

Pandemia da Covid-19: o ensino remoto e o trabalho do professor de dança

Covid-19 Pandemic: the remote teaching and the work of the dance teacher

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, Brasil

E-mail: mgboaventura@outlook.com.br

Aline Maria Batista Machado

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, Brasil

E-mail: prof.alinemachado23@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo busca apresentar a visão de professores de dança em escolas municipais da educação básica de João Pessoa-PB acerca de aspectos que precarizam suas condições de trabalho, especialmente, durante a pandemia da Covid-19. Esse trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e no método dialético para análise dos dados. Foram entrevistados 11 professores da área de dança que lecionam para os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, que ingressaram na rede pública municipal de ensino em 2015 a partir do concurso realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB (Edital nº 01/2013). Os resultados encontrados demonstraram o modo com que esses professores se entendem enquanto trabalhadores, e como percebem aspectos da precarização em seu trabalho durante a pandemia. Portanto, se por um lado, os professores foram responsabilizados pelas falhas e insucessos das aulas remotas, por outro, eles próprios assumiram a responsabilidade de realizar o processo de ensino e aprendizagem em meio à pandemia, buscando acolher os estudantes em um contexto envolto de restrições sociais e perdas humanas.

Abstract

This article searches to present the dance teacher's vision of public schools of basic education from João Pessoa-PB, about the aspects that debilitate their work's conditions, specially during the Covid-19 pandemic. This work was realized as from qualitative research, founded on Dialectic-Historic Materialism and on dialectic method for data analysis. It was interviewed 11 teachers of dance area that teaching to Childhood Education, Elementary School I and II and in the Young and Adults' Education, that entered in the public schools teaching system's in 2015 through the exam realized by the municipal government of João Pessoa-PB (Rescript nº 01/2013). The founded results show the way that those teachers understand each other as workers and how they perceive precarious aspects in their works during the pandemic. Thus, if on the one hand the teachers were responsible for the errors and failures of the remote classes, on the other hand they take responsibility for to make that the teaching and learning process during the pandemic could work, searching to welcome the students during a situation of social restrictions and human losses.

Palavras-chave

Trabalho Docente em Dança. Ensino Remoto. Pandemia.

Keywords

Dance teacher work. Remote teaching. Pandemic.

Prof1, prof2, prof3 ... Prof11: quem são os professores de dança?

O artigo em questão é um recorte de nossa tese de doutorado em Educação, defendida em 2021 e intitulada: “*O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação à atuação na Educação Básica*” (BOAVENTURA, 2021). A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa e se fundamentou no Materialismo Histórico-Dialético, na qual utilizou-se o método dialético para analisar os resultados cujos dados foram produzidos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 11 professores da área de dança que lecionam para os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, que ingressaram na rede pública municipal de ensino em 2015, a partir do concurso realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. (Edital nº 01/2013).

Em relação à caracterização dos professores participantes dessa pesquisa, dez são mulheres e um é homem, a faixa etária compreende entre 29 e 48 anos (sendo um na faixa dos 20 anos, seis na faixa dos 30 anos e quatro na faixa dos 40 anos). Quanto ao estado civil, quatro são solteiros, quatro casados, dois divorciados e um viúvo. Quanto à formação acadêmica, a maioria dos professores possui especialização concluída, mestrado em andamento ou concluído e três estão em processo de doutoramento. No intuito de evidenciar os dados relacionados à área da graduação desses professores, 05 deles são formados em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, 04 em Licenciatura em Dança e 02 licenciados em Teatro.

Esclarece-se que os professores participantes desse estudo foram codificados, utilizando a abreviação da palavra professor, quer dizer, “PROF” seguido do número 1 a 11. Sendo assim, de acordo com a ordem da realização das entrevistas, tem-se: PROF1, PROF2, [...], PROF7, [...] e PROF11. Destaca-se que, as entrevistas foram feitas de forma remota no primeiro semestre de 2020, visto que já havia ocorrido o anúncio sobre o estado de pandemia no Brasil.

A pandemia ou “a crise sanitária de alcance internacional” (KATZ, 2020, p. 23) do novo coronavírus Sars-CoV-2, que causa a doença Covid-19 chegou e se alastrou pelo Brasil em março de 2020 e, atualmente, apesar da flexibilização dos governos devido o avanço da vacinação em relação ao retorno às aulas e aos postos de trabalho, buscando uma retomada da “normalidade” no cotidiano das pessoas, ressalta-se que a pandemia continua em evidên-

cia.

Covid-19 e as modificações no mundo do trabalho docente

Nas últimas décadas refletiu-se e discutiu-se acerca de expectativas e perspectivas para a educação no século XXI e, nesse sentido, surgem as reformas educacionais. Por mais que se tenha debatido nos últimos anos a temática da educação formal, pode-se constatar “que nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia” (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 207). Diante da imprevisibilidade que pairava no mundo devido à crise sanitária, foi necessário buscar por novos rumos para que os trabalhos em geral, inclusive o trabalho docente, não sofressem interrupções e seguissem certa “normalidade”. Logo, a panaceia encontrada foi a de adaptar a maioria dos trabalhos em modelos como o *home office*, teletrabalho ou trabalho remoto.

Bridi explica que esse sistema de trabalho, de modo geral, “configura-se como uma das modalidades de trabalho flexível de trabalho, que agora se estende para a casa do trabalhador” (BRIDI, 2020, p. 220). Em outros termos, trata-se de “uma categoria específica, relacionada ao trabalho realizado pelo trabalhador deslocado e distante da empresa (remoto), órgão ou instituição demandante do trabalho e a partir do computador pessoal, conexão de rede e virtual”. (BRIDI, 2020, p. 186). Nesse âmbito, a autora clarifica que:

[...] para os trabalhadores do setor público e do setor privado, que passaram a realizar o trabalho a partir de suas casas (teletrabalho), houve impacto nas condições de realização do trabalho. Enquanto uma parcela dos trabalhadores, (em torno de 8 milhões), dependendo da natureza ou conteúdo de seus trabalhos, teve que transferir suas atividades profissionais para o âmbito doméstico, com dificuldades de diversas naturezas. Outra parcela teve que aceitar acordos de redução de salários, suspensão de contratos de trabalho, alterações em suas jornadas de trabalho entre outras (BRIDI, 2020, p. 186).

As condições de trabalho, segundo Oliveira e Assunção (2010), correspondem a um conjunto de recursos que se relacionam à natureza do trabalho e permitem desenvolvê-lo, envolvendo, por exemplo, instalação física, equipamentos adequados, insu-

mos e materiais disponíveis, dentre outros. As referidas autoras explicam que as condições de trabalho não se limitam “ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Nesse sentido, abarca também as relações, compreendendo “o processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1), e “aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor”. (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1).

No que tange ao trabalho docente, esse foi direcionado para ser ofertado em regime próximo ao da Educação à Distância (EaD), tendo como orientação o Parecer nº 5/2020 do CNE, que dispõe 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” (BRASIL, 2020, p. 1). O referido documento se fundamenta na LDB nº 9.394/96, que prevê o incentivo, desenvolvimento e veiculação de programas de EaD em todos os níveis e modalidade de ensino, bem como autoriza as instituições escolares oferecerem ensino a distância em situações emergenciais ou de complementação de aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Parte-se do pressuposto de que as escolas públicas de educação básica detêm “estrutura material e pessoal adequada, em que sejam garantidas condições de acessibilidade aos espaços e meios utilizados, além de pessoal qualificado” (DUARTE; HYPÓLITO, 2020, p. 739). No entanto, tendo em vista a extensão territorial e diversidade brasileira, sabe-se que esta realidade não se aplica à maioria das escolas, nem mesmo as particulares. Duarte e Hypólito afirmam que “com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico” ficou evidente “a precária estrutura material das escolas em insumos que permitiriam a oferta de ensino remoto minimamente próximo ao determinado à EaD” (DUARTE; HYPÓLITO, 2020, p. 739).

Aos trabalhadores docentes, como nas demais profissões, que conseguiram manter seus em-

pregos¹, as atividades laborais foram transferidas para suas casas, no exercício do *home office*. Segundo Lamosa, há diversos casos de instituições de ensino que “demitiram trabalhadores da educação sob o argumento do fechamento das escolas. Em todos esses casos, a chantagem do ‘ensino remoto’ tentou submeter esses mesmos trabalhadores à escolha do ‘menos pior’” (LAMOSA, 2021, p. 114). Nesse sentido, o termo “chantagem” fazia referência entre ser demitido ou aderir ao ensino remoto. Ressalta-se que, o professor, em decorrência do aumento da sua jornada de trabalho e das atividades sob sua responsabilidade já precisava cumprir parte do seu trabalho em casa, e desse modo passou a exercê-lo em totalidade no ambiente doméstico.

A solução de reorientar o planejamento escolar presencial para o modelo remoto, longe de ser o ideal, foi a solução encontrada pelo MEC e pelos donos das “fábricas” de educação para que crianças, adolescentes e adultos, do ensino básico e superior, do sistema público e privado, prosseguissem com suas atividades de cunho educativo. Em contrapartida, tanto o governo quanto os empresários prosseguiram com seus planos de mercadorização da educação e as demais políticas neoliberais em razão do capital.

Por outro ângulo, essa saída não assegurou aos professores as condições adequadas para a realização do exercício profissional. Para Oliveira e Assunção, é de suma importância discutir acerca das condições de trabalho dos professores, uma vez que contribuem com o entendimento

[...] dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Sobre isso, observa-se no artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que “será objetivo permanente das au-

1 Desde o início da pandemia, muitos professores, especialmente do Ensino Superior, foram demitidos em massa, levando ao desemprego estrutural dos docentes. As instituições privadas se aproveitaram da Portaria nº 2.117, de dezembro de 2019, emitida pelo MEC, para aumentar a oferta EaD, visando substituir o ensino presencial pelo remoto (ADUSP, 2020).

toridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”, cabendo a cada sistema de ensino, “à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (BRASIL, 1996).

Ademais, no artigo 67, da mesma Lei, alerta que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] VI - condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Se, no contexto anterior, a LDB não garantia aos professores condições apropriadas de trabalho, no cenário pandêmico isso se tornou mais evidente. Nesse ínterim, as análises acerca das condições de trabalho do professor “devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1-2), “procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica” (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1). Por conseguinte, as condições de trabalho do professor devem ser compreendidas como

[...] resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1-2).

Sendo assim, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *lôcus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

Nesse sentido, o *home office* reforçou ainda mais a precariedade do trabalho do professor, instituindo problemas diversos, tais como: dificuldade (ou impossibilidade) em separar o trabalho profissional do trabalho doméstico; cuidado com os filhos; ampliação da jornada de trabalho (no caso das mu-

lheres isso se agrava, uma vez que, comumente, realizam dupla e triplas jornadas); ausência de materiais didáticos apropriados; falta de equipamentos ergonômicos; não ter dispositivos eletrônicos ideais (notebook, computador, tablet, ou mesmo, smartphone) e não saber usá-los com eficiência; internet de baixa qualidade; local inapropriado (e, em muitos casos, ausência) para o exercício do trabalho; excesso de trabalho; pressão para a utilização de ferramentas referentes às tecnologias de informação e comunicação (TIC); dentre outros.

Bridi (2020, p. 202) salienta que os prazos estabelecidos para os docentes realizarem determinadas atividades podem se configurar “em fonte de tensão na medida em que exigem extensão de horários de trabalho, sendo comum ausência de descanso semanal, dificuldades em delimitar o tempo de trabalho e de não trabalho dada a conectividade de 24 horas”, gerando sobrecarga emocional, psicológica e física. Contudo, para além dessas questões, há de se ressaltar que o exercício da docência está interligado:

[...] por uma rica teia de relações entre professor, alunos e conhecimento, passa a ser reduzida à produção de conteúdos e à tutoria, funções acionadas quando necessário. O professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente. Essa função conferia à intervenção pedagógica decisivo papel (KUENZER, 2021, p. 246).

No cenário pandêmico, coube ao professor se apropriar (e/ou aprender) das TIC para planejar e produzir suas (vídeo) aulas que eram ministradas em formato síncrono pelo próprio docente ou “reproduzidas inúmeras vezes” em modo assíncrono e, nestes casos, normalmente os estudantes eram acompanhados por tutores, função “que pode ser assumida por outros profissionais a menor custo. Assim, o professor passa a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio”. (KUENZER, 2021, p. 247).

Frisa-se, portanto, que muitos professores não possuem tanta familiaridade com esses recursos tecnológicos, apresentando dificuldades para lidar com eles e, nesse sentido, não receberam treinamento ou curso de capacitação e nem suporte téc-

nico das escolas em que trabalham, das secretarias de educação e dos governos. Esses fatores, acrescidos à falta de equipamentos e locais adequados para o desenvolvimento do trabalho, fez com que os professores se sentissem desqualificados, incapazes, inseguros e com medo, fragilizando ainda mais as já precarizadas condições de trabalho. Contudo, mesmo perante tantas adversidades, como “o uso e o acesso às TIC, a experiência e a formação em um modelo de oferta educativa pouco abrangente e o suporte limitado dos sistemas de ensino”, é importante voltar o olhar para “os esforços empreendidos por docentes em seu próprio processo de trabalho para a necessidade do atendimento à diversidade do público escolar” (DUARTE; HYPÓLITO 2020, p. 748).

Em síntese, pode-se afirmar que a crise sanitária da Covid-19 evidenciou e intensificou as problemáticas relacionadas à oferta de educação básica no Brasil, principalmente, a do ensino público. Aspectos referentes à precarização e intensificação do trabalho docente também têm se confirmado nesse contexto. Outros pontos que podem ser destacados referem-se às condições de precariedade de muitas escolas que envolvem, por exemplo, “a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino” e que somada “aos problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias” mostram-se como “fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais” (GESTRADO, 2020, p. 22).

Diante dessa circunstância, Kuenzer (2021, p. 247-248) demonstra preocupação com a forma com que o trabalho docente foi entendido e realizado durante a pandemia, acreditando que “a realidade já anuncia que veio para ficar”. Em outros termos, os donos da “fábrica” da educação, buscando menos custos e maior lucro, inclinam-se em efetivar o ensino remoto “em combinação com as aulas presenciais, que tendem cada vez mais a diminuir, inclusive com o referendo do MEC”. Grosso modo, isso indica transformações e imposições no mundo do trabalho do professor, atingindo outros níveis de intensificação e precarização das suas condições trabalhistas.

Do ensino remoto à responsabilidade do professor de fazer dar certo: as aulas de dança

As condições de trabalho docente no contexto da pandemia apresentadas anteriormente também impactaram os professores de dança de

escolas municipais da educação básica de João Pessoa-PB. No início da pandemia, ninguém sabia se as escolas funcionariam, além do modo e incertezas de continuidade do ano letivo, entre outras questões que permeavam o universo escolar. Após o curto tempo em que as escolas ficaram fechadas (acreditando que em breve tudo voltaria à normalidade), apostou-se no ensino remoto como forma de retornar às atividades. Em se tratando da rede pública de ensino, o formato de aula online foi um grande desafio e ainda hoje “não estão claras, nem generalizadas, as medidas de investimento para prover aos alunos mais carentes recursos, equipamentos e internet para participarem de aulas por acesso remoto”. (ALGEBAILLE et al., 2021, p. 26).

Mesmo diante de tantas adversidades, os professores de dança tentaram encontrar um “lado positivo” na situação posta. Assim, a maioria optou por trabalhar com vídeos e aulas teóricas, entendendo que – se em uma situação normal já era complicado ministrar aulas práticas – neste momento, seria ainda mais difícil. Para Strazzacappa, um dos enfrentamentos das aulas de dança refere-se à ausência de “espaço físico adequado para a realização da prática” (STRAZZACAPPA, 2021, p. 73). Então, se a escola não possui instalações físicas apropriadas para as práticas de dança, o que se dirá dos lares brasileiros e suas profundas desigualdades sociais?

Contudo, os professores tentaram perceber pontos positivos e buscaram desenvolver atividades que, normalmente, não conseguem realizar com facilidade na escola, como demonstram as seguintes falas:

[...] trabalhar com vídeos nas aulas e materiais que estão na internet, porque não tem internet na escola e dos pais verem o material, sabe? E tirarem o preconceito, mesmo a gente distante, isso agora nesse momento de pandemia, isso aproximou, eu percebo que aproximou (PROF5, 2020).

[...] aí eu estou fazendo isso, estou levando [vídeos] pra eles. Eu falo ‘lembra daquela... quando eu falei de tal coisa, e tal, e tal lugar?’ Aí eu já faço aquela pesquisa, procuro sempre vídeos, imagens, filmes, o que eu conseguir nesse mundo (PROF9, 2020).

[...] está pior, né? Assim, está pior. Mas, ao mesmo tempo, coisas que a gente não conseguiria fazer se tivesse na escola, por exemplo, expor um vídeo agora fica muito

mais fácil, né? [...], então tem o lado positivo também, não vejo só pelo lado negativo não (PROF10, 2020).

Esses professores enxergaram no ensino remoto a possibilidade de desmistificar a área de dança, uma vez que os familiares podiam acompanhar as aulas e conhecer os conteúdos desenvolvidos. Sobre isso,

[...] há relatos de pais e mães que afirmaram que dentre as diversas aulas remotas que tiveram de acompanhar do/a/s filho/a/s, a que conseguiam chegar até o fim era justamente a aula de arte. Depois, da mesma forma que as crianças, ficavam ansiosamente na expectativa da aula de arte na semana seguinte (STRAZZACAPPA, 2021, p. 79).

Contudo, os professores compreendem as limitações presentes nessa prática e reconhecem que, no tocante à escola pública, é excludente, visto que “no ensino remoto só quem tem celular e internet, tem acesso à sala de aula” (STRAZZACAPPA, 2021, p. 73). Embora na escola em que PROF8 trabalha tenham conseguido fazer com que cerca de 80% a 90% dos estudantes participassem ativamente das aulas remotas, há uma compreensão de que esta não é a realidade da maioria das instituições de João Pessoa, onde grande parte dos estudantes não possuem acesso à internet. Assim, “a participação não chega a 50%. Portanto, é muito baixa. O retorno é muito baixo. A maioria eu sei que é por limitações de equipamento e outros eu sei que é simplesmente porque não estão a fim”. (PROF7, 2020).

Para os professores, esse foi um momento muito difícil em que ninguém sabia ao certo como conduzir os processos educativos, nem mesmo a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDUC). Por mais que se dedicassem e buscassem o “lado positivo”, houve muitos aspectos negativos que devem ser considerados. Para eles, o maior problema relacionado às aulas remotas deveu-se à falta de equipamentos e de acesso à internet, tanto para os estudantes quanto para os professores. Sobre os equipamentos, PROF7 afirmou que muitos professores, além de não terem aparelhos que permitam fazer vídeos com qualidade, não possuíam tal habilidade. Assim, “os professores se viram, literalmente da noite para o dia, tendo que se transformar em produtores de conteúdo digital, os ‘youtubers’, ‘blogueiros’, ‘influencers’ e coisas do gênero” (COS-

TA, 2021, p. 341) para conseguirem dar suas aulas.

É preciso lembrar que “para a realização do trabalho docente remoto, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização. É indispensável que os estudantes também os tenham” e, sabe-se que, infelizmente, esta não é a realidade da maioria dos estudantes brasileiros (GESTRADO, 2020, p. 19). Assim, outro ponto a ser considerado é o das famílias que não sabiam como proceder nessa situação, uma vez que não tinham internet e nem computador em casa e, às vezes, tinham apenas um celular que deveria ser utilizado por todos os filhos para assistirem as aulas.

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais - o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos - e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raro as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo (MAGALHÃES, 2021, p. 41).

Na tentativa de contornar a questão tecnológica, mas, entendendo que a atitude era insuficiente, algumas escolas imprimiam as atividades para os estudantes que não tinham acesso à internet e aparelhos eletrônicos à disposição para assistirem as aulas remotas, assim, os familiares ficaram responsáveis de buscar as impressões de todos os componentes curriculares. Essa situação estava longe de ser a ideal, mas, para PROF8 (2020) era o melhor caminho para aquele momento, “porque sem isso ficaríamos sem nada, né? Então, eu acho que é válido, mas ainda os alunos não têm essa consciência, os pais, não sei como a gente faria para mudar essa situação social...”.

Para Magalhães (2021), “o ensino remoto representa uma situação de excepcionalidade distinta, tanto no que se refere ao ensino presencial, quanto àquilo que se convencionou denominar de educação à distância”, por conseguinte, os professores buscaram ser inclusivos e compreensivos em relação às limitações dos estudantes. Muitos deles, no intuito de dinamizar as aulas e torná-las mais acessíveis, utilizaram o *WhatsApp* para postar atividades, tirar

dúvidas e se comunicarem com os discentes por meio de mensagens de texto e áudios, entretanto, não era um método eficiente. Nesse sentido, os professores relataram que “tenho 800 estudantes para pôr notas e presenças e *WhatsApp* 24h atendendo” (PROF8, 2020), (PROF5, 2020).

[...] quem não tem acesso à internet, não tem acesso às aulas. Então, são remotas mesmo, não inclusivas, embora eu veja que todos os profissionais da escola estão voltados para realidade. Eu faço o que dá pra fazer, o que eu posso, né? [...] o aluno que a internet dele não comporta pra ver o vídeo, mas comporta pra ouvir o áudio, então, a gente pode dialogar sobre. Mas eu acho que é ineficiente, sabe? (PROF5, 2020).

[...] [os alunos] não têm acesso a uma boa internet, enfim, né? Muito precário. Então, o melhor que a gente pode fazer é gravar um vídeo e mandar pelo *WhatsApp*, quando você quer alguma atividade prática, né? (PROF10, 2020).

As falas demonstram que os professores buscaram alternativas para realizarem seu trabalho, todavia, as condições que possuíam eram mínimas e, muitas vezes, precárias. Nota-se que a pandemia da Covid-19 intensificou e precarizou ainda mais o trabalho docente nas escolas públicas. (ANTUNES, 2009; MAGALHÃES, 2021). Além disso, “os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus de sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet” (MAGALHÃES, 2021, p. 42).

Outro aspecto que chama atenção é que o trabalho remoto fez com que os professores sofressem mais assédio moral, sendo cobrados e pressionados sobre a preparação e realização de atividades como se, por estarem em casa, não estivessem trabalhando. Desse modo, houve muita pressão da gestão escolar para que fizessem e postassem vídeos com a intenção de comprovar que estavam trabalhando e, assim, desvalorizando outros formatos pedagógicos. Sobre isso,

[...] existe uma cobrança muito grande pra que a gente trabalhe, com ameaças e assédios. Eu estou ‘printando’ tudo. A gente está sofrendo assédio direto, porque a gente não é o professor estrela que faz o vídeo mais bonito. A gente recebe essas cobranças o tempo todo, o maior problema tem sido

mais com a equipe do que com a galera que está fazendo essas atividades (PROF6, 2020).

Percebe-se, então, o aumento das situações de assédio moral através da tentativa de retirar dos professores sua autonomia e autoridade em relação aos conteúdos, objetivos e metodologias referentes ao seu componente curricular, bem como a desqualificação e a desvalorização profissional, ampliando a precarização de seus trabalhos. Segundo Magalhães, estes profissionais vivenciaram discursos preconceituosos que os responsabilizavam por “não acompanharem as ‘mudanças tecnológicas’, sem considerarem que tais profissionais foram formados e contratados para atuarem no ensino presencial, sendo a tecnologia um aspecto complementar à sua atividade docente” (MAGALHÃES, 2021, p. 42).

Os professores alegaram que os gestores estavam mais preocupados em cobrá-los acerca da quantidade de conteúdo que era depositado (FREIRE, 2005) do que em estabelecer processos educativos baseados na afetividade, amorosidade e acolhimento para os estudantes. Nesse ínterim,

[...] eu estou muito mais preocupada com o que essa pandemia está trazendo psicologicamente e emocionalmente pra cada uma daquelas crianças, mas a galera está preocupada em encher de conteúdo. Eu fico muito chateada com isso, entendeu? (PROF6, 2020).

[...] [considerar] as diversas realidades e contextos desses educandos que também não estão sendo fáceis, né? Estão tendo familiares vítima de covid, tem criança que pegou covid, tem professor que pegou covid, então está começando a aparecer os casos agora na escola (PROF5, 2020).

Como visto, o exercício do trabalho docente em modo remoto fez com que os gestores escolares exercessem maior cobrança dos professores em relação às suas atividades e comprovação das mesmas, gerando tensão e desconforto. Nota-se que a preocupação dos professores em estabelecer uma relação com os estudantes que considerasse o seu contexto, atendendo o novo formato do processo de ensino e aprendizagem no ambiente doméstico e, muitas vezes, sem condições materiais, psicológicas e emocionais, uma vez que, muitos não só estavam suscetíveis à Covid-19 como viram familiares e pessoas em seu entorno sendo vítimas da doença.

Assim, esses foram alguns dos motivos que fizeram com que os professores se sentissem na obrigação de fazer com que o ensino remoto de dança funcionasse e pudesse contribuir de modo significativo para a vida do estudante.

As aulas de dança: um bálsamo em meio à pandemia

O contexto da pandemia da Covid-19 fez com que o trabalho docente – já realizado em casa – fosse legitimado nesse espaço. Isso ampliou a noção que alguns professores de dança tinham de si mesmos enquanto trabalhadores e acerca das suas condições de trabalho. Nesse sentido, os aspectos de precarização em seu trabalho foram evidenciados com a pandemia, podendo se destacar: falta de local e de equipamentos adequados para as aulas, falha no apoio didático, pedagógico e emocional por parte da gestão e da SEDUC, ausência de formação e carência na formação em TIC, assédio moral, dentre outros.

Portanto, a pandemia da Covid-19 somada aos descasos com os direitos trabalhistas advindos das gestões escolares, da SEDUC e, especialmente, do governo federal fez, por um lado, com que os professores de dança fossem responsabilizados pelas falhas e insucessos dos estudantes e das aulas remotas (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021). Mas, por outro, os próprios professores assumiram a responsabilidade em fazer com que o processo de ensino e aprendizagem funcionasse e fosse menos excludente e penoso para os estudantes, buscando acolhê-los em meio a uma situação de restrições sociais e perdas humanas. E, desse modo, as aulas de dança se configuraram tanto para os estudantes quanto para os professores como um bálsamo.

Referências

ADUSP. *Demissões em massa nas universidades particulares atestam conversão acelerada para modalidade EaD e sinalizam desemprego estrutural dos docentes*. 2020. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/3744-demissoes-em-massa-nas-universidades-particulares-atestam-conversao-acelerada-para-modalidade-ea-d-e-sinalizam-desemprego-estrutural-dos-docentes>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ALGEBAILLE, E. *et al.* Prefácio. In.: MAGALHÃES, J. et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. In: MAGALHÃES, J. et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho)

BOAVENTURA, M. A. G. *O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação à atuação na Educação Básica*. 2021. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. *Parecer nº 5/2020 do CNE*. 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. Brasília, DF: 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

BRIDI, M. A. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In.: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

COSTA, E. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In.: MAGALHÃES, J. et al. (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da escola, Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)*, v. 14, n. 30, set/dez, 2020.

Trabalho docente em tempos de pandemia Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em 20 de jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GESTRADO. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - Relatório Técnico. Retratos da escola. Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE). v. 14, n. 30, set/ dez 2020. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em 20 jun. 2021.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. *Edital 01 de 08 de novembro de 2013*. Torna pública a abertura de inscrições e estabelece as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de 1300 (mil e trezentas) vagas para Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa, PB: 08 de nov. 2013. Disponível em: https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/edital_peb-jp_14-01-15.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

KATZ, H. *O que lateja na palavra pandemia*. Rio de Janeiro: Laura Erber, 2020. (Coleção pequena biblioteca de ensaios).

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo 235. In.: MAGALHÃES, J. et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

LAMOSA, R. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: MAGALHÃES, J. et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MAGALHÃES, J. E. P. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In.: OLIVEIRA, D. A. et al. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de

trabalho docente. In.: OLIVEIRA, D. A. et al. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In.: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

STRAZZACAPPA, M. De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte. *O Mosaico*, [S.l.], abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4138>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Recebido: 10/06/2022

Aceito: 06/07/2022

Aprovado para publicação: 18/08/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.