

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

MANU ROCHA DE MATOS

Ensino (Ter)remoto Emergencial:

Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19

Florianópolis

2022

Manu Rocha de Matos

Ensino (Ter)remoto Emergencial:

Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19

Trabalho de Conclusão de Licenciatura apresentado ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas como requisito para obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da
UFSC.

Matos, Manu Rocha de

Ensino (Ter)Remoto Emergencial : Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19 / Manu Rocha de Matos ; orientador, Nise Maria Tavares Jinkings, 2022.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Graduação em , Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. . 2. Ensino remoto. 3. Educação básica. 4. Trabalho docente. 5. Precarização. I. Jinkings, Nise Maria Tavares.
- * Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em .
- * Título.

Manu Rocha de Matos

Ensino (Ter)remoto Emergencial:

Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19

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

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2023.



Documento assinado digitalmente
Rodrigo da Rosa Bordignon
Data: 25/02/2023 18:01:55-0300
CPF: ***.833.810-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Rodrigo da Rosa Bordignon
Coordenador do Curso



Documento assinado digitalmente
Nise Maria Tavares Jinkings
Data: 27/02/2023 13:36:45-0300
CPF: ***.454.122-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO
Data: 24/02/2023 22:18:27-0300
CPF: ***.674.538-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Dr.^a Carolina Picchetti Nascimento
Avaliadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
Viviane Vedana
Data: 24/02/2023 14:21:54-0300
CPF: ***.958.570-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Dr.^a Viviane Vedana
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu avô Dermeval Inácio Rocha (*in memoriam*), o primeiro educador da família.

Agradecimentos

À minha mãe Rosalva Rocha, dona do meu amor mais verdadeiro, que sempre incentivou meu gosto pela leitura e escrita, sempre foi meu alicerce nesse mundo, e tudo o que é meu é dela primeiro.

Ao meu padrasto Jairo, que não poupou esforços para transformar uma casa com tantas diferenças num lar.

Ao meu companheiro Thiago, que me ensinou a arte sublime de colecionar palavras e vivências. Me mostrou como cada memória da vida pode ser guardada para ganhar seu lugar no mundo numa genuína explosão artística, sem pressa, sem cobrança, no momento certo. Agradeço por nunca ter soltado a minha mão.

À minha irmã Ariane, e à minha sobrinha Aisha, por torcerem sempre por mim, mas principalmente, por serem referências de bom caráter e integridade.

Às minhas amigas Karina, Silvana, Yasmin, Sthefany, e Monique, que me inspiram diariamente a tratar a força feminina com louvor, como numa prece.

Aos interlocutores de minha pesquisa, Carol, Cris, Fábio e Suelen, por confiarem em mim e me fornecerem material humano com o qual pude tecer este trabalho. Agradeço com carinho pelas conversas, e pelo afeto com o qual me receberam.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings, por sua presença e ética profissional. Agradeço também por sua paciência e sinceridade.

À professora Carolina Picchetti, por suas considerações valiosas ao meu trabalho.

À professora Viviane Vedana que é uma inspiração de vida e uma grande amiga.

Ao grupo Cadelinhas da Vivi, especificamente ao Leonel e ao Sérgio, por me proporcionarem bons momentos de “limpeza do trabalho”, tão importantes para nossa saúde mental, e por serem as melhores companhias na nobre arte de passar vergonha por aí.

Aos colegas de mestrado, Flora, Mile, Nathi, Luís e Paulo, por me fazerem renovar a fé na esquisitice e nos afetos tortos, porém potentes, da antropologia.

À Universidade Federal de Santa Catarina, em especial ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, minha comunidade, pela oportunidade imensurável de formação.

Ensino (Ter)remoto Emergencial: Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19

RESUMO

O trabalho de pesquisa exposto nesta monografia teve como objetivo conhecer as condições de trabalho de docentes da disciplina de Sociologia na educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina, durante os dois primeiros anos de pandemia da Covid-19. A exposição trata das implicações pedagógicas causadas pela implementação do Ensino Remoto Emergencial durante este mesmo período. A interpretação acerca da problemática foi fundamentada teoricamente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e nas contribuições das Ciências Sociais para as temáticas do trabalho e precarização da vida. Os dados construídos nesta pesquisa surgiram da realização de entrevistas semiestruturadas com educadores da rede estadual, além de uma revisão bibliográfica que procurou conectar as vozes destes trabalhadores com conhecimentos das áreas da Educação e das Ciências Sociais. Na análise dos resultados da pesquisa, o trabalho encontrou algumas respostas acerca da atuação ineficaz e caótica do governo do Estado, orientada pelos interesses da classe proprietária, e de sua responsabilidade no que concerne ao suporte e à estruturação das condições de trabalho para o setor da educação pública durante a pandemia. Ao mesmo tempo, aponta para os limites educativos do ensino remoto e para as possibilidades de um trabalho docente que corresponda às funções sociais da escola e se volte para uma educação crítica, que vislumbre a transformação social.

Palavras-chave: Ensino remoto; Educação básica; Trabalho docente; Precarização do trabalho; Pedagogia Histórico-crítica

Emergency Remote Teaching: Immediate and structural/mediated conditions for the work of the sociology teacher in basic education schools in Santa Catarina during the Covid-19 pandemic

ABSTRACT

The research work presented in this monograph aimed to know the working conditions of Sociology teachers in basic education in the state public network of Santa Catarina, during the first two years of the Covid-19 pandemic. The exhibition deals with the pedagogical implications caused by the implementation of Emergency Remote Teaching during this same period. The interpretation of the problem was theoretically based on the perspective of Historical-Critical Pedagogy and on the contributions of Social Sciences to the themes of work and precariousness of life. The data constructed in this research emerged from semi-structured interviews with educators from the state network, in addition to a bibliographical review that sought to connect the voices of these workers with knowledge in the areas of Education and Social Sciences. In the analysis of the research results, the work found some answers about the ineffective and chaotic performance of the State government, guided by the interests of the proprietary class, and its responsibility with regard to the support and structuring of working conditions for the sector of public education during the pandemic. At the same time, it points to the educational limits of remote teaching and to the possibilities of a teaching work that corresponds to the social functions of the school and turns to a critical education, which envisions social transformation.

Keywords: Remote teaching; Basic education; Teaching work; Precariousness of work; Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário
APG - Associação de Pós-Graduandos
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CA - Colégio Aplicação
CF - Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Justiça
CUn - Conselho Universitário
DPS - Direita para o Social
EC - Emenda Constitucional
EPI - Equipamento de Proteção Individual
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FIS - Fundação Itaú Social
FL - Fundação Lemann
GESTRADO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IE - Instituto Ethos
IFC - Instituto Federal Catarinense
LDBEN - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS - Organizações Sociais
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SED/SC - Secretaria de Educação de Santa Catarina
SINTE/SC - Sindicato de Trabalhadores em Educação/Santa Catarina
SPE - Sistema Privados de Ensino
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE - Todos pela Educação
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UTI - Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	11
2. METODOLOGIA -----	16
3. CULTURA, CONSERVADORISMO E PEDAGOGIAS -----	24
4. TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO -----	37
5. PROFESSORA, EU NÃO CONSIGO APRENDER SOZINHO -----	47
6. CONCLUSÃO -----	66
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	72
8. ANEXOS -----	77

1. INTRODUÇÃO

Acordei cedo em mais uma terça-feira de final de semestre e de ano. Estes dias totalmente atípicos do estágio docente quebram meu frágil senso de rotina e me deixam irritado por um longo período de tempo. A verdade é que prefiro trabalhar durante a manhã e estudar à noite, pois nessa ordem de atividades, não preciso utilizar minha mente tão cedo.

O trabalho como recepcionista no salão de beleza é algo tão incorporado que parece que se faz sozinho, só precisa que meu corpo esteja presente. Mas ser professor é difícil! Ou talvez o processo de me tornar um é que esteja sendo penoso demais...

Levantei da minha cama sentindo o peso do corpo me puxar para trás, arrastei os passos pesados até o banheiro e fiz aquele ritual de higiene matinal. Num mundo normal, a próxima etapa seria trocar de roupa, fazer o desjejum, reunir meus materiais de ensino, sair de casa e ir até a escola dar uma aula decente. Sentindo muita vergonha, é verdade! Mas com um pingão de dignidade! Aquela dignidade que só acontece quando você consegue ver de perto o olhar das pessoas ao seu redor. Aquela dignidade que não é possível quando a sala de aula está bem aqui. Em casa mesmo. Dez passos da porta do banheiro. Nesse quatinho reservado para as visitas. Bom, pelo menos eu tenho um quatinho reservado para poder estudar e trabalhar durante esse tempo indesejado e enlouquecedor, muitas pessoas não têm essa saída.

A pandemia ferrou de vez com a minha vontade de “ter a parte prática do curso”, por mais arbitrária e sem sentido que essa ideia de separar teoria e prática possa parecer agora. O fato é que nunca imaginei chegar ao final da licenciatura e ter que dar aulas através de um computador para estudantes que sequer conheço. Aqui nesse quatinho apertado, olhando para as paredes e para o caos dos objetos empilhados num canto.

Ligo o computador, espero minha dupla do estágio “entrar” na sala de aula da plataforma digital e nesse meio tempo percebo que estudantes, coordenadora e supervisora de estágio também aparecem na telinha. Agradeço ao além por meu colega ser um cara descontraído em frente a uma câmera, porque eu sou uma negação. Às vezes me sinto como se tivesse que interpretar algo, como se o “show” estivesse prestes a começar. A verdade é que sou uma pessoa tímida, qualquer tipo de visibilidade me assusta. Espero que essa sensação passe com o tempo...

A aula está acontecendo. Quanto tempo se passou? O relógio indica 30 minutos! Não pode ser! Parece que recém começamos a falar. Com certeza não vamos ter tempo para cumprir com o planejado. Será que o tempo

passa tão rápido assim na aula presencial? Ou será que isso é um lance do remoto?

Tento me concentrar para dar conta do final da apresentação. Nosso tema é: “o trabalho no Brasil do século XX”. É um plano de aula um tanto ousado para uma exposição de 50 minutos, confesso. Realmente não vai dar tempo de abordar tudo o que queríamos, espero que os estudantes leiam nosso material de apoio, pois nos empenhamos bastante para organizar tudo com muito capricho.

A aula acabou quando tinha que acabar. Acho que aconteceu como tinha que acontecer. Quer dizer, nós pedimos para os estudantes abrirem suas câmeras, mesmo que ninguém tenha aberto. Fizemos perguntas várias vezes, que os mesmos cinco alunos responderam por chat vez após outra. Ainda não conheço o rosto da turma e só consigo lembrar de alguns nomes. Os mesmos cinco nomes. Será que eles entenderam nossa explicação? Não houve nenhuma dúvida! Isso só pode ser um bom sinal... Ou talvez a gente tenha sido um fracasso e eles só fizeram a gentileza de nos deixar cumprir nosso papel, terminar de uma vez com aquele momento pavoroso. Ah, se pelo menos nós pudéssemos ver seus olhos...

Sei que este é o único meio possível para darmos prosseguimento com as aulas, só não esperava que fosse tão sofrido não ter que lidar com todo aquele caos adolescente na escola. Eu nunca fui bom em mediar conflitos, mas esperava poder me testar e aprender coisas novas com os professores em sala de aula. Pois é, não foi dessa vez! Agora o que me resta é ir trabalhar (de novo) e continuar negociando com o tempo sem nenhuma resignação. O tempo é algo imprescindível nesse contexto todo. Só aqui eu já falei do tempo para acordar, tempo para trabalhar, tempo da pandemia, tempo do ensino remoto, tempo para planejar e dar aula, tempo de isolamento, tempo de sofrimento, tempo para me tornar professor etc. Essa história contada em tempos é o meu alibi para todo esse desânimo, mas talvez também seja o combustível daquilo que me movimenta. Só espero que em algum lugar do futuro ainda seja tempo de não passar tanta raiva quanto eu tô passando agora.

Terremotos são abalos sísmicos provocados pelo movimento abrupto das placas tectônicas da crosta terrestre, e dependendo de sua força, ou magnitude, podem causar terríveis destruições estruturais e pessoais por onde passam. Deixam em ruínas as moradias, os sistemas de abastecimento de energia e água potável, escolas, templos religiosos, comércio e a estrutura do espaço público como um todo, além de levar à

morte inúmeras pessoas por soterramento. Não sou geógrafo ou sismólogo¹, mas fiz uma breve pesquisa do termo para poder entender a categoria nativa que ouvi de meus interlocutores durante a realização das entrevistas e que resolvi utilizar como título deste trabalho: o “ensino terremoto”.

Não foi difícil entender o porquê da aproximação sintática entre os termos “remoto” e “terremoto” quando mobilizados nas adjacências do debate educacional na pandemia. Assim como o terremoto que é uma força destrutiva, o ensino remoto também causou grandes destruições ao sistema educacional brasileiro, sobretudo no que se refere ao aperfeiçoamento dos processos de desenvolvimento humano, que é um dos objetivos centrais de toda prática pedagógica séria, comprometida e engajada. Além disto, a implementação desta modalidade de ensino, sem o devido planejamento por parte do governo estadual, acabou por exacerbar as profundas desigualdades sociais e econômicas dos diversos estratos sociais que compõem a educação pública de Santa Catarina. A burocracia do Estado e a necessidade de manter o vínculo com os diversos atores educativos para cumprir metas e preencher tabelas do Ministério da Educação, foram priorizadas em detrimento dos três principais fatores a serem levados em conta em um momento de crise sanitária, social e econômica, os quais sejam: as condições ideais para manutenção da vida (segurança alimentar, garantia de moradia, saúde e instrução sanitária ao combate da pandemia); boas condições de trabalho aos professores; o compromisso com a dimensão pedagógica do trabalho educativo; e o fornecimento dos instrumentos de trabalho para todos aqueles, estudantes e professores, que não os possuíssem. Exatamente nesta ordem de importância.

Outro significado de “remoto” é dado pela noção de “distanciamento” ou “afastamento no espaço”, o que denota mais uma vez seu teor antipedagógico ou fragmentário das interações e mediações do processo ensino-aprendizagem. A educação é uma prática social complexa, cujas atividades de ensino pressupõem as presenças do(a) professor(a) e dos(as) estudantes (SAVIANI, 1983). O distanciamento espacial, ou seja, transpor a sala de aula para o digital, implica também em uma ruptura temporal no encontro pedagógico. Deste modo, a afetação proveniente da situação comunicacional em presença, que nos permitiria construir impressões, sejam elas concretas ou subjetivas, de forma imediata e transversal, estaria prejudicada pela falta de sensibilização com o conjunto de fatores linguísticos, verbais e não verbais,

¹ Sismólogo é o profissional especializado no estudo dos movimentos ou tremores da Terra.

proveniente da interação entre os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem na escola, mediada por dispositivos tecnológicos. Neste contexto, olhares, gestos, inquietações e dúvidas, podem passar despercebidos por aqueles que têm como profissão a atenção aos procedimentos de mediação pedagógica. Além disto, a falta de contato com outros educandos, faz com que os estudantes se tornem agentes mais passivos no processo ensino-aprendizagem; o que assume um teor atenuado no ensino presencial, pois nele mesmo os colegas podem assumir o papel de mediar a construção de conhecimento.

Relegar a importância da dimensão pedagógica do espaço escolar a uma posição de última ordem foi apenas uma das facetas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Santa Catarina. As condições estruturais de trabalho dos docentes da rede já eram precárias antes da pandemia, mas foi a partir dela que o setor enfrentou uma onda ainda maior de precarização e violências. Durante o desenvolvimento desta pesquisa pude ouvir de meus interlocutores como o governo do Estado se desobrigou do seu dever de prover as condições necessárias para a continuidade das atividades laborais dos professores da educação básica de forma digna e justa. Os relatos giram em torno de questões que vão desde a falta de coordenação para as estratégias de implementação do ensino remoto nas mais variadas unidades escolares até o total descaso com o financiamento da própria empreitada - que acabou ficando a cargo dos trabalhadores. Além disto, a cláusula unilateralmente interessada no rompimento do contrato de trabalho dos professores substitutos foi utilizada de forma exagerada e indiscriminada durante todo o período pandêmico, exatamente quando mais a categoria precisava de seus empregos. Tais narrativas evidenciam exatamente a quem serve a Reforma Trabalhista (2017), a Lei da Terceirização (2017) e o desmonte do serviço público em nosso país, onde a Admissão em Caráter Temporário, prevista na Constituição Federal de 1988 e modificada em 1993, deixou de ser utilizada para casos de excepcionalidade - quando o Poder Público não consegue acompanhar imediatamente as demandas crescentes dos setores produtivos da sociedade -, para se tornar a regra dos modelos de gestão estatal nas mais variadas unidades federativas, incluindo Santa Catarina. Neste estado, segundo relatório encomendado pela Câmara dos Deputados, mais que 60% do professorado trabalha sob este regime de contratação (GOMES, 2019).

Em 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer, fornecendo diretrizes para que os conselhos regionais organizassem a retomada das

atividades letivas em todas as unidades educacionais das redes públicas e privadas. Os calendários, que estavam suspensos desde o início do afastamento social para o contingenciamento das infecções pelo novo coronavírus, tiveram que passar por diversas adaptações. No discurso oficial a carga horária para a integralização dos currículos não seria diminuída, mas na prática o que aconteceu foi o enxugamento do tempo dedicado aos planejamentos didáticos. Gestores escolares e professores tiveram que aceitar que retomariam sozinhos com seus trabalhos naquele contexto, enfrentando desafios cotidianos e imediatos, o que resultou na construção de práticas muito diversas, mais ou menos efetivas, que foram se ajustando conforme o desenrolar de tentativas, erros e acertos, evidenciando o protagonismo e comprometimento de trabalhadores da educação que viram suas condições de trabalho piorarem paulatinamente.

No que tange à questão das condições de trabalho como interesse de estudo, reitero que esta pesquisa teve como objeto as práticas profissionais e os significados que meus interlocutores atribuem a elas, e que a questão da precarização surgiu para conectar a dimensão das práticas e seus significados a outras escalas de produção do trabalho, às estruturas globais do neoliberalismo. Deste modo, a intenção não foi a de confirmar ou negar teorias gerais, mas, antes de tudo, apresentar algumas das muitas facetas do trabalho (VEDANA, 2013) no campo escolhido. Ou seja, busquei compreender como estes professores produziram sentidos para suas atividades laborais, ao narrarem o saber fazer (LOPES, 1978; CERTEAU, 1998) que lhes foi demandado em um contexto histórico-cultural específico (pandêmico, digital, precarizado etc.).

As falas de meus interlocutores dividem a situação do ERE em dois momentos: o primeiro ano, quando as coisas estavam mais críticas do ponto de vista da operacionalização do trabalho diante da pandemia; e o segundo ano, quando já havia uma certa regularidade e inteligibilidade das práticas de trabalho naquele contexto. Por isso, neste escrito tentarei me guiar por esta divisão, tentando não cair na armadilha de contar uma história de forma linear sem outros atravessamentos e escalas temporais, pois alguns acontecimentos políticos de longa data reverberam até hoje em qualquer assunto do qual poderíamos tratar acerca do sistema educacional brasileiro.

2. METODOLOGIA

As escolhas para o desenvolvimento metodológico deste trabalho estão diretamente relacionadas à minha experiência como estagiário docente na disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina durante os semestres letivos de 2021-1 e 2021-2. A seleção do objeto e o desenho de pesquisa surgiram dos inúmeros momentos de frustrações, angústias e inquietações que tive ao ter que exercer o trabalho docente num contexto que me fazia desacreditar de sua efetividade. Escolhi como tema o “Ensino Remoto Emergencial” (ERE) por estranhá-lo, por não ter me sentido contemplado por ele em termos formativos, pelo seu caráter de ausência, distanciamento, frieza e esvaziamento pedagógico. Por outro lado, o referencial teórico utilizado neste trabalho, do qual tomei conhecimento durante o estágio, chegou até a mim como um presente oferecido pela coordenadora das atividades, Prof.^a Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings, que propunha pensarmos o estágio como pesquisa para combater a dissociação epistemológica entre teoria e prática nesta etapa formativa de nossas vidas (PIMENTA e LIMA, 2012), adotando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamento. Neste sentido, a reflexão do contexto por meio da PHC me possibilitou, não apenas embasar de forma crítica e histórica minhas análises neste escrito, mas também a vislumbrar um projeto nacional de educação crível e emancipatório, com vias a realizar na escola sua função social: a de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo também para uma produção de conhecimento transformadora da realidade social.

Iniciei o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais no ano de 2021, era o segundo ano de pandemia da Covid-19. Neste período, a maioria das escolas estaduais de educação básica já atuavam na modalidade de ensino² que ficou

² O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) publicou uma nota em março de 2021 acerca das deliberações de uma assembleia realizada no dia 24 do mês corrente, apoiando a continuidade da greve dos profissionais da categoria e da luta em defesa da vida, bem como a proposta para realização de uma grande campanha de conscientização dos riscos do retorno às aulas presenciais. A categoria exigia também a vacinação massiva dos trabalhadores da educação e a revogação do dispositivo legal que classificou as aulas presenciais durante a pandemia como “serviço essencial”, manobra irresponsável e agressiva realizada pelo governo do Estado. Em nota, o SINTE relembrou que na época Santa Catarina estava vivenciando uma situação de caos e colapso na saúde pública, com filas de espera para vagas nas Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs), além do descumprimento estrutural do Plano de Contingência, materializado na falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) nas escolas, e na impossibilidade de manter e controlar o afastamento social de todos os atores educativos. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/17548/trabalhadores-e-trabalhadoras-da-educacao-publica-estadual-delibera-m-pela-continuidade-da-luta-pela-vida->> Acesso dia: 26/11/2022.

conhecida como “sistema híbrido”; em outras palavras, uma parte das aulas aconteciam presencialmente nas unidades de ensino e outra parte se dava de forma remota. No entanto, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ainda permanecia com suas atividades presenciais suspensas desde o início de 2020, a instituição não permitiu que nós, estagiários docentes, realizássemos nossas práticas presencialmente nas escolas³. Além disso, acabamos enfrentando diversas adversidades em função da falta de compatibilidade entre o calendário acadêmico e o calendário letivo do Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, que foi nosso campo de estágio.

Dentre os principais argumentos da UFSC para manter a decisão do estágio docente à distância estavam o fato de que o sistema vacinal era demorado e estava longe de conseguir atender toda a população mais jovem que estaria em sala de aula, e a impossibilidade de garantir as condições estruturais ideais para seguir com o Plano de Contingência nas escolas, como o afastamento social, a disponibilização de máscaras e álcool em gel. Recordo também que os Institutos Federais de Santa Catarina e o CA da UFSC foram fortemente pressionados por discursos negacionistas de parte da comunidade e por medidas jurídicas movidas pelo Ministério Público que, em certa medida, foram fortalecidas pela política do governo do Estado ao exigir o retorno às aulas presenciais nas unidades escolares de sua competência, o que resultou no movimento de resistência e greve por parte dos trabalhadores da educação.

Portanto, nossa única alternativa era a realização do campo no CA da UFSC que em 2021, juntamente com alguns Institutos Federais de Santa Catarina, era uma das poucas escolas de educação básica que funcionava inteiramente no ensino remoto. Assim, no primeiro semestre do estágio, acompanhamos as aulas da Prof.^a Dr.^a Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana no ensino de Sociologia para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Pensando retrospectivamente, encaro esta experiência como a primeira etapa da trajetória rumo à formulação metodológica desta pesquisa, ou seja, a observação direta do trabalho docente na modalidade de ensino remoto.

Conversando posteriormente com minha orientadora, escolhi utilizar a técnica de entrevistas com roteiro semiestruturado de perguntas abertas; decidimos também por alguns recortes importantes, dos quais destaco: i) ter como interlocutores apenas professores de Sociologia; ii) abordar os contextos das escolas públicas estaduais de

³ As deliberações da UFSC estavam baseadas nos estudos da área de saúde desenvolvidos pelos membros da comunidade acadêmica.

Santa Catarina; iii) ouvir docentes efetivos e admitidos em caráter temporário; e iv) limitar o número de entrevistados a 4 pessoas, tendo em vista o curto período de tempo que eu teria para transcrição, classificação e análise interpretativa dos dados.

É necessário ressaltar que a escolha por interlocutores trabalhadores da rede pública estadual se justifica por entendermos que as condições estruturais e o grau de autonomia para o planejamento do retorno às atividades letivas foram fatores determinantes de diferenciação dos contextos entre instituições federais e estaduais. Naquela época, alguns colegas de estágio já estavam dando aulas na rede estadual e sempre que possível faziam relatos em nossos encontros semanais apontando as diferenças entre seus contextos de trabalho e o CA. Se por um lado, o corpo docente e a assessoria pedagógica do CA tiveram um tempo maior para entrar em contato com seus alunos e tutores, já em isolamento social, para mapear as condições estruturais domésticas dos discentes e, a partir desse conhecimento, planejar de forma mais organizada e cautelosa o retorno às aulas; por outro, o Estado, através da Secretaria de Educação (SED/SC), tratou de lançar portarias e comunicados oficiais estabelecendo prazos apressados e ordenando aos trabalhadores da educação da rede celeridade no retorno às atividades pedagógicas, e tudo isto aconteceu sem um plano geral de coordenação das ações em âmbito estadual. O resultado desta direção do Estado no processo de implementação do ERE foi “desastroso” e “confuso”, como classificou mais de um de meus interlocutores, e acarretou na sobrecarga laboral dos trabalhadores da educação, sendo que a dimensão pedagógica das práticas escolares foi posta de lado em detrimento da necessidade governamental em manter o vínculo com a população a qualquer custo e, principalmente, atender aos interesses das classes proprietárias, especialmente do empresariado, contrário à política de “quarentena”.

As discrepâncias entre os sistemas de ensino ficaram explícitas ao longo de diversas falas dos docentes, em especial daqueles que estavam em contato com instituições federais e estaduais concomitantemente. Nesta pesquisa, decidi me debruçar especificamente sobre a realidade vivenciada pelos professores da rede estadual, justamente por entender que esta representa a experiência mais ampla da maioria dos sujeitos educativos de Santa Catarina, e também porque nós, estagiários, muito dificilmente começaremos nossa atuação profissional em Institutos Federais.

Deste modo, nesta pesquisa, pude entender melhor como o Estado geriu a educação em um momento de crise, e quais as condições de trabalho dos professores

que estavam na linha de frente dessa empreitada caótica. As noções de “aprender fazendo” e “adaptabilidade” foram evocadas em diferentes momentos nas narrações dos sujeitos da pesquisa e, anteriormente, eram elas que norteavam meus dizeres na problematização do objeto, além da proposição de pensar nos “limites e possibilidades do fazer pedagógico no ensino remoto”. No entanto, como bem apontou a Prof.^a Dr.^a Carolina Picchetti Nascimento, ao fazer um parecer para o meu projeto numa aula de Seminário de Licenciatura, esses termos acabam por deslocar a responsabilidade de um problema estrutural para indivíduos que lutam por fazer o melhor que podem com o pouco que lhes é fornecido. Repensar a terminologia com a qual abordei essas relações foi importante para não cair no erro de romantizar a precarização do trabalho docente durante a pandemia de covid-19 como um ato de heroísmo e resiliência. Portanto, analisar de forma crítica o percurso metodológico desta pesquisa exigiu de mim uma reflexão mais profunda acerca do ponto de vista com o qual eu estava imaginando e narrando o objeto, uma perspectiva inicial que deve ser questionada quantas vezes forem possíveis, ainda mais quando se trata de fenômenos sociais tão complexos.

Ainda neste sentido, desenhar o objeto em função de “limites e possibilidades”, como propus na primeira versão do projeto, acabaria por delimitar todas as dimensões sociológicas postas em contexto, quando pensamos o problema a partir da relação entre experiência pessoal dos interlocutores e as estruturas formais generalistas do processo sócio-histórico que orientam e interferem em tais trajetórias. Tomar como objetivo principal da pesquisa identificar os “limites e possibilidades” da problemática, seria o mesmo que tentar organizar uma lista classificatória de pontos negativos e positivos do ERE pautada na experiência profissional de cada professor entrevistado. No início demorei para entender a relevância desta mudança. Realmente pode parecer algo muito banal para o desenvolvimento da pesquisa como um todo, mas posteriormente percebi que este esforço de deslocamento epistemológico reverberou em uma transformação completa de minha postura e disposição para inserção no campo. O que Oliveira (1996) chamaria de domesticação teórica do “olhar” e do “ouvir”, quando nosso esquema conceitual funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade social sofre uma refração durante a observação direta. Ou quando eliminamos os ruídos de comunicação por meio de uma seleção pré-estabelecida através de um quadro interpretativo e também conceitual.

Outra reflexão metodológica que fiz durante a escrita deste trabalho foi acerca da escolha ou não pelo anonimato de meus interlocutores. Em outras pesquisas que realizei antes desta, optar pela utilização de nomes fictícios foi algo dado, sem nenhum questionamento acerca de sua real importância. Aprendi na graduação que ocultar os nomes e preservar a identidade dos pesquisados era algo ético e a melhor escolha a se fazer nestas circunstâncias, por isso sempre fiz desta maneira de forma irreflexiva. No entanto, durante as entrevistas, todos os professores quando questionados sobre suas preferências, afirmaram que não haveria problema em manter seus nomes reais. Obviamente, a dimensão ética desta escolha não se encerra simplesmente porque perguntei a eles quais eram os seus desejos. Em última instância, a decisão deve ser tomada irremediavelmente pelo autor, levando em consideração todo o contexto da pesquisa e das possíveis implicações negativas que ela pode causar à vida de seus interlocutores. Penso que trabalhos em situações específicas de crime, marginalidade, relações familiares íntimas ou até mesmo religiosas que envolvem tabus sociais, onde a divulgação da identidade dos sujeitos pode acarretar problemas sérios à sua imagem, a decisão pelo anonimato não deve ser relativizada, apenas acatada. No entanto, esta não é a realidade desta pesquisa, por isso procurei me inteirar do assunto para entender qual era a escolha certa a se fazer.

Segundo Fonseca (2010), além do consentimento informado e das considerações éticas que cabe ao autor, podemos também nos guiar pela própria dimensão simbólica que cada grupo cultural mobiliza ao narrar os objetos de pesquisa. Neste sentido, entendi que quando a temática é construída sobre questões de ordem política, como as práticas de embate dos movimentos sociais ou até mesmo por assuntos sobre os quais os pesquisados possuem um posicionamento político e valorativo objetivamente estabelecido, a identificação por meio do nome próprio é algo não só preferível, mas também sustentável, pois, geralmente, entendemos que através da visibilidade é possível angariar capital político para a causa definida. Como este trabalho diz respeito à educação e meus interlocutores são professores, ou seja, indivíduos materialmente e simbolicamente envolvidos em todas as dimensões sociais da temática, inclusive politicamente com seus posicionamentos explicitados, a escolha pelo anonimato deixa de fazer sentido. Portanto, resolvi utilizar seus nomes reais, assim como me foi consentido. No entanto, considerando a disparidade de poder e proteção institucional que rege o trabalho de professores efetivos e substitutos, resolvi deixar em

evidência apenas o primeiro nome de cada interlocutor de pesquisa e seus respectivos municípios de atuação, sem explicitar a qual unidade escolar cada um deles pertencia no período abordado.

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar que o exercício de autocensura não aconteceu somente em relação à escolha do anonimato, mas em todo o percurso da escrita, pois os documentos de pesquisa, expressos no diário de campo, não configuram um texto (WEBER, 2009), mas sim, um conjunto de dados parcialmente ordenado e sem classificação. Portanto, selecionar as impressões pessoais e os sentidos narrativos de meus interlocutores foi mais um desafio avaliativo de pesquisa, acerca dos elementos que contribuíram de fato aos argumentos centrais do que poderíamos chamar de teoria nativa. Toda escrita etnográfica carece deste tipo de esforço, pois um registro escrito só se transforma em texto quando criamos uma estrutura argumentativa e semântica, ordenada e classificada, capaz de transmitir informações coesas e inteligíveis para a defesa de uma perspectiva etnográfica, mesmo que os sentidos atribuídos a este possam ser múltiplos e, algumas vezes, contraditórios, mas sempre complexos.

O emprego de entrevistas e a análise de narrativas como técnicas para construção de dados qualitativos também não podem ser ignorados nesta reflexão metodológica. Para tanto, o que se espera de uma comunicação que se estabelece entre dois sujeitos, especificamente, entre pesquisador e pesquisado, é a boa compreensão de ambas as partes. Portanto, este é um problema que deve levar em conta a relação entre conteúdo e forma da interlocução. Ou seja, importa saber o que dizer e como ser dito. O controle total sobre os rumos da conversa e as reações dos sujeitos de pesquisa é algo impossível de ser realizado, mas, por meio da busca pela literatura teórico-metodológica do campo, pude me preparar minimamente para os momentos de interação. O pesquisador deve, antes de tudo, acumular o máximo de informações e saberes acerca das condições de vida de seus interlocutores e da sua relação com a temática selecionada como foco de interesse do trabalho científico a ser realizado. Neste sentido, aprender o conteúdo envolveu menos esforço, tendo em vista que a sua preparação surgiu de um trabalho individual de pesquisa, o que poderíamos chamar de construção da bagagem teórica que levamos ao campo. No entanto, como toda relação de pesquisa é, antes de tudo, uma relação social, ela não estará livre de distorções (BOURDIEU, 2001), ou refrações (OLIVEIRA, 1996), próprias de cada temporalidade que surge nos mais variados contextos de um mesmo trabalho e, analogamente, de cada

ato cognitivo que mobilizamos neste processo (olhar, ouvir e escrever). Assim, a real dificuldade de conversar com o outro se dá na necessidade de desenvolvimento de uma postura assertiva, reflexiva e aberta, no jogo das trocas de palavras. Isto porque, o que se troca não são míseras palavras sem intencionalidades, mas sentidos e interpretações de mundos, em um contexto de comunicação completo e complexo, envolvendo disposições corporais, gestos, performances e narrativas. Em outras palavras, o verdadeiro desafio da situação comunicacional reside na dimensão da forma.

Neste trabalho pude me valer de alguns atributos em termos de perspectiva social que facilitaram os momentos de interação e garantiram o acesso às informações importantes ao desenvolvimento da pesquisa. O fato de eu ser um estagiário docente do curso de Ciências Sociais pesquisando professores de Sociologia da rede pública estadual, me ajudou a criar certa proximidade com o grupo de interesse. A conexão que se estabeleceu lembrava a do mestre e seu aprendiz, visto que no início de cada entrevista, eu fazia questão de apontar que meu desejo de seguir na carreira docente da educação básica era um projeto pessoal de longa data, e que estava fazendo este trabalho no intuito de entender onde meus pés viriam a pisar em um futuro muito próximo. Estar na condição de aprendiz, em um processo de me tornar professor, pode ter influenciado, em certa medida, na construção do laço de confiança que pude tecer na condução das entrevistas. Neste sentido, a proximidade social e a familiaridade entre pesquisador e pesquisado, garante à técnica um sentimento de segurança por parte dos pesquisados, uma vez que eles não terão suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas estruturantes. A comunicação simpática (BOURDIEU, 2001) se firma em um acordo sobre os pressupostos que envolvem conteúdo e forma de comunicação. Ou seja, quando pesquisador e pesquisado partilham de uma mesma perspectiva social, algumas barreiras são quebradas, porque a objetificação dos sujeitos é mútua e circunscrita numa rede de acordos tácitos não verbalizados.

Para o desenvolvimento das análises que seguem, procurei me basear nas falas de meus interlocutores, sendo duas professoras efetivas (Carol e Suelen) e dois professores substitutos (Cris e Fábio) da rede estadual de educação básica, vinculando suas experiências em sala de aula durante a pandemia, com conhecimentos da sociologia e antropologia do trabalho, além de elencar como paradigma de boa pedagogia, os ensinamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, esta pesquisa se realizou por meio da observação participante, contando com a realização de entrevistas

semi-estruturadas, levantamento bibliográfico, análise documental e a observação e regência de aulas no ensino remoto.

3. CULTURA, CONSERVADORISMO E PEDAGOGIAS

O presidente Jair Messias Bolsonaro tomou posse em janeiro de 2019, trazendo consigo um sinal de alerta para o segmento populacional progressista do país e para todos aqueles que se preocupam com as mazelas da desigualdade social que nos assola. A vitória da extrema-direita representava não somente o abalo às instituições e à ordem democrática, mas também uma virada cultural que faria emergir ao âmbito público as características mais nefastas, os posicionamentos políticos, ou anti políticos – como preferirem -, mais constrangedores de nossa população.

Neste período, as figuras públicas com pensamentos mais progressistas passaram a ser consideradas inimigos do governo; diversos jornalistas, artistas e políticos entraram para esta lista. Quando digo “lista”, não falo em um sentido metafórico, mas empírico mesmo. Havia uma lista de pessoas (que mais tarde vazou em sites e jornais) a serem combatidas, perseguidas e desmoralizadas por agentes públicos ligados ao governo. Por mais absurdo que isto possa parecer, esta é uma estratégia política que até o momento tem se mostrado bastante efetiva para garantir o apoio massivo de uma parcela do eleitorado brasileiro.

Outro segmento que começou a sofrer ataques nesta época, que se estende até hoje, foram os representantes da ciência. Universidades e professores do ensino superior viraram alvos de calúnias e mentiras descabidas. Tudo isso somado ao subfinanciamento da educação pública superior, que vinha se materializando cada vez mais desde 2016 com a promulgação do “Teto de Gastos”, Emenda constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016, fez com que chegássemos a um momento de crise do ensino público superior no país. Aliás, não somente os professores e estudantes universitários se tornaram alvos do governo federal e de seus seguidores, mas também professores da educação básica, sobretudo das áreas de humanidades, como Sociologia, Filosofia, História e Geografia, que se evidenciam como imprescindíveis na formação das novas gerações, ou seja, representam espaços potenciais da crítica e da transformação cultural.

Não é difícil encontrarmos reportagens dos últimos anos acerca de

professores que foram perseguidos e, em últimas instâncias, demitidos de suas funções após abordarem em salas de aula temas relacionados às questões de gênero, raça, classe e sexualidade. Nestes mesmos casos é possível perceber também a presença e atuação de alguns atores políticos da extrema-direita conduzindo as situações, de modo a promover o linchamento de trabalhadores da educação.

No Estado de Santa Catarina as duas figuras políticas mais proeminentes que exercem este tipo de perseguição são os deputados estaduais Ana Caroline Campagnolo (Partido Liberal) e Jessé Lopes (Partido Liberal). Esses parlamentares, inclusive, abriram canais em suas redes sociais para que pais e alunos, adeptos das correntes ideológicas da extrema-direita, pudessem denunciar o que eles chamam de “ideologia de gênero” e “doutrinação marxista” nas escolas – ambas representando fábulas discursivas inventadas pelo espectro político com o intuito de promover desinformação e medo na população interessada. Uma de minhas colegas de mestrado, professora de biologia de um Instituto Federal Catarinense (IFC), teve trechos de sua “live”⁴ sobre gênero e sexualidade, fruto de um projeto educacional proposto e planejado por dois professores, expostos de maneira arbitrária na famigerada página do Instagram do citado deputado. A partir do acontecido, a professora, seu colega e as convidadas ao debate (mulheres transgêneras que discutiam sobre transfobia e vida acadêmica), começaram a ser perseguidos e ameaçados por inúmeras pessoas em suas redes sociais, tendo que, finalmente, optar por desativar suas contas. O episódio gerou no grupo um sentimento de medo extremo e impotência, pois a plataforma da qual dispõe o deputado para disseminar seu discurso de ódio é muito maior do que a que os professores têm disponível para se defender e denunciar as violências que sofreram.

Assim, o medo da vigilância no mundo digital é um dos fatores que aparece, mesmo que timidamente, nas entrevistas que realizei durante a pesquisa. No entanto, uma situação específica me fez refletir enfaticamente acerca do assunto. Em uma entrevista realizada por meio de encontro virtual, pois a pesquisada era de outra cidade, na qual pedi permissão para gravar a conversa – somente em áudio, mas não especifiquei - percebi que ela optou por não abrir a imagem do vídeo durante toda a nossa interação. Ela me disse que o sinal de sua internet era fraco e poderia gerar

⁴ Live streaming, em inglês, refere-se à transmissão de gravação de áudio e vídeo em tempo real, via internet, por plataformas, sites ou redes sociais com canais de compartilhamento desses conteúdos.

instabilidade à projeção, o que é uma justificativa já muito conhecida e aceitável para todos nós que estamos envolvidos e produzindo nossos trabalhos por meio dos encontros virtuais. No entanto, já no final da entrevista, informei-a de que encerraria a gravação naquele ponto, e em meio a um diálogo ameno e jocoso que antecedeu a despedida, ela resolveu ligar sua imagem de vídeo. Trocamos as últimas palavras por alguns minutos, sem nenhum sinal de instabilidade na internet, e nos despedimos de maneira cordial e atenciosa.

Relato este episódio de pesquisa para dizer que eu não propus de fazermos um teste para verificar os possíveis problemas de instabilidade na internet em respeito a sua decisão, presença e participação no estudo, pois temos que entender os limites das interações de pesquisa, levando em conta que nem tudo é conveniente para quem se dispõe a participar. Mas os elementos que aparecem de forma sutil, naquilo que não é passível de negociação, podem se tornar fontes primorosas de conhecimento e reflexão (EVANS-PRITCHARD, 1978). Não tenho como afirmar que sua escolha em não ser vista, apenas ouvida, tenha alguma relação com uma experiência prévia no mundo digital, mas, com certeza, pode denotar um ímpeto de preservação de sua própria imagem e a divulgação da mesma. O fato é que sendo conhecedor de toda essa gama de problemas que envolve retenção de dados pessoais ou mesmo públicos, divulgação indevida ou caluniosa da imagem alheia, e perseguição virtual de trabalhadores da educação, não achei de bom tom insistir em algo estabelecido de forma tão incisiva e objetiva.

Toda esta conjuntura se agrava ainda mais quando percebemos que as políticas de austeridade fiscal e as lógicas neoliberais de gestão estão cada vez mais presentes nos espaços de construção da educação pública nacional. Isto implica dizer, que não somente o subfinanciamento se apresentou como algo marcante nas escolas federais, estaduais e municipais, mas também engendrou o espaço escolar como o palco por excelência dos embates culturais que trariam um novo momento para a sociedade brasileira, mais alinhado aos interesses de mercado.

Já em 2016 o Conselho Nacional de Educação (CNE) se reunia, com participação massiva de representantes do empresariado brasileiro, para definir os novos rumos da educação básica no país. As diretrizes e os documentos produzidos a partir deste encontro viriam a servir de subsídio para a modificação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e, por conseguinte, a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta de currículo do Ensino Médio foi a de aproximar a experiência escolar do Brasil ao modelo norte-americano, pelo qual os estudantes possuiriam maior “liberdade de escolha” nos seus itinerários formativos de acordo com o projeto de vida de cada um. Além disto, as disciplinas escolares seriam diluídas em grandes áreas de conhecimento e os conteúdos teriam que ser trabalhados de forma interdisciplinar. Na prática, os educadores dos espaços escolares não souberam ao certo como adequar a realidade brasileira ao novo Ensino Médio, e ainda há a preocupação com i) a desvalorização da filosofia e ciências humanas no currículo e nos itinerários formativos ii) a simplificação e descaracterização epistemológica de cada disciplina e iii) o avanço da pedagogia tecnicista sobre as práticas escolares.

Neste sentido, desde a década de 1990, iniciativas empresariais vêm se organizando para alterar seu status nas relações de hegemonia social (PINA e GAMA, 2020). Para tanto, alguns grupos de empresários uniram-se em torno de representações com o objetivo de se inserir e influenciar os rumos da política nacional, dando origem à “direita para o social” (DPS) (MARTINS, 2009). Sobre o assunto sabemos que:

Composta por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS passou a difundir a “responsabilidade social” como ideologia para organizar a própria classe e subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo. Coube a dois organismos empresariais a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, ainda nos anos 1990, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE). (PINA e GAMA, 2020, p. 79)

Com os objetivos alinhados, o GIFE e o IE iniciaram uma longa caminhada rumo à transformação da “questão social” do Brasil. Dentre os principais campos de interferência, destaca-se o campo educacional, cujo funcionamento passou a ser visto por meio de uma lógica mercadológica. Em suma, o que se preconizava era uma agenda política que tentaria deixar a escola mais eficiente no que diz respeito ao investimento e retorno para o mercado de trabalho aos moldes neoliberais e da cultura de metrificação financeira da vida social.

De acordo com Pina (2016), as propostas para a Educação Básica giravam em torno de noções como o incentivo à parceria, ao gerencialismo e ao incentivo de novas formas de organização produtiva capazes de difundir a cultura empresarial. Deste modo, a contrarreforma da Educação Básica tornou-se uma prioridade para o grupo, que a partir dos anos 2000 já contava com um aumento significativo de frentes empresariais interessadas no projeto em desenvolvimento. Ainda segundo a autora:

A análise de produções da DPS revela a existência de um projeto empresarial para a Educação Básica pública, cujos fundamentos podem ser sintetizados em quatro pilares que se relacionam entre si: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar (PINA e GAMA, 2020, p. 80).

No movimento privatista dos grupos empresariais em relação ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), as organizações sociais conseguiram garantir à classe dos proprietários o domínio produtivo dos setores mais lucrativos, como produção de bens e serviços, com a justificativa de que tal concessão e subsídio estatal garantiriam a diminuição dos gastos públicos. No entanto, algumas atividades sociais transcendiam o poder do Estado, sendo inclusive o pilar de sustentação ideológica das democracias modernas, mesmo que atacadas constantemente pelos interesses nefastos e sem escrúpulos do capital. Por isso, entrou em jogo, por meio da noção de parceria, uma proposta/estratégia que permitiria ao empresariado avançar com as privatizações do sistema de ensino sem que necessariamente tivesse total domínio político-administrativo sobre o mesmo. Acerca dessa proposição, destaca-se que:

A alternativa encontrada foi a defesa de uma privatização de novo tipo, denominada de “publicização”. Por meio desta, as atividades sociais e científicas do Aparelho de Estado seriam repassadas para as “organizações públicas não estatais” ou “organismos sociais”, que receberiam verbas públicas para administrar “[...] um tipo de serviço por definição subsidiado” (BRASIL, 1995). Argumentava-se que isso tornaria o aparelho de Estado mais eficiente. (PINA e GAMA, 2020, p. 81)

Deste modo, as “organizações sociais” (OS) ganharam poder de administrar e

ter influência política sobre a oferta educacional, gestão da educação pública e currículo da Educação Básica (ADRIÃO, 2018). Tratando especificamente do dispositivo de “privatização do currículo”, temos as seguintes características:

Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE). (ADRIÃO, 2018)

Com a garantia deste dispositivo constitucional, a Fundação Lemann (FL) e a Fundação Itaú Social (FIS) juntaram-se ao movimento DPS para interferir de forma ampla nos processos pedagógicos e nas relações entre professores e estudantes em seus trabalhos de socialização e produção do conhecimento. Como pressuposto básico defendido, podemos citar o modelo de gestão por resultados, cujas preocupações educativas são postas de lado em nome de um gerencialismo inescrupuloso e sem nenhuma profundidade pedagógica, ao mesmo tempo em que os salários e financiamentos estariam condicionados ao desempenho do professor em produzir índices e métricas numéricas positivas nas avaliações discentes. Tal política evidencia o pensamento equivocado de que os professores seriam os únicos e principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos educandos, desconsiderando todos os problemas estruturais da sociedade e as más remunerações e condições de trabalho dos docentes, além de colocar em risco a isonomia salarial como princípio legal da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943).

Considerando que o conhecimento sistematizado pode significar um fator determinante na construção das forças produtivas e um instrumento de apropriação e interpretação das relações sociais, cabe ao empresariado, constituído no domínio de seus próprios interesses de classe, tentar criar dispositivos de controle para sua apropriação por parte da classe trabalhadora, cujos interesses históricos podem ser entendidos como os únicos possíveis de universalização (MARX, 2017), representando um perigo real aos projetos de globalização dos modos de produção e da ideologia do capital. Deste modo, o trabalho educativo vem sendo influenciado por concepções que buscam afastar a educação escolar das necessidades humanas reais (PINA e GAMA, 2020), como se o objetivo da educação da classe trabalhadora fosse apenas o

desenvolvimento de habilidades e competências que lhe garantam a manutenção da vida presa eternamente à ordem social já existente e supostamente natural e imutável. Neste sentido, é importante lembrar o real sentido da educação como mediação na prática social, fornecendo aos sujeitos a possibilidade de apropriação dos conhecimentos críticos e diversos da ciência, artes e filosofia, além de auxiliar no desenvolvimento da percepção de sua posição na relação entre indivíduo singular e gênero universal humano (SAVIANI, 1983).

No entanto, a partir de 2013, a DPS iniciou o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), contando com a participação da “classe empresarial que reúne inúmeros de seus aparelhos privados de hegemonia, tais como: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação (TPE)” (PINA e GOMES, 2020, p. 87). O intuito era garantir a construção de uma nova BNCC que teria como fundamento o desenvolvimento das famigeradas “competências”, o que caracteriza a defesa de um retorno à “pedagogia das competências”, ao “aprender a aprender” e ao falso espontaneísmo do processo ensino-aprendizagem proposto pelo escolanovismo.

Tais objetivos estão fortemente ligados às iniciativas privadas, à separação técnica do trabalho e às responsabilizações individualizadas dos trabalhadores da educação, nas quais as condições de trabalho estariam condicionadas à lógica da produtividade numérica e ao alto desempenho, mesmo que desassistido.

Portanto, todo esse movimento, que já vinha se desenrolando desde 1990, representa uma parte importante do corpo social recebido pelo CNE a partir de 2016, como integrante do contingente da sociedade civil, para planejar a nova BNCC e as propostas de reforma do Ensino Médio. Isso evidencia como o golpe de 2016 foi também um fator de aceleração do processo de privatização da educação pública nacional e dos passos da DPS rumo à transformação cultural neoliberalista.

Outra reflexão que se faz necessária neste estudo é o questionamento do que é uma boa pedagogia. Neste sentido, se as práticas pedagógicas alinhadas à ideologia neoliberal não nos contemplam, o que poderia ser considerado como um bom fazer pedagógico?

É importante que se faça essa análise para, posteriormente, compreendermos

quais as possibilidades de desenvolver esse trabalho educativo no ERE. Deste modo, Saviani (1983) propõe o desenvolvimento de uma pedagogia pautada na teoria crítica da educação que não ignore a dimensão política do ato de educar. Além disso, a perspectiva histórico-crítica busca aliar teoria e ação social a partir do momento em que vincula a explicação dos conceitos, dos objetos, ao seu contexto histórico de formação, sem ignorar as mudanças que eles terão no decorrer do tempo. Trabalhar os componentes curriculares dessa maneira permite que os escolares criem pontes entre suas vivências e os conteúdos disciplinares, desenvolvendo, portanto, o poder de reflexão e crítica acerca desses processos da vida social e cotidiana. A Pedagogia Histórico-Crítica pretende combater o método conteudista e expositivo da pedagogia tradicional, pelo qual os conteúdos são apresentados de forma massificada visando sua assimilação e memorização, sem que sejam relacionados às questões práticas da vida em sociedade. Mas combate também os métodos inspirados no movimento da Escola Nova, centrados nos estudantes e nos procedimentos didáticos, secundarizando o papel do professor e a transmissão de conhecimentos em sala de aula. A intenção é instrumentalizar o conhecimento crítico para que ele sirva de motor às transformações sociais.

Gasparin (2002) nos fornecerá fundamentos teóricos e práticos para contemplarmos uma intervenção pedagógica aos moldes da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sobretudo no que diz respeito ao trato do conhecimento oriundo do senso comum que pode ser trabalhado em sala de aula e atingir objetivos próximos ao refinamento teórico. Neste sentido, faz-se necessário apresentar os cinco momentos metodológicos da PHC, concebidos por Saviani, e a reflexão de Gasparin, que apresenta uma proposta didática para essa pedagogia.

O primeiro momento pedagógico é relativo à prática social inicial, que implica no esforço de conhecer a realidade de cada aluno, seu conhecimento pautado no senso comum, na empiria e no saber prático. Trata-se de uma “mobilização do estudante para a construção do conhecimento escolar” (GASPARIN, 2002, p. 15). Na prática social inicial, professores e estudantes poderão desenvolver uma espécie de imagem do conhecimento inicial da turma, que mais tarde será complexificada e ganhará novos conteúdos e formas. Neste momento teremos o contato inicial da turma com o tema a ser estudado, por isso, faz-se necessário que o professor mobilize os educandos para que eles reconheçam a relação entre a temática, ou conteúdos, e suas vidas cotidianas. Outra

forma de trazer os estudantes ao debate é ouvi-los acerca da proposta de conteúdos programáticos dispostos no currículo.

Neste sentido, os estudantes partem, geralmente, de uma visão sincrética e caótica da realidade, calcada no senso comum, no saber empírico, em que, de certa forma, suas visões de mundo e concepções aparecem como um aspecto natural da experiência humana como um todo. O objetivo do professor no decorrer do trabalho pedagógico seria o de mediar o processo de complexificação, estranhamento, desnaturalização, abstração e conceituação desse saber inicial.

A aula deve iniciar de forma dialogada, participativa e colaborativa. O professor pode introduzir o conteúdo e fazer um mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, para, a partir disso, planejar estratégias didáticas adequadas de mediação.

O segundo passo é a problematização. Momento em que a prática social inicial e o saber próprio do senso comum devem ser contestados, analisados e questionados coletivamente, tendo como referência o conteúdo, o conhecimento e suas exigências sociais e epistemológicas de aplicação. Nesta etapa, surgirão dúvidas e é importante que o professor promova algumas reflexões perspectivando diferentes dimensões (científica, artística, filosófica, histórica etc.) que atravessam os objetos de estudo em seu processo histórico de construção.

A problematização representa o primeiro passo na transição entre teoria e prática, ou, ainda, entre o cotidiano e a cultura elaborada (GASPARIN, 2002, p. 35). O desafio dessa etapa do trabalho educativo reside na tentativa de se criar uma disposição no estudante por meio da qual ele descobrirá a necessidade de apropriar-se daquele conhecimento. Nesta oportunidade, conteúdo e prática ganham novos contornos e formas, ou seja, “ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados” (GASPARIN, 2002, p. 36).

Já na instrumentalização, os estudantes terão o primeiro contato com os conceitos teóricos do conhecimento científico, sendo o conteúdo trabalhado em todas as dimensões anteriormente discutidas. Desta forma, o educando poderá estabelecer alguns

paralelos mentais acerca de sua vida cotidiana com os conhecimentos dos quais ele começa a se apropriar.

No terceiro passo didático-pedagógico, os sujeitos educativos agem de forma interpessoal no processo ensino-aprendizagem, sendo o educador responsável pela exposição do conteúdo e pela mediação das atividades, e os educandos orientados pela intencionalidade de se apropriarem do conhecimento. Assim, os sujeitos são dispostos “em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 51).

Posteriormente, temos a catarse que representa o momento da metodologia quando os estudantes já se encontram instrumentalizados pelos conceitos e conhecimentos sistematizados, de forma que ocorre uma espécie de “libertação” do senso comum que lhes possibilita a complexificação da realidade e a aproximação com o refinamento teórico. Este processo também significa o instante da síntese do trabalho educativo, quando o conhecimento é incorporado pelos estudantes em suas múltiplas dimensões e perspectivas. Nesta etapa o professor saberá se conseguiu alcançar os objetivos do trabalho pedagógico.

Por fim, temos o momento da prática social final. De acordo com Araújo (2009), ao refletir sobre as formulações de Saviani (1983):

A prática social inicial e a prática social final é e não é a mesma. É a mesma no sentido de que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Mas não é a mesma a partir do momento em que houve uma transformação do educador e do educando nesse processo, refletindo em outras instâncias da sociedade. (SAVIANI apud ARAÚJO, 2009, p. 358)

Deste modo, se a catarse representa a síntese da incorporação do conhecimento, a prática social final expressa o ponto de chegada, a síntese do esforço educativo pela transformação social, pois a partir desse momento, o estudante será capaz de modificar sua prática cotidiana, sendo a instrumentalização do conhecimento uma espécie de prisma por meio do qual a realidade passa a ser significada, orientando, desta forma, sua conduta no mundo.

Tendo como referência essa imagem de uma boa pedagogia, retomo a análise crítica do contexto histórico para se pensar as mudanças estruturais e culturais no sistema de ensino brasileiro, para que, posteriormente, possamos refletir, por meio da fala de meus interlocutores, a possibilidade de se realizar uma pedagogia crítica no ensino remoto. Neste sentido, Saviani (2007) e Apple (2002) afirmam que as modificações nas bases produtivas, fruto de projetos do capital e das políticas neoliberais em países imperialistas a partir da década de 1980, intentam, além de criar facilitadores jurídicos e fiscais para suas empreitadas, criar culturas submissas em países de “terceiro mundo” que sustentem a nova ordem social imposta.

Um exemplo disto é a influência do Consenso de Washington nas políticas educacionais do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 425). O Consenso de Washington foi um encontro realizado em 1989 por John Williamson do Instituto Internacional de Economia de Washington, tendo como um dos objetivos “discutir as reformas econômicas necessárias à América Latina” (SAVIANI, 2007, p. 425). O conjunto de decisões tomadas neste evento deliberaram que os países de capitalismo periférico deveriam aderir a uma série de reformas econômicas e trabalhistas para se modernizarem. O grupo era composto por economistas e políticos afeitos às políticas governamentais e econômicas de Margaret Thatcher (Inglaterra, governo de 1979 a 1990) e Ronald Reagan (Estados Unidos da América, governo de 1981 a 1989), fundadas em princípios e programas neoliberais .

As decisões exigiam, dentre outras coisas, o ataque ao Estado regulador e a volta ao liberalismo proposto pelos clássicos, elevando ao status universal valores como o equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, flexibilização dos direitos trabalhistas, abertura das economias nacionais, privatização de empresas estatais. Já no âmbito político, veio uma forte crítica às democracias de massa. Para a América Latina se preconizava uma série de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, para diminuir os gastos públicos. Tais políticas, que aconteciam primeiramente num processo induzido por conta do medo de sanções econômicas, posteriormente foram adotadas como agenda preferencial da classe dominante e seus representantes políticos nos países latino-americanos.

As recomendações vindas do hemisfério norte foram incorporadas aos documentos do Ministério da Educação do Brasil a partir da década de 1990. As ideias

pedagógicas acabaram sofrendo diversos ataques, e a escola pública passou a ser vista como ineficiente e cara; um símbolo da incapacidade do Estado em gerir a coisa pública. Saviani diz que essas ideias pedagógicas, que se espalharam pelo Brasil na década de 1980, mas que se consolidaram de fato em 1990, não possuíam um único nome definido dentro das análises dos diversos pensadores da educação nacional. O que fica evidente é que as origens desses movimentos já eram tipificadas e que muito do que se pensava em termos de novas práticas e interpretações acerca das correntes pedagógicas, acabou sendo modificado e reinterpretado na medida em que as forças produtivas da sociedade também se transformaram. Neste sentido, o autor aponta que as antigas ideias ganharam o prefixo “neo” dentro de novas análises, e foram readequadas ao novo contexto brasileiro. Em suas palavras: “poderíamos citar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo” (SAVIANI, 2007, p. 426).

Outro aspecto social e político que devemos levar em conta na reflexão da realidade escolar é o avanço de correntes conservadoras que souberam pautar amplamente no Congresso e em grupos familiares de todo o país discussões ludibriadoras e amedrontadoras acerca dos estudos de gênero, raça e classe na educação básica. Apple (2002) propõe um debate acerca das influências culturalistas e de grupos políticos neoliberais e neoconservadores em instituições educacionais e suas consequências práticas no que diz respeito às crises contemporâneas nos sistemas de ensino. Para tanto, podemos projetar uma análise sobre o sistema educacional e sua relação com o bloco social hegemônico composto por neoliberais, neoconservadores, a nova classe média profissional, e populistas autoritários, que desde meados da década de 1980 vêm ultrapassando seus obstáculos antagônicos para ditar os ritmos e as regras das instituições, ressignificando e causando danos ao conceito de sociedade democrática (APPLE, 2002, p. 55).

Com esta gama de problemáticas históricas e epistemológicas acerca do fazer pedagógico na educação básica, podemos retornar ao cerne dos questionamentos desta pesquisa. O que pretendo com este debate é analisar como as condições de trabalho e os esforços pedagógicos no ensino de Sociologia foram afetados pela pandemia e a implementação do ensino remoto em Santa Catarina. Em outras palavras, ao ouvir meus interlocutores procurei pensar como suas experiências em sala de aula foram marcadas por um contexto social e histórico, cujas disputas políticas giravam em torno

de debates como o desenvolvimento da cultura conservadora e liberal brasileira e os riscos de sua acelerada propagação em um momento de crise. Neste sentido, a infraestrutura das comunicações digitais criou ambientes comunicacionais propícios para disseminação de discursos que dão sustentação às novas práticas de trabalho, muito mais precarizadas e com ênfase na youtuberização (SILVA, 2020) do ensino, onde é exigido das professoras e professores flexibilidade, dinamismo, o desenvolvimento de multitarefas e uma postura marcada pela teatralidade e performatividade recreativa, como se o fazer pedagógico fosse uma espécie de espetáculo, um show.

A partir do pensamento de Saviani e Vygotsky, outro fator necessário, sobre o qual pretendo me debruçar nos próximos capítulos, é acerca da efetividade pedagógica da interação mediada por dispositivos tecnológicos. A princípio me parece que existe uma outra temporalidade vivida na experiência do ensino remoto, onde o mediador das atividades, ou seja, o docente, não é capaz de acompanhar de forma apropriada as práticas escolares que se desenrolam, mesmo nos encontros virtuais síncronos. Neste sentido, dúvidas, questões e dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante as aulas podem passar despercebidas, causando uma deficiência no seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Às vezes, as linguagens não verbalizadas pelos educandos, mas expressas em olhares e gestos, podem fazer toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de percepção só é possível no ensino presencial, haja vista que em aulas remotas a maioria dos estudantes sequer utiliza as câmeras. A impressão que tive durante o estágio é a de que a presença se torna um tanto ambígua nesses termos, pois no contexto de aula remota, “estar presente” significa estar logado no ambiente virtual. No entanto, como o silêncio representa um vazio informacional, um campo de mistérios e dúvidas, penso que podemos descrever esse estado como uma “presença-ausente”. Em suma, nessas condições os docentes tiveram que se acostumar com nomes e números sem imagens, rostos, expressões, gestos, ou palavras a compartilhar. Apenas o silêncio e a esperança de que os estudantes realmente estivessem lá, aproveitando algo daquele contexto de uma didática errática, preterida, porém a única que os permitia minimamente “estar lá”.

4. TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO

“A nossa luta é todo dia, educação não é mercadoria!”

Movimento Estudantil

A capacidade de expansão do capitalismo está dada na capacidade de invenção de novas formas de expropriação do trabalho alheio (MARX, 2017). A intensificação da expropriação do trabalho tomou novas e aumentadas proporções nesta última década (SILVA, 2020), levando em consideração as políticas de flexibilização da legislação trabalhista, à exemplo da Lei de Terceirização, Lei n.º 13.429/2017 (BRASIL, 2017), a Reforma Trabalhista, Lei n.º 13.467/2017 (BRASIL, 2017) e a promulgação da Emenda Constitucional (EC) n.º 103 que alterou o sistema de previdência social (BRASIL, 2019).

Como resultado deste movimento político-institucional temos a flexibilização da jornada de trabalho, o trabalho intermitente, a pejotização nas relações de trabalho e a incerteza quanto à possibilidade de aposentadoria. O "novo" capitalismo é desenhado tendo como base os contornos esfumados de novas formas de trabalho, onde os contratos, quando ainda existem, atendem apenas aos interesses de grandes corporações empresariais. Nesse cenário, as relações de exploração do trabalho ficam mais obscurecidas, fazendo com que muitas vezes os trabalhadores se percebam donos dos meios de produção, mesmo que estejam subordinados à ordem do sistema de troca estabelecida por multinacionais, como é o caso da plataformização e uberização do trabalho (ANTUNES, 2019).

Essas novas formas de trabalho conseguiram se sustentar por conta de uma mudança cultural na sociedade brasileira que vem sendo planejada e executada há pelo menos quatro décadas. Saviani (2007) e Apple (2002) argumentam que as modificações nas bases produtivas, fruto de projetos do capital e das políticas neoliberais em países imperialistas a partir da década de 1980, intentam, além de criar facilitadores jurídicos e fiscais para suas empreitadas, criar culturas submissas em países do “terceiro mundo”, sendo a escola uma das principais arenas de batalha para cumprir esse objetivo.

Em meio a este conturbado cenário, os professores da educação básica da rede pública ainda enfrentam legislações trabalhistas e modelos de gestão pública que cada vez mais se desobrigam de garantir direitos básicos e condições de trabalho necessárias

ao exercício docente. A Constituição Federal (CF/BRASIL 1988) prevê, em caráter excepcional, a legalidade de contratar em caráter temporário⁵ trabalhadores e fornecedores de serviços para não interromper o bom funcionamento de setores produtivos essenciais à população, como saúde, educação, transporte, construção civil e programas de subsídios alimentares e de moradia, dentre outros. Atualmente o caráter de excepcionalidade da contratação temporária tem sido negado pela política cotidiana de ataques aos direitos trabalhistas, inclusive no âmbito da educação.

Essas transformações no mundo do trabalho marcam o avanço e a vitória do modelo neoliberal sobre as relações trabalhistas. No trabalho docente, os mais afetados por essas políticas são aqueles estratos de trabalhadores não efetivos, ou seja, que não são concursados.

Em Santa Catarina conhecemos esses professores por “ACTs”, em referência ao termo constitucional “Admissão em Caráter Temporário”. Tais docentes passam por processos seletivos periódicos (anual ou bianual), onde cada um adquire uma nota que lhe permitirá acessar uma vaga de trabalho na rede estadual ou municipal de ensino. Como são contratados em caráter temporário, estes trabalhadores passam por rescisões de contrato quando a vaga deixa de estar disponível, seja porque a licença do professor titular acabou, ou no final do ano, em dezembro, quando todos os contratos são encerrados de vez. Neste sentido, a natureza das vagas pode ter duas origens: algumas delas são vinculadas a um professor efetivo que está em licença do trabalho por motivo de saúde, ou por bonificação de férias em atraso; já as vagas mais desejadas pelos ACTs são aquelas que não possuem relação com o exercício de um docente efetivo, pois elas garantem, geralmente, a oportunidade de trabalhar do início ao fim do período letivo escolar sem interrupções. Esta falta de estabilidade no trabalho, que pode durar anos em decorrência da escassez de concursos públicos na rede escolar, coloca os docentes numa situação difícil financeiramente e pedagogicamente. Tendo em vista que todos os contratos são encerrados em dezembro e as aulas do ano seguinte só começam a partir de fevereiro, o professorado ACT precisa guardar reservas para conseguir pagar suas despesas do mês de janeiro e fevereiro, pois o primeiro salário a cair na conta é o de março, isto se forem selecionados para alguma vaga já em fevereiro. Somado a isto, a precarização

⁵ A Lei n.º 8.745 de 9 de dezembro de 1993 dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

do trabalho docente ainda prejudica o fazer pedagógico, pois para que este se concretize de maneira plena é importante que o professor mantenha o seu vínculo com a escola em que trabalha, pois seu conhecimento da realidade escolar será a base de seu fazer pedagógico. As escolhas didáticas e a avaliação deveriam se basear na construção de um processo ininterrupto, a partir do momento em que o docente se apropria minuciosamente da realidade social vivida pelos estudantes e consegue organizar os conteúdos para que estes se tornem significativos para a vida daquela turma. Portanto, só é possível avaliar com segurança quando se conhece bem a trajetória escolar de cada indivíduo e o contexto social em que se insere.

Segundo Antunes (2021), a reestruturação produtiva - em tempos do uso intensificado do maquinário digital - e a mundialização do capital e das políticas neoliberais fizeram surgir um processo de aceleração e consolidação de algo que já estava em curso no cenário brasileiro mesmo antes da pandemia. Em suas palavras:

Quando eclodiu a pandemia mundial da Covid-19, nós tínhamos no cenário social global e brasileiro, um cenário econômico, social e político dilacerado. O que me leva a anteciper uma ideia que é vital e sobre a qual eu penso que há, pelo menos na perspectiva crítica, grande consenso: não foi a pandemia que causou essa tragédia social; ela exasperou, desnudou e potencializou exponencialmente um quadro que já existia antes da expansão do novo coronavírus. (ANTUNES, 2021, p. 13)

À respeito dos anos que antecedem a pandemia, o autor nos lembra que:

No que diz respeito à questão do trabalho, antes da pandemia já vivenciávamos altos índices de informalidade, de precarização e de desemprego. Nós presenciávamos, também, a proliferação de uma miríade de trabalhos intermitentes, ocasionais, flexíveis etc., além de uma taxa explosiva de desemprego. Quando se junta o desemprego aberto, com o desemprego oculto ou por desalento — o que, aliás, é uma expressão imprecisa, pois ninguém está desempregado por desalento, e sim desalentado por conta do desemprego —, nós já chegávamos a mais de 16 milhões, segundo dados do quarto trimestre de 2019, que constam na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Pnad Contínua, sem falar na subutilização, subocupação, tudo contribuindo para a ampliação de níveis abissais de desigualdade social e de miserabilidade social. (ANTUNES, 2021, p. 14)

Deste modo, para compor esse grande desastre nacional, antes mesmo das demissões em massa, dos cortes e reduções salariais durante a pandemia, os trabalhadores já viviam nos seus ambientes laborais as mudanças lexicais do capital,

que alteravam o sentido etimológico das palavras no mundo do trabalho, com a finalidade de deturpar os sentidos reais das relações de subordinação e exploração próprias de suas dinâmicas produtivas. De fato, desde a difusão dos programas neoliberais e da intensificação da reestruturação produtiva na década de 1990, empregados tornavam-se “colaboradores” ou “parceiros” da empresa, trabalhadores informais e assalariados tornavam-se “empreendedores”, e “vestir a camisa da equipe” ou “trabalhar com energia” viravam as palavras de ordem no mundo corporativo e dos negócios. No entanto, nem as palavras mais alinhadas aos eufemismos do capital conseguiram encobrir o fato de que não havia garantias à classe trabalhadora de segurança econômica e social por parte das corporações durante a pandemia. Milhares de pessoas foram demitidas e outras tantas viram seus rendimentos baixarem drasticamente.

Esse novo ethos do trabalho pôde ser amplificado e intensificado no que vem sendo chamado de Indústria 4.0, ou a Quarta Revolução Industrial, onde os processos produtivos estão cada vez mais subjugados ao domínio digital e tecnológico por meio da plataformização e uberização do trabalho. Nesta nova cultura do capital, o trabalho intermitente, pejotizado, terceirizado e informal ganha um ambiente propício para sua propagação em larga escala. Mas se tudo isso já existia antes da pandemia, o que aconteceu durante a pandemia? Segundo Antunes (2021), a pandemia intensificou ainda mais esses processos. Mas de que jeito?

O autor lança mão de três hipóteses com as quais vem trabalhando desde então:

A primeira hipótese — a meu juízo, constatada — é que a pandemia permitiu que os capitais, as corporações e, especialmente, as plataformas digitalizadas fizessem várias experimentações do trabalho nos laboratórios do capital, gestadas durante a pandemia. Essa hipótese me permitiu chegar a uma segunda, que pode ser assim resumida: o capitalismo de plataforma parece ter algo em comum com a protoforma do capitalismo, ou seja, com o capitalismo em sua forma primeva, vigente durante a Revolução Industrial. E por fim, a terceira hipótese, que assim posso sintetizar: com o advento da Indústria 4.0 e a explosão do trabalho digital, on-line, intermitente, uberizado etc., estamos ingressando numa nova era de “desantropomorfização do trabalho”. (ANTUNES, 2021, p. 13)

Portanto, o que a pandemia trouxe à tona com o trabalho remoto foi um extenso processo de experimentação dessas novas formas de trabalho digitalizadas, quando uma parte expressiva do contingente populacional precisou recorrer às suas ferramentas para conseguir dar prosseguimento com suas atividades produtivas.

Neste sentido, o autor ainda levanta duas hipóteses extremamente pertinentes ao debate; a primeira é a de que existe algum tipo de similitude entre essa nova estrutura de organização do trabalho e a “protoforma” do capitalismo, o que aqui associo especificamente à infraestrutura comunicacional da internet e aos objetivos mais antigos do capital; a segunda hipótese está relacionada com o aumento do “trabalho morto” e a modificação qualitativa do trabalho, uma vez que o “trabalho morto” terá ainda mais domínio sobre o “trabalho vivo”, intensificando e ampliando a “subsunção real do trabalho ao capital nessa fase algorítmica, de enorme fetiche tecnológico” (ANTUNES, 2021, p. 22).

Neste sentido, poderíamos entender o ERE como mais uma destas experimentações que serviram de laboratório para os interesses do capital, considerando que as empresas que fabricam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) representam um setor produtivo forte e em crescimento constante em nossos tempos. Por isso, entendo completamente a preocupação de meus interlocutores de pesquisa com a questão do armazenamento de dados e direitos sobre veiculação de suas imagens em contexto educacional digitalizado. Sobretudo se levarmos em conta que a gravação das vídeo aulas poderia desencadear uma série de negociações irrestritas por parte dos proprietários dos materiais, sem nenhuma participação futura para os professores, e cujo produto perderia seu sentido pedagógico original, pois cada aula depende de um momento único instituído por um grupo, levando em conta uma fundamentação social específica, e objetivos e estratégias de ensino também singulares. Além disso, podemos imaginar o quão valioso é esse banco de dados acerca da experiência dos usuários de plataformas de ensino durante a pandemia de Covid-19, para as empresas de TICs que pretendem desenvolver manobras e ferramentas ainda mais efetivas para lucrar mais com o mínimo de “trabalho vivo” possível a partir de agora. Ainda segundo Antunes:

Veja o exemplo do Brasil: em meados de 2021, tendo cerca de pelo menos 20 milhões de desempregados e desempregadas, pode-se imaginar o que isso significa para o capital. Temos, assim, uma “superpopulação relativa”, um “exército de trabalhadores e trabalhadoras” que estão disponíveis para fazer qualquer trabalho. É nesse contexto que o “Frankenstein social” foi criado e vem sendo exponencialmente ampliado. As empresas avançam com as TICs onde lhes interessam e incorporam ou expulsam a força de trabalho, de acordo com seus interesses e vantagens, sempre avançando, entretanto, no processo de destruição dos direitos sociais. Este era o mundo do trabalho antes da Covid-19 e que vem se intensificando nestas experimentações do trabalho gestadas nos laboratórios do capital. A consequência se torna

óbvia: estão sendo experimentadas para que, no período imediato pós-pandêmico, possam ser implementadas de modo o mais generalizado possível. (ANTUNES, 2021, p. 17)

Avançando um pouco mais no assunto, já no que diz respeito às similitudes das novas estruturas de trabalho e a “protoforma” do capitalismo, entendo que a infraestrutura de comunicação da internet, em certa medida, favorece a realização dos projetos antigos do capitalismo através da plataformização e uberização do trabalho. Para tanto, o que fica evidente é que o tempo acelerado de metabolização social do processo produtivo no mundo digital ajuda a recriar situações de precarização próprias dos primórdios do capitalismo e da Primeira Revolução Industrial, quando trabalhadoras e trabalhadores enfrentavam longas, duras e insalubres jornadas de trabalho, chegando ao ápice de 18 horas diárias. Tudo isso por conta de uma fetichização do salário por horas de trabalho, que ainda segue forte em diversos setores produtivos, mas que cada vez mais cede espaço para a fetichização do salário por atividades desempenhadas ou objetivos alcançados em períodos programáticos, muito mais alinhada aos objetivos de individualização dos trabalhadores, ao trabalho por tempo indeterminado e intermitente, e ao desenvolvimento de um ethos de trabalho que tem como uma das principais característica o desempenho de múltiplas tarefas.

Deste modo, quando alguns imaginavam que o desenvolvimento tecnológico e digital sustentaria um novo momento para o capitalismo, com novas formas criativas de trabalho, podemos afirmar que esse foi um erro minimamente ingênuo ou, possivelmente, cínico. Pois o que estamos assistindo mais uma vez é o movimento de como o “capitalismo se apropria do arcaico, transvestido-o e dando-lhe aparência de novo” (LUXEMBURGO *apud* ANTUNES, 2021, p. 21).

Com base nessa reflexão, e pensando ainda que a classe trabalhadora é diversa e heterogênea, podemos entender que dentro do contingente de trabalhadores da educação em Santa Catarina há uma diferença nas condições de trabalho entre os professores efetivos, que são concursados, e os professores ACTs, sem vínculo empregatício efetivo e estável. Os professores contratados temporariamente são parte do precariado professoral (SILVA, 2020); uma parcela da classe trabalhadora superexplorada, flexibilizada diante das intempéries do modo de produção capitalista, subordinada às incessantes transformações no mundo do trabalho e assombrada pela

possibilidade de desemprego. O precariado professoral se apresenta como “um novo contingente do professorado, cujas relações laborais estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir” (SILVA, 2020). Neste sentido, é importante ressaltar ainda que a legislação que versa sobre a admissão em caráter temporário foi idealizada para atender demandas públicas de natureza excepcional, ou seja, emergencial, como uma alternativa e não uma regra institucional. No entanto, o que acontece hoje em diversos estados da federação brasileira é exatamente o oposto desta lógica.

No ano de 2017, 565.538 professores brasileiros tinham esse tipo de contrato temporário, o que representa 27% de toda a categoria docente do setor público. Algumas unidades federativas vêm experimentando níveis mais altos de contratação de professores, chegando a existir dez estados em que mais de 50% dos docentes são temporários. (SILVA, 2020, p. 591)

Talvez todos os fatos supracitados pudessem nos fazer acreditar que a situação dos docentes já estava bastante complicada, cheia de desafios e desrespeitos em relação à categoria, e que dificilmente este quadro poderia piorar. No entanto, o que viria a seguir nos faria dar um passo atrás, desacelerar o ritmo rápido de nossas rotinas para adentrar receosos num período histórico abissal de tanta desolação, dor e medo. A humanidade como um todo teve que aprender a partir de um caos informacional, onde muitas vezes se sobressaiam informações falsas, como sobreviver a este momento, e, sobretudo, qual o real significado daquilo que é público, qual a importância de instituições fortes e eficientes.

No final de 2019 os brasileiros tomaram conhecimento de que um novo vírus havia sido identificado em alguma região da China. Ouvimos que ele era perigoso, que causava um tipo de síndrome aguda respiratória, que várias pessoas estavam internadas em Centros de Tratamento Intensivo, algumas haviam morrido, mas a grande maioria sobrevivia. A doença passou a ser chamada de Covid-19, causada pela infecção de um novo tipo de coronavírus, uma mutação.

Naquele momento não imaginávamos como um problema desta ordem poderia afetar nossas vidas, afinal, estávamos seguros do outro lado do planeta (ou era o que pensávamos). Os chineses isolaram a cidade de Wuhan, o que aparentemente era o correto a se fazer. Seguimos com nossas vidas, alheios aos

problemas do mundo exterior, como de costume, mesmo que aí fora já houvesse guerras, desastres ambientais, fome, miséria, e uma classe política e empresarial dominante jogando com a vida de pessoas de países do capitalismo periférico.

A notícia de que o Brasil já possuía o seu primeiro caso confirmado de infecção pelo novo coronavírus veio a público um dia depois de acabar o carnaval, após termos dançado toda nossa alegria ingênua nas ruas país afora, depois do êxtase estonteante que só uma festa cultural dessa magnitude pode nos proporcionar. A partir daí os jornais televisivos assumiram uma pauta única, já não podíamos ignorar o medo e o temor de nossas autoridades, dos cientistas e os prenúncios do que estava por vir. Baseamos nossas expectativas em notícias do que vinha acontecendo em outros países, cujos números de casos de infecção e mortes diárias eram realmente alarmantes. Não havia outra alternativa, tivemos que parar.

Por iniciativa própria de prefeitos e governadores, haja vista que o governo federal dava pouca importância para o que estávamos vivendo, fechamos escolas, comércio, serviços de transporte público, eventos e fábricas, para ficarmos dentro de nossas casas. A ordem era esta: fique em casa! Somente profissionais de setores essenciais⁶ estavam autorizados a continuar trabalhando.

Com o tempo tivemos que inventar novas estratégias de sobrevivência. Num país com tamanha desigualdade social, problemas estruturais e políticas públicas ineficientes – o auxílio emergencial demorou a ser implementado e teve problemas de abrangência -, os brasileiros precisavam voltar ao trabalho. Aos poucos os estados e municípios criaram regras, mais ou menos severas, para que os setores produtivos voltassem com suas atividades. Obviamente, a educação não ficou de fora deste planejamento.

Durante a pandemia de covid-19 três milhões de brasileiros, incluindo professores ACTs, perderam seus empregos e outros 8,7 milhões tiveram que aderir ao trabalho remoto (PNAD-COVID-19) (IBGE, 2020). Docentes da rede pública também foram introduzidos nesta modalidade de trabalho virtual de forma abrupta, passando por inúmeras transformações das atividades pedagógicas, que agora teriam

⁶ A Lei nº 13.979/20 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, identificou as atividades de fornecimento de insumos à sobrevivência, saúde, abastecimento e segurança da população como serviços essenciais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm> Acesso em: 02/12/2022

que ser desenvolvidas através de computadores e/ou smartphones via rede de internet.

Desde o início de abril de 2020, recomendações das secretarias de educação – rapidamente transformadas em convocações autoritárias – foram enviadas aos professores, inaugurando o uso de plataformas e modos de ensino on-line. O tratamento dado à educação seguiu com a visão técnica colocada pelo Banco Mundial, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outros organismos internacionais. Assim, coalizões empresariais, que interferem diretamente na educação pública há anos, fizeram eco aos organismos, defendendo que as redes de ensino deveriam manter as atividades letivas por meio do ensino remoto (COLEMARX *apud* SILVA, 2020). (SILVA, 2020, p. 597)

É importante ressaltar que o ensino remoto foi apresentado ao professorado da rede pública como a única alternativa viável para a continuidade do trabalho educativo (SAVIANI e GALVÃO, 2021), e que além disto, os docentes tiveram que enfrentar contextos estruturais e formativos projetados de forma a dificultar o exercício de seu trabalho. Neste sentido, mesmo sem a devida atenção do Estado, os professores tiveram que aprender uma nova linguagem para dar conta de suas atividades: a linguagem digital de plataformas e recursos didáticos virtuais. Por conseguinte, inúmeros relatos acerca da sobrecarga laboral a que foram submetidos começaram a ser expostos por grupos de pesquisadores em todo o país. Como exemplo, podemos citar o Relatório Técnico do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” (2021), que contou com a colaboração de centenas de pesquisadores de diversos Estados brasileiros. Ao ler o relatório é possível entender como o trabalho docente na pandemia foi marcado pelo financiamento da empreitada por parte dos próprios trabalhadores e que a organização caótica do retorno às atividades implicou em práticas que geraram sobrecarga, estresse e episódios de ansiedade. Além disso, as pesquisas que tinham como objeto especificamente o período de alfabetização, demonstraram como o processo de alfabetização no ensino remoto era inconcebível e contraproducente.

Os professores, em sua maioria, tiveram que arcar com os custos de internet banda larga, pacotes de dados, conta integral de energia elétrica e qualquer material necessário para a realização de seus trabalhos. Neste sentido, nenhum dos quatro

interlocutores de pesquisa, efetivos e ACTs, tiveram ajuda de custo para arcar com as despesas de trabalhar no ensino remoto. Segundo Carol: “Não recebemos suporte material nenhum, notebook, internet, nada disso. Tivemos [Carol e seu marido, também professor] que comprar um notebook porque temos uma filha que precisava usar e começamos a usar o tempo todo também”. Portanto, se por um lado não houve redução de salário dos professores da rede durante a pandemia, por outro, os custos monetários e também humanos, se levarmos em conta o esforço necessário para aprender uma nova forma de dar aulas e o sofrimento psíquico do isolamento, aumentaram significativamente.

Refletindo sobre os elementos supracitados, fica evidente que o processo de precarização do trabalho educativo é fruto de um projeto de longa data, e que o ensino remoto enquanto contexto de trabalho com um arranjo imposto e obrigatório acabou por intensificar as más condições estruturais que organizam e impactam diretamente a vida dos trabalhadores. Neste sentido, destaca-se que a responsabilidade de subsidiar o ERE foi transferida do Estado para os trabalhadores da educação, e que, portanto, o ensino remoto ocorreu por meio do financiamento, esforço e organização dos próprios professores e gestores, que mesmo sobrecarregados e com poucos recursos, mantiveram suas atividades da melhor maneira que lhes foi possível.

5. PROFESSORA, EU NÃO CONSIGO APRENDER SOZINHO

“Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias”

Ensinando a transgredir - **bell hooks**

Durante o confinamento e o afastamento social impostos como regras sanitárias necessárias para controlar o número crescente das infecções pelo novo coronavírus, a questão que se impõe às secretarias e trabalhadores da educação são os meios para educar (CATINI, 2020). Quase todo o debate está centrado na operacionalização da educação à distância, do ensino remoto e da validação e integralização dos currículos nos anos letivos. Assim, tornou-se comum ouvirmos termos como “aulas síncronas” e “atividades assíncronas”; um para designar os momentos de interações síncronas entre professores e estudantes através de plataformas digitais com recursos de vídeos, áudios e exibição de slides; outro representando todas as atividades, trabalhos didáticos e avaliações, que deveriam ser realizadas sem a presença virtual dos educandos em sala de aula.

Deste modo, a pandemia e o confinamento vieram para acelerar um processo que já estava em curso há alguns anos: a introdução intensiva da tecnologia na relação educativa (CATINI, 2020). Este novo contexto escolar, concebido através das mediações de dispositivos tecnológicos, acabou por colocar em evidência i) os problemas estruturais nas escolas públicas brasileira, ii) as dificuldades enfrentadas por professores no que tange ao aprendizado e o domínio do meio digital e seus recursos, e iii) a falta de suporte do Estado para a formação dos profissionais da educação e o financiamento adequado a estes novos instrumentos de trabalho. Outro fator que expõe as falhas do Estado, foi a expressiva falta de articulação de assembleias e canais deliberativos para discutir e decidir os rumos da educação básica pública durante a pandemia (SAVIANI e GALVÃO, 2021). As ordens vinham de Secretarias da Educação alinhadas às recomendações da classe proprietária e suas frações empresariais, desconsiderando, portanto, a experiência dos milhares de trabalhadores do setor educativo que têm muito a dizer sobre a realidade social da educação pública em nosso país. Nossas especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas foram deixadas em segundo plano.

O discurso falacioso que apresentou o ensino remoto, da maneira como foi executado durante a pandemia, como a única alternativa viável para a continuidade do processo educativo (SAVIANI e GALVÃO, 2021) é passível de diversas críticas e envolve inúmeras problemáticas. Para Vygotsky, o processo de aprendizagem está intimamente relacionado ao desenvolvimento, sendo este “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 56). Uma dimensão deste desenvolvimento depende de processos de maturação do organismo individual, mas é somente através do aprendizado que estes processos internos despertam. Em outras palavras, somente na interação social com outros indivíduos e de processos culturalmente estruturados é que o organismo-pessoa se desenvolve plenamente nas suas funções psicológicas.

Vygotsky atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1997, p. 60)

Para dar conta dessa interpretação de forma mais abrangente, o autor elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imanente, um domínio psicológico em contínua transformação, momento do desenvolvimento humano passível de intervenções culturais e mediações, que, de acordo com a maturação psicológica de cada organismo-pessoa, nos permitiria aprender e desempenhar de forma autônoma uma nova atividade. A zona de desenvolvimento imanente é o caminho entre o nível de desenvolvimento real, momento do desenvolvimento no qual se encontram os aprendizados já consolidados ou o saber que nos possibilita executar atividades de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, momento em que estão amadurecidas as capacidades de executar tarefas com o auxílio de outras pessoas. É importante que se diga que este movimento depende das etapas do desenvolvimento das funções psicológicas de cada sujeito e também do contexto social em que cada um está inserido, ou seja, determinantes biológicos e sociais concomitantemente.

Neste sentido, na teoria vygotskiana o papel do professorado estaria pautado na elaboração estratégica das intervenções didáticas e das mediações pedagógicas que impulsionam o processo de desenvolvimento humano. Deste modo, pressupõe que o organismo-pessoa não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos (OLIVEIRA, 1997), sendo a zona de desenvolvimento imanente o espaço de interferência transformadora no processo de desenvolvimento psicológico. Assim, “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1997, p. 62). O processo de ensino-aprendizado deve ser planejado levando em consideração o nível de desenvolvimento real do educando, ou seja, o que ele já sabe, e os conteúdos a serem desenvolvidos, chegando nos objetivos estabelecidos pelos currículos e planos de ensino. Esta trajetória será marcada inexoravelmente pelas possibilidades de cada grupo, ou o nível de desenvolvimento potencial dos estudantes, e pelo meio sociocultural no qual estão inseridos.

Vygotsky argumenta, portanto, que o processo de aprendizado, fundamental na constituição do ser humano, realiza-se na escola por meio de elementos mediadores, tendo a intervenção do professor como ação pedagógica que visa intervir na zona de desenvolvimento imanente dos estudantes. Essa perspectiva parte da ideia de reconstrução e de reelaboração, por parte dos sujeitos em processo de desenvolvimento, dos significados que lhes são transmitidos em seu meio cultural, impulsionando um processo de recriação da cultura e de transformação histórico-social, uma mediação simbólica, dentro de uma lógica que considere a ciência da comunicação, aquisição de linguagem, o uso de instrumentos com significados historicamente construídos e as etapas de desenvolvimento do aparato de cognoscibilidade dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997). Com base na concepção de Vygotsky, consideramos que é importante conhecer como se dão esses processos de mediação nas salas de aula das escolas, lembrando que isto acontece com o uso de instrumentos pedagógicos, metodologias de ensino, formas de avaliação, escolha de recursos didáticos, que se combinam e organizam nos momentos pedagógicos de socialização do conhecimento elaborado historicamente, com a participação ativa dos sujeitos do ensino-aprendizado: estudantes e professores.

Neste sentido, podemos procurar estabelecer uma relação entre três conceitos antropológicos que podem auxiliar na demonstração do que entendo por processo

pedagógico fragmentado no ERE. Assim, pretendo analisar como o digital causa uma refração específica na *educação da atenção* e no respectivo desenvolvimento de *habilidades* e como as situações comunicacionais em ausência *afetam* os atores educativos, de forma a causar o distanciamento e a falta de inteligibilidade ao fazer pedagógico.

Segundo Ingold, a ideia de habilidade (*skill*), distante da noção de habilidade enquanto razão prática ou instrumental proposta pelo empresariado como objetivo central da prática educativa, procura conciliar a oposição entre capacidades inatas e competências adquiridas, encaixando-as num complexo esquema que coloca o desenvolvimento do conhecimento humano, inerentemente interligado ao funcionamento dinâmico do sistema total de relações dos indivíduos (INGOLD, 2010), assim como pensou Vygotsky. Em outras palavras, o autor argumenta que a construção de habilidades se desenrola na interação total do organismo-pessoa com seu ambiente, relacionando a noção de técnica com as práticas sociais. Portanto, habilidade seria parte de um processo de movimento, pelo qual a capacidade de ação e percepção dos organismos-pessoas acontece de forma orgânica e total, integrando mente, corpo, práticas e um ambiente cultural amplamente estruturado. Assim, as habilidades são, concomitantemente, biológicas e culturais. Nesse sentido, a habilidade vem da prática e do exercício constante, sendo o projeto do trabalho pedagógico apenas um conjunto de parâmetros que é constantemente modificado através da prática. Ou seja, existe, mas não é totalmente fixo e objetivo, podendo mudar a depender do tipo de dispositivos que fazem a mediação dos processos em questão, neste caso, os computadores e o contexto digital de comunicação no ensino remoto.

Deste modo, o desenvolvimento das habilidades (INGOLD, 2010) por parte dos estudantes poderia ser entendido aqui como os objetivos do trabalho pedagógico - sem esquecer da metanarrativa da apropriação do conhecimento sistematizado produzido na ciência, arte e filosofia - , ou os efeitos das inferências de mediação que o professor opera na zona de desenvolvimento imanente (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1997) destes educandos. No entanto, quando levamos o debate para a dimensão das práticas e da estruturação do ambiente cultural, é possível estabelecer alguns paralelos entre as maneiras pelas quais o cenário e os dispositivos de interação influenciam na afetação (FAVRET-SAADA, 2005) dos sujeitos em processo de mediação, no que diz respeito à situação comunicacional - presente, ausente, mediada por máquinas, face a face etc. -,

e a *educação da atenção* (INGOLD, 2010), que evidencia mais uma vez como o desenvolvimento de habilidades acontece de formas distintas em meios de operação diferenciados. Neste sentido, posso destacar algumas regularidades narrativas acerca deste aspecto no ERE, de acordo com as falas de meus interlocutores:

Os alunos relataram dificuldades no sentido de: ‘professora, eu não consigo aprender sozinho’. Não conseguiam fazer a gestão do tempo de estudo, eles acumulavam as atividades, deixavam tudo para o final. O ensino remoto até funciona em certa medida, mas para o jovem e a criança não, porque eles não conseguem se organizar. Faziam as atividades do jeito mais fácil, copiavam da internet, não aprendiam. (Carol, professora efetiva de Palhoça)

...

No primeiro ano foi uma experimentação e adaptação, com pouca participação dos estudantes nas aulas. A frequência era muito baixa, ninguém ligava a câmera, então você não sabia se tinha alguém. Imagino que alguns ligavam a câmera e voltavam a dormir, porque quando a aula encerrava eles permaneciam logados. Tentei um incentivo de nota para quem abrisse a câmera, mas não deu certo. (Fábio, professor substituto de Florianópolis)

Nestes dois trechos, o que quero destacar é o fato de que a atenção dos estudantes na internet opera de maneira distinta daquela percebida pelos professores na sala de aula presencial. No entanto, esta característica não se apresenta como um efeito do meio, mas como elemento constitutivo dele. Assim, a cultura do letramento digital da contemporaneidade lida com processos de leitura cada vez menos lineares, esvaziados de conteúdos textuais e com uma disposição de chamadas, pautas ou manchetes, cada vez mais descentralizada. Tudo isso para efetivar o objetivo de capturar a atenção de um público mais numeroso, pois na internet, a quantidade de "cliques" numa determinada plataforma ou site é o elemento necessário para monetizar a página através de anúncios publicitários. Por isso, é tão difícil para os estudantes manterem a atenção no trabalho pedagógico, quando todos os atrativos da cultura de massas produzidos pela indústria cultural estão a “um clique de distância”. Para conseguir atrair minimamente o interesse dos estudantes, os professores tiveram que

usar recursos didáticos cada vez mais criativos (enquetes, vídeos, jogos, projetos de pesquisa etc.), dependendo do perfil cultural de cada turma. No entanto, todos os conteúdos de ensino tiveram que ser reduzidos, ou simplificados, como demonstra esse trecho da entrevista:

Tivemos que reduzir e simplificar os conteúdos. Foram trabalhados de maneira mais pontual. Foram trabalhados todos os conteúdos programados para o ano, mas de maneira mais pontual. Passar o mínimo necessário foi decidido entre os três professores de sociologia da escola. Eu me sentia angustiada toda vez que eu precisava dar essas aulas síncronas, porque eu passava a semana preparando, e não tinha um aluno para interagir. Usamos muito o livro didático, o blog Café com Sociologia, vídeo-aulas, música etc. (Carol, professora efetiva de Palhoça)

Portanto, levando em conta as noções de desenvolvimento de *habilidades* e do conhecimento humano mediado por inferências na *zona de desenvolvimento imanente*, *educação da atenção e afetação* nas situações comunicacionais próprias das diversas práticas culturais e dos dispositivos do ambiente de atuação, chego à conclusão de que o único meio possível para que se concretizem os objetivos reais do trabalho educativo é no momento social instituído como sala de aula presencial. Ainda sem considerarmos outros aspectos importantes para o desenvolvimento de jovens estudantes como sujeitos inseridos em processos de subjetivação e produção de identidades, sendo a escola o primeiro espaço possível de construção destas constituições para além da vida em âmbito familiar, onde os sentidos de alteridade, grupo, tribo e pertencimento começarão a ser corporificados em suas experiências sociais. Assim, o chão da escola se apresenta por excelência como o espaço das práticas sociais efetivas nos processos educativos e formativos dos sujeitos.

Alguns outros fatores também apareceram na fala de meus interlocutores mostrando como o ato de transpor a sala de aula para o ambiente digital também acabou por criar fragmentações e refrações desastrosas ao processo de ensino-aprendizado, principalmente no que refere-se à individualização do processo e ao distanciamento entre professores e educandos. Durante a pesquisa, pude entender que, em larga medida, o ensino remoto nas escolas, durante a pandemia, aconteceu por

meio da elaboração e uso de materiais didáticos e atividades que eram disponibilizados aos estudantes em plataformas digitais de ensino. Em casos de dificuldades em acessar esses materiais e atividades ou havendo a escassez de recursos, os pais ou tutores os buscavam impressos na própria unidade escolar. Ou seja, a maior parte do trabalho educativo se dava por meio do que ficou conhecido como “atividade assíncrona”, na qual os estudantes tentavam estudar e resolver sozinhos as questões que lhes chegavam às mãos. Neste contexto, obviamente, a mediação do professor era inconcebível, deixada sob a responsabilidade, portanto, dos pais ou tutores. No entanto muitos destes responsáveis não tinham condições ou disposição para ajudar, e mesmo os que tinham, não possuíam formação específica na área de conhecimento, o que poderia resultar numa interpretação de senso comum das questões sociológicas.

Podemos agora analisar como esse movimento aconteceu em Santa Catarina, e como os professores lidaram com ele em seu cotidiano. Antes da pandemia começar, o Estado já possuía um contrato com a Google para a utilização de suas ferramentas no contexto educacional, mesmo que, até então, esses recursos fossem pouco aproveitados. Nenhum de meus interlocutores, mesmo as professoras efetivas com maior tempo de atuação, teve sequer formação para a utilização destas ferramentas oferecidas pela Secretaria de Educação. Foi somente a partir de abril de 2020, cerca de um mês depois do início do isolamento social, que os professores ouviram falar da plataforma de ensino Google Classroom⁷, que serviria como o principal meio de comunicação entre os atores escolares durante a pandemia.

As aulas na rede estadual daquele ano começaram em fevereiro, e em 18 de março foi decretado o início do período de isolamento social. A partir de então, todo o restante do ano letivo foi realizado de forma remota e os professores receberam uma formação para aprenderem a usar as ferramentas da Google, apenas em nível básico, pois o restante seria aprendido na prática. Nenhum dos professores entrevistados teve dificuldade no processo de aprendizagem, mas atribuíram isso ao fato de que, em certa medida, eles já estavam bem inseridos na cultura digital da atualidade, acreditando que sua faixa etária, entre 24 e 41 anos, seria um grande marcador de diferenciação com outros professores da rede. Assim, o que foi apontado por eles como uma das maiores

⁷Sistema de gerenciamento de atividades escolares desenvolvido pela Google. É uma plataforma de internet com recursos que possibilitam a realização de tarefas, avaliações, compartilhamento de conteúdos e comunicação entre professores e estudantes.

dificuldades para a continuidade de seu trabalho em termos do fazer pedagógico foi a formulação metodológica das aulas ou a didática aplicada ao digital.

Destaco a fala de Fábio, professor substituto em Florianópolis, licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina:

Não me acho um cara pouco inteirado em tecnologia. Mas é diferente, porque você tem que dar uma aula, tem que adaptar, por isso senti muita dificuldade em como eu daria a minha aula. Se eu ia falar com estudantes, se ia usar a lousa... Adquiriti uma [lousa] e tentei usar mas não deu muito certo, no final me adaptei aos slides, vídeos, textos, mas admito que no início foi muito difícil achar a forma ideal de dar aula...

Ainda acerca da introdução dos computadores nos contextos escolares em Santa Catarina e das dificuldades que essa virada cultural iminente acarretaria para o trabalho docente, Segata (2020) indica que:

No início dos anos 2000, poucas pessoas tinham acesso à internet no Brasil dos interiores. Havia uma infraestrutura de rede limitada, frequentemente discada, e os computadores eram muito caros. Com promessas de inclusão digital e de modernização do ensino, o governo do Estado de Santa Catarina instalou salas de informática com internet 2.0. O objetivo era aprimorar competências para o século XXI. Os alunos da escola ficaram muito excitados com a possibilidade de usar computadores com o novo Windows 2003 e navegar na internet a cabo. Mas, alguns professores diziam que essas coisas eram uma utopia da classe média americanizada - fingiam inclusão, enquanto, na verdade, exigiam a adesão compulsória a um novo modelo de vida e de educação. (SEGATA, 2020, p. 165)

Naquele momento, a preocupação dava-se em termos da falta de tempo livre para aprender o manuseio dos dispositivos conectados à internet que prometiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as unidades escolares ainda não entendiam como essa inserção significaria um empreendimento contínuo de aperfeiçoamento e aprendizagens cada vez mais complexas e aceleradas, que viriam também para alterar não somente os modos de se fazer a sala de aula (TURKLE, 2015; LEITÃO et al, 2019), mas também os próprios processos cognitivos, sendo a cultura do letramento digital uma grande determinante destas maneiras de fazer e saber, como aponte anteriormente.

Segundo Segata (2020), os professores catarinenses, desde os anos 2000, entendiam essa demanda como um aumento expressivo na carga de trabalho não contabilizado, portanto, não remunerado. Em contrapartida, os gestores escolares argumentavam que essa era uma oportunidade de aperfeiçoamento que com o tempo faria valer o esforço despendido, pois a maquinaria facilita as atividades didáticas e a produtividade em sala de aula.

Em minha pesquisa, o que se diferencia da experiência citada por Segata é o novo momento cultural já extremamente consolidado, embora longe de estar no fim em relação ao seu desenvolvimento cosmotécnico e à produção de efeitos no cotidiano. Isso, principalmente no que diz respeito à familiaridade com os dispositivos conectados à internet. Por isso, nenhum de meus interlocutores, como afirmei anteriormente, teve dificuldades em aprender a utilização da plataforma de ensino Google Classroom, atribuindo isso a um fator geracional. No entanto, a dificuldade em adaptar uma aula inteira para o digital foi o que se destacou, quando indagados acerca das principais dificuldades que enfrentaram na operacionalização do ensino remoto. Isto se deu também em função da formação de meus interlocutores, onde as questões metodológicas de ensino eram pensadas tendo como referência contextos de interação face-a-face, sendo os recursos didáticos digitais apenas facilitadores para as mediações pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, Carol, professora efetiva de sociologia em Palhoça, afirmou que:

Tivemos uma semana para nos adaptar às tecnologias que eles [Secretaria da Educação] propuseram. A grande maioria das pessoas não sabia usar o Google Classroom. Como produzir algo para os estudantes estudarem sozinhos? Fui formada para dar aula presencial, nunca ninguém me ensinou a dar aula online, ou como atingir um aluno de maneira online.

Cada professor encontrou uma maneira específica de encarar esse desafio, mesmo que as estratégias tenham surgido da interação e do compartilhamento de experiências entre seus colegas de profissão e as exigências dos gestores escolares. Esse lugar de liminaridade (TURNER, 1974) representou um momento compartilhado de antiestrutura, cujas práticas escolares, consolidadas tradicionalmente pelas interações em presença, foram suspensas para que os sujeitos escolares encontrassem outras maneiras de ensinar e aprender, onde cada um era um iniciante. Mesmo depois

da volta ao ensino presencial, quando a estrutura se constitui em um novo reagrupamento, as práticas de trabalho, aqui assumindo o sentido de maneiras de fazer (CERTEAU, 1998), foram reinventadas em um fazer pedagógico novo em consonância com a linguagem e esquema interpretativo fabricados no ensino remoto. Neste sentido, termos como "aula síncrona" e "aula assíncrona" tornaram-se parte constante do nosso vocabulário escolar pós-pandêmico, e cada comunidade pôde refletir e propor alternativas aos contingenciamentos que essa situação vem nos demandando. Aqui talvez caberia alguma pesquisa específica acerca de como os sujeitos se adaptam e resistem às mudanças, levando em conta os debates acerca dos impactos cognitivos que o digital tem em nosso aprendizado. O que ouvi em momentos da pesquisa é que alguns professores manifestaram uma resistência maior com as imposições e com o controle do trabalho em meio digital, sobretudo aqueles que possuíam mais estabilidade profissional e segurança institucional, ou seja, os efetivos com maior tempo de carreira. Sobre esse assunto, destaco somente a seguinte fala do meu interlocutor acerca da dinâmica de trabalho no ensino híbrido:

Inclusive muitos professores não usaram [a plataforma digital de ensino], mas a gente, os professores ACTs, tínhamos medo de chegar no final e receber algum tipo de sanção por conta disso. Tinha professores que passavam as atividades no quadro e mandavam para casa, para os estudantes fazerem. Mas a regra era que a gente tinha que utilizar o Google Classroom para fazer isso. Mas alguns professores, sobretudo professores efetivos, não utilizaram o recurso. Alguns alegaram dificuldades, outros porque realmente os alunos não acessavam. (Cris, professor substituto de Balneário Camboriú)

No entanto, mesmo com maior estabilidade em função de seu contrato efetivo, Suelen, professora da rede há oito anos, que no primeiro ano de pandemia trabalhou no Instituto Federal e numa Escola de Educação Básica Estadual, ambos na cidade de Joinville, contou que cobrança por parte da Secretaria de Educação (SED) para que os professores produzissem materiais foi intensa e imediata.

As orientações exigiam que as aulas fossem gravadas e disponibilizadas aos estudantes, mas Suelen resolveu não fazer, o que, em certa medida, corrobora com a percepção de Cris acerca do sentimento de segurança que alguns professores experimentaram em não seguir integralmente as regras. A professora tinha medo da

exposição de sua imagem. Ela lembrou que teve que assinar um contrato, antes do retorno das atividades letivas no ERE, cedendo os direitos de qualquer material que produzisse via plataforma Google Classroom para a SED, incluindo possíveis vídeo-aulas. O perigo da exposição de imagem dos trabalhadores da educação na internet, ainda mais de disciplinas potencialmente críticas, como a Sociologia, vem do fato de que em Santa Catarina existe uma forte onda política conservadora promovendo perseguições aos docentes que não seguem o padrão político-cultural dessa perspectiva, cujo racismo, homofobia, nacionalismo integralista, fundamentalismo cristão e adoção irrestrita dos princípios do neoliberalismo, representam os principais alicerces. Além disso, a professora Carol delineou outra preocupação relacionada a este mesmo assunto: a possibilidade da SED utilizar esses materiais para contextos diversos e irrestritos, pois ninguém sabia quanto tempo a pandemia iria durar, o que poderia acabar tirando a oportunidade de trabalho de professores substitutos. No entanto, esse medo, mesmo sendo um assunto recorrente nas conversas do professorado, nunca se concretizou, visto que o trabalho remoto intensificou o esforço necessário para dar conta das demandas estudantis, pelo menos na maior parte do ano de 2020.

Neste sentido, o primeiro ano de ERE nas escolas foi marcado pela cobrança excessiva por produção de materiais, preenchimento de tabelas de controle dessa mesma produção e aprendizado de uma nova forma de fazer docente, baseada no desenvolvimento de estratégias didáticas para o digital. O contexto de trabalho estava tão fora de ordem e confluência com as experiências de vida de estudantes e professores, que Carol chegou a dizer: “parecia que o mundo estava acabando e a gente estava produzindo materiais”. Este distanciamento do governo estadual em relação às necessidades materiais e pedagógicas implicadas na política de adoção do ensino remoto foi criticada e combatida pelos trabalhadores da educação e sua representação sindical. Mas no dia a dia de trabalho, as difíceis condições laborais foram enfrentadas e atenuadas, apenas em certa medida, pela importância crítica e afetiva com a qual os professores se conectaram uns aos outros e aos seus estudantes. Nas palavras de Suelen:

As condições psicológicas e emocionais pegaram forte porque a gente começou a ter um contato mais forte com os estudantes. Havia uma demanda de mensagens, de e-mails, por parte da escola também que monitorava o nosso trabalho, cobrando o nosso trabalho. Então, isso deu

gatilho em alguns momentos para situações de ansiedade e estresse. Às vezes chegava a ter mais de 300 mensagens num curto período de tempo. A saúde mental foi bastante atingida, foi uma dificuldade ter que lidar com isso, nesse grau de ansiedade e estresse na dinâmica de trabalho.

Em outro trecho ela disse que “se você não fazia postagem, daí você recebia mensagem: ‘tá faltando postagem’, ‘a sua turma não tem material’, ‘quantas postagens você já fez?’, ‘preenche aqui a planilha’ etc.”. Portanto, o tom das cobranças era muito alto para trabalhadores que ainda estavam se adaptando a uma nova forma de trabalho. Porém, se por um lado faltava sensibilidade com a situação dos professores, por outro, professores mais atentos, como meus interlocutores, se preocuparam em conhecer a realidade de vida de seus estudantes, pois pensaram que eles estariam passando por um turbilhão de emoções. Carol, Cris e Fábio realizaram atividades didáticas trazendo temas relacionados à pandemia e ao isolamento social, com o intuito de promover uma reflexão coletiva acerca dos problemas que todos estavam enfrentando. Em contrapartida, Suelen quis conhecer a fundo a realidade dos estudantes, por isso fez um formulário com perguntas abertas, questionando-os acerca das condições estruturais e emocionais para continuarem estudando. Segundo ela:

Havia um total desânimo deles [estudantes] de estarem num ambiente virtual bastante restrito. Uma coisa é você pensar um ambiente virtual para quem tem uma internet de velocidade, para quem tem computador, outra coisa é pensar o ambiente virtual para quem só tem o celular, um celular já bastante velhinho, cuidando do irmão mais novo... Então, tá ali, ouvindo uma aula, assistindo alguma coisa, mas não consegue se dedicar... Eu levava isso em conta quando ia produzir o material, compreender a realidade deles, tanto na hora de fazer a avaliação.

Quando indagada acerca do motivo para realizar essa pesquisa com os estudantes, a professora respondeu relembrando das próprias condições de trabalho:

Eu fiz essa atividade porque estava sofrendo na condição de ter que trabalhar em casa, e eu tenho uma estrutura mínima de internet e computador. Enfim, e mesmo assim essa situação já me causou uma crise de ansiedade absurda. Eu já estava percebendo que não estava fácil para mim, então eu fiz por empatia. Se fosse para escolher uma palavra, é tentar ver pelo outro. Eu já conhecia os meus estudantes, então eu já sabia que

algumas realidades eram mais sensíveis.

Esse tipo de esforço no trabalho docente é o primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1983), cuja pretensão é conhecer a realidade vivida pelos estudantes para tentar aproximar a experiência de ensino e aprendizagem de coisas que fazem sentido ao seu cotidiano. Além disso, é possível entender que o trabalho do professor não se faz sozinho, de maneira verticalizada como numa *educação bancária* (FREIRE, 2019), mas se constrói na mobilização de uma coletividade, com múltiplas interlocuções, que no ERE, infelizmente, foram fragmentadas e, em certa medida, individualizadas.

O sentimento de esgotamento e cansaço é algo extremamente comum no trabalho remoto, ainda mais no contexto de pandemia e isolamento social. Essa colonização digital do isolamento (SEGATA, 2020) ajudou a promover a cultura do imediatismo, onde os trabalhadores do ensino remoto se sentem compelidos a responder cada vez mais demandas de trabalho em um intervalo de tempo cada vez menor. A gestão do tempo de descanso, lazer, ou voltado à família e ao círculo de amizade, fica comprometida quando o local de trabalho invade o espaço da vida doméstica. Neste sentido, arrisco a dizer que a racionalização do trabalho ao estilo fordista, na ordem do “mais em menos tempo”, e toyotista, com a preferência por profissionais que desempenham multitarefas e são mais “flexíveis” às exigências do mercado, combinam perfeitamente com as novas práticas de trabalho no mundo digital e capitalista. Ainda sobre a colonização digital do isolamento podemos afirmar que:

O chamado isolamento social, estimulado como modo de mitigação do agravamento dos índices de contágio, tem posto em relevo inúmeras experiências de desgaste com as atividades remotas em meios digitais. Participantes de redes sociais na internet relatam com frequência as suas dificuldades em gerir o tempo do lazer, do descanso e da privacidade, com aquele do trabalho ou da escola online dos seus filhos. Na opinião pública e entre especialistas, também aumenta a preocupação com a precarização do trabalho e com a saúde mental de quem se expõe a estas novas práticas. (SEGATA, 2020, p. 163)

Neste sentido, devemos dar uma atenção especial às relações entre humanos e dispositivos com acesso à internet. Em outras palavras, “o digital e os seus processos de subjetivação e de produção da vida” (SEGATA, 2020, p. 164). Um dos efeitos da pandemia e do isolamento social foi, justamente, o aumento do uso de dispositivos conectados à internet, seja para o lazer, trabalho, ou para o contato com a família e

amigos. Abordando aspectos do trabalho docente no meio digital e em situação de isolamento, torna-se evidente como uma infraestrutura de computadores se apresenta de forma silenciosa articulando noções de “segurança com produtivismo e sofrimento” (SEGATA, 2020).

As novas formas de trabalho adquirem sustentação pelos discursos corporativistas do empreendedor como herói vivendo num mundo de adversidades. A metrificação do trabalhador bem sucedido nesse realismo capitalista (FISHER, 2020) continua sendo o mantra da racionalização do trabalho: “fazer mais em menos tempo”. Neste sentido, o trabalho mediado por dispositivos conectados à internet ajudou a encurtar o tempo de execução de algumas atividades laborais, mas não impediu a sobrecarga de trabalho mesmo naqueles momentos do cotidiano que não correspondem ao expediente formal destas atividades. Para além das horas-atividades dos professores que, geralmente, são consideradas insuficientes, os intervalos de deslocamento entre uma escola e outra, e o tempo de descanso durante a pandemia, também tornaram-se momentos de trabalho, seja para responder demandas de controle dos gestores, seja para dar conta das inúmeras mensagens dos estudantes diariamente. Neste sentido, o discurso de que os computadores viriam para facilitar o trabalho docente demonstra ser uma falácia sem fundamentação concreta na experiência de vida dos sujeitos, pois quando o trabalho necessário encurta, a ideologia do capital encontra outros meios para garantir que o aumento do mais-trabalho não seja entendido como o aumento de horas trabalhadas sem remuneração (MARX, 2017), apenas a potencialização da força de trabalho, enquanto atributo inerente do trabalho produtivo sem correspondente na relação de produção do valor.

Além do sentimento de esgotamento, os professores do ERE tiveram que lidar com a auto-cobrança, a exigência e a importância com as quais eles encaram o fazer pedagógico. Cada professor tem uma idealização específica acerca do que é uma boa pedagogia, mas em nossas conversas ficou evidente que qualquer que fosse a concepção adotada, ela não pôde ser realizada de forma satisfatória por meio digital. Falamos nas entrevistas, principalmente, da maneira pela qual os professores gostariam que fossem seus trabalhos, mas que não foi possível realizar por questões de ordem estrutural (condições materiais de vida dos estudantes e dos próprios professores) e também por conta da infraestrutura comunicacional utilizada e das possibilidades de aprendizado no meio digital. Neste sentido, é importante ressaltar

que a comunicação que se estabelece na internet através de plataformas e redes sociais adquire um caráter fragmentado de tempo, espaço e percepção linguística. Não só os atos cognitivos são outros, instituindo uma atenção específica, como também não é possível perceber a linguagem que se expressa para além do textual.

No ano seguinte, em 2021, a modalidade de ensino era o sistema híbrido, pelo qual os estudantes eram divididos em grupos que iriam à escola, intercalando uma semana de atividade presencial e outra remota. Neste período o Estado criou o que ficou conhecido como “escola polo”, que era a unidade escolar que funcionaria totalmente no modelo remoto, para aqueles estudantes que tinham comorbidades ou que os tutores não se sentiam à vontade em mandá-los precocemente para o espaço escolar, correndo o risco de serem infectados pelo novo coronavírus. Segundo Cris: “a escola polo era uma espécie de ‘QG’⁸ regional para as atividades pedagógicas durante o ensino remoto integral ou híbrido”. Meus interlocutores informaram que a maioria dos professores contratados para atuarem nessas unidades eram substitutos, e alguns efetivos que provaram por atestados médicos que não poderiam voltar ao presencial. Essa notícia foi vista pelos ACTs com certo entusiasmo porque nessas condições os seus contratos estariam seguros do início ao fim do período letivo, já que a vaga não estaria vinculada a um docente efetivo. No entanto, não foi o que aconteceu. No segundo semestre do ano, a SED publicou uma portaria obrigando os estudantes sem atestados a voltarem ao ensino presencial, o que deixou muitas turmas do ensino remoto vazias, causando a demissão indiscriminada de diversos trabalhadores ou a diminuição de suas horas de trabalho.

Cris, professor substituto da cidade Balneário Camboriú, que está no seu segundo ano como docente do Ensino Médio, disse que muitos professores ficaram desestabilizados naquele segundo ano de pandemia, quando a SED, a partir de agosto, diminuiu suas horas de trabalho. Segundo ele, diversos substitutos viram seu tempo de trabalho ser “reduzido de 40h para 10h semanais”, acarretando uma diminuição de mais da metade do salário mensal. Sobre essa mesma situação de incerteza, Cris lembrou que:

Os professores efetivos com comorbidades que estavam trabalhando 100% no remoto não faziam as horas excedentes, sobrando mais vagas para os

⁸ Abreviação de “Quartel General”, utilizada como metáfora para designar o centro de operação de algum trabalho ou atividade social.

temporários [no sistema híbrido]. Mas quando o Estado exigiu o retorno, os efetivos voltaram e os temporários perderam as vagas, foi um ano de muitas incertezas. Neste ano [2022], as professoras efetivas gestantes que estavam afastadas foram obrigadas a retornar em março, então muitos temporários foram contratados em fevereiro e demitidos em março. (Cris, professor substituto de Balneário Camboriú)

Neste trecho, Cris se refere a pelo menos duas maneiras pelas quais o Estado viu oportunidades de se desonerar dos encargos com a educação, colocando em risco a saúde de trabalhadores e estudantes. Isto além de não adotar deliberadamente uma decisão política em prol da estabilidade econômica e social desta vasta categoria de trabalhadores, que enfrentava um momento de crise imensurável. A contingência passava por um processo de gestão, cujas manobras traziam para o ensino híbrido (2021) ou presencial (2022) estudantes e professores efetivos, sem que necessariamente parecesse uma escolha política. O sentido das decisões era construído de modo a aproximar o discurso estatal de uma certa tendência natural no movimento da escala de infecção da Covid-19. Este movimento acabou por deixar em segundo plano obscurecido o fato de que as escolhas do governo estavam sendo orientadas pelos interesses e pela pressão conservadora e negacionista da classe dominante e sua fração empresarial de Santa Catarina. Neste sentido, na sociedade capitalista, como se sabe, o trabalho perde sua condição de atividade humana vital e livre, assumindo apenas o caráter de trabalho humano que gera valor, de força de trabalho como mercadoria (MARX, 2017), como coisa, recurso produtivo que, como tal, pode ser facilmente descartado.

Outro dispositivo utilizado para a promoção das ficções do capitalismo durante a pandemia foi o contrato de trabalho. O setor da educação está fundamentalmente estruturado por contratos de trabalho. Documentos escusos que não eram uma preocupação etnográfica a princípio. Assim como Hannah Appel (2019) em *The Licit Life of Capitalism* em sua etnografia acerca das práticas e dos sentidos cotidianos do trabalho numa plataforma de petróleo em Guiné Equatorial, eu não tive acesso aos contratos dos meus interlocutores de pesquisa, também não me deparei com “representações, interpretações ou discussões sobre eles. Isso é previsível o suficiente porque os contratos são confidenciais” (APPEL, 2019, p. 138). No entanto, cabe aqui uma reflexão acerca da maneira com a qual o Estado se valeu das prerrogativas unilateralmente interessadas nos contratos para modificar ou interromper os vínculos de

trabalho dos professores substitutos da rede durante a pandemia. Considerando que a maioria dos contratos na educação de Santa Catarina se estabelece no formato de Admissão em Caráter Temporário e que estes documentos se instituem como dispositivos capazes de criar ficções que, em certa medida, camuflam as contradições das relações de trabalho pretensamente livres e igualitárias do capitalismo, a partir deste momento procurarei desenvolver algumas interpretações acerca de tais documentos dentro do contexto específico de estudo.

Quando utilizo a palavra “contexto”, refiro-me à particularidade conjuntural das relações sociais que pude construir através de uma metodologia precisa num campo delimitado e próprio de pesquisa. No entanto, quando falamos do capitalismo, não podemos tratá-lo nem enquanto contexto, nem enquanto pano de fundo ou cenário de nossas relações de pesquisa, mas sim, enquanto sistema que realiza um projeto interessado de países imperialistas, grupos empresariais, corporações transnacionais e grandes banqueiros, cujas forças estruturais interferem de forma explícita ou implícita na vida de todos nós. Neste sentido, o projeto cresce na instituição de desejos e fantasias que passam pela ideia de uma soberania das corporações e das entidades jurídicas. Portanto, tornar as ficções do capitalismo uma realidade depende inerentemente de como os sujeitos se posicionam no mundo do trabalho, em função de suas noções de liberdade e igualdade. Primeiro, observa-se o efeito de transformar o Estado e o trabalhador em “indivíduos jurídicos com vontades unitárias como partes de um contrato - uma das ficções animadoras do liberalismo jurídico” (APPEL, 2019, p. 140), propondo entender o contrato como um agente de estabilização das multiplicidades sociais, e de conversão do aparelho estatal em um poder orgânico singular. Posteriormente, é importante abordar como o Estado e o trabalhador temporário, a exemplo do professor substituto, passam a ser vistos como amplamente livres e iguais para assinarem o instrumento legal, mesmo que em realidade haja incomensurabilidade e desigualdade enquanto efeitos dos contratos no mundo (APPEL, 2019). Em outras palavras, o contrato que se pretende um homogeneizador das disparidades de poder e natureza social perde o rumo de sua ficção, quando confrontado com seu próprio objetivo de existir. Isso porque a intenção de defesa de interesses, materializada na forma de cláusula contratual, demonstra como a história das desigualdades estruturais entre as partes é o que dá corpo e sustentação às suas prerrogativas.

O caráter espectral, contingente e múltiplo do capitalismo também é o que o torna durável. Neste sentido, quando os trabalhadores vivenciam as contradições do sistema pensando que elas não são contraditórias é que a licitude do capitalismo ganha forma e se constrói nas práticas, assumindo também um aspecto minimamente hermético e homogêneo, por isso eficaz. Assim, quando tratamos especificamente da situação dos professores ACTs, é importante que se diga que, mesmo dentro de um segmento produtivo maior que deveria garantir certa equidade nas condições de trabalho para toda a categoria, os substitutos são aqueles professores submetidos ao que poderíamos chamar de subcontratos (APPEL, 2019), considerando que estes dispositivos constituem uma categoria inferior dentro do sistema de contratação do universo de pesquisa, cujas prerrogativas os colocam em circunstâncias de insegurança institucional ou jurídica, desemprego e, portanto, falta de estabilidade. Todas essas características próprias dos subcontratos foram potencializadas durante a pandemia e o ERE, pois nesta conjuntura, os vínculos empregatícios que já eram instáveis, passaram a ser abusivamente modificados ou interrompidos de acordo com as manobras do governo para satisfazer aos interesses de uma classe empresarial e política.

Mesmo com essa crítica às naturalizações das práticas e do sistema de significados do capitalismo, é importante que se diga que meus interlocutores permanecem atentos às manobras político-institucionais projetadas para lhes podar direitos e lhes negar boas condições de trabalho, e que o combate político que vem sendo travado por suas representações sindicais, também acontece cotidianamente em seus ambientes de trabalho, sejam eles remotos ou presenciais. Deste modo, o que pude testemunhar nesta pesquisa foi um trabalho docente engajado, consciente do seu papel na sociedade, crítico dos processos sócio-históricos que lhes dizem respeito enquanto trabalhadores e enquanto sujeitos políticos.

Neste sentido, também foi possível perceber que o ERE representou um conjunto de práticas e esforços educativos que, da maneira como foi planejado e executado, não obteve êxito em garantir a dimensão pedagógica do trabalho. Além disso, o momento de crise na pandemia, não foi motivo o suficiente para garantir aos trabalhadores da educação, especialmente os substitutos, algum tipo de estabilidade e segurança por parte do governo do Estado.

Todo esse cenário foi agravado ainda mais pela alta nos relatos de sofrimento psíquico de estudantes e professores durante as medidas de isolamento social implementadas para conter a disseminação do vírus. Os sujeitos educativos, em sua maioria, passaram por situações cotidianas de estresse, ansiedade e sobrecarga de trabalho. No entanto, foi por meio de uma rede de afetos e empatia que seguimos nos organizando, inventando possibilidades de microrresistências, e ganhando força para as lutas diárias.

Por fim, é importante que se diga que os efeitos das violências permanecem reverberando, seja em âmbito pessoal, seja de ordem institucional, e que o fantasma do ensino remoto insiste em assombrar nossos espaços escolares e formativos. Na UFSC, o Conselho Universitário (CUUn) está votando neste exato momento uma proposta normativa para instituir a regulamentação de aulas que poderão ser ofertadas pelos Programas de Pós-Graduação na modalidade de ensino remoto. No entanto, a Associação de Pós-Graduandos (APG) teve um posicionamento contrário à Resolução Normativa e à qualquer tentativa de implementação do ensino remoto em nossos cursos. Por isso, é importante que estejamos atentos, organizados, e produzindo conhecimento de qualidade para que possamos guiar nossas ações futuras em defesa da educação.

6. CONCLUSÃO

“Pela minha experiência, o Ensino Remoto Emergencial foi simplesmente um placebo”

Cris - professor substituto de Balneário Camboriú

A pandemia de Covid-19 evidenciou-se como um dos eventos históricos mais difíceis e desoladores da contemporaneidade. O que fica manifesto a partir do que viemos experienciando nos mais diversos setores produtivos da sociedade nestes últimos anos é a importância de mantermos os serviços essenciais - por mais controversa que esta categoria tenha se tornado ultimamente - integralmente nos domínios do poder público, gestado de forma democrática e sem interferência político-administrativa da classe proprietária.

As transformações no mundo do trabalho em países do capitalismo periférico, projetadas com a influência das políticas de Estado de Ronald Reagan (1981 - 1989) e Margaret Thatcher (1979 - 1990), representam um processo forçado de assimilação da cultura e ideologia do capital global. O que se preconizava era a submissão de estados-nação aos interesses do mercado que, a partir de então, assumiu cada vez mais, no imaginário popular, a imagem de uma entidade abstrata com vontade e vida própria, numa dinâmica de matematização e metrificação das práticas e dos processos produtivos humanos, como se escolhas políticas singulares fossem sinônimo de uma ordem social natural e supostamente imutável. Hoje colhemos os frutos desse projeto exitoso com uma agenda de direitos trabalhistas cada vez mais flexibilizada, com a abertura da economia nacional aos interesses do capital internacional e a privatização de empresas estatais.

Para dar sustentação e reprodutibilidade às novas dinâmicas de trabalho, as frações da classe social dominante - principalmente os grupos empresariais - e seus representantes na política brasileira seguiram à risca as determinações do capital-imperialismo para o capitalismo periférico, expressas nos documentos do Banco Mundial e outros órgãos multilaterais. De acordo com essa perspectiva, era necessário promover uma transformação cultural na sociedade, com o objetivo de naturalizar as políticas neoliberais implementadas, e por isso o sistema de ensino passou a ser visto como um território a ser ocupado e modificado. Ter domínio dos rumos da educação

nacional representava, naquele momento, poder “transmitir” um novo ethos de trabalho e de vida para a sociedade como um todo.

Desde a década de 1990, os governos federais facilitaram a abertura econômica para o capital internacional e as privatizações de empresas estatais. No entanto, foi a partir do golpe de 2016, quando o Vice-presidente Michel Temer passou a ocupar a cadeira da Presidência da República, que as propostas do projeto neoliberal seriam desastrosamente potencializadas com a Reforma da Previdência Social (EC n.º 103/2019), a Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) e a Lei de Terceirização (Lei Nº 13.429/2017). Os mesmos programas baseados nos princípios de neoliberalização e de neoconservadorismo também foram potencializados no campo educacional, onde houve a privatização do currículo e o retorno a uma “pedagogia das competências”.

O trabalho docente também vem sendo profundamente afetado por essas políticas. Em Santa Catarina, assim como em diversos outros Estados brasileiros, o número de professores subcontratados em caráter temporário excede o montante de professores com contratos efetivos. Fato que desvirtua as prerrogativas legais que regem os modelos de contratação por parte do poder público, sendo permitida a “admissão em caráter temporário” somente em casos de excepcionalidade, quando os governos não conseguem prever investimentos futuros importantes. No entanto, a população de sujeitos educativos e o número de unidades escolares são facilmente identificáveis pelo Estado, pois se apresentam, geralmente, de forma constante, com poucas alterações. Além disso, o setor vem apontando uma carência de vagas na educação pública, pela insuficiência de escolas e também de concursos públicos. Deste modo, o que vem acontecendo é uma deliberada escolha política por parte dos governos de não seguir a legislação, adotando padrões de gestão onde, cada vez mais, os investimentos públicos em educação são vistos como caros e ineficientes.

Ao analisar todo esse contexto de reestruturação nas bases produtivas, de precarização do trabalho docente e da história das concepções pedagógicas no Brasil, Saviani (2007) propõe-nos pensar acerca da importância de entendermos a educação enquanto prática social complexa, cujas relações se apresentam como mediações no processo de ensino-aprendizagem. O autor trata das pedagogias contra-hegemônicas, que floresceram no contexto das lutas sociais da década de 1980, como possibilidade de orientar práticas educativas para o desenvolvimento do pensamento crítico e,

consequentemente, da transformação social, seus principais objetivos. Ou seja, para o autor, o resultado do trabalho educativo poderá servir como um dos instrumentos - não o único - para a crítica e a transformação dessa realidade social tão desigual e violenta. Dentre as suas propostas, destaco a ideia central de que a socialização do conhecimento historicamente sistematizado, função social da escola, deve fazer um sentido concreto para a vida cotidiana dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitar que ultrapassem os limites de suas experiências do dia-a-dia. Por isso, em seu trabalho docente, o professor precisa conhecer a realidade escolar e o saber empírico e interesses dos estudantes, como ponto de partida para um trabalho pedagógico significativo e crítico. Segundo Saviani (2007, p. 420), "a educação é entendida como mediação no seio da prática social global", prática social que é comum a professor e estudantes, ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, já que os instrumentos teóricos e práticos disponibilizados no decorrer do processo passam a se integrar na vida dos estudantes.

Deste modo, a PHC, com suas fundamentações teóricas e propostas metodológicas, foi destacada neste trabalho como possível base de um fazer pedagógico crítico, voltado para a transformação social. E mesmo que meus interlocutores não a tenham nomeado propriamente nas entrevistas, os elementos centrais que orientam o trabalho com a PHC apareceram constantemente em suas falas. No entanto, todos eles concordaram que não foi possível desenvolver de forma efetiva suas escolhas pedagógicas no trabalho educativo do ERE.

Como se não bastasse esse cenário desastroso no mundo do trabalho e na educação nacional, a partir de 2020 a situação realmente piorou. A pandemia acabou por potencializar e escancarar os resultados nefastos das transformações ocasionadas pelas políticas neoliberais que venho comentando. Especificamente no âmbito educacional, o ensino remoto foi apresentado como a única alternativa viável para a continuidade das atividades letivas, sem ao menos podermos contar com a construção de assembleias e espaços deliberativos para que os trabalhadores da educação fossem ouvidos nesse processo. Deste modo, a implementação do ERE em Santa Catarina, sem o devido cuidado e planejamento, colocou em risco a dimensão pedagógica do trabalho educativo e a saúde de estudantes e trabalhadores da educação, além de fornecer uma resposta insuficiente aos problemas estruturais trazidos pela crise sanitária, econômica e social.

Ao novo ethos do trabalho soma-se o ethos da cultura digital, não enquanto relação de causa e efeito, mas enquanto maneiras de fazer e pensar que se combinam e são capazes de produzir efeitos que agravam as contradições da sociedade capitalista. Não somente no que refere-se às novas formas de trabalho por meio da plataformização e uberização, mas também em relação aos próprios processos de mediação do aprendizado. Neste sentido, os atos cognitivos do letramento digital em confluência com a intensa produção e disseminação da cultura de massas na internet, fazem crescer nos organismos-pessoas uma educação da atenção fragmentada, não-linear e sensibilizada pelo excesso de estímulos. Além disso, o ensino remoto ainda acontece em espaços-tempo que impossibilitam situações comunicacionais ideais para a percepção da linguagem, que se expressa para além do estritamente textual ou verbal. Assim, somente na aula presencial, quando os afetos do trabalho pedagógico encontram o meio propício de construção e compartilhamento, é que o professor conseguirá exercer de forma efetiva seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, é importante ressaltar que esse cenário conturbado do ERE desenrolou-se na esteira da implementação do novo modelo do Ensino Médio e da controversa reformulação da BNCC, que foram planejados com influência massiva de representações sociais e políticas da classe proprietária. Dentre as principais dimensões deste movimento, temos um fortalecimento da concepção pedagógica que fundamentou a política educacional da década de 1990 no país, dominada pelos princípios neoliberais: a “pedagogia das competências”, uma das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, baseadas nos pressupostos pedagógicos espontaneístas do escolanovismo. Ideias pedagógicas que secundarizam o trabalho educativo com os conhecimentos científicos e filosóficos na escola pública, em detrimento de saberes instrumentais, numa visão pragmática e utilitarista que objetiva o preparo para o trabalho simples e para a adaptação subordinada aos interesses do mercado capitalista.

No período pandêmico vimos o trabalho docente ser precarizado ainda mais pela falta de financiamento à implementação do ERE por parte do Estado. Os professores tiveram que arcar individualmente com as contas de internet banda larga, pacote de dados, energia elétrica e materiais de trabalho, envolvendo smartphones, notebooks, tablets e outros recursos didáticos. Outro elemento a estruturar as relações precarizadas de trabalho dos professores foi o sistema de contratação dos ACTs, cujos documentos foram interpretados aqui enquanto subcontratos, uma vez que não gozam

da mesma segurança e estabilidade dos contratos efetivos estabelecidos dentro da mesma categoria de trabalho.

Somado a isso, temos os relatos das condições de desigualdade social dos próprios estudantes, evidenciando como este momento também os impossibilitou de seguirem com seus estudos. Segundo os professores, alguns estudantes não tinham espaços adequados para estudar, ou dispositivos com conexão à internet, outros tinham que ajudar por mais tempo com o trabalho doméstico, cuidar dos irmãos mais novos, ou, até mesmo, parar de estudar para trabalhar e ajudar com as despesas da casa, uma vez que, diversos pais e tutores perderam seus empregos durante a pandemia.

As medidas adotadas para a contenção do aumento das infecções do novo coronavírus trouxeram à tona problemas relacionados à colonização digital do isolamento. Com o número crescente de pessoas tendo que recorrer ao uso de aparelhos conectados à internet para conseguir trabalhar, também cresceram os relatos acerca do sentimento de cansaço excessivo, estresse e ansiedade. Essas formas de trabalho também tiveram como efeito o borramento dos limites entre o mundo do trabalho e a vida privada dos sujeitos, gerando situações de sobrecarga que, em certa medida, foram corroboradas pelas instituições com seus mecanismos de controle da produtividade.

Finalizo essa reflexão, retomando o pensamento do meu querido interlocutor de pesquisa de que o ERE foi “simplesmente um placebo”, pois não teve efetividade pedagógica real nenhuma. Mesmo com os esforços sérios e comprometidos dos professores que fizeram o máximo para conseguirem dar andamento com seus trabalhos, entendendo a importância social do trabalho educativo, não devemos cair no erro de analisar este evento histórico com narrativas de heroísmos individualizadoras. A responsabilidade dos problemas que aconteceram permanece nas mãos de uma representação política orientada pelos interesses da classe proprietária. Boas condições de trabalho e preocupação com a dimensão pedagógica das práticas de ensino, não podem ser encaradas enquanto gastos desnecessários de tempo e dinheiro, mas sim, enquanto direitos que precisam ser mantidos e universalizados.

Neste sentido, os estudos das Ciências Sociais precisam estar atentos às transformações no mundo do trabalho e aos possíveis eventos que podem atualizar as formas de exploração e violência das sociedades capitalistas, buscando entender como os efeitos desses eventos descem ao cotidiano e se apresentam de forma concreta na

experiência de vida dos sujeitos. E como as contradições do capitalismo permanecem vivas por meio de ficções simbólicas, que também se materializam em dispositivos que mobilizam falsas noções de igualdade e liberdade. Em outras palavras, é preciso procurar entender o capitalismo para além de suas metanarrativas, para além do texto, buscando, portanto, compreender o subtexto que se inscreve nas narrativas e corpos daqueles que praticam o cotidiano e ao fazê-lo também transformam os eventos.

Eu sei que pesquisar o capitalismo, suas dinâmicas e efeitos pode ser desanimador em diversos momentos. Muitas histórias que nos são narradas dizem respeito à violências, traumas, dor, enganação, desrespeito e à propagação de sentidos e práticas idiotizantes. No entanto, não há tempo para nos paralisarmos presos ao peso do pessimismo tirânico, pois a luta por dias melhores se constrói na busca engajada e incessante por instrumentos coletivos que nos permitam transformar a realidade. A produção de conhecimento na educação pública, gratuita e de qualidade, é apenas um desses importantes instrumentos, no entanto, ela só se dará de forma presencial.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais.**

Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O trabalho no capitalismo pandêmico: para onde vamos?** In: Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia - organização Ana Lole et al – 1. ed. Rio de Janeiro : Mórula, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Proletariado digital, serviços e valor.** In: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

APPEL, Hannah. **The Licit Life of Capitalism: US oil in Equatorial Guinea.** Duke University Press, 2019.

APPLE, Michael W. **“Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora.** Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

ARAÚJO, D. A. C. (2009). **Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada.** Anais do Sciencult, 1(1).

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis - RJ, Editora Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional no 103.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei no 13.429.** Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, 2017.

BRASIL. **Lei no 13.467.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995.

CATINI, Carolina. **O trabalho de educar numa sociedade sem futuro.** Blog da Boitempo, 05/06/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/> > acessado em: 15/02/2022 às 12 horas e 09 minutos <

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.** Rio de Janeiro: Colemarx, 2020.

DUARTE, Newton. **Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista.** Pro- Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan.-abr. 2010.

EVANS-PRITCHARD, Evans. **Algumas Reminiscências e Reflexões sobre o Trabalho de Campo.** In: Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **“Ser afetado”** In. Cadernos de Campo n.13, São Paulo, 2005.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** Editora Autonomia Literária, 2020.

FONSECA, Claudia. **O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”.** In: Schuch, Patrice Et all (orgs.). Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 2019.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GESTRADO/UFMG. **Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais**. Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório técnico, 2020.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação**. Estudo técnico. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 2019.

IBGE. **Devido à pandemia, pelo menos três milhões de pessoas ficam sem trabalho no país**. Editoria: Estatísticas Sociais. Agência IBGE Notícias, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28613-em-quatro-meses-de-pandemia-3-milhoes-de-pessoas-ficam-sem-trabalho-no-pais> . Acesso em: 20/11/2022.

IBGE. **Trabalho, Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho**. O IBGE apoiando o combate à Covid-19. 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php> . Acesso em: 22/11/2022.

INGOLD, T. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Revista Educação, 2010.

LEITÃO, Débora et al. **Pegando o jeito de domar o bicho: o processo de aprendizagem das tecnologias digitais por idosos**. In: Revista de Antropologia, vol. 62, n. 3, São Paulo, 2019.

LOPES, J.S.L. **O vapor do diabo - o trabalho dos operários do açúcar**. Editora Paz e Terra, 1978.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I – o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico.** 4a. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever.** Revista De Antropologia, 39(1), 13-37, 1996.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência. Coleção Docência em formação.** 7a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, Leonardo D.; Gama, Carolina N. **Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-, dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP:Autores Associados, 2007.

_____; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** Brasília: Andes-SN, Universidade e Sociedade, janeiro de 2021.

SEGATA, Jean. **A colonização digital do isolamento.** Cadernos de Campo (São Paulo, online) | vol.29, n.1 | p.163-171 | USP 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. **Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia.** RTPS, Revista Trabalho, Política e Sociedade, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul.-dez./2020.

TAUSSIG, Michel T. **O Diabo e o fetichismo da mercadoria na América do Sul.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

TURKLE, Sherry. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other.** New York: Basic Books, 2015.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

VEDANA, Viviane. **Fazer a feira e ser feirante: a construção cotidiana do trabalho em mercados de rua no contexto urbano**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 41-68, jan./jun. 2013.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** Horizontes Antropológicos, 2009

8. ANEXOS

Anexo 1:

Roteiro de perguntas para entrevista de professores de sociologia que trabalharam na rede pública durante a pandemia de covid-19 na modalidade de ensino remoto:

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Como você se percebe racialmente?
4. Qual a sua formação? (Cursos, instituições e ano)
5. Há quanto tempo você atua como docente?
6. Há quanto tempo trabalha na rede pública?
7. Você também atuou/atua na rede privada?
8. Você trabalha em quantas escolas? Quais os nomes? Onde ficam?
9. Seu contrato é efetivo ou temporário?
10. Você trabalha quantas horas por semana?
11. Você dá aulas para quais séries da educação básica?
12. Qual o seu salário líquido? Teve alguma redução nesse valor durante a pandemia?
13. Como foi sua atuação docente durante a pandemia no ensino remoto emergencial?
14. Quais foram as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?
15. Como foi a organização do corpo docente e dos gestores educacionais para o retorno às aulas durante a pandemia?
16. Quais ferramentas digitais de trabalho foram adotadas nesse primeiro momento?
17. Como se deu a comunicação com os estudantes?
18. Você conhece as dificuldades que seus estudantes enfrentaram para poder acompanhar o ensino remoto? Quais?
19. Você conhece o papel da secretaria da educação para o planejamento e suporte estrutural do ensino remoto emergencial? Poderia comenta-lo?
20. Você teve ajuda de custo para compra de materiais (notebook, tablet, smartpone), ou para o custeio de internet banda larga, pacote de dados, conta de energia elétrica durante o tempo que trabalhou na sua casa? Sabe se teve alguma política pública nesse sentido?
21. Como foi trabalhar em plataformas digitais? Você enfrentou dificuldades para aprender a linguagem digital? Quais foram essas dificuldades?

22. As secretarias de educação forneceram algum curso de formação para os/as professores/as aprenderem o manuseio das ferramentas digitais de ensino?
23. Como foi o ensino remoto em termos pedagógicos?
24. A sociologia teve sua carga horária reduzida?
25. Como foi o planejamento de conteúdos?
26. Como foi a elaboração de materiais didáticos? Quais recursos didáticos você mais utilizou durante o ensino remoto?
27. Como era a interação com os alunos durante as aulas remotas de sociologia?
28. Em termos pedagógicos, você prefere o ensino remoto ou presencial? Por que?
29. Você tomou conhecimento das mobilizações sindicais durante a pandemia? Como você interpretou e/ou participou das mobilizações?
30. Como o ensino remoto afetou suas condições e rotina de trabalho?
31. Você tem uma pedagogia de referência para o seu trabalho docente? Qual?
32. Considera que foi possível manter essa referência com o ensino remoto?