

## ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO COMO CONSEQUÊNCIA DA PANDEMIA DE COVID-19: O AGRAVAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM/RN

Iaponira Monteiro da Rocha Carvalho <sup>1</sup>

Daniele da Rocha Carvalho <sup>2</sup>

Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira <sup>3</sup>

### RESUMO

A precarização do ensino no Brasil é um mau antigo e muito combatido, mas pouco tem sido reduzido ao longo dos anos. Com a decretação do estado de pandemia da Covid-19 pela OMS, em março de 2020, deu-se início ao planejamento e implantação do ensino remoto em todos os níveis de ensino no Brasil. O presente estudo objetiva investigar o agravamento da precarização do ensino fundamental no município de Parnamirim/RN a partir da implantação do ensino remoto. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e bibliográfico, com abordagens qualitativa e quantitativa. A coleta de dados se deu por meio de um questionário aplicado aos professores de duas instituições de ensino fundamental públicas, localizadas no município de Parnamirim/RN, composto de questões abertas e questões fechadas. As respostas foram tabuladas com o uso dos softwares Iramuteq e Microsoft Excel, e os resultados apontam que, não obstante o esforço individual de cada docente, o quase inexistente investimento do poder público tornou a implantação e o desenvolvimento do ensino remoto uma evidente falácia, causando prejuízos, provavelmente irrecuperáveis, à maioria dos alunos do município, bem como aos professores. Dentre esses prejuízos destacam-se: aumento dos índices de evasão de alunos; possíveis casos de Síndrome de Burnout entre os docentes; aumento de carga horária de trabalho e de despesas para os docentes, que precisaram adquirir equipamentos e investir em capacitação para a “nova sala de aula”; redução dos níveis de aprendizagem dos alunos; entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino remoto, Precarização do ensino, Pandemia da Covid-19.

### INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 o mundo foi surpreendido com uma doença infecciosa causada por um novo coronavírus (*Corona Virus Disease*) denominada de Covid-19, levando a um quadro de pandemia declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (TCU, 2020). Essa pandemia gerou uma crise mundial sanitária, além de econômica, política e, principalmente, educacional, devido à suspensão de aulas presenciais como medida para reduzir a contaminação do vírus, adotada por vários governos ao redor do mundo.

No Brasil, a partir da segunda quinzena de março de 2020, todos os níveis de ensino fecharam suas portas, por determinação contida na Medida Provisória (MP) nº 934, de 1 de abril de 2020, que estabelecia normas excepcionais para educação, durante o estado de

<sup>1</sup> Professora do município de Parnamirim/RN, [iaponiramrc@hotmail.com](mailto:iaponiramrc@hotmail.com);

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [daniele.rocha@ufrn.br](mailto:daniele.rocha@ufrn.br);

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [ridalvo.oliveira@ufrn.br](mailto:ridalvo.oliveira@ufrn.br).

calamidade que enfrentava o país, convertida, posteriormente, na Lei nº 14.040/2020. Tanto a medida provisória quanto a lei trataram sobre a dispensa de obrigatoriedade do prazo mínimo de 200 dias letivos no trabalho escolar, porém, com a obrigatoriedade do cumprimento de carga horária mínima anual de 800h, bem como flexibilização do calendário escolar por meio de atividades pedagógicas não presenciais.

A partir dessa Lei, o Conselho Pleno do CNE (CNE/CP) também se posicionou por meio dos pareceres CNE/CP 5/2020, 9/2020, 11/2020 e 16/2020, que dispuseram sobre a reorganização do calendário escolar, cômputo e orientações educacionais de atividades presenciais e não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual. Por sua vez, os pareceres CNE/CP 15/2020 e 19/2020 discutiam sobre a implantação de dispositivos da Lei nº 14.040/2020 acerca de normas excepcionais a serem adotadas no período da pandemia.

Segundo dados da UNESCO (2021), em decorrência da pandemia da Covid-19, mais de 800 milhões de estudantes enfrentaram significativas interrupções em sua educação, desde o fechamento total das escolas (31 países) até horários acadêmicos reduzidos (48 países); houve queda no nível de proficiência em leitura em mais de 100 milhões de crianças, afetando, principalmente, os mais economicamente vulneráveis. Cabe ressaltar que o Brasil está entre os países com período mais prolongado de fechamento das escolas durante a pandemia.

No período da pandemia aumentou a desigualdade educacional, além do agravamento da crise pré-existente da educação, pois trouxe várias consequências em termos de aprendizado, saúde mental (estudantes e docentes), psicossocial e aumento no índice de evasão, além de gerar redução de financiamento para a educação, principalmente em países de baixa e média renda.

O Banco Mundial (BM), a UNESCO e a UNICEF (2021) afirmaram que o fechamento das escolas, que de forma parcial ou total durou, em média, 224 dias, trouxe para as crianças uma pobreza na aprendizagem, revelando que, no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, crianças aprenderam apenas 28% do que teriam aprendido nas aulas presenciais, e o índice de evasão triplicou. Em Karnataka, na Índia, a capacidade dos estudantes em realizar subtrações simples em 2018 era de 24% e, em 2020, esse número reduziu para apenas 16%. Além dessas consequências, os organismos internacionais afirmam que essa crise global na aprendizagem pode refletir em perdas de capacidade financeira futura para esses alunos.

Os países desenvolveram políticas públicas para ultrapassar esse período tão incerto para as áreas política, econômica, educacional e sanitária; porém, nos países de baixa e média renda estas políticas não foram tão eficazes, pois os professores não receberam suporte adequado para o desenvolvimento das suas atividades no ambiente virtual, além de enfrentarem aspectos estruturais, sociais e psicológicos das famílias dos alunos que impossibilitaram

suportar as exigências desse novo formato de ensino, tais como: falta de eletricidade, falta de renda para compra de dispositivos necessários às mudanças do ensino, dificuldades no acesso à internet, falta de apoio dos pais no desenvolvimento das tarefas, além da falta de habilidades dos estudantes para o estudo nesse novo formato (BM; UNESCO; UNICEF, 2021).

Gatti (2020) ressalta que, olhando para realidade educacional no período pandêmico, muitas questões se mostraram como dificuldade, tais como: condições e formação docente para o trabalho remoto; uso de mídias para o desenvolvimento de metodologias e avaliações de desempenho adequadas para esse novo cenário; além do envolvimento dos alunos. Ademais, as restrições impostas aos alunos, quanto ao acesso à internet, o suporte necessário à participação requerido por essa nova modalidade de ensino, a falta de atenção e concentração, os estresses dos professores em decorrência do aumento de trabalho, e as exigências rápidas de novas performances, além das mudanças na didática e utilização da tecnologia.

Essa situação já era reconhecida no Brasil por meio do Parecer CNE/CP 11/2020, que discutia as limitações de implementações de atividades não presenciais durante o isolamento social, que afetariam de modo desigual o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, haja vista existir um conjunto de fatores que iriam afetar esse processo, tais como:

as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes (CNE/CP, 2020, p. 2-3).

De acordo com o Tribunal de Contas da União (TCU), houve retrocessos em relação aos resultados alcançados até 2019 para os primeiros anos iniciais do ensino fundamental e defasagem nos indicadores dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio. Identificou-se, também, que o MEC apresentou baixa capacidade em formular e coordenar ações direcionadas a reduzir os impactos da pandemia, principalmente pelo fato do órgão não considerar os riscos associados à pandemia em seu planejamento estratégico e nem na gestão de risco. Verificou-se, ainda, ações fragmentadas, intempestivas e sem foco para resolução dos problemas da educação básica, bem como a demora no desenvolvimento de um painel de monitoramento da Educação Básica no contexto de pandemia.

Corroborando esses apontamentos do TCU, vários foram os estudos que demonstraram as fragilidades, os desafios e os problemas causados, principalmente, no processo ensino-aprendizagem. No Quadro 1 estão apresentados alguns desses estudos.

Quadro 1 – Estudos que apontaram as fragilidades, os desafios e os problemas causados, no processo ensino- aprendizagem durante a pandemia

Autores	Ano	Achados
Cipriani, Moreira e Carius	2021	Objetivou analisar os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectiva de 209 professores da Educação Básica de Juiz de Fora/MG no período da pandemia. Os resultados apontaram que a suspensão das aulas e o distanciamento social geraram, nos professores, um estado de ansiedade, preocupação e angústia, medo e insegurança, além de alguns apresentarem-se esgotados, sobrecarregados e estressados com a preparação das aulas, conteúdos reduzidos, e mudanças abruptas para se adaptar ao “novo momento”. Identificaram, também, que distintas ferramentas e metodologias emergiram e que, apesar dos desafios, houve descoberta, pois tiveram que se reinventar e se utilizar da criatividade. Houve aumento de demanda de trabalho, o que ocasionou sobrecargas. Desafios: mobilizar e alcançar a atenção e motivação dos estudantes nas aulas on-line; falta de reconhecimento e despreparo das famílias no suporte pedagógico dos filhos; falta de feedback dos alunos; além da falta de tempo para treinamentos e preparação de materiais para aula remota.
Dussel	2020	Discuti sobre os efeitos da “domiciliação” do escolar, ou seja, o deslocamento da sala de aula na pandemia. Nas primeiras semanas, houve uma tendência de distribuir tarefas para ocupar as crianças e se proteger das possíveis críticas das negligências dos professores, com o intuito de não perder o ano ou até mesmo dar continuidade ao programa, mas que também esse elevado número de tarefas gerava exaustão tanto para os professores quanto para as crianças. Outro fator questionado foi que tipo de aprendizado as crianças tiveram. Em questionamentos aos estudantes, verificou que estes não aprenderam nada relevante, ao mesmo tempo em que acharam muito interessante conhecer a vida privada do professor.
Flores e Gago	2020	Afirmam que os desafios e as interrupções causados pelo fechamento de escolas e universidades, principalmente no ciclo de observação, planejamento e avaliação, também podem ser vistos como oportunidade para aprender e reformular papéis e práticas tradicionais utilizados pelas escolas.
Nobre <i>et al.</i>	2021	Discutem que no cenário pandêmico havia necessidade de se ter uma nova cultura, agora não mais face a face, mas mediada por uma cultura digital, tendo o estudante como foco principal do processo ensino-aprendizagem, com formas mais interativas de produção do conhecimento. O professor precisava aprender a literacia digital <sup>4</sup> , além de se fazer necessária uma interação, com maior regularidade, com os estudantes pelo canais digitais, para que os alunos sentissem a presença do professor.
Souza e Reali	2022	Buscaram compreender o processo de construção das práticas docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da Covid-19, vivido por sete professoras. Os resultados apontaram que, em decorrência dos desafios enfrentados por esses atores, além das condições de trabalho adversas, as professoras se envolveram num processo intencional e estratégico de construção de novas práticas, tais como: disponibilização de livros didáticos e roteiro de estudos impressos; vídeos curtos com explicação das tarefas; encontros virtuais pelo Google Meet com os alunos; questionários enviados via Google Forms; planejamento das atividades com grupos de professores; distribuição de atividades e plantão de dúvidas WhatsApp. Além dessas estratégias, existia também o componente afetivo que nesse processo não poderia ser ignorado.

Fonte: elaborado pelos autores

<sup>4</sup> Carretero, Vuorikari e Punie (2017) conceituaram literacia digital como sendo um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades digitais necessárias para alcançar a fluência digital: desde as competências básicas em tecnologia (identificar as necessidades de informações, encontrar dados através de buscas simples, descobrir como acessar os dados, entre outras) até o nível mais avançado (explicar, ilustrar, organizar dados e informações, descrever e responder informações precisas, entre outras) de informações e conteúdos em ambientes digitais.



Diante de tantos desafios, trazidos pelo novo formato de ensino em decorrência da pandemia, outro fator a ser levado em consideração é o adoecimento dos profissionais da educação pela síndrome de Burnout. Essa síndrome passou a ser objeto de estudo na década de 1970 e vem despertando interesse dos pesquisadores nos últimos anos, tendo como protagonistas das doenças laborais, causadas principalmente pelo desgastes na profissão, os profissionais das áreas de educação e saúde, devido ao alto grau de expectativas que não podem ser realizadas (VIEIRA, 2010).

Para Maslach (2009) Burnout no trabalho é:

*un síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo. Las tres dimensiones claves de esta respuesta son un agotamiento extenuante, sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo, y una sensación de ineficacia y falta de logros.*

É um tipo de estresse ocupacional apresentando um estado de esgotamento físico e emocional no profissional, decorrente do aumento de trabalho, novas responsabilidades e exigências decorrentes das transformações do contexto social (renúncia das responsabilidades da família no contexto escolar, mudanças na transmissão do conhecimento, influenciado principalmente pela tecnologia, conflito entre instituições escolares e professores quanto à função a ser desenvolvida por estes, entre outros fatores), trazendo modificações no papel do professor. É um processo constituído de três dimensões (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho), que podem ser constatadas por um instrumento denominado MBI-ED (*Maslach Burnout Inventory- Educators Survey*) elaborado pelas psicólogas Maslach e Jackson em 1981, com o intuito de identificar possíveis manifestações da síndrome em profissionais da área de educação (CARLOTTO; PALAZO, 2002). Ressalta-se que, para a comprovação do diagnóstico, é necessária a avaliação de um especialista (MOREIRA *et al.*, 2017).

Alguns são os sintomas relacionados à síndrome: fadiga constante, distúrbio do sono, dores musculares, irritabilidade, incapacidade para relaxar, perda de iniciativa, incremento da agressividade, falta de concentração, impaciência, sentimento de solidão, baixa autoestima, absenteísmo, labilidade emocional, entre outros (BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

O estudo de Moreira *et al.* (2017), ao analisar 262 professores da rede pública de ensino da cidade de Farroupilha, trouxe como aspectos avaliados nas três dimensões, utilizando o instrumento MBI-ED: a) Exaustão Emocional: sentimentos de cansaço, frustração e esgotamento emocional; b) Despersonalização: sentimentos de insensibilidade, da rigidez emocional, da falta de preocupação e do trato impessoal com as pessoas, e do sentimento de



culpa pelos problemas dos alunos; e c) Reduzida Realização Emocional: capacidade dos participantes de compreender e lidar com problemas emocionais, trabalhar de forma eficaz com os problemas de seus alunos e, além disso, ter vitalidade e conseguir criar um ambiente de trabalho mais harmonioso. Os resultados mostram que os professores estão motivados e satisfeitos com a profissão, estão animados no exercício das suas atividades e preocupados com os seus alunos, mas que experimentam sentimentos que levam à exaustão emocional.

Apesar de não ter sido objeto principal do trabalho, buscou-se identificar pontos que poderiam estar atrelados a um possível adoecimento, devido ao aumento de trabalho, exigências por parte da gestão escolar e familiares, e falta de tempo e condições para desenvolver treinamentos sobre as tecnologias mais adequadas a serem aplicadas nesse novo contexto.

Na Rede Municipal de ensino de Parnamirim/RN, as aulas presenciais foram suspensas em 19 de março de 2020, por força do Decreto Municipal nº 6.200, logo após a publicação do Decreto nº 29.583 do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, e da Instrução Normativa nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que dispõe sobre o regime excepcional e transitório de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do RN, atendendo às decisões de isolamento social definidas pelo Governo do Estado com o fim de evitar e combater o avanço da pandemia da Covid-19.

Após quase dois anos de suspensão das aulas presenciais na rede pública de Parnamirim, as mais de 60 instituições que compõem a rede municipal de ensino (fundamental e infantil) retornaram às aulas presenciais em 03 de março de 2022 (CASTRO, 2022).

Muitas foram as ações desenvolvidas pela gestão do município para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, bem como o avanço da escolaridade no período da suspensão das aulas presenciais, tais como: plano orientador de Ação Pedagógica de Reorganização das Atividades Educativas; disponibilização de link de materiais educacionais digitais para o Ensino Fundamental; aquisição de kit merenda para distribuição aos responsáveis pelos alunos; aquisição do kit de material didático para todos os estudantes; distribuição de livro didático; contratação de emissora de TV para teleaulas para os estudantes do 6º ao 9º ano; distribuição de atividades remotas impressas para os estudantes do 1º ao 5º ano e EJA; formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos via Google Meet; orientação de considerar esse tempo de reclusão domiciliar rico de interações livres e criativas entre crianças, seus pais e familiares para a etapa da Educação Infantil; melhorias nas instalações das escolas; locação de 37 impressoras para as unidades com maior necessidade; e distribuição de mobiliários.

Por outro lado, também muitos foram os desafios enfrentados pelos professores, principalmente, o aumento excessivo de trabalho.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho foi investigar o agravamento da precarização do ensino fundamental no município de Parnamirim/RN a partir da implantação do ensino remoto. Para tanto, buscou-se identificar os desafios, as práticas pedagógicas utilizadas, as tecnologias inseridas no contexto das aulas, a avaliação do processo ensino e aprendizagem e o apoio do poder público no contexto de aulas remotas na visão dos professores.

## METODOLOGIA

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa de cunho exploratório e descritivo, utilizando-se das técnicas de estudo de multicasos e bibliográfico, com abordagens qualitativa e quantitativa. Foi realizado um estudo em duas escolas públicas do município de Parnamirim/RN, cuja coleta de informações se deu por questionário composto por 28 questões, das quais 11 eram fechadas, respondidos por professores do ensino fundamental. As duas escolas contam com 23 professores, e apenas um deles não participou da pesquisa por estar afastado no período da pandemia.

As respostas foram tabuladas com o uso do Microsoft Excel, cujas análises se deram por meio de estatística descritiva e análise do discurso.

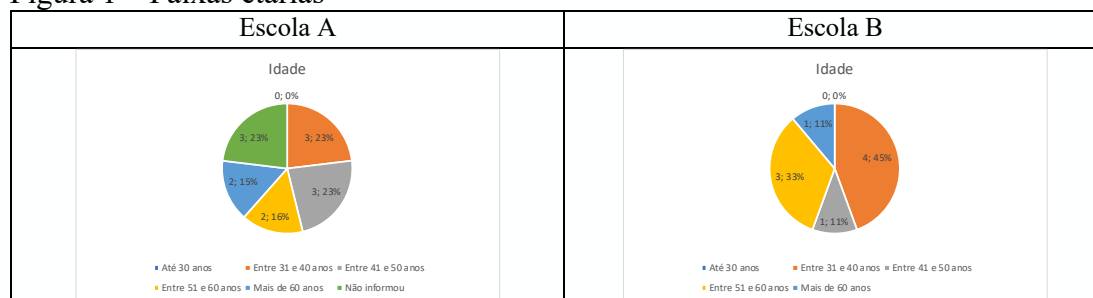
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Perfil pessoal

A coleta de informações acerca do perfil pessoal dos respondentes abrangeu gênero, idade, estado civil, quantidade de filhos, área de formação e maior titulação. No quesito gênero, há um equilíbrio em ambas as escolas (identificadas como Escola A e Escola B). Na Escola A os professores do gênero masculino são maioria e representam 54% do universo; enquanto na Escola B a representatividade do gênero feminino é um pouco maior, atingindo 56%.

No que diz respeito ao estado civil, há predominância de professores casados (54% na Escola A e 78% na Escola B), e com 1 ou nenhum filho (53% e 55%, respectivamente). As faixas etárias, no entanto, são bastante diversificadas, como se observa na Figura 1.

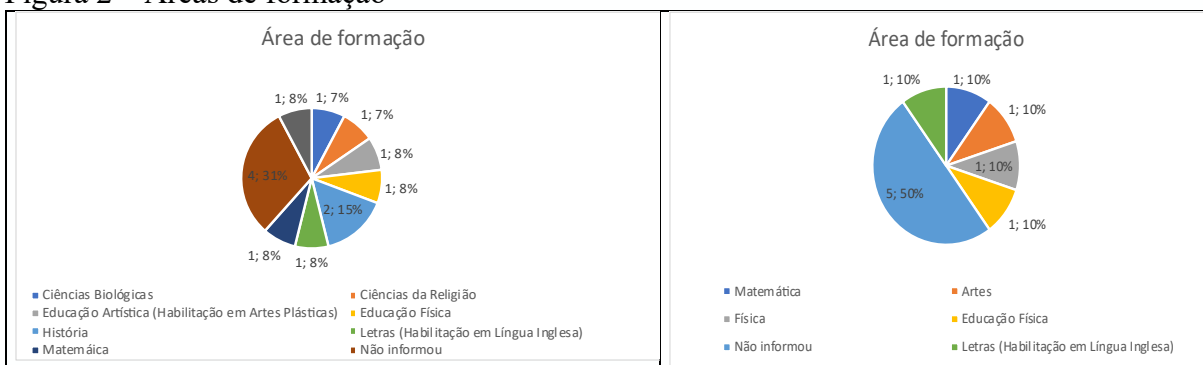
Figura 1 – Faixas etárias



Fonte: elaborada pelos autores (2022)

No que tange às áreas de formação, como era de se esperar, há professores de distintas formações, como evidencia a Figura 2; porém, a maior titulação predominante é a de graduação, (54% dos professores da Escola A e 56% dos da Escola B). A titulação máxima apresentada pelos professores é a de mestrado (8% dos professores da Escola A e 22% dos da Escola B).

Figura 2 – Áreas de formação

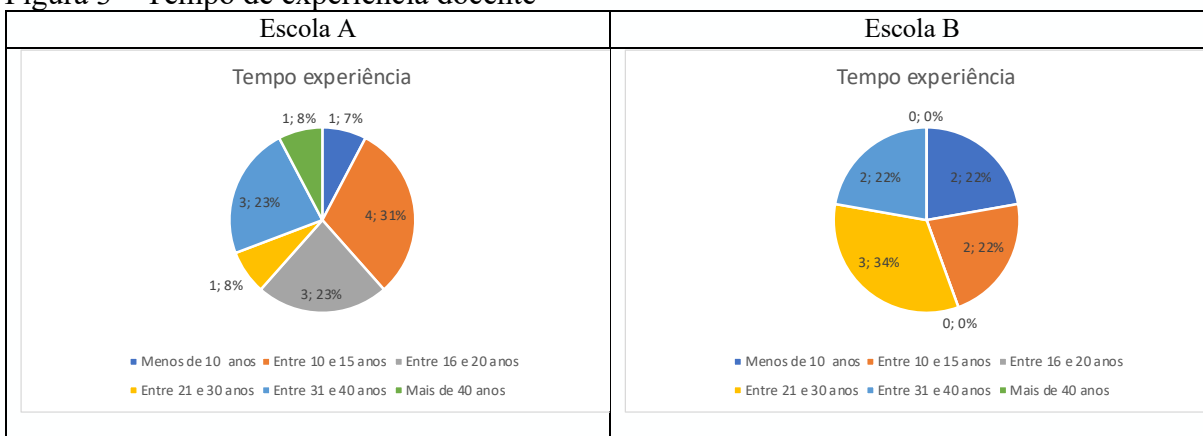


Fonte: elaborada pelos autores (2022)

### Perfil profissional

O perfil profissional dos respondentes identificou que todos atuam no Ensino Fundamental II, e uma minoria atua, também, no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio. Verificou-se que 8% dos professores da Escola A e 22% dos da Escola B atuam, também, em escolas da rede privada. Em termos de quantidade de escolas onde atua, os respondentes apontaram 1, 2 ou 3, com predominância de atuação em 2 escolas (62% dos professores da Escola A e 45% dos da Escola B). Em relação ao tempo de experiência docente, há grande dispersão nos dados, conforme se verifica na Figura 3.

Figura 3 – Tempo de experiência docente

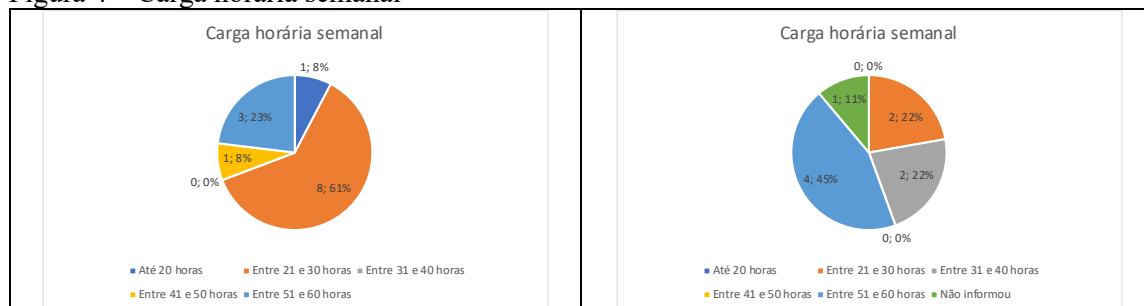


Fonte: elaborada pelos autores (2022)



Como última característica do perfil profissional, foi levantada a carga horária semanal de cada professor e o resultado está evidenciado na Figura 4, na qual se observa que há professores com jornada de até 60 horas semanais.

Figura 4 – Carga horária semanal



Fonte: elaborada pelos autores (2022)

### 4.3 Atuação durante o ensino remoto

O foco principal dessa pesquisa é investigar a atuação dos professores durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19. A providência inicial para todos os docentes foi se familiarizar com as ferramentas disponíveis para o desenvolvimento do ensino remoto e a maioria relatou que as principais ferramentas utilizadas foram: WhatsApp (citada por todos), Google Meet e YouTube, seguidas do Google Classroom e do Zoom.

De maneira quase unânime, os professores relataram não ter recebido nenhum apoio do empregador para sua adaptação ao ensino remoto, e os poucos que discordaram relataram ter recebido poucos e insuficientes treinamentos para esse fim. Por consequência e em função das condições precárias de boa parte dos alunos, 85% dos professores da Escola A e 78% dos da Escola B optaram por não reprovar nenhum aluno durante a vigência do ensino remoto.

No que tange às iniciativas próprias para o desenvolvimento do ensino remoto, também de maneira quase unânime relataram que foi necessário realizar investimentos na aquisição de equipamentos e móveis, bem como na adequação de espaços em suas residências, além da contratação de serviços como planos de internet e aplicativos.

Em meio ao marcante desinteresse por boa parte dos alunos e à necessidade de registrar a frequência destes alunos, as principais estratégias utilizadas foram: através das tarefas realizadas por meio digital; na escola, ao retirarem e devolverem as atividades impressas; e pelo acesso ao Google Meet ou ao Google Classroom. Essas atividades serviam, simultaneamente, para a mensuração do desempenho, como forma de avaliação para registro de notas dos alunos.

Os professores também indicaram as principais adequações que realizaram na sua prática docente visando atender às necessidades impostas pela pandemia, dentre as quais se destacam: aulas on-line e o uso do livro didático on-line; gravação de aulas e disponibilização

em meios digitais; os assuntos foram abordados de forma bem mais lenta; priorização de conteúdos; criação de um canal do YouTube; adaptação de conteúdos; linguagem dinâmica para o ensino à distância; disponibilidade para atendimento à distância; diminuição do currículo formal; uso de atividades on-line; adaptação do conteúdo para uma linguagem acessível e dinâmica para o ensino à distância; maior disponibilidade para atendimento a estudantes; e orientação para que os alunos interagissem com suas famílias.

Para ilustrar a percepção dos professores sobre os processos de ensino durante a pandemia, foi solicitado que eles relatassem aspectos positivos e negativos na conduta dos estudantes, e os resultados estão listados no Quadro 2.

Quadro 2 – Aspectos positivos e negativos percebidos pelos professores

	Escola A	Escola B
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados com a saúde.</li> <li>• Debate da leitura do livro com perguntas e respostas dos alunos.</li> <li>• Alguns alunos demonstraram autonomia para aprender. Buscavam o professor para tirar dúvidas e pedir novas informações.</li> <li>• Interesse e participação de 90% da turma.</li> <li>• Os recursos tecnológicos devidamente utilizados podem acarretar resultados bastante significativos na conduta, bem como na aprendizagem dos alunos. Ainda que forçosamente, a pandemia gerou uma maior imersão no mundo virtual.</li> <li>• Responsabilidade por parte de alguns.</li> <li>• Acessavam chats e videochamadas nas horas requisitadas.</li> <li>• Interagiram melhor com a tecnologia; aprenderam a valorizar mais a vida.</li> <li>• Tentavam fazer as atividades; tiravam dúvidas nas aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso em realizar as atividades quinzenais; interesse em tirar dúvidas por meio do WhatsApp.</li> <li>• Utilizar novas tecnologias; os alunos mais tímidos conseguiam socializar mais pelo Google Meet.</li> <li>• O acompanhamento de algumas famílias na execução das atividades.</li> <li>• Educação on-line; desejo de voltar às aulas presenciais.</li> <li>• Pontualidade de alguns alunos; os alunos tornaram-se mais pesquisadores.</li> <li>• Bom uso das tecnologias (alguns casos específicos).</li> <li>• O interesse por parte de alguns.</li> <li>• Compromisso para realizar e entregar as atividades; interesse em tirar dúvidas.</li> <li>• Por parte de alguns, uma maior participação e interação, o que atribuímos à presença da família, uma vez que estavam em casa.</li> </ul>
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defasagem psicopedagógica, física e social.</li> <li>• Ficavam deitados, com sono ou ouvindo música, em vez de assistir à aula. Não faziam as atividades do momento da aula.</li> <li>• Falta de interesse; irresponsabilidade com a própria formação; e uma total indiferença em relação aos estudos.</li> <li>• Alguns pais não se interessavam pelo ensino de seus filhos (não retornavam as atividades).</li> <li>• Falta de comprometimento, desrespeito virtual: alguns chegavam a identificar seus trabalhos com pseudônimos pejorativos, etc.</li> <li>• Não mostravam os rostos e não davam retorno das requisições.</li> <li>• O desinteresse em manter uma frequência na entrega das atividades.</li> <li>• Alguns mudaram de endereço; prejuízos na aprendizagem por nem todos ter acesso às tecnologias; alguns se evadiram; déficit na leitura e escrita.</li> <li>• Baixa frequência, pouco interesse e interação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não entrega de atividades com pontualidade; abandono por alguns alunos; necessidade de mudanças dos pais.</li> <li>• Novas tecnologias; socialização.</li> <li>• Falta de compromisso com prazos para realização das atividades.</li> <li>• Falta de acesso a recursos de informática; dificuldade para contatar alguns alunos.</li> <li>• Relapsos; falta de compromisso; falta de pontualidade.</li> <li>• Falta de compromisso dos estudantes e das famílias.</li> <li>• Abandono escolar evidenciado pela não entrega de atividade; ausência de participação em momentos síncronos agendados.</li> <li>• Mesmo em casa, ausência da família no aprendizado dos seus filhos. Assim sendo, um número considerável de alunos ficaram a desejar em todos os quesitos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria dos alunos não fazia as atividades, não estavam presentes nas aulas.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Por outro lado, os professores também relataram o que identificaram como acertos e erros em suas condutas durante o ensino remoto, evidenciados no Quadro 3.

Quadro 3 – Acertos e erros identificados pelos docentes em suas práticas durante a pandemia

	Escola A	Escola B
Acertos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia utilizada.</li> <li>• Correção de todas as atividades enviadas por e-mail e depois devolver as atividades para que os alunos vissem onde erraram.</li> <li>• Ter estudado mais e aprendido a dominar tecnologias.</li> <li>• O trabalho foi bom com os alunos porque as famílias ajudaram.</li> <li>• Busquei dar o melhor de mim. Tenho plena consciência que busquei realizar quase tudo que esteve ao meu alcance.</li> <li>• Aprendemos sobre o uso das tecnologias.</li> <li>• Busca de novos exemplos e imagens.</li> <li>• Os blocos impressos foram entregues para aqueles que não tinham acesso à internet.</li> <li>• As reuniões quinzenais e a equipe pedagógica.</li> <li>• Em aprender com as tecnologias digitais.</li> <li>• Uso do Meet com a mesa digitalizadora facilitou a aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneira que a escola direcionou a entrega das atividades.</li> <li>• Adaptação a novas tecnologias.</li> <li>• Sempre pensava em atividades que os alunos pudessem desenvolver usando apenas as orientações.</li> <li>• Adequação do currículo; aprendizagem de novos recursos.</li> <li>• Criação de videoaula no YouTube.</li> <li>• Adaptação das atividades a um nível compatível com o dos alunos.</li> <li>• A maneira com a qual a escola direcionou as atividades.</li> <li>• Adaptação de materiais e interatividade para o conteúdo produzido.</li> <li>• Metodologia didática, avaliação, interação e relacionamento com os alunos.</li> </ul>
Erros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender aos alunos em horários extras, por exemplo tarde da noite, o que virou rotina.</li> <li>• Não utilizaria novamente os formulários do Google. Teria sido menos ruim ter utilizado os cadernos.</li> <li>• Muitos alunos não puderam acompanhar as aulas remotas.</li> <li>• Ficar algumas noites sem dormir, virar noites acordado para atender às demandas do trabalho virtual e, como recompensa, ser taxado de vagabundo. Honestamente, penso que errei mais comigo mesmo.</li> <li>• Como fazer para que os alunos se interessem pelo estudo. Deveria/poderia ter utilizado mais as plataformas digitais.</li> <li>• Mais estratégias para o alunado trabalhar as dificuldades encontradas.</li> <li>• Poderia ter utilizado mais os recursos das tecnologias para provocar o interesse dos que participavam das aulas remotas.</li> <li>• Passar videoaulas no YouTube não foi muito proveitoso e as atividades via Google Forms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não exigir da Secretaria uma condição melhor de trabalho para que pudéssemos fazer algo diferente.</li> <li>• Limitie-me apenas ao uso de WhatsApp e, algumas vezes, do Google Meet. Não busquei outras alternativas tecnológicas para mediar o ensino-aprendizagem.</li> <li>• Dificuldade em adequar-se ao nível de aprendizagem dos alunos.</li> <li>• Falta de criação de um método mais eficiente para trazer o aluno para esse tipo de realidade.</li> <li>• Pouco uso da tecnologia (não é meu forte).</li> <li>• Não ter exigido condições de trabalho para que pudéssemos fazer algo mais proveitoso.</li> <li>• Excesso de atividades com prazos curtos, tendo em vista a nova realidade dos estudantes que passaram a, também, trabalhar.</li> <li>• A obrigação de aprovar, mesmo aqueles alunos que não demonstravam nenhum compromisso com o processo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Por fim, os professores listaram as principais mudanças percebidas por eles no retorno às aulas presenciais, apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais mudanças percebidas no retorno às aulas presenciais

Escola A	Escola B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defasagem dos alunos na parte física, mental e social.</li> <li>• Aumento da falta de interesse. Problemas psicológicos como, por exemplo, depressão.</li> <li>• Os alunos voltaram mais indiferentes, menos comprometidos com a escola. Os níveis de leitura também estão piores do que antes.</li> <li>• Alunos com déficit de aprendizagem; mais alunos com depressão, ansiedade e outros.</li> <li>• Defasagem na aprendizagem; alunos do 6º e 7º anos não alfabetizados; alunos desmotivados, pouco ou nada atraídos por aulas presenciais;</li> <li>• A falta de respeito está escancarada em relação ao professor e ao ensino. Doenças emocionais. Atraso na aprendizagem.</li> <li>• Alunos tornaram-se mais preguiçosos.</li> <li>• Os alunos voltaram desacostumados com a rotina de entregas de atividades, bem como com a falta de comprometimento.</li> <li>• Muitos problemas de saúde encontrados nos alunos (depressão, ansiedade ...).</li> <li>• Grande dificuldade de concentração nas aulas; alunos ligados aos celulares nas aulas; falta de interesse em relação ao conhecimento.</li> <li>• O ensino-aprendizagem é infinitamente melhor presencial. Os alunos voltaram mais preguiçosos, com exceção de alguns poucos. Eles voltaram com a ideia de que não precisam fazer mais nada em sala, pois irão passar mesmo assim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A disciplina dos alunos melhorou; a vontade do retorno presencial com colegas e professores.</li> <li>• Comportamento e habilidades.</li> <li>• A ausência de rotina, um acentuado déficit de leitura e escrita, mudanças comportamentais dos alunos (inquietação, ansiedade e alguns casos de depressão).</li> <li>• Alunos menos adequados à leitura e à escrita em velocidade razoável, mas mais interessados no ambiente escolar.</li> <li>• Alunos sem conhecimento compatível para a turma atual.</li> <li>• Mais casos de ansiedade e depressão nos alunos; defasagem no nível de aprendizagem.</li> <li>• A disciplina dos alunos; a vontade de continuar na forma presencial.</li> <li>• Dificuldades basilares quanto ao conteúdo e à saúde mental.</li> <li>• Do ponto de vista pedagógico: falta de motivação, compromisso, disciplina.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Com o aumento de atividades e trabalhos exigidos para atender esse novo formato de ensino, muitos professores relataram sobre as obrigações, a falta de condições de trabalho, as dificuldades no nível de aprendizagem dos alunos, a falta de habilidade para conduzir o processo ensino-aprendizagem, entre outras. Algumas falas dos atores, quando perguntados sobre erros e dificuldades no ambiente remoto, mostraram: sentimento de fadiga, distúrbio do sono, incapacidade para relaxar, perda de iniciativa e exaustão emocional:

Quadro 5 – Principais falas sobre erros e dificuldades no ambiente remoto

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficava algumas noites sem dormir, virar noites acordado para atender às demandas do trabalho virtual e como recompensa ter que ouvir ser taxado de vagabundo. Honestamente, penso que errei mais comigo mesmo (ator 2).</li> <li>• Atender os alunos em horários extras, por exemplo tarde da noite, isso virou rotina (ator 5).</li> <li>• Utilização de mais estratégias para o aluno trabalhar as dificuldades encontradas (ator 10).</li> <li>• A obrigação de aprovar mesmo aqueles alunos que não demonstrava nenhum compromisso com o processo (ator 13).</li> <li>• Excesso de atividades com prazos curtos, tendo em vista a nova realidade dos estudantes que passaram também a trabalhar (ator 14).</li> <li>• Não ter exigido condições de trabalho para que pudéssemos fazer algo mais proveitoso (ator 15).</li> <li>• Falta de criação de um método mais eficiente para trazer o aluno para esse tipo de realidade (ator 16).</li> </ul>
--

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi investigar o agravamento da precarização do ensino fundamental no município de Parnamirim/RN a partir da implantação do ensino remoto. Para atingir esse objetivo, foi aplicado um questionário ao universo dos 23 professores que atuam em duas escolas do município, sendo que 1 deles não respondeu porque esteve afastado de suas atividades durante a pandemia.

O perfil pessoal dos professores indica que há equilíbrio quantitativo entre os gêneros masculino e feminino, com predominância de pessoas casadas e com até 1 filho. No que tange à formação acadêmica, estão presentes professores de diversas áreas do saber; porém, tendo a graduação como titulação máxima predominante, e a titulação de mestrado é a máxima entre os participantes da pesquisa, mas com pouca representatividade.

Quanto ao perfil profissional, foi identificado que todos atuam no Ensino Fundamental II e alguns poucos no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, com a maior parte deles atuando em mais de 1 escola, com cargas horárias que chegam, em alguns casos, a 60 horas semanais.

Foi identificado que muitas foram as adequações necessárias ao desenvolvimento do ensino remoto, inclusive aquisições de equipamentos e serviços sem a contrapartida do empregador. Dentre as adequações em destaque estão a adaptação das práticas de ensino, de registro de frequência e de avaliação de desempenho, ressaltando que quase todos os docentes optaram por não reprovar nenhum aluno durante o ensino remoto, principalmente, em função de reconhecerem as dificuldades de acesso destes alunos ao novo formato do ensino imposto pela pandemia.

Tantas modificações implementadas para garantir a continuidade do ensino durante os quase 250 dias de ensino remoto trouxe consequências negativas ao aprendizado dos alunos, e agravou a precarização do ensino desenvolvido pelos professores. Conforme apontam os relatos, há indícios de aumento do adoecimento dos alunos (ansiedade, depressão, etc), bem como dos professores que começam a apresentar sinais do que pode vir a se concretizar sob a forma da Síndrome de Burnout.

Recomenda-se, para futuras pesquisas, expandir esse estudo para outras unidades de ensino do município, bem como a repetição do estudo nas 2 unidades originais, de forma a possibilitar um estudo de painel dentro de 1 e 2 anos à frente.



## REFERÊNCIAS

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BM/UNESCO/UNICEF. **Resumo Executivo: O Estado da Crise Global da Educação: um caminho para recuperação**. Relatório conjunto da UNESCO, da UNICEF e do Banco Mundial. 2021, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Unesco e Unicef. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZO, LÍlian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5):1017-1026, maio, 2006.

CARRETERO, Stephanie; VUORIKARI, Riina; PUNIE, Yves. **The Digital Competence Framework for Citizens: With eight proficiency levels and examples of use**. Science for Policy report by the Joint Research Centre (JRC). European Union, 2017.

CASTRO, Saulo Tarso de. **Parnamirim retoma ano letivo com aulas presenciais a partir desta quinta-feira (3) - 02/03/2022**.

CEE/SEEC. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2020 do RN**. Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 09/2020**. Dispõe sobre Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020**. Dispõe sobre Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020**. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece



normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 16/2020**. Dispõe sobre Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº 19/2020**. Dispõe sobre Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

DUSSEL, Inês. A Escola na Pandemia: Reflexões Sobre o Escolar em Tempos Deslocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, jul. 2020.

FLORES, Maria Assunção; GAGO, Marília. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, 2020. p. 507-516.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo. v 34, n. 100, p. 29-41, set-dez. 2020.

MASLACH, Christina. Comprendiendo el Burnout. **Ciencia & Trabajo**. AÑO 11. NÚMERO 32. ABRIL / JUNIO 2009.

MOREIRA, Danielle Lima; BRITO, Lucas Charão; OBREGON, Sandra Leonara; RIBAS, Fábio Tolfo; LOPES, Luis Felipe Dias. SÍNDROME DE BURNOUT: ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE FARROUPILHA NO RIO GRANDE DO SUL. **Gestão & Conexões = Management and Connections Journal**, Vitória (ES), v.6, n.1, p.40-63, jan./jun. 2017.

NOBRE, Ana, MOURAZ, Ana, GOULÃO, Maria de Fátima, HENRIQUES, Susana, BARROS, Daniela, MOREIRA, José Antônio. Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 45, 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Práxis Educacional**, 2022. v. 18, n. 49. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Quarto acompanhamento do plano nacional de educação – PNE 2014-2024**.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 maio 2022.

VIEIRA, Isabela. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. Dossiê Temático: O Mundo Contemporâneo do Trabalho e a Saúde Mental do Trabalhador. **Rev. bras. saúde ocup.** 35 (122). Dez 2010.