

## **A pandemia da covid-19 e as mudanças na atuação docente: o trabalho em casa como (falta de) estratégia didática**

### **The pandemic of the covid-19 and the changes in teaching performance: work at home as (lack of) didactic strategy**

José Lúcio N. Jr<sup>1</sup>  
Patrícia M<sup>a</sup> P. do Nascimento<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre e doutorando em História (PPGH-UERJ). Especialista em História Contemporânea (UFF). Graduado em História (UNISUAM) e Pedagogia (UNIFACVEST). Membro dos Grupos de Pesquisa: e-MAIS (UNISUAM), NUCLEAS (UERJ), NUPEP (UFRRJ) e NEDATTE (UFF). Professor de História e Sociologia no C.E. Graciliano Ramos e nas Faculdades de História e Arquitetura & Urbanismo da UNISUAM.

<sup>2</sup> Mestre e doutoranda em Ensino de Ciências. Especialista em Gestão Ambiental (FTC) e Gestão de Sistemas Integrados em QSMS (AVM). Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (UNIGRANRIO). Membro do Grupo de Pesquisa: GPTEEA-IFRJ. Docente do curso Técnico em Segurança do Trabalho no SENAC.

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo debater algumas transformações evidenciadas pela pandemia do coronavírus na relação de ensino-aprendizagem, em especial nas transformações ocorridas no fazer docente. Nesse sentido, para analisar as transformações, questionamos quais mudanças sociais e tecnológicas têm o potencial de gerar novas práticas de ensino e o seu potencial impacto. O presente estudo se divide em duas partes, na primeira, fazemos uma breve distinção entre a Educação à Distância e outras formas de ensino multiplataforma, em especial o Ensino Híbrido. Na seguida, analisamos alguns dos impactos que o Ensino Remoto, traz para o fazer docente. A análise apontou para algumas consequências da passagem do Ensino Presencial para o Ensino Remoto, como a mudança de local de trabalho, que antes era a escola e passa a ser a residência do docente e a possibilidade de atividade assíncrona, que pode gerar sobrecarga de trabalho por parte do corpo docente.

**Palavras-chaves:** Coronavírus; Ensino Híbrido; Prática Docente.

**Abstract:** This article aims to discuss some transformations evidenced by the coronavirus pandemic in the teaching-learning relationship, especially in the transformations that occurred in teaching. In this sense, to analyze the changes, we question which social and technological changes have the potential to generate new teaching practices and their potential impact. The present study is divided into two parts, in the first, we make a brief distinction between Distance Education and other forms of multiplatform teaching, especially Hybrid Education. Then, we analyze some of the impacts that Remote Education brings to teaching. The analysis pointed to some consequences of the transition from Face-to-face Education to Remote Education, such as the change of workplace, which used to be the school and becomes the teacher's residence and the possibility of asynchronous activity, which can generate work overload by the faculty.

**Keywords:** Coronavirus; Hybrid Teaching; Teaching Practice

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir algunas transformaciones evidenciadas por la pandemia de coronavirus en la relación enseñanza-aprendizaje, especialmente en las transformaciones ocurridas en la enseñanza. En este sentido, para analizar los cambios, nos preguntamos qué cambios sociales y tecnológicos tienen potencial para generar nuevas prácticas docentes y su potencial impacto. El presente estudio se divide en dos partes, en la primera, hacemos una breve distinción entre la Educación a Distancia y otras formas de enseñanza multiplataforma, especialmente la Educación Híbrida. A continuación, analizamos algunos de los impactos que aporta la Educación Remota a la docencia. El análisis apuntó algunas consecuencias de la transición de la Educación Presencial a la Educación a Distancia, como el cambio de lugar de trabajo, que solía ser la escuela y se convierte en la residencia del docente y la posibilidad de actividad asincrónica, que puede generar sobrecarga laboral por la facultad.

Palabras clave: Coronavirus; Enseñanza híbrida; Práctica docente.

Artigo recebido em 12/08/2020 e aceito em 20/11/2020.

*A classe se delinea segundo o modo como os homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural.*  
Eduard P. Thompson

## I- INTRODUÇÃO

A realidade imposta pela pandemia da COVID-19<sup>1</sup> tem levado muitos intelectuais, de diversas áreas, a analisá-la. Alguns deles, buscam projetar cenários futuros a partir de seus estudos teóricos. Outros buscam compreender o momento, demonstrando como algumas das adversidades que se tornaram (mais) visíveis (ou ainda continuaram invisíveis) são fruto das relações capitalistas que dominaram o mundo com a Globalização e o advento do Neoliberalismo. Nós, contudo, buscamos examinar algumas transformações na experiência e vivência que a pandemia trouxe à tona e que podem se transformar drasticamente enquanto esse período durar: a atuação docente.

No final de um artigo recentemente publicado, Bruno Latour (2020) convidou seus leitores a pensar em “Quais as atividades agora suspensas que você gostaria de que não fossem retomadas?” e em “Quais as atividades agora suspensas que você gostaria que fossem ampliadas/retomadas ou mesmo criadas a partir do zero?”. Em ambos os questionamentos, que foram seguidos de perguntas de aprofundamento, vê-se que o autor estava olhando para atividades suspensas, ou seja, que devido a pandemia foram interrompidas. Em nosso caso, o presente estudo visa debater algumas transformações evidenciadas pela pandemia do coronavírus na relação de ensino-aprendizagem, em especial analisando algumas transformações ocorridas no fazer docente.

De início, adianta-se que apresentamos análises ainda não terminadas, uma vez que a própria pandemia ainda não terminou nesse ano de 2020, porém, mesmo provisórias, já revelam o impacto negativo que podem trazer para a forma de como a relação de ensino-aprendizagem ocorre no Brasil. Para tanto, partimos da hipótese de que as transformações motivadas pela COVID-19 provocaram uma aceleração na busca por formas de ensino multiplataformas e essa

---

<sup>1</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde, temos que os coronavírus “são uma grande família de vírus que podem causar doenças em animais ou humanos. Em humanos, sabe-se que vários coronavírus causam infecções respiratórias que variam do resfriado comum a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS). O coronavírus descoberto mais recentemente causa a doença de coronavírus COVID-19” (WHO, 2020).

atualização está modificando as relações de ensino-aprendizagem, não pelo uso em si de tais meios, mas pela vivência e experiência que tal modalidade de ensino tem proporcionado a parte dos educadores e educandos brasileiros.

Para trilharmos esse caminho de análise, nos questionamos sobre quais mudanças sociais e tecnológicas têm o potencial de gerar novas práticas docente? E qual o impacto delas no fazer do professor? Para tanto, o presente estudo se divide em duas partes. Na primeira, faz-se uma breve distinção entre o Ensino à Distância e outras formas de ensino multiplataforma, em especial o Ensino Híbrido. Para, em seguida, analisar alguns dos impactos que o Ensino Remoto, ou seja, essa tentativa de reproduzir no ambiente digital, traz para o fazer docente.

## II- DIFERENCIANDO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) DO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A pandemia trouxe a cena um debate que não é novo no Brasil (e no mundo): o Ensino à Distância (EaD). Ao contrário do que o senso comum pensa, o EaD é anterior ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Segundo Adalberto Henrique e Karine Castelano (2018, p. 12), “as TIC’s – computadores, internet e outros recursos midiáticos – são resultados da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. Existem vários estudos sobre o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil. Como não é nosso objetivo historicizar tal processo, apresentamos o quadro 1 como síntese dele.

Características	Estudo por correspondência	Transmissão por rádio e TV	Áudio / Vídeo e Correspondência	Vídeo / Teleconferência	Internet / Web
Mediatização	Monomídia (materiais impressos)	Múltiplas mídias	Multimídia interativa	Multimídia colaborativa em páginas da Web	Multimídias móveis com base em apps
Distribuição de conteúdo	Serviço e correio postal	Emissões radiofônica e televisiva	Veiculação da Educação numa abordagem sistêmica	Digitalização / Páginas da Web	Sistemas de transmissão a fio

Comunicação professor/aluno	Muito rara	Pouco frequente	usual	Muito frequente	Muito frequente
Comunicação estudante / estudante	Inexistente	Inexistente	Existente e pouco significativa	Existente e Significativa	Existente e Significativa

Fonte: SILVA; SPANHOL: 2017, p. 36.

O que podemos ver pela análise do Quadro 1, consiste no fato de que o EaD é anterior ao advento das TICs. Então, nesse tempo de pandemia onde o ensino presencial foi invadido pelas TICs como forma de continuar existindo, muitas vezes, esse processo é visto como migração de uma modalidade para outra. Contudo, acreditamos que para questionar tal processo podemos olhar para um caminho que também não é novo, mas tem ganhado cada vez mais espaço na Educação Brasileira: ao fazermos uma provocação entre o Ensino Híbrido e as metodologias ativas. Quanto a segunda, seu início encontram-se em teóricos da Educação que no começo do século XX propunham um novo olhar sobre a o fazer do professor, tais como Jean Piaget (1896-1980) e John Dewey (1859-1952). Tal metodologia propõe a participação ativa do discente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo base de crítica ao ensino tradicional. Nessa metodologia o discente é visto como protagonista da sua aprendizagem.

Quanto ao Ensino Híbrido, suas propostas são mais recentes e estão vinculadas, em alguns casos, ao desenvolvimento de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, e ao uso de mídias como parte do processo educativo. Segundo Lilian Bachich e José Moran (2018), o ensino híbrido parte da defesa da aprendizagem ativa, sustentada em proposta de teóricos como Jean Piaget e John Dewey; além disso, nessa proposta, a prática de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvida a partir de multiplataformas, podendo ser presencial, virtual, digital etc.; e, aliado a isso, o docente deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser (ou deve se colocar como) um *design* de caminhos, sendo ele quem cria os itinerários formativos que os discentes podem escolher para realizar seu percurso formativo. A proposta de Ensino Híbrido, tal como estamos apresentando, a partir de dois de seus maiores defensores no Brasil, não é algo que surgiu com a pandemia, apenas ganhou mais espaço devido as alterações abruptas que a ela gerou.

Quando analisamos as propostas apresentadas, ora pelo Ministério da Educação, ora por algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nesse momento de pandemia, vemos a defesa de que o ensino pode continuar em diferentes plataformas, tais como em videoaulas no

*Youtube*, transmissões ao vivo pelo *Instagram* ou pelo *Google Meet*, transmissões de aulas em canais aberto de televisão etc. Os chefes desses órgãos insistem em dizer que não é uma defesa da EaD, e sim novas formas de se adaptar ao momento que está se vivendo. A posição de tais *personas* se materializa na propaganda em várias mídias que incentiva os estudantes do ensino médio (concluintes em 2020) a estudar “de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com ajuda a distância dos professores” (BRASÍLIA: 2020). Ou seja, a escola e o professor em sala de aula são vistos como mais um recurso na construção do conhecimento desse estudante, que se torna protagonista de sua formação.

Para os defensores do Ensino Híbrido, esse é o momento para divulgar essa nova forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem. Em suas páginas nas redes digitais, Lilian Bacich tem divulgado suas ideias de Ensino Híbrido, mas também formações e materiais que possam “ajudar” o professor nesse momento de pandemia. É perceptível a busca pelo uso desse novo suporte por parte dos professores, pois ao utilizarem os docentes estarão experimentando novas formas de ensinar, que, possivelmente em momento anterior a pandemia, haveria uma resistência muito maior do que a que está havendo enquanto a quarentena avança no Brasil.

Em livro publicado em 2004, ou seja, no início do século XXI, o crítico literário Hans Gumbrecht analisou as transformações que estão ocorrendo na atualidade. Para ele,

é claro que somos, a maioria de nós, românticos no que toca ao ensino – e como pode alguém ser totalmente contra o ensino cara a cara (nem que seja porque a sobrevivência dele oferece a melhor perspectiva para o futuro da universidade como local de trabalho)? Apesar de tudo, não pode haver dúvidas de que a maioria das aulas estritamente limitadas à transmissão de conhecimento padrão *em breve será – e deverá ser – substituída por uma variedade de aparatos tecnológicos que não exigem a cooperação física de alunos e professores* (GUMBRECHT, 2010 [2004], p. 160-161, Grifos nossos).

A experiência de utilização de TICs e de mídias digitais na educação não se iniciou na pandemia e, antes dela ocorrer, já era prevista por teóricos da área das humanidades. A presença cada vez maior dessas ferramentas nas salas de aula ou em substituição a ela, já eram percebidas (defendidas ou combatidas) desde o final do século XX e início do século XXI. Analisando as transformações motivadas pelas mídias digitais, desde os anos de 1990, Pierre Levy (1999; 2001) apontava que as redes digitais promoveriam rupturas nas formas de ensinar, aprender e viver. Pensando a integração das redes digitais na vida cotidiana, não se pode deixar de apontar as transformações nas mídias (enquanto sistemas de informação), mas também nas tecnologias de informação, tais como os *smartphones* que surgiram na década de 1990, possibilitando uma nova relação com tais mídias.

Como propõe tal tecnologia, o *smartphone* (cuja tradução é telefone inteligente), quando surgiu, se colocava como uma nova forma de se relacionar com o mundo, pois permitia, em um mesmo aparelho, diferentes funções de comunicação. Nesse sentido, quando declarada a pandemia em março de 2020 pela OMS, vários níveis do governo (o municipal, o estadual e o federal) perceberam nessa tecnologia uma forma de superar a barreira imposta pelo isolamento social, uma vez que acreditava que a geração nascida após o surgimento dessa tecnologia e que ocupa os bancos escolares de ensino fundamental e médio conseguiriam se adaptar facilmente a esses novos processos educativos por serem nativos digitais.

Cabe recordar que o isolamento social que vem sendo realizado no Brasil, pelas autoridades estaduais e municipais, desde a terceira semana de março de 2020, não prevê que todos fiquem em casa ao mesmo tempo, tal como o *lockdown* (confinamento). A modalidade adotada em território brasileiro consiste na restrição de uma parte de atividades consideradas não-essenciais, categoria que muda semanalmente e que é de difícil precisão. O confinamento, por sua vez, prevê que praticamente todas as pessoas fiquem em casa, podendo sair apenas as ligadas a saúde e segurança pública para suas atividades profissionais e a parcela da população que precisar porventura comprar alimentos, sairão com a devida autorização dos órgãos públicos competentes.

Retomando a questão de as gerações mais jovens serem mais bem adaptadas ao mundo virtual, Moacir Gadotti nos diz que

a cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital (GADOTTI, 2000, p. 5).

Tal postura pode ser vista tanto no comercial da inscrição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), onde é apresentado adolescentes e jovens utilizando essa e outras tecnologias para convidar todos aqueles interessados em realizar tal avaliação a se inscreverem; como nas ações levadas a cabo pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que chegou a anunciar a distribuição de *chips* de celular para que docentes e discentes pudessem utilizar a plataforma digital escolhida pela secretaria.

Tal como Pierre Levy (1999; 2001) aponta, tais tecnologias de informação aliadas a mídias digitais promovem uma nova forma de aprendizagem, assim como é necessário que se tenha uma nova postura sobre como aprender com ela. Contudo, como uma parcela significativa dos professores não haviam pensado nas mídias digitais como ferramenta pedagógica, sua



utilização de forma apressada motivada pela pandemia da COVID-19 também mostrou uma outra face da realidade brasileira: os professores não sabiam utilizá-las para fins pedagógicos. Mas defensores do ensino híbrido, tais como Lilian Bacich e José Moran, apontavam, em sua obra publicada em 2018, que faltava a escola estar pronta para o novo mundo (o digital) e que os professores devem se adaptar, colocando-se abertos a tais inovações.

Ao considerar também as ações financiadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), percebe-se que desde a década de 1990, quando em vários países do mundo ocorreram reformas curriculares e a instauração do modelo de ensino por competências, já haviam teóricos da Educação que defendiam que os professores deveriam se adaptar as TICs. Tal incentivo pode ser observado, segundo Gimeno Sacristán (2011) no uso de avaliações externas, do tipo PISA (*Programme for International Student Assessment*), onde as realidades internas são desconsideradas frente ao uso de indicadores internacionais. Além disso, o escalonamento proposto por tal avaliação pouco auxilia a conhecer as características internas dos países, nem como agir para melhorá-las. Nesse esteio que as propostas do Ensino Híbrido encontram ressonância, pois se colocam como panaceia para melhorar os resultados baixos alcançados pelos países nesses tipos de avaliação.

Ao analisar a realidade das reformas educacionais latino-americanas na década de 1990, Vera Maria Candau (2013) apontava como havia o interesse do Banco Mundial (BM) de que tais reformas fossem realizadas. O BM ocupou o espaço deixado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, segundo Candau (2013, p. 35) transformou-se “na principal agência de assessoria técnica para os países em desenvolvimento e, também, de atividade de apoio a essa função de assessoria técnica, numa referência importante para a pesquisa em educação”. No caso brasileiro, a reforma educacional realizada no final da década de 1990 levou a mudança para o Ensino por Competências, tal como pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL: 1997; 1998). Junto a tais propostas, havia também a defesa do uso de tecnologias como parte do desenvolvimento de um ensino mais eficiente. Contudo, essas transformações foram aceleradas pela pandemia da COVID-19.

### **III- O TRABALHO EM CASA (*HOME OFFICE*) COMO DESREGULAÇÃO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Como vimos na sessão anterior, o início do Ensino à Distância (EaD) é anterior a pandemia. Além disso, nos últimos anos propostas de metodologias ativas baseadas em suporte multiplataforma também se tornaram cada vez mais defendidas, tais como no Ensino Híbrido. No contexto da pandemia, as autoridades governamentais defendem que o uso de plataformas virtuais é uma forma de Ensino Remoto, ou seja, que se vale de múltiplas plataformas, uma vez que se defende o retorno ao ensino presencial quando a pandemia passar. No caso da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o MEC autorizou, para o Ensino Superior,

em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (MEC, 2020, sem página).

Seguindo a mesma linha, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ), na deliberação CEE nº 376, de 23 de março de 2020, indicou com caminho para as ensino de forma remota, que

**Art. 2º.** Para garantir o direito à educação com qualidade, à proteção, à vida e à saúde de estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar, exclusivamente, nesse período de excepcionalidade, as atividades domiciliares, em regime especial, somente serão admitidas para o cômputo do calendário letivo 2020, nos termos que seguem:  
[...]

II - As instituições de ensino básico devem, com a participação de seu corpo docente, planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando:

- a) os objetivos, métodos, técnicas, recursos, bem como a carga horária prevista das atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial pelos alunos, de acordo com a faixa etária;
- b) formas de acompanhamento, avaliação e comprovação da realização das mesmas por parte dos alunos.

Como forma de organizar as atividades fora da instituição, a Secretaria de Estado de Educação apresentou por meio da CI SEEDUC/SUGEN SEI Nº26, Rio de Janeiro, 23 de abril de 2020, sua definição de Ensino Remoto. Segundo tal documento:

o ensino remoto não se confunde com o ensino a distância, o último trata-se de uma modalidade de ensino com natureza e singularidade próprias. O ensino remoto por sua vez, extrapola as possibilidades fornecidas por uma plataforma digital, ele diz respeito a um conjunto de ações pedagógicas que fazem uso de diferentes ferramentas e estratégias e mobilizam atores diversos, como os alunos e suas famílias (SEEDUC: 2020, p. 4).



Então, o que mudou com a passagem do Ensino Presencial para o Ensino Remoto foi apenas a plataforma? O que isso traz como consequências para o trabalho docente?

A primeira questão que precisa ser considerada é o local de trabalho. Com o ensino presencial, os docentes e discentes possuíam um local de encontro onde se realizava o processo de ensino-aprendizagem: as Instituições de Ensino (tais como Escolas, Colégios, Centro Universitários, Universidades etc.). A primeira relação que se quebrou foi espacial, pois a educação presencial pressupõe que professores e estudantes compartilhem o mesmo ambiente ao mesmo tempo. A aula, nesse sentido, é um evento sincrônico. Com a passagem para o remoto, modificou-se o ambiente para a residência, entendido aqui como local de moradia, passou a ser também local de trabalho. Essa realidade não está sendo vivenciada por todos, uma vez que parte da rede pública, seja ela municipal, estadual ou federal, ainda não iniciou o processo de ensino-aprendizagem com suporte em mídias digitais. Tal como apontam os diferentes especialistas reunidos na coletânea organizada por Andrea Borges e Leila Marques (2020), no Brasil, de uma forma geral, as residências da classe média não foram pensadas para o trabalho ou estudo em casa e muitos setores das camadas populares não possuem condições básicas de moradia, quiçá espaço para estudo em casa.

Além desse fator, tem que se pensar a questão do tempo a partir de duas dimensões. O isolamento social que vem sendo realizado no Brasil, pelas autoridades estaduais e municipais, desde a terceira semana de março de 2020, não prevê que todos fiquem em casa ao mesmo tempo, tal como o *lockdown* (confinamento). A modalidade adotada em território brasileiro consiste na restrição de uma parte de atividades consideradas não-essenciais, categoria que muda semanalmente e que é de difícil precisão. O confinamento, por sua vez, prevê que praticamente todas as pessoas fiquem em casa, podendo sair apenas as ligadas a saúde e segurança pública para suas atividades profissionais e a parcela da população que precisa sair para comprar alimentos, mas com a devida autorização dos órgãos públicos competentes. Então, o tempo em casa pressupõe uma rotina indeterminada e que pode mudar semanalmente, o que afeta as relações de trabalho que por sua vez, impactam no ensino-aprendizagem.

O segundo fator, para as Instituições de Ensino que adotaram o Ensino Remoto consiste na possibilidade de atividade assíncrona. A maior parte das plataformas virtuais de aprendizagem permitem que a relação educando-educador possa ocorrer em tempos diferentes, seja porque a transmissão da aula pode ficar gravada, seja porque ela possui recursos de atividades que podem ser disponibilizados *a qualquer tempo*. Ou seja, mesmo um professor que

ministra sua aula no turno da manhã, pode acessar a plataforma em outro turno e disponibilizar uma atividade.

Seguindo tal raciocínio, temos, por exemplo, o uso de *fóruns* nos ambientes virtuais, onde a questão motivadora pode ser disponibilizada em um determinado horário e a mesma pode ser respondida ao longo do tempo da aula, do dia, da semana ou do mês. A assincronia, por sua vez, a nosso ver, gera uma mudança que sem a devida análise tem potencial de gerar sobrecarga de trabalho por parte do corpo docente: quando o corpo docente busca resposta de forma rápida, por exemplo, quando um estudante se utiliza de um fórum para enviar uma mensagem com uma pergunta ao docente fora do horário de aula (no fim de semana) e espera ser atendido de prontidão.

Para entender tal questionamento faz-se necessário que recordemos que outras mídias digitais, tais como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, possuem formas de comunicação interativa e de alta velocidade, já tendo sido incorporada por parte da população brasileira, poderíamos dizer, também mundial. E que a maioria das plataformas digitais utilizadas para o Ensino Remoto pode ser acessada de aparelhos do tipo *Smartphone*. A combinação das duas situações gera a falsa sensação de que a relação entre o educador-educando pode ocorrer a qualquer hora, estando disponível para mesma. Ao analisar as características do capitalismo tardio, o qual o qualifica como 24/7, Jonathan Crary (2016, p. 13) destaca que os mercados atuam “em regime 24/7 – 24 horas por sete dias da semana – e a infraestrutura global para o trabalho e consumo contínuos existem há algum tempo”. E ao analisar o significado de *Smart* na maioria dos aparelhos que assim são qualificados, destaca que

o capitalismo 24/7 não é a mera apreensão contínua ou sequencial da atenção, mas também uma composição densa do tempo em camadas, na qual múltiplas operações ou atrações podem ser atendidas quase simultaneamente, independente de onde estamos ou do que estamos fazendo. Os assim chamados aparelhos “smart” recebem esse nome não tanto pelas vantagens que podem oferecer aos indivíduos, mas por sua capacidade de integrar o usuário a rotinas de 24/7 forma mais completa (CRARY: 2016, p. 93).

Mas, antes que alguns indaguem que tais características do capitalismo 24/7 seria impossível para a relação de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo Ensino Remoto, cabe apontar as conclusões da pesquisa de doutoramento realizada por Jaqueline Abreu Viana. Em artigo recente, Viana e Crivellari apontavam que

ao investigar as variáveis que permeiam o trabalho mediado por TIC, frequentemente associadas a tais ganhos, as constatações convidam a uma reflexão não somente acerca das possibilidades, mas, mais profundamente, sobre as consequências da interiorização

dessa lógica pelo trabalhador, quando ele “incorpora” a ideia de que o trabalho em diversos lugares e horários, além daqueles previstos ou formalizados em contrato pela empresa, corresponde a uma condição “normal” e está implicitamente estabelecida (VIANA; CRIVELLARI: 2014, p. 31 e 32).

Como apontou-se anteriormente, a pandemia tem proporcionado novas modalidades de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, não eram pensadas pela maioria dos professores. Desse modo, para parte dos que, por causa do isolamento social imposto pelo cenário pandêmico, migraram para o Ensino Remoto, essa realidade está sendo uma novidade e como tal vem sendo vivenciada e experimentada. Passar para o Ensino Remoto não significa, ao contrário do que o senso comum imagina, a simples transposição de modalidade: da presencial para a digital; mas uma outra forma de conceber a Educação e o processo de Ensino-aprendizagem. O ingresso nessas plataformas digitais indica uma mudança na rotina de trabalho, que pode indicar não apenas o acréscimo de trabalho, mas uma parte de tal trabalho não ser remunerada, aumentando a *mais-valia*<sup>2</sup> do empregador (seja ele uma empresa pública ou privada), pois sua contabilização pode ser de difícil precisão.

Os próprios defensores do Ensino Híbrido indicam que o processo de personalização da educação de tal modalidade necessita de

docentes muito **bem preparados e remunerados**, bom **apoio institucional e infraestrutura tecnológica**. Os professores precisam descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequados para cada situação e combinar equilibradamente atividades grupais, **presenciais e on line** (MORAN, 2018, p. 6. **Grifos Nossos**).

Ou seja, pensar que os docentes em suas casas possuíam antes da pandemia infraestrutura tecnológica (para não entrar na questão do apoio institucional) para realizar a passagem do ensino presencial para o remoto é desconsiderar a realidade brasileira, uma vez que situações como essa podem até ocorrer para um pequeníssimo grupo de educadores que atuam em Instituições de Ensino voltadas para a elite, o que não condiz com a realidade da maior parte da classe docente.

Outro fator que podemos inferir das palavras de José Moran citadas anteriormente, consiste no fator *preparação*, isto é, atuar com Ensino Híbrido ou Ensino Remoto não é a

---

<sup>2</sup> A mais-valia segundo Johnson (1997, p. 137) pode ser entendida quando “uma vez que os trabalhadores não possuem nem controlam os meios de produção, eles dependem dos patrões, que compram seu tempo em troca de salários. Os empregadores exploram essa dependência pagando aos trabalhadores apenas uma parte do valor do que eles produzem e conservam o resto – a *mais-valia* – para si mesmos sob a forma de lucro.

simples transposição de um método de ensino para outra plataforma de ensino. Exige preparação. Tal posição também pode ser vista no Plano de Ação.

Ciente da possível realidade de servidores da rede estadual de ensino que podem não possuir acesso a recursos tecnológicos para a realização de suas atividades de trabalho remoto, no contexto atual, a SEEDUC oportunizará formação continuada em momentos diferenciados de forma a contemplar todos os servidores de nossa rede (SEEDUC: 2020, p. 17).

Além da questão da formação, as residências tanto de professores como de estudantes não estavam preparadas para as mudanças provocadas pela pandemia, muitos professores também não conheciam os métodos de Ensino Remoto, pois como apontou-se previamente, ele possibilita tanto o contato sincrônico como assíncrono; além do ambiente virtual servir como um mediador na relação educador-educando. Lecionar por *meio* de plataformas digitais, tal como se pode observar, já consiste em uma relação mediada, ou seja, que traz para a relação outros fatores ligados a tecnologias da informação, que para muitos, não haviam sido considerados quando o ano letivo se iniciou em 2020.

A necessidade de suporte tecnológico evidenciou de forma ainda mais latente a desigualdade social. Como parte dos estudantes não possuem um *smartphone* ou computador em casa; outra o possui, mas sem pacote de dados suficientes para seu aparelho ou rede de internet banda larga que o possibilite acessar tais plataformas digitais, as ações levadas a cabo pelos governos estaduais, municipais ou federal têm se mostrado ineficientes, frente ao cenário que a pandemia coloca para todos. Mesmo em Instituições de Ensino Superior (IES) podemos constatar situação similar, onde parte dos cursos que já eram realizados a distância, assim dizendo, na modalidade EaD, boa parte do corpo discente, em seu cotidiano, utilizavam os laboratórios de informática ou outros tipos de equipamento para realizarem suas atividades. O fato de não poderem sair de casa durante a quarentena para a IES, os coloca de fora tanto da EaD como do Ensino Remoto que está sendo empregado como tentativa de resposta durante a pandemia.

#### IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim cabe trazer algumas palavras ditas no início. Tal como Edward P. Thompson (2001) teorizou para pensarmos o que seria classe social, vemos com a pandemia que ela emerge de suas experiências e vivências. Como a pandemia ainda não terminou, talvez ainda esteja cedo para concluir que ela trouxe mudanças significativas para a prática docente. Porém, não há como negar que mudanças estão em curso e que apenas com o exame da materialidade vivida

conseguiremos compreendê-la ao seu final. Por isso, não é hora de se posicionar como defensores ou detratores de tais mudanças, mas nos colocarmos como pesquisadores que tem como objetivo compreender o processo vivido (seja no presente, seja no passado).

Em suma, o ensino remoto vem para ficar? Não sabemos! Mas não é possível ignorar que ele é complexo e traz em si questões que podem e devem ser aprofundadas em estudos posteriores. O que se buscou-se nas linhas subjacentes foi tensionar transformações que estão em curso na sociedade atual, sem perder de vista que algumas transformações não eram recentes e que elas foram aceleradas pelas condições impostas pela Pandemia. Tal como Bruno Latour (2020), consideramos que é importante terminar esse texto com um questionamento e com um convite. Quanto ao primeiro: Quais profissões / ocupações / formas estão se modificando com a pandemia você pode auxiliar a compreender as transformações? Para finalizar, o segundo: junte-se a nós na busca pelo questionamento da realidade imposta pela pandemia do Coronavírus.

## REFERÊNCIAS

BABICH, Llian; MORAN, José (org.) **metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, Andrea; MARQUES, Leila (org.) **Coronavírus e as cidades no Brasil: reflexões durante a pandemia**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental Apresentação dos temas transversais / Ética**. Brasil: Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>; acessado em 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Temas transversais**. Brasil: Brasília, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>; acessado em 20 de maio de 2020.

BRASÍLIA. MEC. **ENEM 2020 - Inscrições**. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIY0>; acessado em 26 de maio de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In.: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: políticas e práticas**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2013, 29-42.

CEE/RJ **DELIBERAÇÃO CEE N° 376, DE 23 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2020-376.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf); acessado em 30 de maio de 2020.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu, 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto / PUC, 2010 [2004].

HENRIQUE, Adalberto; CASTELANO, Karine. Conteúdos midiáticos e novas tecnologias no contexto escolar: formação docente e práticas educativas em pauta. In.: HENRIQUE, Adalberto; CASTELANO, Karine (org.) **Estudos interdisciplinares em Educação Comunicação e Novas Tecnologias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 11-24.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: Guia prático de linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LATOUR, B. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. [tradução de Debora Danowski e Educaro Viveiros de Castro]. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/0081>; acessado em 20 de abril de 2020.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEC. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376); acessado em 30 de maio de 2020.

MORAN, José. Parte I – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BABICH, Llian; MORAN, José (org.) **metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SACRISTAN, Ginemo *et. al.* **Educar por competências: o que há de novo**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SEEDUC. **PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2020 (versão mimiofada)

SILVA Andreza Regina; SPANHOL, Fernando José. **Design instrucional e Construção do Conhecimento na EaD**. E-Book. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

THOMPSON, Eduard P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2001.

VIANNA, Jaqueline Abreu; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, vol. 9, nº 1, São João del-Rei, janeiro/junho 2014, p. 29-38.

WHO. World Health Organization. **Perguntas e Respostas sobre o Coronavírus**. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>; acessado em 26 de maio de 2020.