entrevista, de forma oral, e em seguida por termo de consentimento livre e escrito. Os professores entrevistados seguem contribuindo

4 O projeto foi contemplado pelo Edital Programa de Apoio a Projetos Temáticos no Estado do Rio de Janeiro (Faperj), sob o título “Rio de Janeiro: entre a aceleração algorítmica e a catástrofe” (E-26/211.314/2021).

com trocas espontâneas via WhatsApp e serão informados dos resultados e andamento do projeto. A lista anônima dos professores colaboradores é fornecida no anexo deste artigo (Anexo I).

A análise das entrevistas foi feita de forma temática, codificando e recodificando segmentos para chegarmos a conclusões pertinentes. As transcrições foram realizadas por alunos do projeto e com o apoio do *software online* Sonix. A análise foi realizada com apoio do *software* Maxqda, que permite a codificação e visualização dos segmentos melhorados, além da sua quantificação. Optamos por transcrever uma série de depoimentos em nossa análise de resultados, pois eles traduzem a riqueza dos temas trabalhados e as interseções entre diferentes aspectos da realidade.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ANTES E NO DECORRER DA PANDEMIA

As condições de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras variam de forma acentuada em função da rede, dos recursos do alunado, da localização e de um fator um tanto minimizado nas pesquisas e políticas públicas: a quantidade de alunos por turma/professor. A rede pública possui 6.636 escolas, com o total de 465 mil matrículas no ensino médio e 1 milhão e 400 mil matrículas no ensino fundamental. A rede privada possui igualmente um número importante de escolas, 4.716, mas um número inferior de matrículas, cerca de 116 mil matrículas no ensino médio e 554 mil matrículas no ensino fundamental.⁵

Quanto ao perfil socioeconômico do professorado brasileiro, reunimos dados do Censo Escolar e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE, 2011]), particularmente com relação ao perfil de renda. Segundo o Censo Escolar 2018, os professores da rede federal trabalham semanalmente, em média, a carga horária de 39,6 horas, com remuneração de R\$ 11.760,00 (remuneração média padronizada para 40 horas semanais), enquanto professores da rede estadual possuem carga horária semanal de 29,6 horas para a retribuição de R\$ 4.587,00, e os professores da rede privada têm carga de 29,7 horas e remuneração de R\$ 3.400,00. Para interpretarmos estes dados, é preciso levar em conta que grande parte dos professores nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, por sua grande gama de escolas, costumam possuir mais de uma matrícula na rede estadual ou ainda conciliar as redes estadual, municipal ou privada. Por outro lado, os professores da rede federal em geral possuem vínculo único, o que justifica seu mais alto salário. Como consequência, professores da rede estadual e privada, como estratégia de composição de renda, acabam por ter longas cargas de trabalho, enquanto o professor da rede privada possui carga moderada.⁶

Essas situações díspares se refletiram, evidentemente, nas condições de adoção do ensino remoto, assim como na sua temporalidade. Nas escolas estaduais e federais, o ensino remoto foi efetivado de forma bastante tardia, podendo chegar a cerca de um ano de espera, como no caso da rede federal, em que sindicato, reitoria e alguns professores se posicionaram contra o ensino remoto, entendendo ser uma abertura à precarização da educação. No ensino privado, os relatos de professores indicam até uma efetivação do ensino remoto desde o dia seguinte ao fechamento oficial das escolas. A rede privada foi ainda bastante rígida em termos de acompanhamento dos alunos e adaptação curricular, e os professores relataram baixa autonomia nas decisões e cobranças extremas com relação à frequência e participação de alunos. Já os professores da rede pública, particularmente a federal, relataram uma espera bastante longa para a adaptação e as diretrizes das instituições, muitas vezes tendo que adotar estratégias totalmente autônomas para a continuidade pedagógica.

5 Os dados desta seção foram recolhidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2019).

6 É preciso também sinalizar que a quase totalidade dos professores da rede federal possui ensino superior, enquanto nas outras redes esse percentual é relativamente inferior.

Em seguida, analisaremos de maneira aprofundada nossas entrevistas em dois momentos: de início, nos concentraremos nas condições que nos pareceram contribuir para a precarização, não necessariamente das condições de trabalho docente, mas principalmente da identidade profissional. Se a precariedade material pode ser relativizada em razão do caráter emergencial do ensino remoto, os elementos de ordem subjetiva relativos à vivência da interação *online* nos revelam um potencial de mudança profunda da profissão que vai além do ensino remoto emergencial e pode ter repercussões diretas na atuação docente, cada vez mais permeada por novas tecnologias algorítmicas e de inteligência artificial.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

ELEMENTOS DE PRECARIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

As condições de trabalho dos trabalhadores em geral constituem um fator central para analisar o processo de precarização de uma profissão, de uma empresa ou corporação (Costa e Oliveira, 2011; Tardif e Lassard, 2014; Oliveira e Ribeiro, 2022). Elas podem estar associadas a um quadro de precarização mais amplo, que atinge toda uma categoria, ou ainda corresponder a um fator igualmente importante para avaliar as desigualdades em uma mesma categoria profissional, como é o caso dos professores (Fanfani, 2005). Essas fortes desigualdades no grupo profissional em questão são complexas, visto que mesmo no sistema escolar privado brasileiro as diferenças são significativas. Dessa forma, diferenças geográficas, salariais e das condições da escola, e particularmente a infraestrutura inadequada e as jornadas de trabalho intensificadas, sugerem a maior ou menor precariedade do professor, assim como a percepção dessa precariedade (Cruz *et al.*, 2010; Costa e Oliveira, 2011; Mesquita, 2020; Oliveira, Pereira Junior e Revi, 2020).

No que diz respeito ao estado emergencial durante a pandemia de COVID-19, poderíamos supor certa aproximação das condições de trabalho, uma vez que trabalhadores em profissões teletrabalháveis estariam menos expostos a fatores como a contaminação, o trânsito e as infraestruturas dos locais de trabalho. Entretanto, estudos nacionais e internacionais revelam as grandes disparidades nas condições de trabalho remoto tendo em vista a desigualdade de inúmeras condições de habitação, particularmente entre aqueles já equipados para o trabalho remoto, pois já o realizavam antes, e aqueles que o viveram como primeira experiência. Analisando a categoria profissional dos professores da escola básica, Lima Filho, Nilin e Santos (2022) identificam algumas dessas disparidades que se relacionam notadamente ao acesso à internet e a materiais informáticos, mas também ao conhecimento tecnológico operacional. Como já constatado por Santos, Nunes e Gomes (2022), com base em uma análise bibliográfica atual, a precarização das condições de trabalho dos professores e a intensificação da carga de trabalho foram importantes a despeito do trabalho realizado em casa.⁷

Em nossa pesquisa, identificamos que um aspecto ainda pouco explorado em artigos científicos pós-pandemia foi a disparidade das condições de trabalho entre professores, em função não apenas da rede em que atuam, mas igualmente de suas condições econômicas globais e de seu contato anterior com tecnologias diversas. Quando lhes foi perguntado como eram suas condições de trabalho em casa e quais equipamentos utilizavam, os professores relataram situações diversas, que classificamos como impactando positiva ou negativamente as condições de trabalho remoto. Entre aqueles com melhores condições, encontramos a maior parte de depoimentos de professores da rede federal e privada, sem filhos, com apartamentos um pouco maiores ou com possibilidades

⁷ Sobre essa discussão, ver também: Almeida e Dalben (2020); Bernardo, Maia e Bridi (2020); Fernandes e Gatolin (2021); Máximo (2021); Nóvoa e Alvim (2021).

de se mudarem para casas de parentes com espaço apropriado. É o exemplo de uma professora de 62 anos da rede federal e de um professor de 59 anos da rede privada e federal:

Então eu moro sozinha, isso facilita muito, muito, acredito, né? Porque eu vejo algumas lives de colegas de reuniões e a criança que passa chama aqui, chama ali, a pessoa tem que se desdobrar em uma situação em casa. Então eu não tive problema nenhum por morar sozinha com uma boa internet. Então, nesse ponto, eu não tive problema nenhum, não tive nada. (Professora da rede federal, 62 anos)

Bom, para mim, em termos de logística foi mais tranquilo, porque eu moro numa casa aqui no Méier, é uma casa bem grande, de modo que eu posso me dar o luxo de ter aqui o meu escritório, entendeu? Era o quarto da minha filha, que foi para São Paulo e eu fiz de escritório. Eu tinha o suporte da câmera e do quadro. Nessa época, ano da pandemia, eu fui pra São Pedro da Aldeia, fiquei lá no meio do mato. Lá eu tinha uma internet ótima que eu usava. (Professor da rede privada e federal, 59 anos)

Entre aqueles que citaram maiores dificuldades na realização do trabalho remoto, encontramos particularmente professores da rede estadual e privada, com apartamentos pequenos e que o dividiam com inúmeras pessoas. O fato de ter crianças pequenas foi citado como o maior problema, independentemente da rede de ensino em que se atuava. Uma situação particularmente penalizante para mulheres que estavam amamentando, como no relato da professora, que chegou a ser demitida de uma das escolas em que trabalhava:

Como eu falei, eu morava em um quarto e sala. Então, com uma criança de dois anos em um quarto e sala, por mais que eu iniciasse a aula algumas vezes com ele dormindo, ele iria acordar no decorrer da manhã, não tinha como isso não acontecer. E aí quando ele acordava, como todo bebê de dois anos, ele queria a mãe e aí aquela questão da atenção... tirar a fralda, e aí ele pedia pra ir no banheiro, ele tinha as necessidades dele. (...) E assim foram dois bimestres basicamente muito difíceis, com muito questionamento da direção, até que eu recebi um telefonema pedindo para eu comparecer à escola. Eu falei que não tinha como porque eu estava dando aula pro [nome de outra escola em que atua] e aí a coordenadora acabou me telefonando e falou por telefone que estava me desligando da escola (...), ela falou: “o motivo você já sabe do seu desligamento, é porque o seu filho está atrapalhando o andamento das aulas”. (Professora da rede particular, 38 anos)

Além das condições materiais, nossa análise e classificação de entrevistas revelou cinco categorias centrais para uma vivência precária do ensino remoto. São elas: falta de autonomia, longas jornadas de trabalho, privacidade, falta de recursos condizentes com os objetivos do ensino remoto e a “ruptura do pacto escolar”. O que qualificamos como ruptura do pacto escolar engloba o deslocamento do contexto de aprendizagem ligado à precariedade do corpo discente e à própria dinâmica da educação *online*, que não permite outros espaços de interação paralelos como aqueles existentes no espaço físico escolar.

A privacidade é citada por 12 dos 20 entrevistados como elemento central das suas vivências e preocupações no ensino remoto, particularmente para professoras mulheres. Assim, alguns professores optaram mesmo por não aparecerem com seu rosto nas aulas *online*, ou adotaram estratégias de organização do espaço para criar um ambiente “neutro”. Também se referiram a tentativas de organizar a comunicação paralela, como por WhatsApp ou *e-mail*, de modo a preservar certa privacidade no ambiente *online*.

Este aspecto se relaciona igualmente com longas jornadas de trabalho, que foram associadas a um intenso aprendizado e investimento por parte dos professores para adequar suas aulas ao ensino remoto e ao uso de plataformas. Embora alguns professores relatem ter recebido computador de suas escolas, a maioria investiu fortemente no espaço físico, internet ou equipamentos, ou ainda em cursos de aperfeiçoamento; dois professores relataram, até mesmo, investimento em mesas digitalizadoras. Embora muitos professores relatassem já ter algum tipo de espaço de trabalho em casa para a preparação de aulas, o ensino remoto exigiu competências e materiais específicos para o desenvolvimento das aulas e a adaptação dos recursos didáticos à comunicação e interação *online*.

Paralelamente a esses investimentos, as longas jornadas de trabalho foram praticamente unânimes nos depoimentos, o que confirma a tendência apontada em outros estudos sobre o assunto. Os professores justificavam essa extensão em relação a três fatores centrais: a necessidade de adaptação dos conteúdos para a dinâmica *online*, as tentativas de captar a atenção dos alunos e a busca de sentido para a própria identidade docente. Além das aulas síncronas, os materiais de suporte deveriam substituir as trocas entre professor e alunos que aconteciam, no ensino presencial, “por fora”, sendo este trabalho visto pelos professores como fundamental:

Pra mim... foi bem caótico. Eu trabalhei muito mais do que eu trabalho em sala de aula normalmente, porque a própria dinâmica da sala de aula vai trazer os conteúdos a serem abordados, né? Você consegue interagir muito mais com o aluno. Já no remoto, eu tinha que criar ferramentas pra que depois ele pudesse ter acesso ao conteúdo, então... foi isso que eu falei, eu trabalhava muito mais, eu passei a dormir muito mais tarde e a acordar muito mais cedo, que é pra poder criar artifícios pra chamar a atenção do aluno no momento da aula e deixar o material pra aquele que vem posteriormente. (Professora da rede particular, 38 anos)

Entrevistadora: *E aí o tempo de preparação das aulas então, de forma geral, você avalia que é maior no período remoto do que no período presencial?*

R.: *Pode multiplicar aí pelo menos por cinco. Considerando tudo o que eu fiz, né? Então, quando eu disse ali que eu gastava umas quatro horas em média, bota mais que cinco, realmente eu gastava muito tempo pra fazer tudo aquilo que eu fiz. Assim, eu realmente fiquei em tempo integral, eu só parava pra comer, depois ainda trabalhava mais um pouco até nove horas, por mais um pouco, todos os dias preparando novas coisas. (Professora da rede federal, 41 anos)*

Entrevistadora: *E como você então administrava essa preparação de aulas? Você também achou que foi mais complicado preparar aula?*

R.: *Foi muito mais porque eu tinha mais trabalho, porque eu tinha esse cuidado particular. Eu não tinha essa obrigação, não tinha essa obrigação ali, administrativamente falando, não tinha. Mas como professor, eu tinha.*

Entrevistadora: *Por quê?*

R.: *Porque eu sou professor do ensino médio. Eu tenho que buscar autonomia, reflexão. Então, basicamente daquela forma, eu não conseguia. Eu estava formando pessoas sem autonomia e sem reflexão, porque eles não tinham que refletir, que interagir, nada. Então eu busquei o tempo todo interação. (Professor da rede estadual, 50 anos)*

A questão da autonomia foi abordada por meio de perguntas relativas ao apoio institucional e aos relatos de como as escolas introduziram o ensino remoto. Este ponto colocou em ampla divergência as condições de professores da rede pública e da rede privada: enquanto na primeira rede houve uma lenta implementação do ensino remoto, chegando a levar mais de seis meses, na

rede privada os professores relataram um início imediato, muitas vezes com a mesma carga horária do presencial. Algumas escolas foram flexíveis no quesito avaliações e adaptações para as aulas *online*. Os professores, que na maior parte das vezes possuem aulas em diferentes escolas, tiveram que se adaptar às estratégias diferenciadas, como nos conta este docente:

Então teve essas duas semanas de paralisação quando retornou em abril, que já tinha dado, entre aspas, as férias, as escolas [voltaram]. Acho que os diretores e coordenadores também não sabiam o caminho. Então, por exemplo, no início, como é que a Escola da Barra fez? Ela falou: “Você vai gravar vídeos, acho que era de 20 minutos para cada turma, com a matéria daquele dia, você explicando, compartilhando tela, não sei o quê”. Falei: “Tá bom”. Aqui no Maracanã a gente fala: “Nossa, você vai criar um Google Classroom, você vai anexar um PowerPoint, um PDF com a matéria do dia e você vai dar um horário lá e no seu horário da aula você vai ficar disponível no chat para tirar dúvidas”. No Fonseca, eu lembro que começou pelo WhatsApp, a coordenação criou um grupo com os alunos e era assim: “Ah, qual a matéria?” Eu anexava lá o PDF no grupo e ficava à disposição também para tirar dúvidas. Cada escola tomou um caminho. (Professor da rede privada, 33 anos)

A autonomia real dos professores acabou se dando pela própria dificuldade de controle das instituições. No entanto, as soluções “criativas” de algumas escolas foram no sentido de ampliar um “controle” não apenas de frequência, mas igualmente do nível de interação dos alunos nos ambientes *online*:

Mas tinha controle sim. Tanto de tempo de permanência, que é o próprio... o coordenador de vez em quando entrava pra ver quem estava realmente ali ou não. O que eles pediam pra gente era pra interagir e pra ver quem estava interagindo ou não. Aí a gente usava um sistema pra dizer pra eles quem não interagia nunca, quem interagiu pouco, quem interagiu mais um pouquinho, quem interagiu bastante, né? E aí a métrica era com eles. Não era com a gente direto. (Professor da rede privada, 47 anos)

O aspecto mais importante a se destacar na vivência precária do professor nos ambientes *online* é, no entanto, de ordem subjetiva. Mais do que as condições materiais dos próprios professores, muitas angústias e preocupações se deram em torno da relação professor-aluno e do próprio momento de interação. Assim, as condições precárias dos alunos e as suas difíceis condições de acesso pareciam concorrer para o que aqui vemos como uma “ruptura do pacto escolar”. Esse cenário foi certamente mais afetado na rede pública, onde os alunos tinham não apenas dificuldades de acesso à internet, mas principalmente a falta de um ambiente propício à organização mental exigida pelo estudo. Mesmo com as ajudas implementadas pela Secretaria para o acesso à internet ou a distribuição de apostilas, o uso massivo do Google Classroom, que foi adotado nas escolas da rede pública, consumia muitos dados de internet e afetava a economia familiar de acesso digital, com um equilíbrio delicado nesse momento. Esse fato também explica o uso massivo da plataforma WhatsApp como forma de comunicação principal ou paralela por vários professores, justamente por proporcionar menos consumo de dados.

Os professores da rede pública relataram inúmeras trocas com alunos que justificavam sua ausência pela total impossibilidade material, pela necessidade de trabalhar ou ainda por inúmeros problemas familiares e de saúde que se acumulavam. Os professores se mostraram bastante sensíveis à questão da “exposição” visual do aluno pela câmera, pois, embora essa situação gerasse

desconforto na comunicação *online*, alguns estudantes não tinham os equipamentos necessários ou as condições emocionais de mostrar a dinâmica familiar diante do grupo:

Eles falavam: “Ah, professora, desculpa que o meu wi-fi não tá pegando direito” e das vezes que eles tentavam falar alguma coisa ou eu perguntava alguma coisa sobre eles... muito barulho em muitas casas, né? Então a gente via que eles não estavam num ambiente que proporcionava aquele silêncio pra estudar. Eles me mandavam recado direto pelo WhatsApp ou pela própria plataforma: “Professora, estou trabalhando de iFood. Estou trabalhando e pegando coisa para ajudar aqui em casa. Então não tá dando, não estou tendo tempo de estudar”. Teve também essa questão social no estado que impediu muita gente de frequentar os encontros síncronos. (Professora da rede estadual, 37 anos)

Eu tive que aprender a respeitar muito. Eu tinha turmas em que ninguém abria a câmera. E algumas turmas que nem microfone pra perguntar, eu falava durante quarenta, cinquenta minutos sozinha. E eu ficava meio constrangida de impor alguma coisa. Por quê? Porque em outras salas alguns abriam a câmera e não se incomodavam e eu via irmão pulando aqui atrás, fazendo palhaçada (...) aí eu percebi, assim, o quanto abrir a câmera poderia expor uma situação familiar de confusão, de falta de espaço, de privacidade, né? E que isso incomodava muito a eles. (Professora da rede federal, 62 anos)

Com poucas possibilidades de interação e avaliação de conteúdos, assim como de métodos mais eficazes de acompanhamento pedagógico, a “ruptura do pacto escolar” foi interpretada como o fator mais importante para o docente, tendo em vista a repercussão sobre sua identidade profissional. O *contexto da aprendizagem* é, assim, evocado nas entrevistas como o elemento emblemático e construtor de sentido para a escola, e o novo *contexto remoto de aprendizagem*, não correspondendo à riqueza comunicacional do cenário presencial, parece sempre vir com uma importante perda pedagógica. Os depoimentos foram enriquecidos pelo relato das inúmeras angústias dos professores diante das tentativas de reconstrução desse contexto de aprendizagem, com particular repetição nas falas dos entrevistados sinalizando a necessidade do corpo do aluno como modulador do discurso do professor: os docentes se referem notadamente aos “olhos” ou “caras” dos alunos como indicador primordial de seu trabalho, um indicador totalmente indisponível na maior parte dos casos do ensino remoto.

Mas na época eu trabalhava três dias nessa escola de carga horária integral, então, assim, era muito pesado. Durante a semana era muito pesado porque era muito material pra ser feito, era muita coisa pra ser produzida. Até eu conseguir me acertar com o quadro foi bastante complicado, né? Não foi um período simples. As primeiras aulas que eu dei, eu me senti mal porque como foi de uma hora pra outra e eu não sabia o que fazer direito... eu mesmo me cobrava bastante. Então, assim, a nível doméstico foi um período complicado. (Professor da rede estadual, 44 anos)

Apesar de que eu não sou um grande especialista em leitura corporal e essas coisas todas, mas você vê o rosto das pessoas e vê como as pessoas reagem ao que você fala. Para mim, um professor, é fundamental. Eu ouvi isso de alunos, então, pra mim, foi muito difícil, por quê? Porque eu estou acostumado a olhar nos olhos dos alunos dando uma aula. Então eu vejo se o que eu disse realmente surtiu algum efeito positivo ou não. (...) Isso realmente foi uma coisa muito difícil. Eu falava: “Vai no chat”, mas... Sabe, não é a mesma ferramenta. Não é a mesma coisa, né? Simplesmente não estamos lá e estamos aqui. (Professor da rede federal, 49 anos)

Assim, o teu compromisso é com o aluno, é o desejo de dar certo o seu compromisso ali no horário, com o aluno, é o que é o mais importante de tudo. A gente pode ter todos esses elementos tecnológicos, todo o material mais lindo do mundo, mas se aquilo, de alguma forma, não tem uma relação de afeto, uma relação de ensino e aprendizagem bacana, né? Assim, não é um material superbonito e tecnológico que vai fazer realmente aquela diferença, né? Ele é importante como um elemento, mas ele precisa de liga, ele precisa de uma liga que é invisível, né? Aqui, que está na relação professor-aluno, que está no olho brilhando (...). (Professora da rede federal, 45 anos)

Essa perda pedagógica é traduzida por uma busca intensa de sentido para a reconstrução da identidade docente. As inúmeras estratégias e tentativas de reconstrução do contexto de aprendizagem pelos professores visam restabelecer algum vínculo qualitativo com o aluno, alguma referência de sala de aula e uma intensa produção de materiais para “compensar” a falta comunicativa. É nesse sentido que avaliamos como primordial a análise das estratégias dos professores durante o ensino remoto, que se concentraram particularmente no aspecto pedagógico-afetivo.

ESTRATÉGIAS DE CONTRAPOSIÇÃO À PRECARIIDADE

Em um primeiro momento em nossas entrevistas, abordamos as condições materiais dos professores e as adaptações do espaço doméstico para realizar o ensino remoto. Os rearranjos apontados pelos professores variaram desde a reorganização dos cômodos da casa até obras e mudanças. Esses rearranjos foram julgados pelos professores como necessários fosse para garantir uma divisão entre as esferas privada e pública, revelando um problema sensível ligado à privacidade, fosse ainda para viabilizar um ambiente mental compatível com o processo de ensino-aprendizagem. Como vimos no primeiro item sobre as condições de precarização, a privacidade apareceu como um sujeito sensível aos professores. Diante disso, observamos a adoção de estratégias em dois sentidos: quer para “neutralizar” o espaço doméstico, quer para resguardar a privacidade *online*, evitando o contato por redes sociais; quer, ainda, utilizando o espaço privado como modo de criar vínculo com os alunos. Os depoimentos destes dois professores ilustram essas diferentes estratégias:

Não vou julgar, mas eu acho que pedagogicamente era muito ruim o aluno ver a sua casa, sabe? “Ah, o professor tem bar, olha a casa dele”, sabe? E tal tipo de coisa. Eu não botava fundo, mas eu ficava num canto aqui, aqui com você eu estou num espaço até mais informal da casa. No escritório eu boto um canto que tem só uma parede branca mesmo, uma coisa bem mistério, digamos assim. (Professor da rede federal, 39 anos)

Uma vez eu rodei com o celular aqui pelo meu local de trabalho pra eles verem os quadros da minha filha, que minha filha é pintora, está na Pinacoteca, mas ela pintou muita coisa, então eu mostrava todas as obras de arte que tem no espaço de trabalho pra eles. Às vezes pegava a cachorrinha, interagia, mostrava, entrava com a cachorrinha, alguma coisa para gerar aquele quebra-gelo, aquele casamento inicial para depois... Percebi também que a escola forçava muito para que a aula tivesse a mesma duração. Mas percebi que não, que não era por aí, que os encontros tinham que ser mais rápidos. (Professor da rede privada e federal, 59 anos)

A privacidade é claramente relacionada com a hiperexposição do professor na modalidade remota em contraposição com uma subexposição dos alunos e outros membros da comunidade escolar. Relatos de pais que acompanham aulas ou coordenadores que assistem *online* também foram citados.

Além desse rearranjo doméstico, os professores relataram inúmeros investimentos em equipamentos e cursos. Nosso levantamento apontou maiores investimentos em equipamentos como quadro ou mesa digitalizadora, câmeras e microfones, celulares, cursos para uso de plataformas ou para edição de vídeos, equipamentos de conforto (mesa, cadeira ou tela de computador) e aumento de velocidade de internet. Uma minoria de professores já se dizia equipada para um cenário de aulas *online* e um espaço doméstico confortável para realizar a atividade profissional. A questão do apoio institucional foi aqui fundamental, principalmente para professores da rede pública que receberam apoio material. No entanto, percebemos que o apoio mais determinante na vivência do professor foi com relação às práticas colaborativas com a escola e a equipe.

Observamos que a prática de colaboração melhorou significativamente a vivência do ensino remoto. Esse aspecto foi ressaltado particularmente pelos professores da rede federal, que já se organizavam por equipes na instituição pesquisada. Apenas identificamos uma experiência de não integração e colaboração, de uma professora da rede particular, mas que parece revelar uma tendência da gestão de certas escolas que se concentraram no controle do alunado e não no apoio ao público docente e discente:

O contato com outros colegas. Eu vou ser muito sincera. Não tinha, não existia. Era muito difícil, só com um ou outro professor, porque assim, vamos fazer um trabalho em conjunto, beleza? Aí tinha contato. Fora isso, você mal sabia se o colega estava vivo, como estava, como é que estava a vida. Eu, comigo, pelo menos, tá? Eu não tive contato com muitas pessoas. As reuniões da escola, a nível, a nível escola, a nível instituição. Quando marcavam aquelas reuniões online, a gente entrava. Ouvia, eu pelo menos, eu entrava, ouvia as ordens, as informações que eram passadas e tal e ok. (Professora da rede privada, 44 anos)

A estratégia colaborativa entre docentes se deu principalmente por WhatsApp, apoiada em trocas de experiências e materiais didáticos. Essa colaboração foi fundamental para a manutenção de uma identidade docente marcada pela ausência do corpo do aluno. As angústias e as preocupações dos professores, assim como as estratégias pedagógicas de urgência, foram os pontos mais citados nas entrevistas.

Essa questão remete igualmente ao sentimento de valorização ou desvalorização profissional, ligado também ao apoio institucional. A maior parte dos entrevistados se sentiu “apoiado” de certa forma pela instituição, um sentimento que foi reforçado nos casos em que as direções foram mais presentes. Embora a ajuda material nas escolas estaduais fosse julgada como importante, o sentimento de apoio e valorização se deu mais pelo lado humano das direções e da colaboração das equipes, como vemos nos depoimentos de dois professores, um de escola particular e outro da rede estadual.

E eu acho que é muito um benefício, né? De ter uma coordenação e uma direção, que eu acho que isso é muito importante, acessíveis. Entende? Em outras escolas a gente não tem. Você fala com o coordenador, você pede uma coisa e esse coordenador diz para você “tá bom, eu vou ver com a direção e já te retorno” e esse “já te retorno” demora 15 dias. Entende? Então eu acho que esse benefício, entre aspas, que a gente tem de ter contato direto facilita e agiliza o nosso trabalho. (Professora da rede privada, 44 anos)

Então essa estrutura de organização para a gente era difícil mesmo. Imagina a escola, os coordenadores, como faziam isso para organizar e para transmitir essa mensagem? E para atender pai, pra atender... Eu lembro, todos os dias na escola tinha uma fila

de pais. Todos os dias tinha uma fila de pais. Durante aqueles finais, aquele momento híbrido era de pais e alunos, eu e o vizinho, porque eles iam buscar material, levar material, buscar cesta básica, levar, porque tinham “n” situações. Então a estrutura, eu acho que os funcionários fizeram demais. Não sei como conseguiram dar conta de tudo porque era muita tarefa pra pouco funcionário. (Professor da rede estadual, 50 anos)

O uso das plataformas foi fundamental para as ações de restabelecimento da escola durante a pandemia, mas demonstraram que as soluções de urgência recaíram no uso de plataformas privadas e pagas, principalmente o Google Classroom e WhatsApp nas redes estadual e privada. A rede federal contou com a plataforma Moodle, que já era adotada parcialmente, mas reuniões e aulas por Zoom ou Google. Outros sites e aplicativos citados foram o Kahoot, Google Forms, Youtube e e-mail. As estratégias de uso de plataformas foram variadas e mistas no intuito de encontrar um balanço entre sua privacidade e a comunicação com os alunos, que em um primeiro momento equivalia a administrar possíveis perdas de matrículas e evasões. Alguns professores relataram dificuldades com o Moodle e adotaram a plataforma Google para as aulas síncronas. No entanto, a plataforma mais amplamente utilizada para trocas com alunos e equipes foi o WhatsApp, particularmente pelo seu baixo consumo de dados, permitindo um uso flexível e a todo momento por meio do celular.

A principal dificuldade dos professores no uso de plataformas foi a construção de estratégias de acompanhamento e de maneiras de “compensar” a ausência do contexto escolar. Nesse sentido, o vínculo com alunos e a adoção de práticas pedagógicas variadas para reter a atenção dos estudantes ou de motivá-los foi o aspecto mais comentado em todas as entrevistas, correspondendo a mais de 30% dos segmentos codificados. Essas ressignificações do ensino-aprendizagem no contexto remoto implicavam uma preocupação evidente dos professores com a realidade do aluno. Isso levou a algumas estratégias de resistência dos professores às diretrizes das escolas de controlar a presença ou engajamento do aluno, particularmente nas da rede privada:

Pra mim era, assim, muito forte essa coisa de tentar fazer como antigamente, normal, porque não era normal. Então eu não queria obrigar o aluno a dizer “eu estou aqui”, “abre a câmera que eu quero te ver”, fazer uma pergunta tipo assim, vou pegar pra ver se ele tá prestando atenção. Eu não sabia como tá esse aluno, eu não sabia como tava a cabeça desse aluno, então eu tentava respeitar isso ao máximo. Preparava o melhor material que eu podia preparar aí e compartilhava com eles, assim a gente levou essa etapa. (Professora da rede privada, 61 anos)

Como consequência, os professores valorizaram igualmente um retorno constante dos alunos, procurando criar canais de comunicação paralelos à aula síncrona, como formulários de resposta ou ainda a comunicação via WhatsApp. Mesmo durante as aulas síncronas, alguns professores também utilizaram estratégias de “quebrar o gelo”, criando momentos de descontração para que os alunos falassem ou exprimissem suas dificuldades emocionais; ou ainda como estratégia de retenção da atenção e afeto do aluno. Esta parece ter sido a estratégia mais bem-sucedida relatada entre professores, como demonstram os depoimentos abaixo:

E todos disseram pra mim que se sentiam muito sozinhos, isolados em casa e que minha aula era uma alegria pra eles porque eles conseguiam se divertir, eles conseguiam aprender e tal. Quando eu vi que os vídeos funcionavam, eu comecei a dar aula e brincar. E essas brincadeiras, querendo ou não, pelo que eles falaram depois que isso passou, me mostraram que muitos deles precisavam disso, né? Eles não queriam uma aula só massiva, eles queriam alguém que os compreendesse, que os estimulasse. (Professor da rede estadual, 44 anos)

Eu até perguntei isso a eles. Eu fiz autoavaliações. (...) Talvez tenha sido o que eu recebi mais retorno. (...) Foram as autoavaliações nos formulários onde eles mais expressavam, quando eles falavam até de coisas que nem tinham nada a ver, assim... Coisas pessoais que estavam complicadas na própria mente deles. Questões existenciais mesmo. Eu até isso recebi nesses formulários. (Professor da rede estadual, 50 anos)

Os professores dedicaram parte importante do seu tempo na confecção ou seleção de materiais pedagógicos, no intuito de reconstituir um breve contexto escolar. Este parece ser o ponto de interseção entre a manutenção da identidade docente e a manutenção da relação professor-aluno que foi mais intuitivamente utilizado para ultrapassar as dificuldades do ensino remoto: por um lado, o professor, ao elaborar materiais, sentia-se útil no exercício de sua profissão, aprendendo e evoluindo em seus materiais e formas pedagógicas de transmissão; por outro lado, o professor percebia que a variedade de materiais proporcionados pelas ferramentas digitais aumentava a probabilidade de atingir os alunos de maneira mais eficiente. É o que confirma, por exemplo, o depoimento de dois docentes:

Primeiro, naturalmente, a gente tem que estar o tempo todo estudando, o tempo todo pesquisando para tentar trazer coisas novas. E naquela época não foi diferente, não foi diferente. Foi um trabalho danado. Então qual é a preocupação de fazer com que eles compreendessem aquele tema que, no caso, estava sendo proposto, da gente trabalhar? Entendeu determinado assunto e tal? Então. Tentar a maior gama de informação possível para eles para que eles tentassem, né? Foi para que eles conseguissem, naquele processo, chegar ao objetivo da aula, entendeu? (Professor da rede privada, 59 anos)

Eu perguntava. Então, assim, eu tive muito feedback nessas aulas síncronas de quem tinha coragem de falar, né? Então, eles dizem: “Eu estou indo buscar” e “perdição”; “estou pegando aqui os atrasados”. Então eu tinha feedbacks assim. Mas eu acho que em geral eles gostaram de ter essa diversidade de ferramentas assim. De ter um áudio, ter um PDF, ter um exercício resolvido, tinha muita coisa mesmo. (Professora da rede federal, 41 anos)

A professora em questão é ainda mais explícita ao falar na produção de “aulas ideais”: o ensino remoto teria permitido uma evolução na prática profissional pelo fato de poder concentrar-se mais na elaboração de conteúdo e menos nas práticas de controle/disciplina e socialização de alunos. Essa declaração revela que as interpretações do ensino remoto variam em função da concepção pedagógica do professor, em geral muito associada à disciplina na qual o professor atua, mas também ao melhor ou pior manejo das tecnologias disponíveis, conforme demonstram os dois depoimentos contrastantes abaixo:

É como se (...) eu tinha ficado tão feliz com essas experiências de conseguir dar aulas entre aspas “ideais”, sabe? Com recursos e tudo e dava tudo certo, os alunos não me atrapalhavam, eu estava brincando ou fazendo outras coisas, assim, eu estava realmente muito feliz, mas eu estava feliz de verdade quando eu dei aula na escola e consegui estar com eles. Então foi meio que isso. Eu quase me iludi com as aulas. (Professora da rede federal, 41 anos)

É essa sensação que eu estou lhe falando, entendeu? Eu sentia que eu estava dando aula para mim mesmo e a pessoa que está assistindo a essa aula sou eu, né?

E muitas vezes na dinâmica da aula me faltava oportunidade de fazer um desenho real, embora eu tivesse feito os cursos, fazer um desenho, né? É uma telinha aqui para ver uma coisa virtual e é uma dinâmica muito complicada. (Professor da rede federal, 59 anos)

Essa sensação de poder dar uma “aula ideal” não constitui, entretanto, uma percepção consensual. Ela é na verdade, minoritária, embora a maior parte dos professores afirme ter aprendido mais sobre novas tecnologias durante o ensino remoto e deseje implementá-las em suas práticas. De fato, os professores em geral afirmam uma experiência angustiante do ensino remoto, adotando assim estratégias de “recomposição” do contexto escolar como o uso de quadros, aulas expositivas ou um ritmo e disciplina. O contexto escolar é visto como complexo e rico, particularmente por proporcionar uma dimensão afetiva e social que não encontra ainda possibilidade de se concretizar com as tecnologias disponíveis. Embora muitos professores tenham exprimido a “impossibilidade” de reativar o contexto escolar tal como ele é na modalidade presencial, ele permanecia como referência central na prática remota. Os depoimentos abaixo destacam a importância dessa referência:

Eu compreendia, mas eu queria manter aquele ritmo. Não sei se é certo ou errado, mas na minha cabeça eu achava que pra gente tentar alguma coisa como a gente tinha antes da pandemia, sabe? Ter um horário pra começar, ter um horário pra terminar. (Professora da rede privada, 61 anos)

Por isso é que, assim, eu raríssimas vezes, quando eu projetava alguma coisa, eu saía de cena, né? Porque eu estava projetando, compartilhando alguma coisa. Eram coisas muito rápidas. Tipo três minutinhos, uma coisa de dois minutinhos pra eu voltar. Nem que eu abrisse depois compartilhasse de novo. Pra eles poderem estar me vendo o tempo todo. Eu achava que isso era importante pra eles. (Professora da rede federal, 62 anos)

A experiência da pandemia me fez perceber que, apesar de, claro, a sala de aula ser o carro-chefe do processo de ensino e aprendizagem, a escola é muito maior do que a sala de aula. É o que eu repito: sala virtual teve e funcionava. Tinha aula, mas não tinha corredor, não tinha a sala dos professores, não tinha conversa de pátio, não tinha o aluno te procurando ali na saída. (Professor da rede federal, 39 anos)

Esses depoimentos sobre a adaptação pedagógica e o acompanhamento dos alunos revelam igualmente a importância do contexto escolar e da atenção como uma dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem (Citton, 2018). Também confirmam que as ferramentas remotas acabam por privilegiar uma abordagem mais bancária do conhecimento, enquanto os docentes evocam todas as práticas paralelas e não verbais do momento de ensino-aprendizagem e suas tentativas de reconstrução. Entendemos assim ser importante distinguir aqui, por um lado, as tecnologias educacionais disponíveis e seus recursos e, por outro lado, as práticas pedagógicas que se reapropriam destas para encontrar estratégias que vão além da transmissão de conteúdo e que compõem o coração da escola: as dinâmicas de criação de afeto, de manutenção de vínculo, de variação pedagógica, de construção de sentido coletivo, mas também de controle e avaliação dos alunos. A tensão entre a busca do professor pela atenção do aluno e as demandas institucionais de avaliação e controle parecem também ter tido um impacto importante sobre a vivência precária do professor, particularmente pelo cenário de crise de saúde pública.

CONCLUSÕES

Como já apontado anteriormente, os resultados e depoimentos aqui expostos devem ser interpretados com cautela em função da variedade de condições de trabalho dos docentes, da rede em que atuam e de suas condições de renda e de domicílio. Entretanto, entendemos que alguns aspectos convergentes da experiência docente nos ajudam a interpretar possíveis tendências a ter em conta na futura adoção de tecnologias remotas na educação e mesmo na avaliação do bem-estar docente e de suas condições de trabalho. Vale destacar que a adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia foi percebida pelos docentes entrevistados, de forma geral, como necessária e inevitável, especialmente considerando-se a gravidade da crise e a condução da pandemia pelo Estado brasileiro. Todos os docentes entrevistados apontaram uma série de dimensões da precarização do seu trabalho no período analisado, desde aspectos materiais, alterações na rotina, perda de autonomia e dificuldades na adoção de novas práticas adequadas ao ensino remoto. Chamamos a atenção, no entanto, para a importância de qualificarmos o debate sobre precarização na educação ao analisarmos o contexto da pandemia, visto que o ensino remoto levou a práticas contraditórias, como a superprodução de conteúdo em detrimento de um acompanhamento global do aluno, que se refletiu ao mesmo tempo em uma tentativa dos professores de reafirmar sua identidade profissional.

Neste artigo buscamos destacar a precarização em suas dimensões subjetivas, presentes na relação entre professor-aluno, nos impactos do processo de ensino-aprendizagem, na busca pela atenção dos estudantes e na própria identidade docente. Os problemas em torno da interação professor-aluno e da atenção revelam a centralidade do espaço da sala de aula virtual, que praticamente se tornou o aspecto “visível” da escola durante o ensino remoto. Tal centralidade se deu às custas da ausência dos demais espaços escolares de aprendizagem, formais ou não formais, como como pátios, corredores, sala dos professores, refeitórios e quadras. É diante deste deslocamento que propomos interpretar a experiência de ensino remoto na pandemia como um fenômeno de “ruptura do pacto escolar”. A “ruptura do pacto escolar” se revelaria, portanto, na impossibilidade de reprodução de diversos espaços escolares importantes para a constituição do ambiente de aprendizagem e na redução da escola à sala de aula virtual. Com a redução da escola ao espaço da aula virtual, podemos afirmar que se radicalizou a redução da experiência de aprendizagem à lógica da transmissão de conteúdos.

A reconstituição do pacto escolar mostrou-se extremamente difícil para os docentes com os instrumentos colocados à disposição. Apesar da utilização de variadas plataformas e dispositivos tecnológicos e informacionais, os docentes, ao descreverem as dificuldades e limitações enfrentadas, revelaram um sentimento de incompletude do ato educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizing pedagogical work in times of covid-19: on the threshold of the (im)possible. **Educação & Sociedade**, v. 4, p. e239688, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.23968>

ANDEL, Stephanie A.; DE VREEDE, Triparna; SPECTOR, Paul E.; PADMANABHAN, Balaji; SINGH, Vivek K.; DE VREEDE, Gert-Jan. Do social features help in video-centric online learning platforms? The presence perspective. **Computers in Human Behavior**, v. 113, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106505>

BERGER, Peter L. **Sociological perspectives**. A humanistic vision. Petropolis: Vozes, 2007.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. Remote work configurations for teaching staff in the context of the Covid-19 pandemic. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. <https://doi.org/10.15210/norus.v8i14.19908>

- BIESTA, Gert J.J. **Beyond learning**: democratic education for a human future. London: Routledge, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **NOTAS ESTATÍSTICAS: Censo Escolar 2018**. Brasília-DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.
- CITTON, Yves. From economics to the ecology of attention. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 13-41, 2018. <https://doi.org/10.22409/ayvu.v5i1.27498>
- COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Teaching work in secondary education in Brazil. **Perspective**, v. 29, n. 2, 727-750, 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p727>
- CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo; WELTER, Marisete M.; GUISSO, Luciane. Teacher's health, conditions and workload. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 4, p. 147-160, 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024> Acesso em: 21 ago. 2023.
- FANFANI, Emílio Tenti. **Teaching conditions**: comparative analysis of Argentina, Brazil, Peru and Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FERNANDES, Alessandra Coutinho; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Learning to unlearn, and then relearn: Thinking about teacher education within the COVID-19 pandemic crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117277>
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Teachers in the midst of emergency remote teaching: repercussions of social isolation on formal education. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e260256, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>
- GALINDO, Wedna Cristina Marinho. The construction of professional teacher identity. **Psychology, Science and Profession**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>
- GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**: an essay on the organization of experience. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.
- GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual**. Essays on face-to-face behavior. Petrópolis: Vozes, 2011 [1967].
- GROHMANN, Rafael; MENDONÇA, Mateus; WOODCOCK, Jamie. Worker resistance in digital capitalism communication and work from below: The role of communication in organizing delivery platforms workers. **International Journal of Communication**, v. 17, p. 19, 2023. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/17764/4211>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; NILIN, Danyelle; SANTOS, Harlon Romariz. Teaching work and the covid-19 pandemic: An investigation with elementary and high school teachers. **Theory and Culture**, v. 17, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.34782>
- MÁXIMO, Maria Elisa. Turning off the cameras: experiences of higher education students with remote learning in the context of Covid-19. **Civitas**, v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>
- MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. High school teachers: working conditions and formative characteristics of a silenced professional category. **Ensino Em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 302-332, 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-13>

MILLER, Hugh. **The presentation of self in Electronic life:** Goffman on the internet. Paper presented at the Godsmishts' College Conference, Embodied Knowledge and Virtual Space Conference. University of London, 1995. Disponível em: <https://www.dourish.com/classes/ics234cw04/miller2.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Teaching work in Brazil during the Covid-19 pandemic. **Education Unisinos**, v. 25, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.26>

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Teachers after the pandemic. **Education & Society**, v. 42, p. e249236, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; REVI, Natalia de Santana. Teachers' working conditions and job satisfaction: an analysis in seven Brazilian states. **Revista Cenas Educacionais**, v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503/6990>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflections on the precariousness of teaching work in Latin America. **Trabalho & Educação**, v. 31, n. 3, p. 29-47, 2022. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.40831>

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Brazil – Country note.** Talis 2018 results: upper secondary education. 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_ISCED3_CN_BRA.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

ÖZTOK, Murat. **The hidden curriculum of online learning:** understanding social justice through critical pedagogy. London: Routledge, 2020.

PINHO, Paloma de Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da; REIS, Lívia Ferreira; MUNIZ, Caio Fellipe Dias; ARAÚJO, Tânia Maria de. Remote teaching work and health: repercussions of new requirements due to the Covid-19 pandemic. **Work, Education and Health**, v. 19, p. e00325157, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precariousness of teaching work and its effects on curricular practices. **Education & Society**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203- 1225, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SANTOS, Fernanda Franco; NUNES, Célia Maria Fernandes; GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. The working conditions of basic education teachers in emergency remote teaching: Brief analysis of research. **Educação em Foco**, v. 25, n. 45, p. 31-51, 2022. <https://doi.org/10.36704/eef.v25i45.6407>

SELWYN, Neil. **Education and technology:** key issues and debates. 2. ed. Bloomsbury Publishing, 2017.

SILVA, Amanda Moreira da; DA MOTTA, Vânia Cardoso. The precariat of teachers and the trends of precariousness that affect teachers in the public sector. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. e20305, 2019. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20305>

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA, Dirceu Santos. Teaching work and emergency remote teaching: extension of the working day and expropriation of free time. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Teaching work.** Elements for a theory of teaching as a profession of human interactions. Petrópolis: Vozes, 2014.

Como citar este artigo: MENEZES, Paula Cristina Santos; SANTOS, Kelly Pedroza. Identidade, trabalho docente e pacto escolar: tensões e desafios presentes no ensino remoto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300031, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300031>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Investigação, Metodologia, Análise Formal: Menezes, P.; Santos, K. Escrita – Primeira Redação: Menezes, P. Escrita – Revisão e Edição: Santos, K.

SOBRE AS AUTORAS

PAULA CRISTINA SANTOS MENEZES é doutora em sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Institut de Communication/Institut d'Urbanisme – Université Lyon 2 (França) e professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

KELLY PEDROZA SANTOS é doutora em sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP-UERJ). Professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

Recebido em 19 de setembro de 2023

Aprovado em 29 de fevereiro de 2024



Anexo I – Lista de entrevistados.

	Disciplina e rede	Idade e sexo	Situação familiar e de moradia
1.	Matemática, rede federal	M, 41	Solteira, sem filhos, mora sozinha
2.	História, rede federal	H, 44	Divorciado, um filho, guarda alternada
3.	Química, rede federal	M, 62	Divorciada, dois filhos adultos, mora sozinha
4.	História, rede federal	M, 45	Divorciada, mora com filho adolescente
5.	Biologia, rede federal	H, 59	Casado, com duas filhas adultas
6.	Biologia, rede federal	M, 40	Casada, com duas filhas
7.	Sociologia, rede federal	H, 39	Casado, sem filhos
8.	Matemática, rede federal	H, 49	Casado, com filho de 5 anos
9.	Geografia, rede estadual	M, 48	Casada, com dois filhos
10.	Sociologia, rede estadual	M, 37	Solteira, sem filhos
11.	Matemática, rede estadual	M, 49	Divorciada, mora com filho
12.	Educação Física, rede estadual	H, 50	Casado
13.	Física, rede estadual e privada	H, 36	Casado
14.	Geografia, rede privada	M, 38	Casada, com dois filhos
15.	Física, rede privada	M, 61	Casada, filho adulto que mora separado
16.	Matemática, redes estadual e privada	H, 44	Casado, com dois filhos
17.	Biologia, rede privada	H, 47	Casado, com filha
18.	Matemática, redes privada e federal	H, 59	Casado, dois filhos adultos
19.	Química, rede privada	H, 33	Casado, com filho
20.	Biologia, rede privada	M, 44	Solteira, mora com a mãe, avó e dois irmãos