

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO NO ESTADO DO MATO GROSSO¹

Marina Lara ²
Aloir Pacini ³

RESUMO

Com o presente trabalho objetiva-se compreender os desafios enfrentados pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial, em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus. Através de pesquisas bibliográficas que trazem conceitos que dialogam com o momento presente busca-se contextualizar o inédito momento vivido pelos docentes no município de Cuiabá, Mato Grosso. Através do envio de questionário semiestruturado, buscamos entender a realidade dos 115 docentes entrevistados – não somente no que diz respeito às novas práticas pedagógicas adotadas no período, mas também sobre os aspectos pessoais e psicológicos dos professores. Enquanto antropólogos, fazemos uso do método etnográfico para analisar compreender também a problemática de uma pesquisa nestes tempos de reclusão social.

Palavras-chave: prática docente, pandemia, ensino, TDICs.

INTRODUÇÃO

O mundo enfrenta uma crise sanitária sem precedentes. Desde meados de dezembro de 2019, inicialmente na China, mas logo todas as nações tomaram conhecimento sobre a *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), que provoca a Covid-19, uma doença causada pela família de *coronavírus*. O vírus se espalhou ao redor do mundo, tendo o primeiro caso confirmado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. A disseminação rápida no globo terrestre fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizasse o evento como pandemia, em março de 2020

¹ O presente artigo é um dos resultados da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pelos autores no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso.

² Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – MT profmarinalara@gmail.com;

³ Professor do Departamento de Antropologia da UFMT, colaborador no PPGAS-UFMT, orientador de Marina Lara.

(Do Bú et al., 2020, Velavan & Maeyer, 2020; World Human Organization [WHO], 2020).

Desde então, uma corrida contra o tempo foi sentida pelos brasileiros a partir de março de 2020, quando iniciaram-se as discussões sobre como continuar o processo educativo dentro das limitações consequentes da pandemia. O resultado foram longos testes de novas ferramentas e sequentes análises de quais seriam as possibilidades mais adequadas de aplicação efetiva desses recursos. Além do vírus, outras coisas que nos eram desconhecidas passaram a se tornarem intensamente presentes e nos cobrar a necessidade de familiarização para o bem estar dos estudantes e dos docentes, mesmo no ensino remoto emergencial e ensino à distância.

Convém aqui clarear os termos usados para compreender corretamente do que estamos tratando. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que surge como “substituto” do Ensino Presencial em momentos, como o próprio nome sugere, de emergência. Momentos em que a sociedade vive crises sanitárias com surtos ou pandemias, como é o caso do nosso país com o Covid-19, o ideal é que se recorra à essa prática de ensino como norteadora do processo ensino-aprendizado. Através das entrevistas com professores e coordenadores feitas durante esse estudo, analisamos as novas características do trabalho pedagógico que é o viés dessa pesquisa, agora no ambiente virtual.

Ademais, Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust e Aaron Bond (Holges et al., 2020), fazem também um esforço de pensar esse momento histórico que estamos vivendo em outros países, e são precisos quando afirmam que ERE não deve ser confundido com Educação à Distância (EaD), uma vez que uma das poucas semelhanças entre as duas modalidades de ensino consiste no fato de que ambas são intermediadas por tecnologias digitais. Para eles, ERE é um sistema criado como uma forma temporária e alternativa de entrega de instruções, em circunstâncias de crise, que envolve soluções de ensino totalmente remotas em substituição àquelas que seriam ministradas presencialmente. Assim, o objetivo do ERE é fornecer acesso temporário a estratégias de ensino-aprendizagem de uma forma rápida, simples e confiável durante uma emergência ou crise (Tomazinho, 2020). A educação à distância pressupõe a presença de um tutor, com carga horária variável, fazendo uso de atividades síncronas e assíncronas. Já no Ensino Remoto Emergencial, temos o papel do professor exercido em tempo real, através de diferentes recursos midiáticos. A partir da incorporação de novas tecnologias e recursos para o ERE, o presente trabalho busca evidenciar quais foram as

práticas adotadas pelas instituições dos 115 docentes entrevistados, bem como concentre-se, também, na análise dos possíveis problemas pedagógicos sofridos pelo sistema de ensino frente às mudanças ocorridas no tempo dessa pandemia:

O sistema escolar só pode sentir os efeitos das mudanças morfológicas e de todas as mudanças sociais que estão por trás destas sob a forma de dificuldades pedagógicas, mesmo que ele impeça aos agentes de colocar em termos propriamente pedagógicos os problemas pedagógicos que se colocam objetivamente para ele. (Bourdieu, 1992, p. 112).

Temos ciência que vivemos em uma sociedade extremamente desigual. A pandemia pelo novo coronavírus não se trata, apenas, de uma crise sanitária, que também pôde ser observada na política, na economia, no cultural e social porque se tornou de fato um *fato social total*, na linguagem de Marcel Mauss (2003). Conforme recorda Boaventura de Sousa Santos, este cenário pode ser caracterizado como uma crise grave:

As crises graves e agudas, cuja letalidade é muito significativa e muito rápida, mobilizam os media e os poderes políticos, e levam a que sejam tomadas medidas que, no melhor dos casos, resolvem as consequências da crise, mas não afectam as suas causas. Pelo contrário, as crises graves mas de progressão lenta tendem a passar despercebidas mesmo quando a sua letalidade é exponencialmente maior. A pandemia do coronavírus é o exemplo mais recente do primeiro tipo de crise. (2020 p. 22).

Ademais, no contexto de estudo das epidemias, para o enfrentamento de crises frente às doenças infecciosas, percebemos a necessidade de ação imediata, uma vez que:

De natureza episódica e excepcional, as epidemias são uma crise em tempo real que impele uma resposta imediata [...]. Iluminando os contornos geopolíticos e as consequências da biossegurança, os antropólogos demonstraram como as epidemias, ou melhor, sua ameaça iminente, fornecem o pretexto para a extensão do poder governamental em todas as formas de vida e modos de vida (Keck, 2019, p. 3).

No caso específico do Brasil, mas focados em Mato Grosso neste trabalho, reiteramos as desigualdades evidenciadas entre as esferas público e privada, e notamos o quão importante é a necessidade de formação contínua dos docentes, especialmente no campo tecnológico, uma vez que estamos diante de um novo perfil de estudante, que poderíamos descrever como *contemporâneo*. Ora, diante de tal evidência não podemos continuar sendo *professores tradicionais*. Segundo Presnky (2001), os estudantes de hoje

não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Sobre a formação de professores críticos, Libâneo afirma:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Concomitante a isso, ao tratarem da postura reflexiva do professor, Chaquime e Mill (2016) afirmam que “partindo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com os alunos, tornam a experiência como mediador do ambiente virtual de aprendizagem uma prática formativa e uma oportunidade de reprofissionalização” (p. 126). Não estamos nos referindo apenas à capacidade *tecnológica* do docente, mas pensando, sobretudo, em uma formação crítico reflexiva. Para Libâneo, os novos pensamentos envolvendo a formação continuada dos professores diz respeito à:

a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (Libâneo, 2006, p. 88)

É notória a necessidade de uma mudança no sistema educacional, que diretamente está relacionada com políticas públicas de acesso a uma educação que ainda não é comum a todos. Os *campos de possibilidade* (Bourdieu, 1970) diferem, e a pandemia surge como combustível para deixar em evidência fatores importantes dentro do cenário escolar, como as desigualdades de acesso à educação.

Apesar dos problemas enfrentados durante esse período, “com diligência e ação concertada em vários níveis, as ameaças colocadas pelas doenças infecciosas emergentes

podem ser, se não eliminadas, pelo menos significativamente moderadas” (Lederberg et al., 1992, p. 32). Não discutiremos nesse trabalho sobre o teor das ações que devem, ou não, ser tomadas por parte das autoridades e das instituições, nos limitaremos às consequências que estão sendo vivenciadas nesse período.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem caráter descritivo acerca das atividades realizadas por 115 professores no município de Cuiabá, no Mato Grosso. Como estamos em tempo de pandemia, trata-se de um estudo de caso, mas a pesquisa não vai a campo para a observação participante, são esses atores principais que refletem sua ação escrevendo sobre ela. Reforçamos assim a importância do papel do professor:

Contudo, há uma exigência muito maior do professor nesse processo, uma vez que além de acompanhar e assessorar o aprendiz, é necessário compreender como as relações se estabelecem de modo a promover aprendizagens mútuas. É preciso estabelecer um diálogo permanente de modo que as ideias sejam discutidas, redirecionadas, implementadas e avaliadas, o que se torna um desafio diante do público que se recebe, considerando a diversidade de experiências, conhecimentos e competências. (Rinaldi, 2010, p. 156).

O certo é que a palavra dos professores é importante. Por isso também foi necessário uma análise desses discursos para captar até o que não está dito. Para Vergara, a pesquisa descritiva:

[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (Vergara, 2004, p. 47).

Em decorrência do distanciamento social proposto pela pandemia, a pesquisa foi feita através da ferramenta *Google Forms*. No dia 21 de junho de 2020, um questionário semiestruturado foi utilizado para entender a realidade vivida pelos docentes nos níveis profissional, psicológico e social. Para uma análise qualitativa, Ludwing nos lembra que:

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos

significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. [...] Estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa. (Ludwing, 2014, p. 205).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos as discussões apresentando as informações sobre a saúde dos entrevistados, uma vez que não há problema físico que não passe, anteriormente, pelo emocional. Sabemos que não estamos diante de um cenário comum de educação, e as constantes mortes noticiadas pelas mídias, além da crise econômica que se agrava com o passar dos dias, são fatores que influenciam, diretamente, no bem-estar do professor. Foram abordadas temáticas subjacentes à incorporação e uso das tecnologias no ERE e não podemos falar do indivíduo isolado em apenas um plano. Assim sendo, pareceu-nos conveniente destacar logo no início questões sobre a saúde mental dos entrevistados, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Numa escala de 0 a 10, quanto o COVID-19 afeta-o(a) no plano psicológico?
115 responses

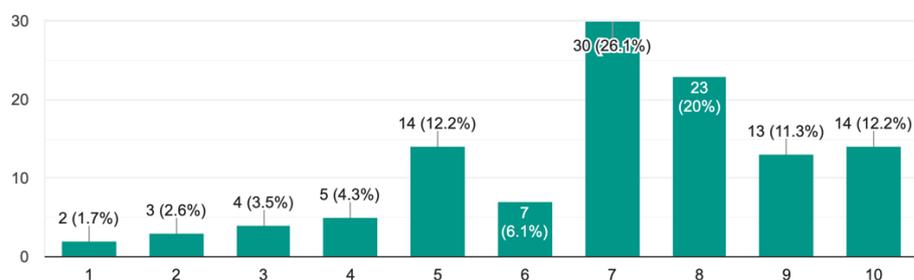


Gráfico 1: Covid-19 e a saúde mental dos entrevistados

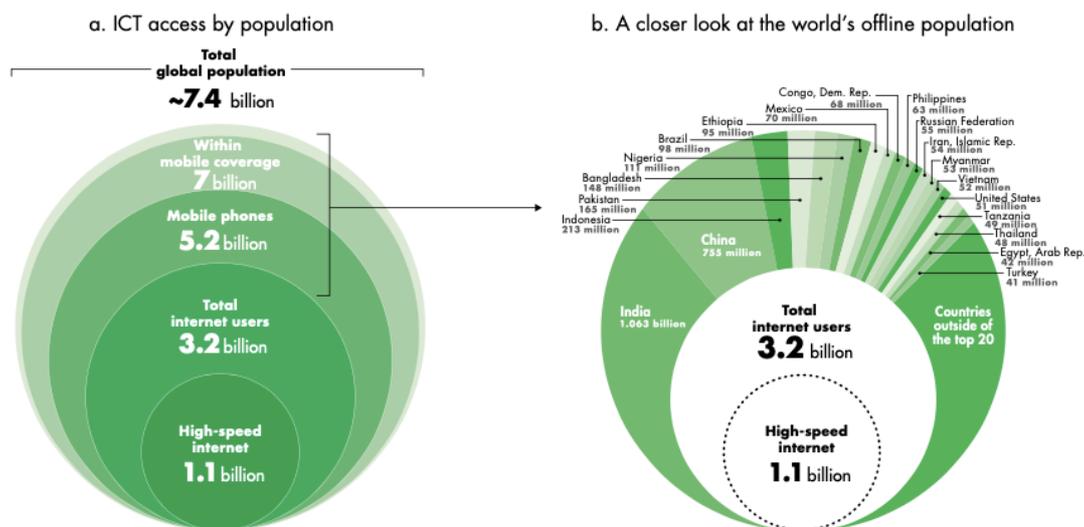
Dos 115 professores entrevistados, percebemos que 76% consideram que o Covid-19 afeta seu plano psicológico de uma maneira considerável, com escala acima de 7. Ademais, quando perguntados sobre o uso de medicinas alternativas, 51 pessoas responderam afirmativamente. Dentre as principais, destacam-se a Homeopatia, Fitoterapia e Acupuntura. Estamos falando de uma amostra de docentes que está voltada para a medicina alternativa como forma de auxílio para o equilíbrio de sua saúde mental. É importante percebermos que, no que diz respeito ao uso de remédios alopáticos, esse

número cai expressivamente: 19 pessoas afirmaram já fazer uso antes da pandemia, e 9 passaram a utilizar após o período de distanciamento social.

Sobre o perfil profissional dos entrevistados, 71 disseram trabalhar apenas em instituição privada, 27 são de instituição pública e 17 trabalham em ambas. O questionário foi encaminhado para diversos grupos de coordenadores pedagógicos, não tendo, assim, um público-alvo definido. Assim o recorte aconteceu pela disponibilidade em participar da pesquisa, o que pode ter selecionado pessoas mais proactivas e com desejo latente de se expressarem. Após a análise dos resultados, percebemos que a maioria dos entrevistados, 63 pessoas lecionam para o Ensino Médio ou nível correspondente. Sobre a estrutura de trabalho dos docentes, 16 pessoas disseram não possuir mobiliário adequado em casa para atender às necessidades da aula remota. Nenhuma pessoa relatou falta de acesso à internet.

Quanto às questões pedagógicas, dos 115 entrevistados, apenas 8 relataram que a instituição não está oferecendo aulas remotas. Apesar de utilizarmos o termo *apenas*, como quem considera o número inexpressivo frente aos 115 entrevistados, reiteramos aqui que, tratando-se de questões de acesso à educação qualquer número tem que ser considerado integralmente: são oito vidas fora da escola, oito pessoas que sem acesso à educação, oito pessoas tendo sua saúde emocional e psicológica afetada por estar distante do seu grupo de pertencimento educacional.

Um relatório publicado em 2016 pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), apresentou uma série de dados sobre o acesso da população mundial à *internet*. O resultado demonstrou que apenas 3,2 bilhões utilizam a internet, frente aos 7,4 bilhões de habitantes naquele ano. Desses que possuem acesso à internet, apenas 1,1 bilhões de usuários tinham acesso de *alta velocidade*. Tal relatório apresentou também que 98 milhões de pessoas não tinham acesso à internet no Brasil em 2016, conforme demonstrado na figura 01:



Sources: World Bank 2015; Meeker 2015; ITU 2015; GSMA, <https://gsmaintelligence.com/>; UN Population Division 2014. Data at http://bit.do/WDR2016-Fig0_5.

Note: High-speed internet (broadband) includes the total number of fixed-line broadband subscriptions (such as DSL, cable modems, fiber optics), and the total number of 4G/LTE mobile subscriptions, minus a correcting factor to allow for those who have both types of access. 4G = fourth generation; DSL = digital subscriber line; ICT = information and communication technology; LTE = Long Term Evolution.

Figura 01: O acesso à internet no mundo (Fonte: BIRD).

Sabemos que os dados diferem dos encontrados agora em 2020, entretanto, reiteramos que 4 anos não foram suficientes para que 98 milhões de pessoas saíssem da vida offline e tivessem acesso à internet. Aqui recordamos também da importância de tratarmos as questões quantitativas de forma sistêmica: nunca é só um número. Com o mesmo pensamento em mente, hoje o país contabiliza 120 mil mortos em decorrência do Covid-19: eles também não são apenas um número.

Das instituições que estavam oferecendo aulas remotas durante o período da pesquisa – que cobriu informações sobre atividades desenvolvidas de março a junho, duas ferramentas se destacam com expressiva utilização por parte das Instituições de Ensino: 53 professores relatam utilizar a plataforma *Zoom*⁴ e 40 utilizam o *Google Meets*. Sobre a opinião dos professores acerca da eficácia das ferramentas utilizadas nas instituições, temos:

⁴ A ferramenta atingiu a incrível marca de 300 milhões de usuários em no mês de abril:

<https://www.b9.com.br/125128/zoom-atinge-300-milhoes-de-usuarios/>

Numa escala de 0 a 10, como você, particularmente, classifica o êxito das práticas de ensino adotadas como forma de transmissão das aulas, enquanto docente?

115 responses

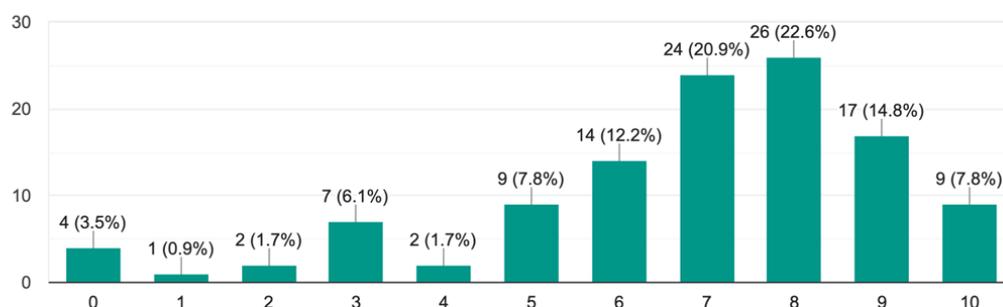


Gráfico 02: Opinião dos docentes sobre êxito das práticas de ensino

Evidenciamos neste momento que é importante que o docente tenha conhecimento sobre as ferramentas disponíveis como *meio* de acesso à educação através do sistema online, entretanto, jamais seria possível afirmar que o professor será *substituído* pelas ferramentas agrupadas na sigla TDICs. Vieira (2011) afirma que:

Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal (Vieira, 2011, p. 134).

Aqui temos uma percepção de que o processo de educação escolar passa por constantes mudanças, pois a sociedade está em movimento e os professores são fundamentais para que essa instituição dê certo. Assim sendo, o principal investimento para que o processo de ensino-aprendizado aconteça deve ser direcionado aos docentes. Ademais, evidenciamos que a formação cultural do professor é mais importante que apenas *saber usar* as ferramentas disponíveis, conforme destaca Libâneo:

A tese da substituição da relação docente está obviamente associada a determinado paradigma de qualidade da educação em que importaria mais o *saber fazer* e o *saber usar* do que uma formação cultural sólida. Ou seja, o pensar eficientemente é uma questão de "saber como se faz algo". A aprendizagem não é mais do que o domínio de comportamentos práticos que transformem o aluno num sujeito competente em técnicas e habilidades. (2006, p. 31)

Sobre o possível domínio das ferramentas tecnológicas, temos os gráficos 3 e 4 que, quando comparados, refletem que a apropriação das TDICs deu-se na sua maior parte após os meses de uso contínuo no processo ensino-aprendizado:

Indique-nos o seu grau de autoconfiança para trabalhar com as tecnologias digitais na educação no início da pandemia:

115 respostas

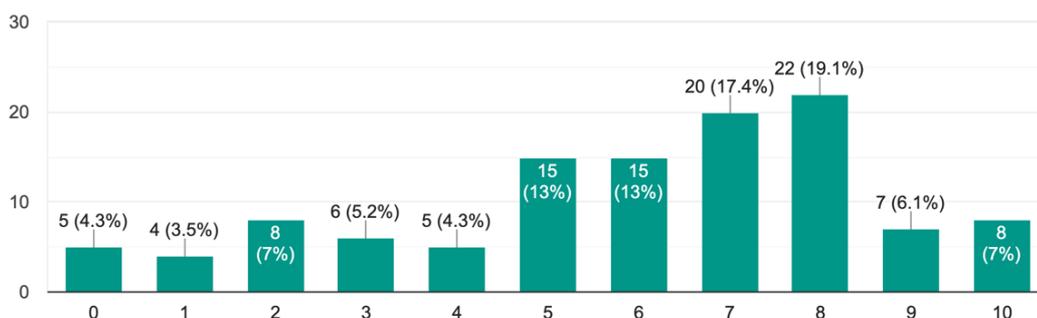


Gráfico 03: Confiança dos docentes em relação às TDICs no mês de março.

Apesar da opinião “mediana” sobre sua confiança no início dos trabalhos com as ferramentas digitais, notamos uma expressiva diferença na confiança no mês de junho, após quatro meses de utilização mais intensiva das TDICs:

Indique-nos o seu grau de autoconfiança para trabalhar com as tecnologias digitais na educação atualmente, após meses de prática de ensino remoto:

115 respostas

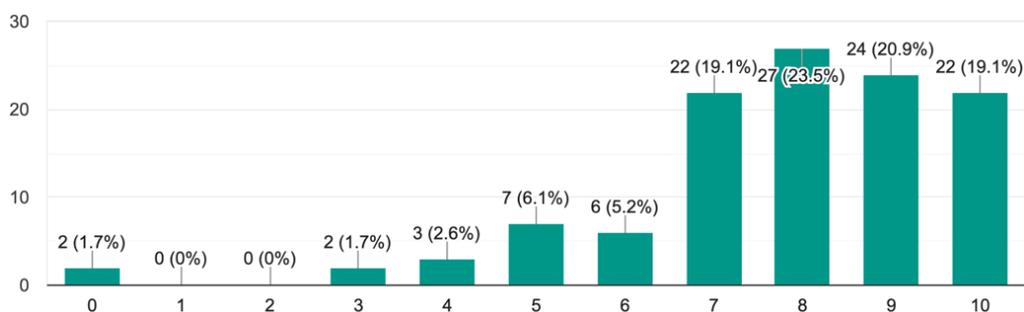


Gráfico 04: Confiança dos docentes em relação às TDICs no mês de junho.

Percebemos que a prática constante desses instrumentos trouxe mais confiança aos professores com o passar do tempo. Entretanto, alguns dos principais desafios

evidenciados não dizem respeito somente à utilização de TDCIs, conforme podemos ver nos relatos.

Os maiores desafios foram vivenciados no início de tudo, pois além das incertezas sobre o período, também houve a insegurança por experimentar um novo formato de dar aula, com recursos poucos explorados. Depois surgiram os desafios de motivar os alunos a aceitarem as novidades e participarem das aulas; (F, 36 anos)

Nesse relato e nos seguintes fica evidente que não se trata somente da utilização TDCIs, mas de uma *conexão* com os estudantes: “Ergonomia; alunos que não ligam a câmera, tornando a aula mais ‘impessoal’, pois sempre precisei do Feedback dos mesmos também a partir das expressões faciais” (M, 34 anos). É possível registrar percepções que trazem surpresa, especialmente com a diminuição do tempo de aula e o aumento das demandas da escola:

Dificuldade na administração do tempo de trabalho, que se tornou maior. Equipamentos tecnológicos que não funcionam bem. Interpretar as dificuldades dos alunos é mais complicado. Proporcionar um aprendizado eficaz. Despertar o interesse dos alunos. Atender às demandas das escolas, que aumentaram. (F, 29 anos)

Os professores são identificados com as escolas nas quais trabalham, visto que naqueles ambientes eles costumavam passar muitas horas de seu dia a dia. Agora essa identificação também ficou mais remota. O que conecta aquela aula com a escola específica para a qual o professor está lecionando? Assim, muita coisa foge da alçada das instituições de ensino, como sugere Imbérnom (2010):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (p. 36).

Outro aspecto importante está relacionado com o interesse dos estudantes na aula, isso tem a ver com outras atividades que estes consideram mais importantes, e também mais liberdade de aprender outras coisas e selecionar melhor o que ele quer ouvir, algo que em sala de aula não era possível:

Pouco interesse por parte dos alunos quanto as aulas. Alunos acessando as aulas ao vivo, porém desligando vídeo e áudio para se ausentar da sala. Colégio não consegue tomar decisões assertivas quanto ao desafio / demora na tomada de decisões. (M, 28 anos)

A solidariedade entre os professores em partilhar seus aprendizados e sugerir soluções para essa atividade docente remota foi um fator importante, como apresenta o depoimento seguinte:

No início a angústia era grande em aprender sobre as aulas remotas, fiquei muitas noites sem dormir, em alguns momentos pensava que não iria conseguir. Mas com a ajuda de colegas treinamos com antecedência. Hoje meu desafio é montar estratégias para a maior participação dos alunos. (F, 39 anos)

Consideramos que o estudante ainda não tem como fazer as escolhas mais acertadas em relação à ocupação do seu tempo, por isso, o auxílio dos pais na casa parece importante, e também o professor vai procurando formas mais criativas de reter a atenção do estudante, já que são possíveis estratégias diferentes para andar *no mundo da lua* durante a aula. O objetivo é o aprendizado dos estudantes, por isso esse foco aparece ressaltado na fala seguinte:

Agora, depois de meses e um certo domínio das ferramentas todas, sinto que o desafio passou a ser: como manter a atenção das crianças, como convencê-los a fazer as atividades extra classe, como colocá-los para efetivamente usar a língua estrangeira durante as aulas, dentre outros. Desafios incrivelmente parecidos com os que tínhamos nas aulas presenciais. (F, 41 anos)

Após percebermos muitos relatos que dizem respeito à necessidade da participação dos discentes no processo, recordamos a afirmação de Masetto (2015): “não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão ‘aprender’. Ninguém aprenderá por eles.” (p. 28). Finalizamos as contribuições com o relato de uma professora (F, 44 anos) que resumiu, em etapas, tudo aquilo que vivenciou:

- 1º - O primeiro desafio foi dominar a tecnologia dentro do contexto e ambiente das aulas remotas.
- 2º - Se reinventar todos os dias, chamando a atenção dos alunos para que realmente haja aprendizado significativo.
- 3º - Falar para uma câmera é algo totalmente diferente e inovador.
- 4º - O volume de trabalho aumentou com as aulas a distância.
- 5º - Trabalhar todos os itens acima e cuidar da autoestima da família, cuidar da saúde, tomar conta da casa, cozinhar e manter o ânimo e a fé em Deus é o maior desafio desse período.

Não fizemos um recorte de gênero na seleção das respostas dos professores, mas esta última resposta traz um aspecto também relevante que são as ocupações que as

professoras tem também na casa, com sua família. Contudo, esse aspecto mereceria uma pesquisa mais demorada para uma análise consequente desse elemento no cotidiano dos professores em suas casas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos na pesquisa com os docentes, o que já era sabido tornou-se evidente: nenhuma instituição estava preparada, imediatamente, para atender às demandas educacionais em contexto de pandemia. Por isso foi relevante pensar esse momento como emergencial. Com isso todos, desde os estudantes passando pelos professores e a instituição de ensino, tiveram mais paciência no processo. A maioria das escolas foi tomando conhecimento sobre as TDICs com o passar dos meses e foi adequando sua prática pedagógica ao ensino remoto emergencial.

Fato é que nem só de recursos tecnológicos vive uma instituição, e, dessa forma, a pandemia trouxe à luz da consciência a necessidade de valorização do *capital intelectual* das instituições: os professores.

Através dos resultados obtidos, percebemos que houve uma maior apropriação dos saberes tecnológicos com o passar dos meses, e que o fim da pandemia não deve significar o fim da resignificação do papel do professor: é necessário, sobretudo, valorizar o papel docente que vai muito além de *transmissor de conhecimento*, mas diz respeito à quem se doa integralmente pela educação – independente da sua condição emocional, social e financeira, e se desconstrói, diariamente, em prol do futuro da sociedade na qual está inserido em cada estudante.

REFERÊNCIAS

ABEL, Christopher. *Health, Hygiene and Sanitation in Latin America*. Londres, 1996.

AGAMBEN, Giorgio et al. *Sopa de Wuhan*. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Marzo 2020. <https://bit.ly/sopadewuhan>

BIRD. *Digital Dividends*. Relatory. World Bank Group., 2016

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. *Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-TecBrasil*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 97, n. 245, 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (tradução Ane Rose Bolner)

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KECK, Frédéric; KELLY, Ann H.; LYNTERIS, Christos. *Introduction: the anthropology of epidemics*. In: **The anthropology of epidemics**. London: Routledge, 2019, p. 1-23.

KHAN, A. S.; FLEISCHAUER, A.; CASANI, J.; GROSECLOSE, S. L. *The Next Public Health Revolution: Public Health Information Fusion and Social Networks*. *American Journal of Public Health*, 100. 2010: 1237–1242.

LEDERBERG, Joshua; SHOPE, Robert E.; OAKS, Stanley C. (eds). *Emerging Infections: Microbial Threats to Health in the United States*. Washington, DC: National Academy Press. 1992

LIBÂNIO, J. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖWY, Ilana. *Vírus, mosquitos e modernidade: a febre amarela no Brasil entre ciência e política*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

LUDWIG, A. C. W. *Métodos de pesquisa em educação*. Revista **Temas em educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18881/12572>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3ª ed., São Paulo: Summus, 2015.

MAUSS, Marcel. *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de "eu"*. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367- 397.

REZENDE, Claudia Barcellos e COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. Série Sociedade e Cultura, 2010.

RINALDI, Renata Portela. *A formação de professores diante dos desafios da educação online*. In: BATISTA, Claudia Karina Ladeia, ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro, (org): **Educação, Tecnologia e desenvolvimento sustentável**. Birigui-SP, Boreal Editora 2010.

ROSENBERG, Charles E. *Explaining Epidemics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina, Coimbra. Abril, 2020.



VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, R. S. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. in VELHO, Otávio (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 90-113.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak* [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.