



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS

Alice Braibante Kaspary

**Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: uma revisão
bibliográfica**

Florianópolis

2024

Alice Braibante Kaspariy

Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: uma revisão bibliográfica

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de ciências sociais do Centro de Filosofia e ciências humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em ciências sociais.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Thaís de Souza Lapa

Florianópolis

2024

Kaspary, Alice Braibante

Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: : uma revisão bibliográfica / Alice Braibante Kaspary ; orientadora, Thaís de Souza Lapa, 2024. 61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

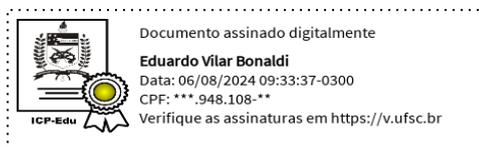
1. Ciências Sociais. 2. Trabalho docente. 3. pandemia. 4. condição de trabalho. 5. tecnologias. I. Lapa, Thaís de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Alice Braibante Kaspary

Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: uma revisão bibliográfica

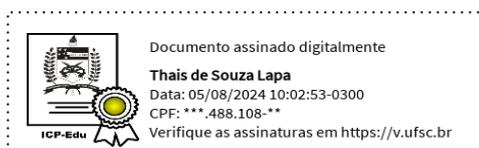
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais

Local auditório do Bloco E, 10 de julho de 2024.



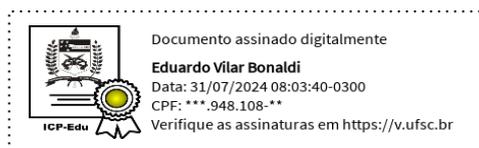
Coordenação do Curso

Banca examinadora



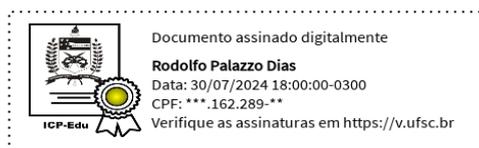
Prof.(a) Thais de Souza Lapa, Dr.(a)

Orientador(a)



Prof.(a) Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.(a) Rodolfo Dias, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2024

Dedico este trabalho aos que foram, são e serão professores

AGRADECIMENTOS

Pelos ícones literários que me apresenta, pelos bons cafés com bolo e acolhidas nas madrugadas de tensões e choros que sempre acabavam na lavanderia, agradeço minha mãe. Pelas páginas amareladas que usou em sua graduação e que usei na minha também e por me alimentar com delícias de sua horta, ao meu pai.

Pelo gosto da vida, pela torcida do Inter e pelos caminhos que abriu, agradeço meu irmão por possibilitar ser a irmã e amiga que me tornei para ele, um dos maiores amigos que fiz pelo caminho. Para não esquecer da relação familiar que transcendeu a relação trabalhista, agradeço a Tata, Sônia Beatriz Honório Becker, por ter sido quem me ensinou o gosto pela cozinha, assim como o gosto pela coragem de enfrentar o mundo.

Aos amigos dos meus pais que são meus amigos mas também são família: Regina Garcia, Paulo Ferreira, Greice Fontanive, Maicon Fontanive, Fátima Peres, Antônio Carlos de oliveira, Tia Sil, Tia Vera, Marilac, Ivanise, Paulo Pereira, pelas caronas, por trazerem mimos dos meus pais até mim e pela persistência na relação familiar.

Pelas rezas, pelos crochês de minha avó guardados para mim e pelos natais, agradeço à minha tia Lucia. Por ter lutado tanto pelos professores, pelas idas ao mercado e por ainda me fazer comer bacon, agradeço meu Tio Thomé. Ao meu primo Lucas, agradeço pelos livros que me mostrou mas não me emprestou. Pela gentileza dos encontros, agradeço a Érika. Pela teimosia de vir ao mundo em uma pandemia, agradeço à Cecília, que mesmo pequena partilha leituras comigo e me faz esperar.

Agradeço ao acaso do destino por ter nos colocado na mesma turma de ciências sociais da UFSC, mas também agradeço Gabriel Luz, Maria Luiza, Klinker, Fabiano, Eduarda Rodrigues, Amanda Gabinio e Victória, por terem feito deste acaso motivo para que Floripa deixasse de ser estranha. Agradeço também a esta turma ter teimado em querer um mundo justo e bom, ensinando a partilhar trincheiras da luta.

Pelas horas deitada em minha rede, por não deixar espaço para tempo ruim, pelos pistaches que me deu, pelas caronas e cafés, por acreditar muito mais em mim do que eu mesma, por me deixar amá-la e por me amar facilmente agradeço à Ana Luísa Silva Oliveira.

Pelos encontros do entre blocos do CCE, pelas correções de madrugada, pelas músicas extensas agradeço à Eduardo Bettiol. Pelas madrugadas

de conversas na nossa sala de casa, por me ouvir e me fazer ouvir, agradeço à Alberto Prestes. Por dividir o amargo da vida e multiplicar o doce, pelos anos de amizade que fizeram uma casa, pela honestidade que só a nossa relação pode ter, agradeço à Maria Luisa.

Pelas noites de jogos, pelas risadas no cotidiano, pelas mensagens de whatsapp durante as tediosas tardes de escrita, pelos encontros que são sempre um carnaval fora de hora agradeço aos meus amigos: Gabriel Luz, Bruno Olska, João Drey, Isa Eidam, Isa Morais e Diego Chagas.

Ao Vitor (Linguística), pela amizade honesta, por me fornecer outros lugares de escrita e sempre saber a hora de me dizer palavras gentis. Ao Aru, pelos poemas que gostamos e partilhamos em momentos que tudo o que eu precisava era ouvir Bethânia e ao Rafa, por tirar post-its dos livros que li e por me ouvir falar de cliques lindos que ele nunca verá.

Por persistir na relação mesmo com as diversas mudanças que a vida adulta nos trouxe, agradeço à Beatriz Veridiana.

Pelas trocas de angústias e teorias, os encontros com comidinhas, os bares vez ou outra, agradeço a galera do LASTRO: Julia Zeni, João Abrão, Renata, Dias, William. Pela preocupação, por conseguir um computador para eu finalizar minha pesquisa, pelos cafés de máquinas que provamos, pelas tardes de trabalho juntos e pela parceria sem fim nos corredores do curso, ao Leonardo Borba. Pelas saídas, pelos vídeos engraçados e pela delicadeza de nos fazer socializar, ao Jair.

À turma do estágio docente, pelas experiências em sala de aula. À Marielle Rodrigues e Gabriela Kasper, pelas conversas, choros, leituras atentas, encorajamentos e jogos.

Pela parceria sem fim, pelos caminhos possíveis, por transformar o ambiente acadêmico frio em um ambiente afetivo e caloroso, pela coragem e luta, pelas pesquisas, pelas reuniões sinceras, por me possibilitar falhar e por tudo que se pode agradecer a uma orientadora, à Thais Lapa.

Além das pessoas que me deixam ser uma e nunca só, agradeço também as agências de fomento e a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade que possibilitaram o recebimento de bolsas PIBIC, PIBID e monitoria durante a graduação, que fizeram possível caminhar até aqui.

“[...] Uns faz camisa, outros planta batata, outros varre a rua, outros dá aula de matemática. Não importa: é tudo trabalho. Com o trabalho, as pessoa *contribui* na sociedade, tendeu? Com o trabalho, as pessoa *produz*, as pessoa *faz existir* coisa que até então não existia, coisa que as outras pessoa precisa.” (Falero, 2022, p.46)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de licenciatura pretende analisar como as pesquisas que tratam sobre condições de trabalho docente nas escolas durante a pandemia abordam o efeito do uso de tecnologias na atividade destes trabalhadores. Para isso, foi feita uma busca na plataforma CAPES, das pesquisas feitas entre 2020-2023, em português, encontrando primeiramente 101 resultados, que foram filtrados até que sobrassem 31 pesquisas que abordam o trabalho docente de professores nas escolas durante o período pandêmico, que foram lidas na íntegra, para que fosse possível realizar uma análise dos textos, levando em consideração a teoria social da educação e a sociologia do trabalho. Com isso, o consenso visto por essas pesquisas é de que o ensino remoto emergencial foi uma medida posta rapidamente, ao qual os professores tiveram que se enquadrar sem uma formação para isto, assim como sem um amparo institucional o que resultou em uma sobrecarga de trabalho, gerando intensificação e extensificação da jornada de trabalho. Fora essas questões, pode-se observar nas pesquisas que as mulheres no período pandêmico tiveram mais dificuldades em realizar o seu trabalho porque as rotinas de trabalho de reprodução social e trabalho assalariado se misturaram, provocando ainda mais sobrecarga sobre elas.

Palavras-chave: Pandemia de COVID-19, condição de trabalho docente, tecnologias, Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This research aims to look at how research dealing with teaching working conditions in schools during the pandemic addresses the effect of the use of technology on the activities of these workers. To this end, a search was carried out on the CAPES platform, of searches carried out between 2020-2023, with the filters “teaching work”, “teachers’ work”, “working conditions” and “work processes” in the pandemic, finding 101 results, which were filtered so that only research on teaching work in schools remained, leaving 67 studies that had their summaries read and filtered again, leaving 31 studies that address the teaching work of teachers in schools during the pandemic period, which were read in complete, so that it was possible to carry out a content analysis, taking into account the social theory of education and the sociology of work. Therefore, the consensus seen in these surveys is that emergency remote teaching was a measure implemented quickly, which teachers had to adapt to without training for this, as well as without institutional support, which resulted in an overload of work, generating intensification and extensification of the working day. Aside from these issues, it can be observed in the research that women during the pandemic period had more difficulties in carrying out their work because the work routines of social reproduction and salaried work were mixed, causing even more overload on them.

Keywords: COVID-19 Pandemic, working conditions, technologies, emergency remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admissão de professores em Caráter Temporário

MEC - Ministério da Educação

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EAD - Educação à Distância

SINTE-SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

TPE - Todos Pela Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

OMS - Organização Mundial da Saúde

COVID-19 - Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	OBJETIVOS.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO	18
2.2	A ESCOLA NO BRASIL	20
2.3	TRABALHO DOCENTE	25
2.4	O TRABALHO DOCENTE E A PANDEMIA	27
2.5	TECNOLOGIAS E TRABALHO.....	30
3	METODOLOGIA	34
4	RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	35
4.1	CONDIÇÕES DE TRABALHO	39
4.2	TECNOLOGIAS	44
5	CONDIFERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	53
	ANEXO A – TABELA PESQUISAS LIDAS NA ÍNTEGRA.....	59
	ANEXO B – PORTARIA QUE COLOCA EM VIGOR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL	62

1 INTRODUÇÃO

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi confirmado em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo e a primeira morte no país ocorreu no dia 12 de março do mesmo ano, na mesma cidade (G1, 2020). Após esses dois casos, o número de mortes pela COVID-19 só cresceu, chegando a 3541 mortes em um só dia, no ano de 2021 (MADEIRO, 2022) e acumulando, até a escrita deste trabalho, 712.324 mortes por COVID-19 no país (Ministério da Saúde, 2024).

No ano de 2020, não havia vacina para a COVID-19 e uma das medidas de enfrentamento mais eficazes contra o vírus era o isolamento social, para que as pessoas não se aglomerassem, evitando o contágio e o aumento de focos da COVID-19. Em 2021 mesmo com as primeiras doses da vacina, essa medida ainda permanecia e as pessoas que podiam ficar em casa, permaneceram trabalhando de casa para que o risco de infecção pelo vírus não aumentasse.

No cenário das escolas, começava um desafio, já que o contato humano era algo que poderia propagar o vírus, as escolas fecharam por um tempo para avaliarem como poderiam retomar as aulas. Cerca de 99,3% (ABRINQ, 2021) das escolas no país suspenderam as atividades presenciais e 98% delas adotaram a suspensão de aulas presenciais e sua substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais, em atendimento à portaria nº343 publicada no dia 17 de Março de 2020 pelo Ministério da Educação do Governo Federal.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi apresentado como uma solução momentânea para que professores, alunos e familiares não se contaminassem por conta da convivência na escola, já que a quantidade de pessoas envolvidas em um ambiente escolar é alta. Mesmo que o risco do contágio fosse grande e que não fosse adequada a continuidade das atividades, a escola era (e é) essencial para pais que precisassem trabalhar, mas também para o ensino-aprendizagem não parasse. Por isso, a saída foi dar continuidade aos trabalhos escolares, mas por uma via remota, utilizando hardwares e softwares como uma mediação entre professor e aluno (ver portaria no ERE no anexo B).

Este trabalho buscou realizar um estado da arte das pesquisas sobre esta realidade de implantação do ensino remoto e implicações nas condições de trabalho docente, publicadas em formato de artigo na plataforma da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos anos de 2020, 2021,

2022 e 2023, analisando-as à luz de referenciais teóricos da sociologia do trabalho e da teoria social da educação.

Primeiramente, o trabalho demonstra em seu referencial teórico o processo do surgimento da escola como uma instituição ligada ao surgimento das fábricas, se apoiando principalmente no entendimento de Enguita (1989) acerca do processo de institucionalização das escolas, para depois seguir em um histórico do surgimento das escolas e de processos educativos no Brasil, utilizando majoritariamente Saviani (2010) para recapitular o histórico brasileiro de educação e teóricas como Yannoulas para compreensão da feminização do magistério na América Latina (2021) , adentrando e buscando localizar o trabalho docente dentro das transformações do mundo do trabalho, com base em alguns teóricos do trabalho como Braverman (1981), Rosso (2008) e Venco (2019).

Além deste histórico e de situar o trabalho docente, esta pesquisa realizou através destas teorias um estado da arte das pesquisas coletadas na plataforma CAPES, fazendo uma análise qualitativa, buscando compará-las para melhor entender de que maneira estas compreendem as condições de trabalho docentes durante a pandemia e que efeito o uso de tecnologias neste trabalho tem causado. Note-se que foi possível identificar que nenhuma pesquisa entre as coletadas fez este balanço teórico do que já foi produzido acerca do tema.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa busca realizar um estado da arte do que se tem de produções acerca do tema condições de trabalho docente na pandemia, já que pôde-se perceber nos levantamentos preliminares que, até então, não havia pesquisas que tratam desta temática fazendo algum tipo de balanço. foco majoritário identificado é o de pesquisas de caso, feitas através de entrevistas dos profissionais envolvidos.

Como os professores tiveram que reformular o modo de trabalhar durante a pandemia, esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Como as pesquisas que analisam o trabalho docente durante a pandemia de COVID-19 abordam o efeito do uso de tecnologias na atividade destes trabalhadores?

Para buscar respostas para esta questão, o presente trabalho busca reunir e sistematizar o que já foi pesquisado sobre as formas de lecionar dentro das mudanças causadas pela pandemia no mundo do trabalho escolar, buscando como essas pesquisas abordam o cotidiano dos professores e suas dificuldades. Além disso, é também objetivo aqui verificar como as tecnologias se envolvem nisso, como são

utilizadas, se facilitam o cotidiano ou dificultam e se os professores tinham conhecimento delas ou se - e em que medida - tiveram que aprender rapidamente como usá-las.

Nesse sentido, para analisar estas pesquisas e sistematizá-las, o procedimento adotado será, após selecionadas, realizar a leitura das mesmas na íntegra e buscar os consensos e dissensos que elas apresentam até então acerca do uso das tecnologias no trabalho docente pandêmico e as condições de trabalho destes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento é a parte mais extensa do trabalho. Deve apresentar a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão. Divide-se em seções e subseções (capítulos e subcapítulos) conforme a NBR 6024 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2012). Os títulos e os conteúdos das seções (capítulos) citadas neste *template* são meramente ilustrativos.

2.1 A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

O trabalho é uma dimensão fundante do ser social, é através dele que ocorre a manutenção e produção da vida, pois é pelo ato de trabalhar que a natureza é transformada e o trabalhador se transforma. A capacidade de transformar a natureza e ser transformado nesse processo é o que caracteriza a atividade vital do ser humano, é essa a atividade que o possibilita transformar a natureza para sanar as suas necessidades de sobrevivência (MARX, 1985).

No capitalismo o ato de trabalhar passa a ser uma moeda de troca, ou seja, uma mercadoria que precisa ser trocada por outra mercadoria. Com o modo de produção se assentando na exploração da capacidade de trabalhar alheia, o trabalhador se vê determinado a vender parte de sua capacidade de trabalhar por uma quantidade de dinheiro que poderá trocar futuramente por outras mercadorias. Diferente de outros momentos da história, o trabalhador no mundo capitalista é livre para vender parte da sua força de trabalho para quem quiser, não pertencendo a ninguém ou a nenhuma terra, mas criando um excedente de capital que passa a ser acumulado por quem compra sua força de trabalho, gerando a possibilidade do acúmulo de riqueza (MARX, 2006).

Sabendo que nem sempre o modo de produção se baseou na venda da força de trabalho, é necessário aprender as novas relações de produção. Nesse sentido, a

educação se mostra como um processo crucial para ensinar como a humanidade precisa se portar frente às relações sociais de produção, por isso o modo de ensinar e o modo de aprender se modificam em conjunto às modificações econômico-sociais (FIGUEIRA, 1985).

Por exemplo, na Idade Média, as crianças eram enviadas a outras famílias para aprender serviços necessários para a manutenção da vida, ou seja eram enviadas a outras famílias para aprender a cuidar da casa, dos animais, fazer comida, artesanatos e demais atividades que precisassem aprender para que as relações de produção pudessem seguir. Observa-se que a ideia de encaminhar as crianças para outras famílias era de conseguir a possibilidade de um distanciamento entre a criança e o mestre, para que as relações afetivas não se misturassem com as relações de ensino aprendizagem (ENGUITA, 1989).

Quando surgem as fábricas, começam a aparecer algumas escolas de formação para as mesmas, porque o processo de cercamentos faz os laços de dependência, fortes da Idade Média, se dissolverem e os trabalhadores se vêem obrigados a aparecerem no mercado por seu valor de troca. Em conjunto a isso, vem a necessidade de moldar as vontades do trabalhador para que este passe a aceitar os novos moldes das relações de produção, surgindo em conjunto disso a escola como uma instituição (ENGUITA, 1985).

A educação enfatizava a disciplina dentro das escolas, principalmente a disciplina guiada através da pontualidade, já que era preciso que os estudantes compreendessem a necessidade de seguir a hora dos relógios, porque nas fábricas estava sendo posto esse sistema, junto com o taylorismo, para que o tempo fosse facilmente cronometrado e a produção pudesse seguir as mesmas noções de tempo de forma mais exata (THOMPSON, 1988). Isso fica mais escancarado com a defesa de David Snedden, comissário da educação de Massachusetts, em 1916, de aplicar nas escolas os mesmos horários usados na indústria para regular o trabalho (ENGUITA, 1985).

Pode-se compreender a escola como uma instituição para adequar as condutas às necessidades do mundo do trabalho, já que a ideologia não se adquire apenas por inculcação, mas sim através de práticas materiais (ALTHUSSER, 1988). A escola então não se trata apenas sobre o conteúdo, é sobre a sua forma, porque é na forma escolar que os indivíduos entendem como se portar nas relações sociais de produção, para isso Enguita pode nos ajudar:

“[...] esta (a escola) é cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado.” (1985, p.137).

Sendo a forma escolar o que educa o estudante para estar nas relações sociais de produção, é importante que a escola coloque o indivíduo num entendimento de que este está em multidão, portanto os horários que ele tem que seguir são socialmente acordados. Os estudantes quando colocados em multidão, devem ser tratados como tal e para isso é importante o papel do professor, que deve reduzir as crianças até que seja possível transformá-las em uma unidade só:

O trabalho do professor passa assim a consistir, sobretudo, e contrariamente a qualquer ideia platônica a respeito, em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos (ENQUITA, 1985, p. 168).

O papel do professor aqui é crucial para que quando a criança passar a ser adulta, entenda que fora do âmbito familiar, ela será tratada em multidão como assalariado, como usuário que pega transporte público junto com os demais, não importando a subjetividade de cada um, porque no ambiente de trabalho será tratado e chamado pela profissão.

2.2 A ESCOLA NO BRASIL

No Brasil a escola começa em uma vertente religiosa. Por conta da chegada dos portugueses ao território brasileiro e o choque cultural com os indígenas que aqui habitavam, houve, na perspectiva do colonizador português, a necessidade de catequizar os povos indígenas para que estes pudessem aceitar a colonização. Portanto, a educação e o surgimento de colégios no Brasil são fortemente ligados ao projeto de colonização, uma junção de religiosidade e dominação do outro. Para demonstrar isso, Saviani diz:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os

meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. 2010,p. 43)

Esse modo de ensinar os povos indígenas, negando os seus saberes e suas formas de passá-los adiante, foi uma forma também de preparar as pessoas para o projeto de relações sociais de produção que a coroa portuguesa queria colocar em funcionamento no Brasil, baseado na escravização de mão de obra indígena e posteriormente de pessoas trazidas do continente africano.

Os colégios dirigidos pela Companhia de Jesus se expandiram, resultando em 728 casas de ensino no Brasil em 1750. Mas no ano de 1759 foi determinado o fechamento de todos esses colégios, que eram colégios jesuítas. Um ano depois desse acontecimento ocorre o primeiro concurso para professores, mas quem passou nesse concurso e demais feitos no mesmo ano demoraram para assumir a vaga de servidor público.

Mesmo havendo esses debates e iniciativas para um ensino público e o crescimento do número de professores, somente muito tempo depois, em 1860, que começa a discussão sobre possibilidade de um sistema público de educação para formar o novo trabalhador, aquele trabalhador livre, para um novo sistema de relações sociais de produção, não mais baseadas na escravização do trabalho, mas sim na compra da força de trabalho (SAVIANI, 2010).

No começo do século XX, as ideias que ganham força são as que pautam a universalização do ensino, por meio do Estado, é a partir dessa concepção que o ensino público é pautado com maior capilaridade, mesmo que com ideias liberais em sua base, ainda era forte a influência cristã no projeto educacional a ser desenvolvido.

Com a economia cafeeira deixando de viver o tempo favorável a sua expansão, e o processo da crise de 1929 fazendo com que houvesse a queda da moeda, gerando uma importação a custos muito altos e conseqüentemente a isso, o centro dinâmico passa a ser ocupado pelo mercado interno, já que as indústrias no mundo estavam ruindo, o que gera uma industrialização espontânea no país durante a década de 40 (FURTADO, 1971).

Como resposta a isso o escolanovismo ¹ganha força, com a ideia base de que o indivíduo precisa se integrar na democracia para poder ser um cidadão, corroborando para que a população entrasse na dinâmica de mercado posta.

Em 1961 a primeira LDB (Lei de Diretrizes e base da educação nacional) é promulgada, entrando em vigor em 1962, Anísio Teixeira já alertava sobre a primeira LDB, que em sua interpretação, deixava muito a desejar, por conta de não reconstruir um sólido sistema de ensino que fosse público, fazendo várias concessões à iniciativa privada (SAVIANI, 2010).

Em 1960 surgem as interpretações e proposições de Paulo Freire, que busca formular um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e criticizador voltado para os trabalhadores ao invés das elites. Quatro anos após esses debates sobre a educação para a classe trabalhadora ganharem força, os militares tomam o poder, com isso a escola brasileira passa por modificações, adentrando no cenário pedagógico ideias tecnicistas que partem da noção de que o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho e nunca ao contrário.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal do processo pedagógico é a organização racional dos meios, sendo o professor e o aluno executores do processo o organizando para garantir a eficiência, isso é o que a diferencia das pedagogias e processos educativos vivenciados pelo Brasil até então:

Do ponto de vista pedagógico conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2010, p.383)

Essa pedagogia é adotada no regime militar porque refletia o projeto nacional de desenvolvimento e abertura de mercado. É através do projeto tecnicista pedagógico que começa-se a perceber que, considerando os diferentes aparatos ideológicos de estado dentro do capitalismo o aparelho ideológico dominante é o escolar (ALTHUSSER, 1988), sendo assim é também o aparelho ideológico que mais consegue ser instrumento de reprodução das relações sociais de produção capitalista.

¹ Escola nova, ou escolanovismo, é um movimento que entende a educação como um fator para a construção de uma nova sociedade democrática, que leva em consideração a individualidade do sujeito e sua integração à sociedade democrática (SAVIANI, 2010)

A partir de 1970, quando a reestruturação dos processos produtivos passou do fordismo para o toyotismo, houve a necessidade de uma educação com uma base mais abstrata, para que o trabalhador pudesse ser formado em um âmbito polivalente, já que o toyotismo começa sendo um modelo “just in time”, que dispensa formação de estoques e necessita de um trabalhador que consiga elevar a sua produtividade.

Continuando esse movimento iniciado nos anos 1970, em 1990, é majoritária a compreensão que “o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2010, p. 430), a educação e a escola começam a ser mais um grau de condições para a empregabilidade, do que de fato a garantia de um posto de trabalho como era o entendimento hegemônico em tempos de fordismo.

Configura-se o que Saviani coloca como “pedagogia da exclusão”², que é conveniente com o pós-fordismo e a ordem econômica baseada na exclusão, já que com a crescente automação do sistema produtivo a ordem econômica passa a dispensar mão-de-obra, aumentando seu exército de reserva assim como a quantidade de trabalho morto sobre o trabalho vivo. O papel do professor nesse momento é o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem, para que este aprenda a aprender, e depois consiga se adaptar em diferentes postos de trabalho, com diferentes exigências.

Com a reforma do ensino no Brasil, em 1995-2001, passa a ser mais aparente o neotecnicismo, que avalia os processos pelos resultados. Com isso, ganham força no século XXI as avaliações da educação em escala nacional³, além disso, é no primeiro mandato do governo Lula, a partir de 2002, que o “Todos pela Educação”⁴ se

² A pedagogia da exclusão aqui denominada por Saviani, se refere ao entendimento de que na sociedade capitalista o desemprego é inevitável para a criação de um “exército de reserva”, que diz respeito a um contingente de trabalhadores desempregados, esperando a possibilidade de uma vaga de emprego ser liberada pelos que estão trabalhando momentaneamente, isso possibilita uma sensação constante pelos que estão trabalhando de substituição. Sendo assim essa pedagogia tem como objetivo disciplinar os corpos para que aceitem e pensem em alternativas para que não sejam “excluídos” do mundo produtivo apenas em um âmbito individual (SAVIANI, 2010)

³ A título de exemplo são exames nacionais: Enade, Enem, SAEB e a Prova Brasil.

⁴ “Todos pela Educação” é uma organização não governamental de forte influência no cenário brasileiro educacional; dela fazem parte: Instituto Ayrton Senna (IAS), Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos e Grupo Abril. O movimento se destaca pela articulação com organismos de influência internacional nas políticas educacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme Lamosa (2020, p. 14), “essas organizações têm sido responsáveis por difundir projetos, ações e uma enorme variação de iniciativas dirigidas à educação brasileira, expressando nestas uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora” .

torna o principal interlocutor do governo em assuntos educacionais (BORDIGNON, 2013).

Em 2004 é promulgado o decreto⁵ que estabelece a articulação da educação profissional técnica; nesse momento, alguns teóricos da educação, em especial Frigotto, Ciavatta e Ramos, produziram formulações que expressavam expectativas da construção de um ensino integrado e politécnico⁶. O que não foi, porém, o rumo traçado pelos governos, que optaram por programas como o “escola de fábrica”⁷ e PROJOVEM⁸, que eram colocados sob a tutela da lógica empresarial e não resolviam os principais problemas: inserção profissional e aumento da renda familiar (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

A educação básica foi colocada como obrigatória no país a partir da emenda constitucional nº 59/2009, que instituiu a obrigatoriedade da educação básica para jovens entre 4 a 17 anos. O projeto era de universalizar o acesso à educação até 2016. Porém, o que é importante de ser aqui ressaltado é que essa universalização antevia um debate sobre a qualificação e condições de trabalho dos professores (COSTA, 2018).

A universalização da escola na América Latina tem algumas particularidades, dentre elas, a feminização da profissão. Mesmo que o magistério tenha se desenvolvido como uma profissão sem que fosse pensado em um gênero específico, as mulheres foram entendidas como as melhores pessoas para realizarem essa função, segundo argumentações que tinham como base a natureza feminina ser voltada para o cuidado (YANNOULAS, 2012)

A limitada remuneração, as contratações cada vez mais incertas e temporárias que causam instabilidade para os profissionais docentes e uma economia para o Estado (OLIVEIRAS *apud* COSTA, 2018), também tem relação com o entendimento de que o magistério sendo maior parte feminino, não era necessária uma

⁵ Decreto nº. 5.154 foi promulgado em 23 de julho de 2004

⁶ Politécnica, em breve explicação, é a concepção da educação de modo integral, ou seja, não só o domínio intelectual ou o técnico, mas uma maneira de trabalhar tudo em conjunto, sem uma divisão entre trabalho intelectual e manual. É uma formação humana integral. (MOURA, 2015)

⁷ Projeto do governo federal de 2005 que visava inserir jovens de baixa renda em unidades formadoras no próprio ambiente de trabalho, com o intuito de aproximar o setor produtivo dos processos educativos. (MEC, 2005)

⁸ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, sancionado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, tinha o objetivo de atender pessoas entre 18 e 29 anos que tinham sido alfabetizadas mas não puderam concluir o fundamental, era oferecido a chance de aumentar o grau de escolaridade e qualificação profissional (BRASIL, 2005)

remuneração alta, já que as mulheres só necessitariam de um salário complementar, porque os chefes de famílias e provedores principais eram os homens. Sendo assim, o processo de feminização do magistério se associa às péssimas condições de trabalho e rebaixamento salarial (VIANNA, 2002).

2.3 TRABALHO DOCENTE

Partindo do entendimento que a escola é a instituição que ensina o que se deve aprender para a inserção no mercado de trabalho (ENGUITA, 1989; FIGUEIRA, 1985), o trabalho do professor é necessário para que a escola possa funcionar e o projeto educacional possa ser colocado em prática.

A escola, sendo considerada “um lugar onde se forma a consciência profissional do educador” (BORGES, 1995, p. 122), é um espaço importante para que os professores possam realizar a ensino-aprendizagem via elaboração em conjunto dos estudantes de planos de ensino qualitativos, atividades que façam sentido para determinado local e tempo histórico, ao mesmo tempo que se realizam enquanto classe nos encontros dos professores com seus pares e as possibilidades de articulações para lutas.

Porém, em conjunto com as transformações do mundo do trabalho⁹, já citadas acima mas na perspectiva em que afetam a escola, as condições de trabalho¹⁰ do professor não são as mesmas. No século XXI, o trabalho passa por modificações, sendo regulamentado por lei através da chamada “Reforma Trabalhista”¹¹, o trabalho em tempo parcial, que consiste em ser um contrato de trabalho com menos de 30h/semanais, com o décimo terceiro e férias contabilizados proporcionalmente, os contratos com tempo determinado cada vez mais curtos, além de flexibilizar algumas questões quanto ao home office.

Os professores não escapam dessas tendências, sendo cada vez mais comum haver contratados em caráter temporário a cada ano. Até 2015, em Santa Catarina, esses professores tinham alguns direitos iguais aos efetivos concursados:

⁹ Ou seja, o desmonte do estado de bem-estar social a partir de 1970, precarização do trabalho no século XXI que torna o trabalho cada vez mais temporário, com altas taxas de desemprego. (ANTUNES, 2009)

¹⁰ entende-se como condição de trabalho o conteúdo e características do modo que se trabalha, analisando-se entre outros aspectos o ritmo de trabalho, o modo pelo qual é controlado e as relações hierárquicas presentes nele, a relação do trabalho com a saúde do trabalhador, a qualificação requerida e a remuneração (LAPA, 2019)

¹¹ lei nº13.467/17

recebiam regência de classe, um incentivo financeiro para o professor trabalhar na sala de aula; gratificação se lecionasse na educação especial ou nos últimos anos do fundamental e médio e trabalhavam por módulos de aulas, que quer dizer que se o professor tivesse que lecionar 8 h/aula, ele era contratado por 10h/aula, para que tivesse algum tempo de preparo da aula e o que saísse desse módulo ele receberia a mais, além disso, recebiam pelas aulas que excediam esses módulos (FELISBERTO, 2021).

Já em São Paulo, desde 1999 demonstra uma tendência de contratações temporárias dos docentes que não tinham direitos iguais aos concursados, mesmo que em certo período de tempo entre 1999 - 2017 tenham apresentado um avanço na conquista de alguns direitos, ainda não se igualavam aos docentes efetivos, tendo como juridicamente legal a prática de 50% das contratações de docentes serem sem concurso público algum, além de estudantes que não finalizaram a graduação poderem ser contratados (VENCO,2019).

O problema é que é cada vez mais recorrente os professores passarem por processos seletivos que os contratam como horistas, recebendo apenas pelas horas que estão dentro de sala de aula, além desses processos seletivos estarem pagando cada vez menos. segundo uma pesquisa feita em abril de 2024 pelo Todos Pela Educação, conglomerado empresarial da educação do Brasil, os processos seletivos estão cada vez mais comuns, tomando o lugar dos concursos para efetivos e pagando cada vez menos, além desses processos valerem por cada vez menos tempo, sendo o mais comum 24 meses (Todos Pela Educação, 2024).

Essa modalidade de contratação por horistas, só mostra o que passa a ser mais comum nas tendências do neoliberalismo, os trabalhadores serem entendidos como prestadores de serviços, pagos exatamente pelas atividades que desempenham, não havendo vínculo empregatício a longo prazo (ANTUNES, 2009).

O trabalho docente sendo horistas estabeleceu uma rotina de trabalho com muito deslocamento, já que os professores se viram obrigados a transitar em diferentes escolas para complementar a carga horária e poder receber um salário que possibilitasse sua sobrevivência (BORGES, 1995). Esse movimento é similar ao que já acontece desde 1999 no estado de São Paulo, que pode ser denominado de “professor por demanda”, que é quando um professor fica disponível para assumir a qualquer momento uma aula de disciplina aleatória (VENCO, 2019). Nesse sentido, em Santa Catarina também há esse movimento:

“Em Santa Catarina, o ACT envolve-se numa relação de trabalho de curto período de tempo ou com um número drasticamente reduzido de aulas, na expectativa de poder ampliar sua carga horária ou seu contrato de trabalho. Não sendo mais contratado pelos módulos de aula, mas sim por aula ministrada, tornou-se um trabalhador estritamente horista, logo, recebe exclusivamente por aula ministrada, tal como o motorista de aplicativo, que recebe somente pela corrida realizada.” (FELISBERTO, 2021, p. 191)

Como recebe pela hora aula, o professor além de se deslocar não usufrui do espaço escolar para formar a sua consciência profissional, já que sempre está de passagem pelas escolas que trabalha, alimentando a lógica da descartabilidade do professor, pois não irá conseguir manter um trabalho a longo prazo em cada escola que leciona (BORGES, 1995).

Esse cenário aprofunda a intensificação do trabalho docente, já que faz o professor atender mais pessoas porque dá aulas para mais estudantes, despendendo mais energias e recursos no deslocamento, o que eleva quantitativamente os resultados do trabalho dos docentes, já que atende um número maior de estudantes. Na profissão docente é difícil medir de modo preciso o grau de intensidade que aumentou ou diminuiu na atividade laboral, já que é uma atividade imaterial e subjetiva (ROSSO, 2008).

Porém através destes modelos de contratação temporários, é perceptível que os professores vem passando por um processo de intensificação do seu processo de trabalho, levando em conta que intensificação é compreendida como: “o processo de maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (ROSSO, 2008, p.23).

2.4 O TRABALHO DOCENTE E A PANDEMIA

As problemáticas levantadas acerca do trabalho docente foram mais aprofundadas a partir do momento em que os professores tiveram que adaptar seu modo de trabalhar para as demandas de um contexto de crise sanitária.

Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia¹². No dia 17 de Março, através da Portaria nº 343, o MEC se manifestou

¹² Pandemia se refere à distribuição geográfica de uma doença; quando se fala em pandemia, entende-se que se refere à disseminação mundial de uma doença (SCHUELER, 2021)

para que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais enquanto a pandemia da COVID-19 estivesse ocorrendo (DESCHAMPS, 2020). Levando em consideração que, naquele momento pandêmico, o distanciamento social era o que poderia salvar os seres humanos do contágio, a escola passou a não ser mais um local possível de ser frequentado. E tal fato ocorreu mesmo que a escola e o trabalho docente fossem vistos como essenciais, pois como levantado anteriormente, a escola é um espaço considerado muito importante para a rotina de jovens desde o século XX e o professor é um dos agentes para a escola funcionar (ENQUITA, 1985).

As redes de educação do país colocaram em prática o ERE (Ensino Remoto Emergencial), que diferente do EAD (Educação à Distância), trata-se de uma mudança temporária no ensino, sendo uma “alternativa de promover a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise” (SANTOS, 2022) promulgada via portaria nº343 (ver a portaria completa no anexo B) no dia 17 de março de 2020 (BRASIL,2020).

Em tal cenário, os professores no começo da pandemia precisaram implementar medidas e reorganizar o trabalho com pouco tempo de (re)planejamento e pouco acesso a materiais tecnológicos (NERY, 2022). Tendo o local de trabalho como uma não possibilidade, os professores tiveram que fazer da sua casa o local de trabalho, com seus materiais, com sua internet, sua própria cadeira e demais estruturas que tiveram que criar, adquirir, ajustar e se responsabilizar pelos seus próprios meios do fazer docente (MINTO, 2021), o que lembra muito a noção de uberização trazida por Antunes (2020), em que o profissional precisa trabalhar com seus próprios meios.

Em uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) durante o ano de 2020, mas publicada em 2022, os professores alegam ter tido facilidade para exercer o trabalho de forma remota, mas o problema relatado foi o de que estes não dispunham de equipamentos, nem de local adequado, mesmo que a maioria tenha feito algum investimento em internet ou equipamentos em geral para realização do trabalho remoto (SINTE, 2022). Isso ilustra um cenário nacional, revelando algumas problemáticas para além do uso do próprio recurso para trabalhar, já que por mais que os professores tivessem os melhores materiais para realizar seu trabalho, os estudantes também não conseguiam acessar o material necessário para as atividades remotas, o que aumenta o grau de exigência

e não possibilita que a ensino-aprendizagem ocorra com qualidade, gerando mais frustrações do que avanços.

Essas frustrações demonstram que as condições de trabalho afetam a saúde dos docentes (ROSSO, 2008); no ensino remoto a saúde é afetada por conta da sobrecarga adquirida com o planejamento de novas atividades em grandes quantidades, adaptação a plataformas na internet com as quais os docentes não estavam familiarizados, além das condições materiais de ergonomia, já que o ambiente doméstico teve que ser transformado no ambiente de trabalho - porque o ambiente de trabalho anterior não podia ser acessado.

Além destas questões, não é menos importante pontuar que neste momento pandêmico a individualização cresce, já que esses docentes trabalham em casa e não podem ver os colegas de trabalho, ficando cada vez mais solitários. O cenário que antes já existia, de flexibilização e uberização, só se agrava (ANTUNES, 2020) Isso porque a contratação de professores temporários pode ser compreendida como uma face das contratações já existentes em São Paulo e em outros estados como uma maneira de uberização, só se agrava (ANTUNES, 2020).

A exemplo dos agravos pandêmicos sobre o trabalho docente, também temos os casos, que não foram poucos, dos docentes que tiveram seus contratos suspensos ou reduzidos pela metade por conta da carga horária reduzida, mesmo que na prática o que se demonstrou é que os professores trabalharam mais durante a pandemia; além disso, houve estados em que o vale transporte foi cortado e também locais em que professores de caráter temporário ficaram meses sem receber remuneração (SILVA, 2020).

Esses fatores ocorreram pela possibilidade, com a Reforma Trabalhista, de flexibilizar contratos e pagamentos, além de alguns direitos antes assegurados agora não serem mais. Foi com a pandemia que a reforma trabalhista foi conhecida mais profundamente, já que com a crise houve a necessidade do mercado de acionar certas regulamentações antes pouco conhecidas (LEITE et. al, 2024)

Além da reforma trabalhista, o governo também sancionou uma lei, o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda¹³, que previa a suspensão temporária do contrato de trabalho e que deixou trabalhadores que atuavam no serviço público sem emprego e sem amparo algum do Estado. O

¹³ Lei nº 14.020/2020 (BRASIL,2020).

desamparo, como salienta Silva é um problema antigo que foi evidenciado com a pandemia, porque:

As condições de trabalho desse expressivo contingente da classe trabalhadora docente, já tão perverso em condições normais, neste momento pandêmico, demonstram todo o seu grau de incompatibilidade com a manutenção da vida, jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração. Como vimos, estes trabalhadores perderam, durante uma crise econômica sem precedentes, a sua principal ou única fonte de sustento. Trata-se, portanto, de um drama social imposto por governos – das esferas municipais e estaduais, incentivados pela esfera federal – (SILVA, 2020, p. 697)

O que se pode demonstrar é que as condições de trabalho dos professores já eram desgastantes, assim como os professores de caráter temporário eram grande parte do contingente docente (Todos Pela Educação, 2024), que ficava à deriva dos direitos trabalhistas, com baixa remuneração e situações contratuais muito frágeis, a pandemia também deixou mais candente o outro lado: o lado dos professores que tiram do próprio salário para garantir recursos necessários para que a ensino-aprendizagem ocorra, o lado dos professores que não conseguem fazer uma pós-graduação, assim como o lado dos professores que recebem por hora aula e que com a carga horária reduzida não conseguem pagar suas contas.

2.5 TECNOLOGIAS E TRABALHO

Os organismos internacionais acham na pandemia um pretexto para difundir um modelo educacional defendido há anos e que tem a agenda empresarial como seu referencial. Tanto o Banco Mundial, quanto a UNESCO disponibilizaram listas de produtos e serviços fornecidos por fundações e grupos empresariais que já tinham parcerias público-privadas em diversos estados Brasileiros, como é o exemplo da Fundação Lemann, que também se faz presente através do Todos Pela Educação¹⁴ (COLEMARX, 2020).

Essas parcerias já se projetavam desde 2011 através de projetos educacionais a longo prazo, colocando ideias de que a escola precisa proporcionar para os estudantes diferentes aprendizagens, e é com isso que desde o início da pandemia

¹⁴ Vale lembrar que no primeiro governo Lula (2003-2006) o TPE já tinha força na elaboração de políticas educacionais.

essas fundações colocam seu projeto educacional, alegando que com o uso de tecnologias, mesmo à distância, é possível proporcionar diferentes aprendizagens de diferentes formas (GUIMARÃES, 2022)

Em abril de 2020, o Todos Pela Educação (TPE) apresenta o ensino remoto como uma solução para que não aumente a desigualdade, tendo o entendimento de que quanto mais o estado demorasse para dar uma resposta para o problema da educação na pandemia, mais a desigualdade entre os jovens crescia, porque as escolas privadas já podiam dar uma resposta ao problema, enquanto as estaduais, federais e municipais teriam que esperar o governo. Para que o ensino remoto seja colocado de uma forma a ter cuidado com as desigualdades presentes no país, o documento elaborado pelo TPE chama a atenção para a importância em diferentes formatos de apresentar o conteúdo, além disso, salienta que é importante o envolvimento familiar como um facilitador (Todos Pela Educação, 2020)

Interessante que o TPE salienta a importância de um material diversificado, o que novamente coloca no professor a carga de preparar diversos tipos de materiais, sem que este tenha formação prévia e tempo para se dedicar. Isso porque o conjunto dos docentes continua atendendo a quantidade de estudantes que atendia no período de ensino presencial, mas adquire o trabalho adicional, no período pandêmico, preparando mais de um formato de aula ou de atividades de acordo com as diferentes realidades dos estudantes, em condições diversas de aprendizagem. Além disso, muitas vezes esses mesmos professores precisaram, ainda, atender e ensinar os pais a serem facilitadores do conteúdo, especialmente nos anos iniciais. Este cenário criou cargas adicionais de trabalho, sem aumento de equipes ou de remuneração.

Outro exemplo de parceria público-privada que já vinha colocando pacotes educacionais nas redes de ensino brasileira antes de 2020, é a Google Workspace for Education, que desde 2008 apresenta projetos educacionais para prefeituras, propagaram que era possível “estudar em qualquer lugar”, assim como “trabalhar em qualquer lugar”, argumentando de que se todos os locais tivessem acesso a internet, qualquer local poderia ser um ambiente de aprendizagem conectado (BRAGA e RUMMERT, 2022), o que a pandemia acelera é o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica sendo difundida nacionalmente.

Portanto, os professores passam a ser obrigados a utilizar diferentes ferramentas em ambiente da internet, tais como: jogos, salas de aulas virtuais, atividades online, espaços de tarefas, produção de vídeos para o próprio Youtube,

além do uso de programas feitos pela TV Futura e o programa de mensagens whatsapp como meio de comunicação rápida com alunos e pais de alunos, que sentem a necessidade de conseguirem aprender o que os filhos estão estudando para poderem auxiliar os mesmos (GUIMARÃES, 2020).

O uso das tecnologias, ao invés de auxiliar no trabalho dos professores e otimizar o processo de ensino e aprendizagem em um sentido qualitativo, acaba gerando uma sobrecarga nos professores, que precisam fazer atividades burocráticas ao mesmo tempo que elaboraram diversos tipos de atividades e auxiliam os estudantes no que podemos chamar de aprender a aprender (SAVIANI, 2010). Todos esses processos acabam gerando o que Silva (2020) vai chamar de “darwinismo professoral”, que é a capacidade docente de se adaptar às novas condições de trabalho a ele colocadas, pois caso contrário este será dispensado e trocado pelo grande exército de reserva que foi elaborado pelo próprio capital - o que foi constatado já que houve a dispensa de muitos professores, especialmente os contratados em caráter temporário (SILVA,2020).

Esse novo ambiente de trabalho passa a apresentar maior flexibilidade de horários e, até certo ponto, isso pode ser considerado positivo, já que o trabalhador poderia organizar o seu horário de trabalho. No caso dos professores, podem preparar o material e a própria aula pode ser gravada em horários que antes eram impossíveis; contudo, esta flexibilidade de horários e o local de trabalho sendo a própria casa, acabam facilitando para que as barreiras do público e do privado fiquem ainda mais borradas.

Castro (2013), quando analisou os profissionais de Tecnologia da Informação, profissão com elevada incidência de contratações que possibilitam o trabalho em “Home Office” desde antes da pandemia, percebe que sob esta modalidade laboral, as fronteiras entre o lazer e o trabalho e as questões de cuidados com a casa e com os filhos ficam mais complicadas de serem separadas, principalmente para as mulheres, que historicamente tem o trabalho de cuidados, com a casa e com os filhos delegado à elas, ao mesmo tempo que trabalham de modo assalariado (CASTRO, 2013).

Esses achados de Castro no que se refere ao setor de TI, podem ser incorporados quando falamos do trabalho docente na pandemia, já que os professores passaram a fazer uma espécie de home office, mesmo que forçado pelas condições pandêmicas, ao fazerem essa modalidade de trabalho, se depararam com questões

cotidianas de cuidado dos filhos¹⁵, flexibilizações de tempo e espaço, fronteiras não muito claras de lazer e trabalho, além de terem de responder às demandas com uma certa urgência e sem nenhum preparo prévio.

Braverman também faz um debate parecido através da chave de qualificação, alegando no capítulo 20 do livro “Trabalho e Capital Monopolista”, que desde os anos 60 o manual de ocupações do departamento do trabalho dos Estados Unidos já dizia que as funções mais simples podiam ser apreendidas em um dia ou poucas semanas, a única qualificação que o trabalhador precisaria ter era a de adaptabilidade, ou seja, a de aprender novas funções de maneira rápida (BRAVERMAN, 1981).

As tecnologias nesse caso, adentram a educação com rapidez, mas não servem aos professores diretamente - isto é, ao menos, o que deseja-se aqui verificar como hipótese. A de que ao invés de serem uma resolução para a crise sanitária e econômica, as tecnologias, pelo modo que foram inseridas, acabam agravando a crise, a desigualdade e a precarização do trabalho e quanto mais isso é gerado, mais soluções são vendidas pelas empresas. Madeira nos ajuda a entender esse caráter de classe atrelado às tecnologias quando escreve que:

O desenvolvimento tecnológico tem caráter de classe e a aceleração da digitalização na pandemia tem como objetivo ampliar a exploração do trabalho e a acumulação capitalista. O desenvolvimento de tecnologias digitais e seu crescente uso de dados não apontam para o fim do trabalho ou para o bem-estar social (MADEIRA, 2020)

É pelo fato de as tecnologias utilizadas até então, no ambiente educacional pandêmico, terem um caráter focado em servir mais a uma classe (dominante) do que a outra e, além disso, é entendendo que a educação sempre se dá atrelada a ótica de um projeto de sociedade (ENGUIITA, 1985), que interessa olhar as pesquisas traçadas de 2020 até 2023 existentes na plataforma capes sobre o trabalho docente e como esses docentes se relacionam com as tecnologias colocadas no período.

Porém, antes de apresentar a análise propriamente dita, é demonstrada a metodologia de como essas pesquisas analisadas foram escolhidas e quais foram as teorias fundamentais para a análise qualitativa feita sob elas.

¹⁵ Os filhos geralmente demandavam cuidados integralmente, já que estavam em casa a todo o momento porque as escolas dos filhos dos professores também estavam fechadas.

3 METODOLOGIA

Parte-se do entendimento da sociologia do trabalho que leva em consideração para a análise das condições de trabalho o processo de trabalho como um todo (BRAVERMAN, 1980), não excluindo a composição generificada tanto da profissão docente quanto do processo de trabalho (VIANNA, 2002 ; YANNOULAS, 2021), se fazendo necessário considerar na análise a jornada realizada, nível de riscos, disponibilidade de recursos adequados para a realização da mesma, qualificação requerida e a valorização social do trabalho (LAPA, 2022) e entendendo “tecnologia” como o uso de plataformas, programas de edição, equipamentos tecnológicos como smartphones, computadores, notebooks e câmeras.

Além das contribuições da sociologia do trabalho, leva-se em consideração as contribuições da teoria social da educação, relacionando o processo educacional e a criação das escolas com o mundo do trabalho (SAVIANI, 2010), entendendo que os modos de aprender e ensinar são frutos do modo de trabalho de uma sociedade (ENQUITA, 1989).

Este trabalho de conclusão de licenciatura busca analisar qualitativamente, promovendo uma descrição densa dos achados, buscando demonstrar ao máximo a riqueza dos detalhes que as pesquisas analisadas trazem, explicitando ao máximo seus resultados (GRIBBS; FLICK, 2009), as pesquisas publicadas em formato de artigos durante os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Outros critérios além dos anos também foram aplicados como: as pesquisas serem em português, com a temática de condições de trabalho docente na pandemia dentro do ambiente escolar, ou seja, não foram analisadas pesquisas que abordassem condições de trabalho de universidades, porque o objetivo aqui é identificar as diferenças e semelhanças do modo de trabalhar dentro de escolas, sejam elas estaduais, municipais ou federais.

Para que fosse possível coletar as pesquisas aqui analisadas, foi feita uma busca inicial na plataforma Capes utilizando as palavras-chave “condição de trabalho docente” e “pandemia”, no mês de abril do ano de 2024, na qual apareceram 97 trabalhos. Importante ressaltar dois pontos sobre a busca: 1. fazendo-a com as palavras chave “processos de trabalho” e “pandemia”, apareciam 4 pesquisas diferentes, mas que não modificaram os resultados da pesquisa em geral, porque não estavam descrevendo os processos de trabalho dentro de escolas; 2. se a palavra

“docentes” fosse trocada por “professores” o resultado continuava sendo o mesmo do que pesquisar docentes.

Destes 101 trabalhos, foram lidos 67 resumos, já que muitas pesquisas foram descartadas pelo título constar que eram sobre universidades ou por serem pesquisas duplicadas dentro dos resultados da plataforma. Dos 67 resumos lidos, foram selecionadas 31 pesquisas para serem lidas na íntegra (ver anexo A), porque eram as que tinham como enfoque analisar o modo de trabalho e o uso de tecnologias no trabalho docente durante a pandemia, que são os temas que aqui interessam para a análise. Destas 31 pesquisas, 01 foi publicada em 2020, 14 foram publicadas em 2021, 10 em 2022 e 06 em 2023.

Importante ressaltar que a busca pelas pesquisas foi feita no portal de periódicos CAPES, por ser um portal que reúne a produção nacional, agrupando os principais resultados de pesquisas produzidas nacionalmente.

Após a leitura das pesquisas ser feita na íntegra, a análise prosseguiu em dois desdobramentos temáticos, que se referem ao que a pesquisa em questão pretendeu analisar: 1. condições de trabalho e 2. tecnologias, entendendo que este trabalho entra no debate da sociologia do trabalho acerca de condições de trabalho e parte do entendimento de que o adentramento das tecnologias no mundo do trabalho e seu impacto não são algo novo, porém demonstram diferentes aspectos de acordo com sua época e o modo de sua inserção.

4 RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No contato primário com os 67 resumos dos artigos da plataforma CAPES, selecionados após os filtros descritos na metodologia terem sido aplicados, o que foi percebido é que grande parte das pesquisas, ao abordarem a condição de trabalho docente, mantém o foco na universidade e não na escola. Por isso que foram 31 pesquisas lidas na íntegra (ver anexo A), pois elas apresentaram o foco em condições de trabalho nas escolas, sejam elas privadas, estaduais e municipais..

Antes de ler as pesquisas inteiramente, fazendo uma breve pesquisa de termos, são poucas, dentro das 31, que não apresentam o termo “condições de trabalho”, para ser mais exata apenas três - as quais, mesmo assim trazem depoimentos e descrevem o cotidiano do professor durante a pandemia de COVID-19. Da mesma forma, três estudos não utilizam o termo “tecnologia”, mas usam outras

palavras como “computadores”, “celulares” e “plataformas” para abordar o tema.

Pesquisando estes termos antes de entrar na leitura das pesquisas integralmente, é perceptível que as palavras que acompanham “condições de trabalho” geralmente são “precarização”, “degradação”, “intensificação” e “melhores”, o que já demonstra que o caminho geral dessas pesquisas é demonstrando que houve uma piora das condições de trabalho em relação ao período anterior da pandemia, já que se tratam de pesquisas que dissertam sobre este período.

Ao lado de “tecnologia” normalmente aparece “jornada”, “acesso”, “novas” e “adaptação”, traçando um caminho geral que demonstra que a entrada de tecnologias no mundo do trabalho pode não ser nova, mas *algo de novo em relação a esse período e o uso de tecnologias é demonstrado nas pesquisas*, além disso essa rápida busca expressa a preocupação de acesso a essas tecnologias.

Pensando que o uso de tecnologias nos processos educativos na pandemia foi feito. muitas vezes, através de computadores e celulares, busquei a incidência destes termos nas pesquisas e os computadores aparecem muito mais (70 vezes) nas pesquisas do que os celulares (46 vezes), nos deixando um panorama da ferramenta mais usada pelos professores; por mais que nos depoimentos em geral falem dos celulares, quando narram o cotidiano da atividade docente, o computador aparece como a ferramenta que utilizaram por mais horas seguidas.

Adentrando no exame dos textos lidos integralmente, o primeiro apontamento sobre as pesquisas é que todas foram feitas através de entrevistas com professores, seja coletando depoimentos dos mesmos, ou fazendo uma busca por dados via softwares ou formulários, mas nenhuma das pesquisas lidas se propôs a fazer um balanço teórico da área, juntando e comparando as pesquisas feitas até o ano de 2023, que foi o último ano utilizado no meu filtro de buscas.

Através de uma leitura rápida das pesquisas consegue-se destacar três grandes temáticas recorrentes: (i) o não domínio , (ii) o desamparo institucional e (iii) a rapidez .

A primeira questão aqui sinalizada é o fator do “não domínio”, que aparece em todas as pesquisas analisadas: os professores alegam frequentemente não terem o domínio sobre as tecnologias que precisavam utilizar. Esse não domínio fez com que os professores se vissem obrigados a *aprender* a utilizar essas tecnologias e dominá-las minimamente para que pudessem lecionar no período pandêmico

O problema não foi exatamente eles terem que aprender, a grande questão é que o não domínio continuava mesmo quando o ensino remoto emergencial (ERE) estava acontecendo, já que o aprendizado das tecnologias não foi feito de uma forma organizada, nem contando com um apoio institucional.

Por isso, a segunda questão levantada é o desamparo institucional, porque os professores não tiveram um processo formativo para colocar as tecnologias no seu modo de ensino-aprendizagem. Isso dificultou o cotidiano, já que além dos professores precisarem lecionar, tiveram que aprender a mexer nas ferramentas tecnológicas necessárias, gravar vídeos e editá-los, conversar com os estudantes e com os responsáveis pelos estudantes, além de modificar a própria estrutura da casa, porque não estávamos em um momento que era possível sair de casa sem correr riscos de vida, já que estávamos vivendo uma pandemia.

O interessante de ser observado é que isso não é específico de uma região do Brasil, isso é nacional, ou seja não existiu um programa estadual ou municipal que realmente preparasse os professores para essa modalidade, o que acarretou nos professores buscarem apoio de outras formas:

Alguns docentes enfatizaram a dificuldade no domínio das ferramentas digitais necessárias para executar o trabalho no Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, foi com o apoio dos colegas e dos próprios discentes que as fragilidades foram sendo minimizadas. (BRUM, 2023, p.16) Pesquisa 29

As pesquisas mostram que os professores precisavam buscar o apoio que não tiveram das instituições em seus colegas e até mesmo estudantes, já que a aprendizagem para o uso das tecnologias se deu ao mesmo tempo em que davam as aulas e utilizavam as tecnologias.

Complementando os pontos trazidos até aqui, fora o não domínio das tecnologias e o desamparo institucional para lidar com elas, o último tema destacado é o da rapidez. Esse fator é chave para que se possa compreender que além de terem que passar a dominar uma tecnologia sem nenhum apoio institucional, os professores não tiveram tempo de aprender o uso dessas tecnologias, ou seja, os professores precisaram aprender rapidamente a utilizá-las.

O ensino remoto emergencial foi posto como uma solução para a educação nos tempos pandêmicos em *menos de um mês* após a primeira morte por COVID-19 no país. Isso mostra, como já demonstrado pelo coletivo de estudos em marxismo e educação (COLEMARX, 2020), que as plataformas e pacotes educacionais

tecnológicos não eram novidades no campo educacional, o que fez com que a pandemia e a impossibilidade da escola continuar do jeito presencial só fosse uma oportunidade para essas empresas educacionais apresentarem a solução que desejavam e a implementarem rapidamente. E “funcionou”, o ensino remoto aconteceu.

Um trecho de uma pesquisa ajuda a entender que esses três temas identificados como recorrentes nas pesquisas aconteciam vinculados uns aos outros:

Um universo de incertezas, de medos, de ansiedades assola a vida do professor que enfrenta, dentre tantas adversidades, a imposição de adequar o seu trabalho às exigências do ensino remoto sem, contudo, receber uma formação apropriada para tal fim. Somam-se a essa questão, a falta de acesso à internet de qualidade e o domínio precário das ferramentas tecnológicas necessárias para a eficácia do trabalho pedagógico à distância.(SILVA, 2021, p.74) Pesquisa 04

O que esse trecho de Silva (2021) mostra é que na prática, os professores estavam lidando com todas essas questões aqui apresentadas - o não domínio das tecnologias, o desamparo institucional e a rapidez na implementação das mudanças - de maneira conjunta. O que torna o cotidiano de trabalho mais cansativo e extenso, no sentido que os professores precisam de mais horas dedicadas ao trabalho para darem conta de dominar as ferramentas e ensinar os estudantes a utilizá-las, ao mesmo tempo que preparam aulas de maneira muito diferente do que estavam habituados e, vale lembrar, tudo isso dentro de um cenário pandêmico em que no país o número de mortes crescia e o medo pelo contágio também..

Fora esses três pilares gerais que apareceram nas pesquisas, o que identifica-se como particular são posicionamentos que demonstram uma interpretação positiva de como o ensino remoto adentrou na educação e como os professores precisaram lidar com ele. As poucas análises positivas se referem, geralmente, ao aprendizado deixado pelo ensino remoto e pelo uso de tecnologias, mostrando uma tendência a continuidade de utilização destas tecnologias pelos professores, ou seja, incorporação dessas tecnologias usadas durante a pandemia no trabalho docente para além deste período.

É interessante que na leitura das pesquisas, é possível identificar que são poucos os professores que conseguem apresentar, nas entrevistas que concederam, um ponto positivo da experiência de trabalho no ensino remoto; mesmo que existam,

geralmente os depoimentos explicitados demonstram muito mais cansaço e desânimo do que um olhar positivo para as próprias condições de trabalho.

Para que a análise das pesquisas possa se aprofundar, será feito um desdobramento em dois eixos temáticos, sendo eles condições de trabalho e tecnologias. A partir dessa divisão, as pesquisas serão comparadas com a finalidade de estabelecer um estado da arte das pesquisas feitas acerca do trabalho docente no período pandêmico dentro do Brasil.

4.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO

A leitura das pesquisas na íntegra possibilita ter uma espécie de panorama de como foi o ensino durante a pandemia no país todo. Se tratando de condições de trabalho, é importante ver os relatos que estas pesquisas trazem, porque é também neles que se encontram as características do cotidiano docente no ensino remoto emergencial.

Como já abordado anteriormente, o trabalho docente vinha de um histórico de precarização que é demonstrado pelo crescimento de contratos dos professores de caráter temporário desde 2013, no Brasil, e desde 1999 em São Paulo (VENCO, 2019), mas que ultrapassa os contratos concursados no país a partir de 2020 segundo o estudo feito pelo conglomerado educacional Todos pela Educação (2024). Isso demonstra que antes da pandemia já havia uma tendência de crescimento na contratação de professores em um regime de trabalho em que o professor recebe pela hora/aula, não tendo direito a hora atividade, regência de classe e gratificações por lecionar na educação especial ou nos anos finais do fundamental e médio (FELISBERTO, 2021; BORGES, 1995).

Mesmo com esse histórico de precarização do trabalho, o que pode-se perceber através das pesquisas em análise é que esses professores que já passavam por um enfraquecimento de proteção do trabalho via seus contratos temporários, tiveram que rapidamente aprender a lecionar de uma maneira diferente da que estavam acostumados, sem nenhum suporte.

Essa adaptação que foram forçados a fazer, já que no mesmo mês que a Organização Mundial da Saúde reconheceu a COVID-19 como uma pandemia o Brasil estabeleceu a lei que regia o ensino remoto emergencial (ver a portaria no anexo B) nos moldes de aulas online (DESCHAMPS, 2020), esse processo foi feito com rapidez, os professores não tiveram tempo de se familiarizar com as plataformas, nem

com as propostas de aulas e atividades possíveis e muito menos adaptar seu próprio espaço, já que a escola era um local agora impossibilitado.

Essa rapidez impacta diretamente nas condições de trabalho, porque isso faz com que as jornadas se prolonguem, já que além de dar aulas e passar atividades os professores precisavam aprender como faziam isso com seus próprios materiais e recursos, o que acaba também aproximando os professores com o fenômeno da uberização do trabalho, que tem como uma das principais características o profissional utilizar os próprios recursos para o seu trabalho (ANTUNES, 2020). Em uma das pesquisas uma professora revela isso com o seguinte depoimento:

[...]não temos auxílio de nada, muitos professores assim como eu, tivemos que comprar um celular porque a maioria dos professores tá com celular travando como se fosse com vírus, desligando sozinhos... alguns professores tão com computadores quebrados, tendo que pegar emprestado[...] (sic). (E5).(VIEIRA,2021, p. 354) Pesquisa 21

Essa é a realidade que aparece em todas as pesquisas aqui analisadas, os professores precisando comprar novos dispositivos e até reformando as suas casas para que fosse possível lecionar dentro do ambiente privado, porém fazem isso sem nenhum amparo institucional. Isso fica evidente no depoimento de uma professora que adaptou o seu banheiro para dar as aulas:

Quando eu me dei por conta [...] que esse ensino remoto ia seguir por mais tempo e que eu precisava de espaço, de um canto que eu pudesse me trancar. [...] eu passei as minhas coisas todas para o banheiro, meu computador está de ladinho, isto daqui é um banheiro [mostrando na videoconferência][...] aqui eles chamam de “minha salinha”. (DEF 28) (BRUM, 2023, p. 06). Pesquisa 29

Esse trecho evidencia que mesmo que os professores tenham feito tentativas de adaptar o seu local de trabalho dentro de casa e até mesmo adaptar a sua rotina para que fosse possível lecionar, o resultado disso não foi qualitativo. A professora que adapta o seu banheiro, porque não tem outro lugar possível, não tem uma condição objetiva de entregar uma educação de qualidade para seus estudantes, e nem fazer uma jornada de trabalho saudável, já que esta em um local pequeno e nada adequado para seu trabalho.

Segundo Braverman, a adaptabilidade desde os anos 60 aparece para os trabalhadores como uma das únicas qualificações necessárias, sendo a adaptabilidade a capacidade de aprender rapidamente as funções necessárias para

realização de um trabalho (BRAVERMAN, 1981). Mas o que vemos nas pesquisas que abarcam as condições de trabalho dos professores durante a pandemia é que os profissionais se mostraram dispostos a se adaptar, mas essas adaptações não significaram que o ato de trabalhar se desse de maneira qualitativa.

A rapidez do processo de inserção do ensino remoto emergencial (ERE) é algo importante nesse momento, porque os professores se viram sem outras possibilidades e sem orientação alguma, tinham que descobrir como fazer “fazendo”, e isso acarretou em inúmeras questões acerca da extensão e intensificação da jornada de trabalho, além de algumas outras particularidades entre as diferentes séries de ensino.

Na educação infantil, os professores precisavam ensinar os pais para que estes ensinassem os filhos, já que para as crianças pequenas ficava mais evidente que a mediação da tecnologia não bastava, precisava haver um adulto capacitado guiando as atividades, ou seja, não é apenas a presença de um adulto mas uma pessoa que saiba mediar processos educativos, por isso os professores tiveram que formar os pais para estes conseguirem mediar a relação ensino-aprendizagem.

A necessidade de ter um adulto capacitado, principalmente com as crianças pequenas, revela também um outro fato que implica nas condições de trabalho dos professores: as condições que os estudantes dispunham de acompanhar o processo. Porque o que as pesquisas demonstram é que, muitas vezes, os professores elaboravam aulas, gravavam vídeos, preparavam atividades de diferentes formas, mas ainda assim os estudantes não conseguiam acompanhá-las.

Os depoimentos dos professores do ensino infantil presentes nas pesquisas, mostram que as crianças não conseguiam acompanhar apenas por meio das tecnologias, precisavam de um adulto que além de utilizar as ferramentas, também auxiliasse no processo pedagógico.

Portanto, os professores ensinavam os pais a ensinar a criança, o que acarretava em mais horas trabalhadas e em diferentes turnos, já que, conforme identificado nas pesquisas examinadas, os pais das crianças nem sempre estavam disponíveis em horário comercial e dia de semana, muitos precisavam ser atendidos após suas jornadas de trabalho, o que fazia com o que professor estendesse a própria jornada.

A desigualdade entre os estudantes ficava mais latente e aparente, já que os que não tinham adultos disponíveis para fazerem as atividades com eles ou os supervisionar, os que não conseguiam acessar uma internet de qualidade para

acompanhar as aulas ou mesmo os que não tinham um celular ou notebook para assistir as aulas, perdiam conteúdo. Isso não impacta o trabalho do professor apenas de forma subjetiva, como mostra o depoimento:

Eu fiz o vídeo e enviei por WhatsApp para os responsáveis dos alunos. Alguns retornaram logo, outros demoraram, e eu precisei insistir e perguntar se estava tudo bem. (...) Chamava essas famílias no privado para saber o que estava acontecendo. Tem sido um trabalho cansativo, persistente, sem dia e nem horário, pois tentava o contato com eles aos sábados, domingos e feriados, durante o dia ou à noite. O importante era tentar manter o vínculo com os alunos e com as famílias. (LOBO, 2021, p.1142) Pesquisa 13

É também um impacto objetivo, como relata a professora entrevistada em uma das pesquisas: ela não só se envolveu emocionalmente com o problema dos estudantes, mas a necessidade de monitorar o recebimento dos materiais pelos pais também acarretou em mais horas trabalhadas, sem necessariamente um suporte material e psicológico.

No caso dessa professora citada, ela enviou mais mensagens, alterou sua carga de trabalho e se disponibilizou de diferentes maneiras para que os estudantes pudessem acessá-la. Mas houve casos relatados pelas pesquisas em que as professoras se comunicavam até por cartas com os estudantes, também enviavam atividades impressas para que o conteúdo chegasse de alguma forma. E uma pesquisa que tratava da educação especial na pandemia relatou uma professora que ia na casa do estudante toda semana, mesmo que as visitas respeitassem o protocolo da OMS¹⁶, a professora se colocou em risco para conseguir atender o estudante de uma maneira mais efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Além das pesquisas apontarem essas adaptações e readaptações, muitas delas apontam que isso somado às tarefas burocráticas que os professores tiveram que assumir, além de várias reuniões para conseguirem alinhar os trabalhos fez com que a jornada de trabalho se tornasse mais extensa, durando mais do que as horas/aulas previstas em contrato, como mostra o relato desse professor:

Durante a pandemia a gente triplicou nosso trabalho, acho que todos são unânimes quando falam sobre isso, na questão de trabalho, de envolvimento com aluno, de prazo, de inúmeras planilhas solicitadas pelas escolas que não

¹⁶ O protocolo, sugerido pela Organização Mundial da Saúde em 2020, consistia em lavar as mãos com água e sabão ou higienizar com álcool em gel, manter pelo menos um metro de distância entre qualquer pessoa, utilizar máscaras cirúrgicas e se houver qualquer sintoma, ficar em isolamento por 14 dias (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

tem fundamento nenhum, é apenas uma burocracia interna (entrevistada A) (PASSINI, 2023, p. 152) Pesquisa 10

Existe uma particularidade em relação a jornada de trabalho ser mais extensa e intensa, porque ela não afeta igualmente todos os docentes; o que é perceptível ao ler as pesquisas é que as mulheres expressam muito mais cansaço e horas trabalhadas, já que historicamente têm jornadas de trabalho a mais que homens, e no contexto pandêmico, ao ficarem em casa, tiveram que conciliar todas essas jornadas, tendo as fronteiras do público e privado muito borradas. Algumas pesquisa expressam isso:

“Não é possível cobrar a mesma disponibilidade do docente, uma vez que em casa estou somando funções de professora e mãe. Além disso, outras alternativas que facilitam a vida corrida da gente como os restaurantes estão indisponíveis. Soma-se uma jornada tripla, cuidados com a casa, com os filhos pequenos e com a docência em tempo integral e sem a rede de apoio que geralmente é composta pelos avós. (SINASEFE-SP, 2020, p. 26).” (SOUZA, 2021, p. 187) Pesquisa 01

O trabalho que já se demonstra como mais exaustivo por conta de diversas particularidades apresentadas acima, se torna duplamente exaustivo para a mulher, que agora não tem para quem recorrer para dividir as tarefas, precisando dividir o mesmo espaço para organizar o trabalho remunerado e o trabalho reprodutivo.

O que pode-se sintetizar das condições de trabalho docente apresentadas pelas pesquisas até então é de que mesmo que a intensificação e a precarização já se demonstrassem como questões para a profissão, na pandemia elas deram passos largos. O uso de plataformas e de tecnologias nos processos educativos que se mostrava como uma tendência, rapidamente foi colocado como uma realidade e os professores foram obrigados a se adaptar, não tiveram tempo de pensar se poderia ser diferente; a partir do momento que a pandemia foi real, o ensino remoto emergencial também se tornou uma realidade.

As tecnologias já estavam sendo implementadas anteriormente, mas no momento pandêmico tomaram conta da totalidade das atividades de ensino. O que há de saldo, até então, é que os professores queriam voltar para a escola e para o ensino com quadro e pincel; os mais afetados foram pessoas que já sofriam com as desigualdades sejam elas de gênero até as desigualdades de acesso a internet e recursos tecnológicos. Porém, não há a possibilidade de apagar o que já foi vivenciado, o aprendizado obtido com o uso das tecnologias fica, alguns professores

nas pesquisas alegam que irão englobar em seu cotidiano o uso das mesmas, mas a maioria relata profundo desgaste desse modo de trabalho.

4.2 TECNOLOGIAS

Como já mencionado, ao ser decretada a pandemia da COVID-19, as escolas não eram mais um destino sanitariamente seguro para crianças, adolescentes, professores e toda a comunidade escolar frequentar, já que o vírus se espalhava rapidamente através do contato entre os seres humanos.

Com esse cenário, a educação brasileira precisava de alguma resposta para o que seria dela nos próximos momentos. No mesmo mês que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o reconhecimento da pandemia, o Brasil já tinha uma resposta para a questão educacional durante a COVID-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Essa rápida resposta significou também a rápida entrada de diversos tipos de tecnologia no cotidiano educativo; vale ressaltar, porém, que as tecnologias que entraram no cotidiano da educação durante o ERE não eram novas ou inventadas para este momento, mas já existentes e com pretensões, das empresas que as vendem como produtos ou serviços, de adentrar o cenário educacional com maior força e capilaridade.

As tecnologias que aqui serão consideradas, são as que apareceram como instrumentos utilizados para o trabalho docente nas 31 pesquisas lidas integralmente para este trabalho, sendo elas: telefones celulares, computadores, tablets, plataformas digitais de ensino, editores de vídeo e rede wifi. Todos esses itens já existiam antes da pandemia e muitos se faziam presentes no trabalho docente, mas a diferença que as pesquisas lidas na íntegra apontam é que na pandemia esses recursos foram acionados muito rápido e as aulas e todo o processo educacional de ensino-aprendizagem dependiam desses recursos.

Antes da pandemia, o cenário educacional era de uso de algumas tecnologias, mas não eram as principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem; as pesquisas não indicam, por exemplo, o uso de plataformas educacionais sendo comuns..

Por conta do cotidiano passar a ser dependente destes recursos, muitos professores precisaram comprar celulares, chips, notebooks, computadores ou

melhorar o que eles tinham de maneira rápida, como ilustra um trecho de uma entrevista de uma das pesquisas lidas:

Foi tudo meio na marra, aprender sozinho. Foi imposto o atendimento pelo telefone e não podia ser utilizado o nosso número pessoal, então eu tive que sair na loucura da pandemia, comprar um chip novo com o meu dinheiro pra fazer atendimento pelo celular. Era imposição sem suporte. (p. 153, PASSINI, 2023) Pesquisa 10

Nesse trecho a entrevistada fala sobre uma imposição sem suporte, porque os docentes precisavam achar modos de colocar a tecnologia no seu cotidiano sem uma formação que pudesse prepará-los para este momento, ou sem um recurso financeiro destinado pelos empregadores especificamente para isso. Além disso, o que a entrevistada demonstra na pesquisa de Passini é que as medidas para o ensino remoto vieram de forma hierárquica, foi uma imposição e os professores precisavam utilizar uma de suas qualificações, a da adaptabilidade (BRAVERMAN, 1981).

Em outra pesquisa há um depoimento que nos diz: “Foi uma adaptação bem complicada, bem difícil, bem frustrante em algumas vezes, eu tive que correr atrás para procurar, para conseguir me encaixar nesse novo modo de dar aula. (DEF 12)” (p. 12, BRUM, 2023), que complementando a outra pesquisa, nos mostra que a imposição fez com que os professores tivessem que rapidamente ir atrás de aprender como utilizar as ferramentas exigidas, sem amparo institucional algum.

O que essa busca cansativa do(a) professor(a) para “dominar” as tecnologias ou fazê-las funcionar demonstra é a falta de tempo para preparo e suporte, mas para além disso, o quanto as tecnologias nesse momento ganharam o papel de protagonistas do processo educacional. As pesquisas que aqui foram lidas na íntegra revelam que o processo pandêmico na educação foi construído com os professores tentando fazer com que as tecnologias funcionassem, que conseguissem gravar vídeos e postá-los, que as tecnologias chegassem nos alunos, que todo mundo tivesse acesso, ou seja, *o que importava no fim das contas era a tecnologia funcionar*.

Isso não é um entendimento, porém, de que os professores não se importam mais com a ensino aprendizagem de seus estudantes. O que as pesquisas da área nos mostram é que o trabalho docente na pandemia foi uma trajetória de tentativas de as tecnologias funcionarem, porque isso ocupou significativamente seu tempo de trabalho. São nessas tentativas que surgem diversas imbricações do uso da tecnologia, porque o professor, sendo o profissional que tenta fazê-las funcionar, se

torna o profissional que “se deixa” engolir pelo trabalho tomado de tecnologias. Como mostra a análise do depoimento de uma professora em uma das pesquisas lidas:

As vivências de V. ao lançar mão de recursos tecnológicos como uso do Google Drive e do WhatsApp, apontam por um lado para o quanto essas inovações alteram as formas de comunicação, as organizações e instituições, as funções e qualificações profissionais, os comportamentos, os valores e os modos de pensar tanto do indivíduo quanto da sociedade [...] No depoimento de V., apresentado anteriormente, embora ela se mobilize para incluir todos os estudantes, o foco do ensino reside “nas informações e nas formas de transmissão dessas informações”(SOUZA, 2022, p. 16) Pesquisa 22

Ao colocar a tecnologia como o fator principal para que o ensino e a aprendizagem possam acontecer, o que poderia otimizar o trabalho, facilitando a rotina e servindo como uma aliada do trabalhador, acaba tornando a jornada de trabalho mais extensa e intensa, já que é preciso resolver muitos problemas e aprender a utilizar diversos recursos em um dia trabalhado. A pesquisa de Souza (2021) chega à conclusão de que isso faz com que a natureza do trabalho passe por uma modificação:

A utilização de tecnologias informatizadas cada vez mais sofisticadas também influi, à sua maneira, sobre a natureza do trabalho. A famosa revolução informacional tece uma trama que prende todos os assalariados em sua lógica, designando-lhes tarefas novas que, muitas vezes, modificam a natureza de sua intervenção e das relações que mantêm entre eles. (SOUZA, 2021, p. 186) Pesquisa 01

Essas modificações da natureza do trabalho docente decorrente da chamada revolução informacional, apontada mais explicitamente na pesquisa citada acima, mas aparente em outras pesquisas com outras abordagens, mostra que durante a pandemia o trabalho docente passou a ter uma *outra noção de tempo e espaço*, porque estes não eram mais os que se referiam aos horários das escolas, mas sim o das tecnologias. Com isso vem uma outra forma de trabalhar, que tem se mostrado nas pesquisas uma forma muita mais extensa, ou seja com mais horas de trabalho no dia e intensa, com mais atividades realizadas no dia.

Autores como Sennett (2009), mostram que o impacto das tecnologias na organização do tempo do trabalho não é uma grande novidade, tendo em conta que em estudos sobre as empresas dos anos 90, já existia a noção de flexibilização frente a novas tecnologias. O que gerava, inclusive, o que ele chama de “flexitempo”, que é o trabalhador poder realizar suas atividades em tempos diferentes dos colegas e

diretamente de casa (ou outro lugar que não seja o local de trabalho), se submetendo ao controle eletrônico (SENNETT, 2009).

Para os docentes, é no momento da pandemia que a flexibilização do tempo é imposta de maneira generalizada; portanto, a proporção em que foram implementadas essas medidas é algo novo. Esse regime de trabalho resulta no esgotamento físico e psíquico do docente, porque as atividades do trabalho acabam invadindo as casas dos trabalhadores, transformando o que era descanso em diferentes tipos de trabalho. O que as pesquisas lidas apontam é que este processo resulta em um adoecimento do trabalhador, como se verifica nos depoimentos:

Teve dias em que eu me encontrava tão estressada, que eu ligava o computador e só conseguia chorar na frente da tela (Entrevistada B.), (PASSINI,2023, p. 153) Pesquisa 10

Sinto que estou trabalhando mais, pois parece não haver limite de dia ou horário para trabalhar. Muitas vezes, estendo uma reunião on-line após a outra, com atendimentos a alunos e lives. E, ao mesmo tempo, cuidar dos afazeres domésticos e da angústia, das informações e dos temores relativos ao novo coronavírus e à COVID-19, doença por ele provocada (Professora). (SINASEFE-SP, 2020, p. 44). (SOUZA, 2021, p. 191) Pesquisa 01

Além das modificações de tempo e espaço, os professores relatam mais cansaço por conta das jornadas ficarem maiores, ou seja, mais extensas. Na jornada de trabalho que antes preparavam as aulas e lecionaram, precisam agora preparar aulas, lecionar, aprender a utilizar diferentes recursos tecnológicos, editar vídeos, gravar aulas, preparar atividades online e impressas e atender os pais dos alunos. Como já dito anteriormente, mas que vale ser salientado, a entrada de tecnologias nas profissões, como a docente, não é exatamente algo novo, mas a forma acelerada e generalizada como elas adentraram no cotidiano docente, com o intuito de não expor ninguém a doença da COVID-19, foi algo que as pesquisas têm apontado como o diferencial.

Em artigo que trata sobre a sala de aula virtual na COVID-19, utilizando o autor Hartmut Rosa como referencial teórico para analisar a chave de aceleração, Brito, Vitorino e Nunes (2024) apontam que os professores viveram a aceleração em três formatos: 1. de maneira técnica; 2. da mudança social e 3. do ritmo de vida. Sendo assim, a aceleração foi feita através das máquinas, acelerando o tempo-espaço, mas também foi acelerado o próprio modo de vida, diminuindo os intervalos de tempo entre uma atividade e outra, chegando a contrair o presente. O que ocasiona um efeito de

misturar o início e o final das atividades, causando a sobreposição das mesmas, fazendo com que os professores não tenham o tempo de descanso e intervalos que separem uma tarefa da outra (BRITO; VITORINO; NUNES, 2024)

Um modo de trabalho que foi feito para que as pessoas não adoecessem de Covid 19, acabou por afetar de outro modo a saúde dos trabalhadores, com muitas preocupações que se converteram em sofrimentos, muito mais trabalho, trancados em casa e sem as trocas que a ensino-aprendizagem requer. Além disso, as tecnologias tiveram uma entrada tão repentina que os professores, além de precisarem fazer a adaptação brusca de suas aulas e preparar outros planos de ensino, com aulas de outras formas, tiveram também que ajustar os recursos já adaptados, conforme as diferentes necessidades e contextos materiais estudantis, porque boa parte de seus estudantes sequer tinha acesso à internet.

Ou seja, a tecnologia que foi empurrada rapidamente e que fez tudo ser adaptado, não foi suficiente para contemplar o necessário à realidade brasileira, porque em todas as pesquisas, que contemplam diferentes regiões do país, existem relatos de professores que precisaram adaptar novamente suas aulas, entregando atividades impressas ou se comunicando por cartas. Isso porque não era possível aos estudantes terem um acesso de qualidade a internet, muitas vezes não tinham computador nem celular - ou se tinham, era um por família. Além de, em diversos casos, a casa não ser um ambiente adequado de estudos.

Os professores que foram entrevistados nas pesquisas em análise alegam que tiveram que conhecer mais a realidade de seus estudantes; era como se eles fizessem uma aula para cada um, o que obviamente tornou tudo mais cansativo e difícil. Com isso, *o adoecimento docente aparece em todas as pesquisas lidas na íntegra*, sendo esse adoecimento causado pelo excesso de tempo em cadeiras desconfortáveis, a telas, falta de tempo livre, problemas em articulações por movimentos repetitivos de digitação e claro, doenças relativas à saúde mental como ansiedade, depressão, causando até abandono do cargo de trabalho por impossibilidade de continuar trabalhando no ritmo requerido pelas tecnologias.

Como já explicita Dal Rosso ao tratar do tema da intensificação, “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho. A tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham”(2008, p. 17). Ou seja, a tecnologia que poderia adentrar o cotidiano docente de diversas formas, inclusive benéficas em favor de liberar tempos e esforços de quem trabalha, é a tecnologia que

em realidade acaba causando uma degradação do trabalho, intensificando-o e conseqüentemente gerando adoecimento, tornando o modo de trabalhar mais cansativo e tomando os tempos de descanso, que agora passam a ser tempos ainda mais cheios de atividades laborais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a buscar, nas pesquisas já realizadas acerca do trabalho dos docentes na pandemia, como que até então foi abordado o uso de tecnologias na atividade destes trabalhadores e seu impacto nas condições de trabalho dos mesmos. As citações utilizadas para expressar o que as pesquisas abordavam e concluíam, foram extraídas de algumas pesquisas, porque entende-se que essas citações demonstram o todo de uma maneira mais clara.

Pode-se observar que as pesquisas examinadas na íntegra caminham para um consenso no que diz respeito a três questões fundamentais para serem levadas em consideração nesta análise: a primeira é a falta de domínio dos docentes com as tecnologias, a segunda a falta de amparo institucional para que estes docentes pudessem aprender como utilizar as ferramentas e a terceira, a rapidez com que as tecnologias tomaram conta do cotidiano de trabalho.

Estes três aspectos revelam que as condições de trabalho dos professores na pandemia, foram afetadas de forma significativa pelo uso de tecnologias. Mas não apenas pela entrada de tecnologias na profissão, que como esta pesquisa salienta, não é algo novo (VENCO, 2019), e sim a velocidade que essas tecnologias adentraram o cotidiano docente.

No mesmo mês em que a COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi colocado como a modalidade de ensino a ser utilizada, com ele vieram também as plataformas que já tinham sido anunciadas como uma possibilidade para a educação (COLEMARX, 2020), mas que com a pandemia entram bruscamente no cotidiano docente do país todo.

Essa rapidez de poucos dias para que o ERE fosse implementado, pegou os professores desprevenidos e sem nenhuma formação ou preparo para que pudessem fazer o uso das tecnologias necessárias para uma aula online. Com isso, o resultado foi de muitas tarefas feitas ao mesmo tempo.

Os professores tiveram que aprender a dominar as tecnologias, sem antes terem passado por formação alguma e respondendo ao ERE na rapidez que veio, portanto ao mesmo tempo que tentavam planejar as aulas novamente para essa outra realidade imposta, também tentavam aprender a mexer nos recursos tecnológicos que teriam de ser utilizados.

Essas múltiplas tarefas resultaram em uma extensão da jornada de trabalho, assim como sua intensificação. A extensão da jornada de trabalho se divide em dois fatores: o primeiro, sendo a quantidade de tarefas para serem feitas, já que tinham que aprender a usar a tecnologia para depois conseguirem implementá-la em sala de aula, e além disso, prepararem outros materiais para os alunos que não tinham acesso a internet, portanto uma aula se desmembrava em mais de um planejamento. E o segundo fator que estendeu a jornada foi o atendimento aos pais e alunos em horários que seriam extra-classe, já que no caso dos pequenos, os professores precisavam ensinar os pais a mediar a ensino aprendizagem, porque as tecnologias não seriam suficientes, em si mesmas, para fazer essa mediação pedagógica.

Além da extensão da jornada de trabalho, que aumenta o tempo dedicado às tarefas, houve também a intensificação, ou seja, o ato de fazer mais tarefas na mesma quantidade de tempo da jornada de trabalho anterior, porque na mesma jornada precisavam gravar e editar vídeos, aprender a usar as ferramentas, publicar atividades online, fazê-las impressas, entrar em aulas síncronas e responder mensagens.

Isso tudo causou uma aceleração social do tempo, fazendo com que os intervalos ficassem cada vez mais curtos, até que as atividades passaram a se sobrepôr de uma maneira que ficou confuso ver o fim e o começo delas nitidamente (BRITO; VITORINO; NUNES, 2024). Além disso, o que as pesquisas demonstram é que para as mulheres isso se torna mais complexo, já que o local de trabalho era a própria casa, borrando também as fronteiras entre o público e o privado, e tornando as jornadas que antes já eram múltiplas, por conta de fazerem majoritariamente o trabalho reprodutivo, ainda mais misturadas.

A entrada de maneira rápida das tecnologias no trabalho docente, gerando uma aceleração do tempo e a perda do espaço da escola, fazendo com que o trabalho tivesse que ser feito das próprias casas, acarretou também em problemas de saúde. As pesquisas apresentam muitos relatos que demonstram o profundo desânimo dos docentes perante o trabalho, assim como o aumento de questões de saúde mental. Um trecho de uma das pesquisas representa bem esse sentimento:

Aí tu perguntou, assim, se teve alguma perda, alguma coisa. Não, eu não tive nenhuma perda, eu não morri, não morreu ninguém ou não perdi ninguém, eu não perdi dinheiro, não perdi o emprego, eu não perdi nada... Mas eu perdi o tesão de dar aula, perdi o vício de ser professora e isso está me matando (Entrevistada C.).” (p. 154, PASSINI, 2023) Pesquisa 10

Os professores em geral apresentam uma frustração com a profissão, que antes de algum modo lhes trazia realização; mesmo que não tenham perdido o emprego, perdem a vontade de lecionar. Das 31 pesquisas lidas na íntegra, apenas duas trazem depoimentos de professores que não perderam a empolgação de dar aulas e que conseguem extrair o lado positivo do ensino remoto emergencial, o restante apenas se demonstra cansado e muito triste com todo o processo.

Em síntese, essa pesquisa aqui apresenta dois eixos temáticos para a análise: “tecnologias” e “condições de trabalho”. Sobre “condições de trabalho” pode-se afirmar que os professores já passavam por uma degradação de condições de trabalho e elas se agravaram na pandemia, os contratos temporários ficaram mais comuns e com tempos mais restritos, além dos professores se apresentarem, segundo as pesquisas, cada vez mais cansados e desanimados com a profissão. No que diz respeito às tecnologias, a diferença específica que as pesquisas apresentam é a rapidez com que a tecnologia adentrou a profissão docente no período pandêmico, por conta disso, pode-se averiguar que as tecnologias pioraram as condições de trabalho, intensificando mais a jornada de trabalho e deixando os professores sem nenhum amparo para lidar com os recursos tecnológicos impostos para seu trabalho.

Como pesquisas que já abordaram a sobrecarga de mulheres na pandemia, esta pesquisa também identificou que para as mulheres é muito mais difícil manter um foco contínuo quando o seu espaço privado passa a ser o local de trabalho. Pesquisas como a de Castro e Chaguri (2020), abordam esta mesma percepção, segundo a qual as mulheres acabam tendo mais dificuldade de produzir pelo fato de o ambiente doméstico não favorecer a produtividade para as mulheres. Portanto, além de elas já terem as mesmas questões que os homens, de múltiplas atividades, mais trabalho no mesmo tempo de jornada, ainda há o agravante de o ambiente doméstico se misturar com os outros trabalhos, como o de cuidados, causando aumento de atividades durante a jornada laboral.

Foram minoritárias as afirmações positivas, dentro das 31 pesquisas lidas na íntegra, acerca do trabalho docente na pandemia; neste viés, os professores geralmente alegam como positivo o aprendizado que o momento deixou e os novos recursos que conseguiram incorporar para seu uso, mesmo que estes novos recursos tenham sido incorporados de modo rápido, sem processo formativo e também com pouca margem de escolha de ferramentas por parte dos docentes.

Por fim, ressalto que essa pesquisa não contempla o objetivo de responder como as tecnologias influenciaram o trabalho docente no pós pandemia. Seria importante, a partir disso, averiguar se as tecnologias e as plataformas conseguiram fazer sentido dentro do trabalho docente para além deste período pandêmico, podendo-se discutir em futuros estudos se houve ou não aprendizados acerca do uso das tecnologias.

Outro ponto interessante seria averiguar se no pós pandemia há uma continuidade da defasagem das condições de trabalho encontradas nas pesquisas feitas até então, sabendo que no estado de Santa Catarina, a contratação de professores em caráter temporário aumentou de 67% em 2021 para 70,8% em 2024 (MULINARI, 2024). Parece relevante verificar como essas contratações se deram em outros estados e se a pandemia, que aqui verificamos ter sido um período de aumento da carga de trabalho para os docentes, teve efeito em relação às condições de contratação. Isto é, se houve aumento das equipes efetivas de docentes, ou se a maior carga de trabalho continuou precisando ser feita pelo mesmo número de professores.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires Nueva Visión, 1988.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: _____ Boitempo, 2021.

ANTUNES, Ricardo. Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0. Arnaldo Mazzei Nogueira [et al]. Ricardo Antunes (Org.); [tradução Murillo Van Der Laan, Marco Gonsales]. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSOCIAÇÃO ABRINQ. Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil. 2021. Disponível em: [https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil#:~:text=O%20percentual%20de%20escolas%20brasileiras,privadas%20\(70%2C9%25\)](https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil#:~:text=O%20percentual%20de%20escolas%20brasileiras,privadas%20(70%2C9%25).). Acesso em: 10 jun. 2024.

BORDIGNON, Liliane. Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000 – Campinas, SP, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/LG/Downloads/souza_lilianebordignonde_m.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BORGES, Ana Maria. Professor ACT: descartável ou imprescindível? Perspectiva, Florianópolis, n. 23, p. 119-126, 1995.

BRAGA, Lúcio; RUMMERT, Sonia. O GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION (GWE): MERCADORIA E HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO. Trabalho Necessário, Uff, v. 20, n. 42, p. 1-24, maio/ago. 2022.

BRASIL. Lei 14.020, de 6 de julho de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Dispõe sobre Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jun 2024.

BRAVERMAN, Harry. Nota final sobre qualificação. In: BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século xx. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Cap. 20. p. 359-379.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista. Rio de Janeiro: Zahar, 1980

BRITO, Josney Mateus Kroll do Prado; VITORINO, Artur José Renda; NUNES, Alexandre Chaves. Sala de aula virtual e Aceleração Social moderna no contexto Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-20, mar. 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362024003204222>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KxHTZp7dw9zdYXHsyj4gSfg/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRUM, R. G. et al. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 39, 2023.

CASTRO, Bárbara. Afogados em contratos: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI. 2013. 368 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620064>. Acesso em: 7 mai. 2024.

CASTRO, Barbara; CHAGURI, Mariana Miggiolaro. GÊNERO, TEMPOS DE TRABALHO E PANDEMIA: POR UMA POLÍTICA CIENTÍFICA FEMINISTA. Linha mestra, Campinas, v. 14 n. 41, p. 23-41, 23 set. 2020.

Colemarx. (2020). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. EccoS – Revista Científica, n. 45, p. 237–253, 8 jan. 2018.

DESCHAMPS, E.;CASTRO, HELENA DE -0334, M. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

ENGUITA, MARIANO FERNANDEZ. A face oculta da escola : educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre (Rs): Artes Medicas, 1989.

FALERO, José. Os Supridores. São Paulo: Todavia, 2022.

FELISBERTO COSTA, M.; MUELLER, R. flexibilização e precarização do trabalho docente. revista de ciências sociais - política & trabalho, n. 53, p. 181–197, 23 mar. 2021.

FIGUEIRA, Pedro A. A educação de um ponto de vista histórico. Intermeio. Campo Grande, UFMS, v. 1, n. 1, 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

G1 SP (São Paulo). Primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil ocorreu em SP e completa seis meses nesta quarta. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2024.

G1, SP. “Primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil ocorreu em SP e completa seis meses nesta quarta”. Portal G1. 26 ago 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2024

GRIBBS, Graham; FLICK, Uwe. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIMARÃES, C. Janela de Oportunidade?. 2022. Fiocruz Disponível em: <<https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/janela-de-oportunidade>>. Acesso em: 8 maio. 2024.

Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de>>.

LAMOSA, Rodrigo. *As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela e e a ideologia escola sem partido* In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020

LAPA, Thaís S. *O gênero do trabalho operário : condições de trabalho, divisão sexual e práticas sociais em indústrias metalúrgicas dos segmentos automotivo e eletroeletrônico*. Unicampo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1093470>>. Acesso em: 3 maio. 2024.

LAPA, Thaís S. “Qualquer um(a) faz? Qualificação para o trabalho e relações sociais de sexo”. In: NUNES, J. et. al. *Trabalho, educação e sociedade: diferenças e desigualdades*. Coleção Sociologias, PPGS/UFG, 2022

LEITE, Marcia de Paula et al. REFORMA TRABALHISTA, PANDEMIA E IMPLICAÇÕES SOBRE AS MULHERES. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-33, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752024v1416>.

LOBO, A. P. S. L. L. et al. Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 6, n. 19, p. 1137–1154, 2021.

MADEIRA, T. Tecnologias digitais e luta de classes. 2020. Revista movimento. Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2020/07/tecnologias-digitais-luta-de-classes/>>. Acesso em: 8 maio. 2024.

MADEIRO, Carlos. Dia mais letal da pandemia no país em 2021 teve mais mortes que dezembro. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/01/17/dia-mais-letal-da-pandemia-no-pais-teve-mais-mortes-que-dezembro-de-2021.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Marx, Karl. (2006). Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro. Expressão Popular.

MARX, Karl. O capital. Liv. 1, Vol. 1. São Paulo: Difel, 1985

MEC. Projeto Escola de Fábrica, 2005. Governo Federal. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>> . Acesso em: 08/05/2024

Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 no Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. (org.). Protocolo de tratamento do Novo Coronavírus. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Protocolo-de-Tratamento-do-Novo-Coronavirus_1-edicao-C3%A7-C3%A3o_2020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: O presente contra o futuro? Trabalho Política e Sociedade, UFRRJ, v. 6, n. 10, p. 139-154, jan/jun 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, dez. 2015.

MULINARI, Mauricio. A situação do Magistério Catarinense em 2024. In: SINTE-SC. Santa Catarina, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Artigo/21948/a-situacao-do-magisterio-catarinense-em-2024->. Acesso em: 27 jun. 2024.

NERY; APARECIDA, R. A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. Actualidades Investigativas en Educación, v. 22, n. 2, p. 1–28, 1 maio 2022.

PASSINI, E. S. et al. “ERA IMPOSIÇÃO SEM SUPORTE”: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. Trabalho & Educação, v. 31, n. 3, p. 146–161, 2023.

ROSSO, Sadi Dal. Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTANA, I.; DAINEZ, D.; ALVES, T. C. L. S. O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino. Horizontes, v. 40, n. 1, 2022.

SANTOS, M. A. R. DOS; GODOY, R. M. M. DE. O ensino remoto emergencial em tempos de covid-19. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 11, 29 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHUELER, PAULO. O que é uma pandemia. Fiocruz, 2021 Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20pandemia%20%C3%A9>>

SENNETT, Richard. Flexível. In: SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. Cap. 3. p. 53-75.

SILVA, A. M. DA. DA UBERIZAÇÃO À YOUTUBERIZAÇÃO: RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 5, n. 9, p. 587–610, 11 dez. 2020.

SILVA, E. R. DA; SANTOS, T. P. DOS. ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: Uma análise crítica. *Travessias*, v. 15, n. 3, p. 71–82, 2021.

SINTE-SC (Santa Catarina). Nós saudamos uma vida mais digna: pesquisa sobre saúde docente. 2022. Disponível em: https://sinte-sc.org.br/files/1081/sinte_sc_campanha_saude_do_trabalhador_livreto_v02.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023

SOUZA, A. P. G. DE; REALI, A. M. DE M. R. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. *Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, p. e9099, 2022.

SOUZA, L. B. DE. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da Pandemia de Covid-19. *Política & Sociedade*, v. 20, n. 48, p. 178–197, 2021.

THOMPSON, E. Palmer. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Professores temporários nas redes estaduais do Brasil. Abril, 2024. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>>.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. *Cadernos de Saúde Pública*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, [S.L.], n. 17-18, p. 81-103, 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDyKqMwNpVj4TYTWYmKZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

VIEIRA, M. C. D.; DE ARRUDA, L. F.; HASHIZUME, C. M. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE

MENTAL A PARTIR DE DEPOIMENTOS DE DOCENTES. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 11, n. 25, p. 340–362, 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, [S.L.], v. 11, n. 22, p. 271-292, 4 fev. 2012. Revista *Temporalis*. <http://dx.doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ANEXO A – Tabela Pesquisas Lidas na Íntegra

nº	TÍTULO	AUTORES	ANO PUBLICAÇÃO	ÁREA PESQUISA DA	REGIÃO DO PAÍS
1	Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da Pandemia de Covid-19	Liliane Bordignon de Souza	2021	Educação	Sudeste (SP)
2	Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre	Bruno Modesto Silvestre, Carolina Barbosa Gomes Figueiredo Filho, Dirceu Santos Silva	2023	Educação	Sudeste (SP)
3	Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19	Fernando Santos Sousa, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Alessandra Batista de Oliveira, Luana Rosa de Araújo Silva	2021	Educação	Centro-oeste (DF)
4	O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica	Elis Regina da Silva, Thiffanne Pereira dos Santos	2021	Educação, Cultura, Linguagem e Arte	centro-oeste (GO)
5	Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas	Fernanda Landolfi Maia, Kelen Aparecida da Silva Bernardo	2021	Sociologia	Sul (PR)
6	Condições do trabalho docente na educação infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de londrina/pr	Isabela Aparecida Rodrigues Costa, Jacqueline Oliveira Jovanovich, Alex Sander da Silva	2022	Educação	Sul (PR)
7	Adversidades do trabalho docente em home office no período da pandemia: uma análise da educação pública no Distrito Federal	Maria Solange Melo de Sousa, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto, Juanice Pereira Santos Silva	2022	Geografia	Centro-Oeste (DF)
8	Condições de vida e saúde de professoras da educação básica pública de Minas Gerais provedoras financeiras de suas famílias durante a pandemia de Covid-19	Rose Cabral Barbosa, Amanda Gomes de Jesus, Daniela Fonseca Costa, Elke Oliveira Santos, Natália Costa Soares, Yessa Netto de Jesus, Giovanni Fonseca, Ada Assunção, Desirée Haikal	2022	Ciências Sociais Aplicadas	Sudeste (MG)
9	Aprofundamento da precarização da educação e da docência em tempos pandêmicos	Jetson Lourenço Lopes da Silva	2022	Ciências Sociais	Nordeste (SE)

10	“era Imposição Sem suporte”: organização e condições de trabalho na educação básica durante a Pandemia de covid-19	Eduardo Souza Passini, Gabriela Makewitz, Fernanda Gomes Dias, Carmem Regina Giongo	2022	Psicologia	Sul (RS)
11	O projeto ‘Aulas em Casa’ e a educação remota durante a pandemia do COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas	Iolete Ribeiro da Silva, Camilia Ribeiro da Silva	2021	Psicologia e educação	Norte (AM)
12	Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19	Cássio de Almeida Lima, Ana Júlia Soares Oliveira, Wesley Miranda de Freitas, Guilherme Adriano dos Montes, Heráclito H. Santana Lopes, Priscylla Guimarães Silva, Celina A. Gonçalves Lima, Ellen de Cássia Sousa Parrela, Geraldo Alemandro Leite Filho, Desirée Sant’Ana Haikal, Maria Fernanda Figueiredo Brito, Marise Fagundes Silveira.	2021	Ciências biológicas e Saúde	Sudeste (MG)
13	Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança	Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo, Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza, Adriana Pires de Arezzo, Verônica Fabiola Neves Rodrigues, Penha Mabel Farias do Nascimento, Andreia Viana da Silva Diniz	2021	Educação	Sudeste (RJ)
14	Violência doméstica em professores da rede pública estadual durante a pandemia da COVID-19	Ana Clara Santos Bicalho, Ana Júlia Castro Santos, Gabriela Maciel Silva, Laila Santos da Costa, Nathália Gomes de Oliveira, Talita Santos Nascimento, Rosângela Veloso Silva, Maria Fernanda Figueiredo Brito, Lucinéia de Pinho.	2023	Psicologia	Sudeste (MG)
15	Que narrativas elaboram Professores de Matemática sobre o contexto da pandemia da Covid-19?	Gerson dos Santos Farias, Patrícia Sandalo Pereira	2022	Educação e Matemática	Centro-oeste (MS)
16	Piso salarial profissional nacional e pandemia: o que mudou nas condições do trabalhador docente em pernambuco	Verônica Soares Fernandes	2021	Ciências Sociais	Nordeste (PE)
17	Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado	Ricardo chaves de Farias, Denise Mota Pereira da Silva	2021	Geografia	Centro-oeste (DF)
18	O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino	Izabella Mendes Sant’ana, Débora Dainez, Teresa Cristina Leança Soares Alves	2022	Psicologia e educação especial	Sudeste (SP)

19	Automedicação na pandemia de COVID-19: associação com os hábitos de vida entre professores da educação básica	Nayra Suze Souza e Silva, Bethânia Borja Moreira, Bruna Nathália Santos, Maria Fernanda Santos Figueiredo Brito, Lucinéia de Pinho, Marise Fagundes Silveira, Rosângela Ramos Veloso Silva, Desirée Sant'Ana Haikal	2023	Ciências Biológicas e Saúde	Sudeste (MG)
20	Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica	Michel Douglas Pachiega, Débora Raquel da Costa Milani	2020	Educação	Sudeste (SP)
21	Políticas públicas educacionais e pandemia: reflexões sobre a saúde mental a partir de depoimentos de docentes	Maria Clara Dantas Vieira, Leonardo Farias de Arruda, Cristina MiyukiHashizume.	2021	Psicologia	Nordeste (PA)
22	Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia	Ana Paula Gestoso de Souza, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.	2022	Educação	Sudeste (SP)
23	Educação pública, o fazer docente e os impactos da pandemia no pantanal de aquidauana	Ana Fábila Damasceno Brunet, Flávio Cabreira dos Santos, Vicentina Socorro da Anunciação	2022	Geografia	centro-oeste (MS)
24	Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19	Camila Lopes da Silva, David Moises Barreto dos Santos	2023	Educação	Nordeste (BA)
25	A escola entre os embates na pandemia	Raquel Goulart Barreto	2021	Educação	Sudeste (RJ)
26	Experiência pandêmica em um ano histórico: um relato docente	Silvia Vitorassi	2021	História	Sul (SC)
27	Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19	Paloma de Sousa Pinho, Aline Macedo Freitas, Mariana de Castro Brandão Cardoso, Jéssica Silva da Silva, Lívia Ferreira Reis, Caio Felipe D. Muniz, Tânia Maria de Araújo	2021	Saúde	Nordeste (BA)
28	O trabalho docente em goiás e mato grosso: o gerencialismo em tempos de pandemia	Ari Raimann, RosÂngela Henrique da Silva Farias, Veronete Dias Gomes	2022	Educação	centro-oeste (GO, MS)
29	Condições de trabalho dos docentes do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19	Raissa Garcia Brum, Laurelize Pereira Rocha, Deciane Pintanela de Carvalho, Jamila Tomaschewski Barlem, Rosemary Silva da Silveira, Suelen Gonçalves de Oliveira	2023	Saúde/Enfermagem	Sul (RS)
30	Inovação educacional e recursos didáticos no trabalho docente	Maria Rita Neto Sales Oliveira	2021	Educação e Trabalho	Sudeste (MG)
31	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	Amanda Costa Camizão, Patricia Santos Conde, Sonia Lopes Victor	2021	Educação/ Educação Especial	Sudeste (ES)

ANEXO B – PORTARIA QUE COLOCA EM VIGOR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 343. DE 17 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB