

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RECORTE DO
DISTRITO FEDERAL**

ÉRIKA SOARES DE LIMA MARTINS

BRASÍLIA-DF
2023

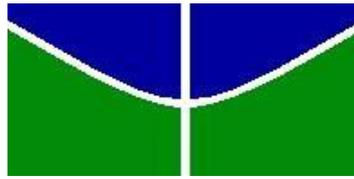
**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RECORTE DO
DISTRITO FEDERAL**

ÉRIKA SOARES DE LIMA MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Professora Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus.

BRASÍLIA – DF

2023



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RECORTE DO DISTRITO
FEDERAL**

Érika Soares de Lima Martins

Banca Examinadora

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Hellen Cristina Cavalcante Amorim
Instituto Federal de Brasília - IFB
Membro externo

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB
Membro interno

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB
Membro Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

St Soares de Lima Martins, Érika
Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do
Distrito Federal / Érika Soares de Lima Martins; orientador
Girleene Ribeiro de Jesus. -- Brasília, 2023.
130 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Intensificação do
trabalho. 4. pandemia. I. Ribeiro de Jesus, Girleene,
orient. II. Título.

*Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida*

*Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança*

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho*

*Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou*

*Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol
Ainda haverá
Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol*

(Enquanto houver Sol - Titãs)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a arte de entender que nada é sobre você e que não se faz nada sozinho(a). Por isso, agradeço a Deus por ter me dado tudo que eu preciso: saúde e amor. Ao meu esposo Rodrigo por todo apoio. Aos meus filhos Benício e Levi por serem minha maior motivação. Aos meus pais, sogros, parentes e amigos próximos por compreenderem minhas ausências e me incentivarem na caminhada. À minha irmã Luana por todas as orientações extracurriculares. À SEEDF por me oportunizar uma licença para viver o sonho do mestrado. À Universidade de Brasília por todo conhecimento adquirido. À minha orientadora Girlene por toda paciência e generosidade em me acompanhar nessa caminhada. Vocês têm o meu respeito e gratidão.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal

CEFAM – Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Comitê Nacional dos Trabalhadores da Educação

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDF – Governo do Distrito Federal

GESTRADO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MM – Métodos Mistos

MMAT - Mixed Methods Appraisal Tool

MS – Ministério da Saúde

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SNE – Sistema Nacional de Educação

SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos participantes

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os efeitos da pandemia de COVID-19 no trabalho dos professores (as) da educação básica da rede pública do Distrito Federal. Sabe-se que o contexto gerado pela pandemia trouxe à tona o abismo social em que vivemos no Brasil e, mais ainda, revelou os prejuízos acumulados pela falta de investimentos adequados à educação no País. Para verificar a realidade de trabalho dos docentes da Secretaria de Estado da Educação do DF, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Descrever como se deu o processo ensino-aprendizagem no DF no período da pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021; ii) Investigar como a legislação do DF contemplou o modelo de teletrabalho dos professores da Rede Pública; iii) analisar a experiência do trabalho remoto de professores da Rede Pública que trabalharam nos anos letivos de 2020 e/ou 2021; iv) analisar as condições de trabalho dos professores durante a pandemia. Para tanto, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados se deu pela escrita de uma carta pessoal por professores relatando suas experiências de trabalho durante os anos de 2020 e/ou 2021. Após análise de conteúdo temático segundo os pressupostos de Bardin (2016) das cartas, foi possível encontrar 5 categorias que evidenciam a sobrecarga de trabalho a qual os professores foram submetidos, gerando a intensificação do trabalho destes profissionais no período de trabalho remoto. Todavia, também foi possível identificar 1 categoria que abrange o sentimento de positividade e motivação dos docentes ao enfrentarem os desafios impostos pela pandemia de COVID-19. Ainda como resultado desta pesquisa, foi elaborado um questionário para coleta de dados quantitativos sobre o trabalho dos professores durante a pandemia, que, posteriormente, será validado e aplicado em estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Pandemia.

ABSTRACT

The present study has the general objective of analyzing the effects of the COVID-19 pandemic on the work of teachers of basic education in the public network of the Federal District. It is known that the context generated by the pandemic brought to light the social abyss in which we live in Brazil and, even more, revealed the losses accumulated by the lack of adequate investments in education in the country. In order to verify the reality of the work of the professors of the State Department of Education of the DF, we outlined the following specific objectives: i) To describe how the teaching-learning process took place in the DF during the period of the Covid-19 pandemic during the years 2020 and 2021; ii) Investigate how the DF legislation contemplated the telework model of Public Network teachers; iii) analyze the experience of remote work of Public School teachers who worked in the academic years of 2020 and/or 2021; iv) analyze the working conditions of teachers during the pandemic. To this end, we adopted a qualitative research methodology, whose data collection took place through the writing of a personal letter by teachers reporting their work experiences during the years 2020 and/or 2021. After analysis of thematic content according to Bardin's assumptions (2016) of the letters, it was possible to find 5 categories that show the work overload to which the teachers were submitted, generating the intensification of the work of these professionals in the period of remote work. However, it was also possible to identify 1 category that covers the feeling of positivity and motivation of teachers when facing the challenges imposed by the COVID-19 pandemic. Also as a result of this research, a questionnaire was designed to collect quantitative data on the work of teachers during the pandemic, which will subsequently be validated and applied in future studies.

KEYWORDS: Education. Teaching work. Intensification of work. Pandemic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	18
2.1 Profissão professor(a): a história da profissão no Brasil	18
2.2 Aspectos legais da profissão	23
2.3 Identidade professor(a)	29
2.4 Desafios para a profissão docente	32
3. O TRABALHO DOCENTE	38
3.1 Conceitos de trabalho	38
3.2 Análises sobre o trabalho docente	47
3.2.1 Proletarização do(a) professor(a)	49
3.2.2 Professorado x operariado	51
3.2.3 O modelo fabril	55
3.2.4 O professor intelectual	57
3.3 A intensificação do trabalho docente	60
4. EDUCAÇÃO E PANDEMIA	64
4.1 Dados gerais sobre a educação na pandemia no Brasil	64
4.2 Dados do Distrito Federal durante a pandemia	70
5. METODOLOGIA	73
5.1 Contexto da pesquisa	73
5.2 Seleção dos participantes	74
5.3 Procedimentos de coletas de dados	75
5.4 Análise dos dados	76
5.5 Aspectos Éticos	77
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
6.1 “Agulha no palheiro”	80
6.2 “Não está sendo fácil”	83
6.3 “Pane no sistema, alguém me desconfigurou”	87
6.4 “Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez”	91
6.5 “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender?”	95
6.6 “Viva sempre, aproveite o momento”	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
8. REFERÊNCIAS	105
9. ANEXOS	118

Carta de apresentação à EAPE.	118
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	119
Carta Pessoal	120
Questionário	121

1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 foi declarado pelo diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, que a entidade elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Tal declaração alertou todo o mundo a adotar medidas restritivas para que a propagação do vírus fosse, ao máximo possível, diminuída. “Preparem-se, detectem, protejam, tratem, reduzam o ciclo de transmissão, inovem e aprendam”, resumiu o diretor da OMS.

No Brasil, o primeiro caso confirmado foi no dia 26 de fevereiro, em São Paulo. Assim, além das medidas sanitárias, de detecção e acompanhamento adotadas pelo Ministério da Saúde (MS), cogitou-se também a possibilidade de suspensão de aulas, eventos esportivos e quaisquer outras atividades que pudessem impulsionar a propagação do vírus no país. No entanto, apenas no dia 20 de março de 2020 foi reconhecida legalmente a ocorrência de estado de calamidade pública, por meio do Decreto Legislativo n.º 6, enviado ao Congresso pelo Governo Federal.

Tendo em vista a dimensão do problema enfrentado, foram sentidas no mundo inteiro as consequências nas principais áreas que compõem a sociedade: política, social, econômica, cultural e na educação.

No âmbito da política, o estudo de Arbeláez-Campillo, Dudareva e Rojas-Bahamón (2020) aponta que a pandemia é um fator perturbador da ordem geopolítica no mundo. Isso porque coloca à prova a capacidade dos governos para maximizar a eficácia e a eficiência dos seus sistemas de saúde, conter a contaminação e dar respostas adequadas em termos de diagnóstico, prevenção e tratamento dos doentes.

Além dos impactos políticos, estudos como o de Quinzani (2020) apontam que de acordo com o Relatório Social Mundial das Nações Unidas (ONU) de 2018, o desenvolvimento econômico e social em países desenvolvidos e em desenvolvimento tem sido afetado pelo crescimento da desigualdade. Isso porque a sobrecarga do sistema de saúde público e o baixo investimento em estrutura, somado a aspectos já deficitários historicamente desses países, reproduz a naturalização das desigualdades estruturais da sociedade.

Um estudo realizado por Neto (2020) analisa as consequências da pandemia sobre a economia mundial e relata que a Organização Mundial do Comércio (OMC) indicou uma

redução do comércio internacional entre 13 a 32% devido à pandemia. Além disso, o Fundo Monetário Internacional (FMI) calculou que a economia global deverá ter o pior desempenho desde a Grande Depressão em 1929 (NEY e GONÇALVES, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) as consequências econômicas da pandemia de Covid-19 foram mais intensas do que o esperado. Segundo a Organização, em matéria publicada no dia 21 de dezembro de 2020, a “indústria do cinema deve perder 10 milhões de empregos, a área de produção musical pode ter perdido mais de US\$ 10 bilhões em patrocínio e apoio institucional, e o mercado livreiro deve sofrer uma redução de 7,5% por causa da crise” (ALIX, 2021).

Quanto à educação, em linhas gerais, a Unesco (2020) elaborou uma lista com 13 consequências do fechamento das escolas comuns a todo o mundo. São elas: aprendizagem interrompida; má nutrição dos alunos por falta da merenda fornecida pela escola; confusão e estresse para os professores; pais despreparados para a educação à distância em casa; desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância; lacunas no cuidado às crianças; altos custos econômicos; pressão não intencional nos sistemas de saúde; maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; aumento das taxas de abandono escolar; maior exposição à violência e à exploração; isolamento social; desafios para mensurar e validar a aprendizagem.

No Brasil, há vários estudos que contemplam a temática da educação durante a pandemia. Sobre o acesso às tecnologias e as alternativas de ensino remoto, encontramos o estudo de Cardoso *et al.* (2020) que identificou a necessidade de formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento à pandemia. O estudo concluiu ainda que o ensino remoto reforçou as desigualdades de acesso e a qualidade da educação brasileira.

No contexto do Distrito Federal (DF), ainda é escasso o número de trabalhos que tratam sobre os impactos da pandemia na educação, o que justifica a realização do presente estudo, que pretende contribuir para compreensão dos efeitos da Pandemia na educação pública do Distrito Federal. Nesse sentido, o presente trabalho se delimitará a analisar os impactos da pandemia na educação básica pública do Distrito Federal, mais especificamente, terá como foco a dinâmica do trabalho docente durante esse período.

Na capital do país, a realidade das escolas se transformou a partir do dia 12 de março de 2020 com a publicação do decreto que "suspendia as aulas pelos próximos 5 dias". Ainda

não se sabia por quanto tempo se daria a suspensão, mas os professores já se preocupavam em como se daria a reposição desses dias letivos.

A fim de contribuir com as medidas de distanciamento social adotadas pelo governo distrital e não sobrecarregar professores e estudantes com a recomposição dos dias letivos, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de circular enviada pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), decidiu antecipar o recesso escolar previsto para o mês de julho. Entretanto, com o agravamento da situação da pandemia no Distrito Federal, o governo emitiu um novo decreto (nº 40.583), suspendendo as aulas até 31 de maio de 2020.

Vale ressaltar que desde o decreto publicado em 20 de março, o Governo do Distrito Federal (GDF) regulamentou, em caráter excepcional e provisório, as atividades em teletrabalho para continuidade dos serviços da Administração Pública do DF. Assim, ficaram em regime de teletrabalho servidores no âmbito das subsecretarias, a nível central (sede da SEEDF), intermediário (nas Coordenações Regionais de Ensino - CRE) e os gestores das Unidades Escolares, mas não os professores (NAKATA, 2020).

Inicialmente, foram oferecidos pela SEEDF programas de TV, em canais abertos, que consistiam em aulas gravadas por professores voluntários da própria rede. Posteriormente, em parceria com a bandeira *Google for Education* (GSuite), as ferramentas do programa foram disponibilizadas para o projeto Escola em Casa DF, porém a participação das escolas era de forma espontânea. Assim, os conteúdos e atividades desenvolvidos na plataforma não foram contabilizados para fins de dias letivos, bem como carga horária dos professores, já que estes não estavam em regime de teletrabalho.

Foi apenas em junho de 2020 que o governo distrital oficializou o trabalho remoto para os professores. No entanto, além do desafio de trabalhar com as novas ferramentas, foi necessário também, desenvolver ações sociais a fim de integrar estudantes que não possuíam aparelhos eletrônicos e, também, acesso à internet para acompanharem as aulas e atividades desenvolvidas durante esse período. Tal organização recebeu o nome de Ensino Remoto.

Nesse processo de reorganização, o trabalho docente, que há tempos vem revelando o desgaste emocional, mental e físico pelos quais os professores são submetidos diariamente em suas vivências, pode ter se intensificado ainda mais, já que o trabalho efetivo na sala de aula se transpôs para o tempo e espaço de suas próprias casas.

Sobre o tema, Zaidan e Galvão (2020) afirmam que os professores passaram por uma mudança brusca em seus cotidianos, onde o trabalho invadiu todos os seus espaços e momentos, independentemente de seus empregadores (público ou privados) fornecerem condições e estruturas para o teletrabalho.

Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que a classe docente “é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia”. Segundo a Organização, o estresse ao qual os professores são acometidos é um risco ocupacional significativo da profissão (TOSTES *et al.*, 2018).

Em 19/07/2007, o jornal eletrônico *CorreioWeb* divulgou uma matéria referente aos afastamentos dos professores das salas de aula na SEEDF. De acordo com o jornal:

No caso das licenças médicas, o que primeiro surpreendeu a secretária foi o grande número de pedidos. Os servidores afastados das salas de aulas por motivo de saúde representam 30% dos professores ativos. Ano passado foram autorizadas 8.673 licenças na Secretaria de Educação. No estado de São Paulo, maior rede do país, o número de licenças médicas corresponde a 6% do universo de professores. “Queremos entender qual é o problema, o que afeta a saúde do professor. É uma quantidade totalmente atípica e absurda de licenças médicas”, afirma Maria Helena Guimarães (www.correioweb.com.br, 24/11/2021).

Tal informação reforça que a questão do adoecimento na classe docente relacionada às suas condições de trabalho não é algo recente e precisa ser investigado, especificamente durante o contexto de pandemia que temos vivido desde 2020.

Nesse sentido, surge a pergunta que orienta o desenvolvimento desta pesquisa: **quais os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da Rede Pública do Distrito Federal?**

De forma geral, a pesquisa bibliográfica realizada para o estudo do tema revelou diversos trabalhos que contemplam a temática em todas as etapas e modalidades da Educação no país. Em sua maioria, as pesquisas trazem dados sobre adoecimentos e desafios enfrentados pelos docentes nesse período.

Um estudo realizado por Vidal (2020), que buscou comparar a realidade vivenciada por professoras mulheres do Brasil e de Portugal, aponta que a classe docente está entre as profissões que mais sofreram durante a pandemia, haja vista a necessidade de reestruturar a vida cotidiana, bem como de buscar novas formas de organizar o trabalho docente, a escola, a família e a vida pessoal.

Outro estudo, realizado por Costa *et al.* (2021) na Secretaria Estadual de Educação do estado de Minas Gerais, destaca a necessidade da ressignificação do trabalho docente mediante a exploração dos diversos saberes da profissão para reinventar-se e proporcionar aprendizagens significativas para os estudantes no Ensino Remoto.

Encontramos ainda o estudo de Oliveira e Araújo (2020) que teve como objetivo compreender os desafios e as estratégias do trabalho docente na pandemia. A pesquisa revelou que a relação entre os aspectos sociais de acesso aos recursos digitais (acesso à internet, equipamentos e o acompanhamento pedagógico) foi o principal desafio enfrentado pelos docentes, esclarecendo ainda mais a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais.

Destacamos também o trabalho realizado por Bernardo, Maia e Bridi (2020) que buscou apresentar dados de uma pesquisa com foco nas condições objetivas de trabalho dos professores durante a pandemia de Covid-19. Os principais resultados apontaram que os docentes “foram submetidos ao processo de intensificação do trabalho, flexibilização das atividades e alterações na organização do trabalho dos professores” (p. 34).

Quanto ao Distrito Federal, foi encontrado apenas um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília que trata do adoecimento dos professores no trabalho em tempos de pandemia. A escrita, cujo título é “Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da Rede Pública do DF”, teve como objetivo geral refletir sobre as consequências da pandemia de Covid-19 “na saúde física e emocional dos professores de uma escola pública de Ensino Fundamental dos anos iniciais” (ANDRADE, 2020).

Dentro do contexto de pandemia no Distrito Federal, encontramos ainda um último trabalho intitulado “Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios”. A pesquisa realizada por Teixeira e Ribeiro (2020) objetivou acompanhar o processo de adaptação dos educadores do campo à nova realidade imposta pela pandemia, bem como identificar os limites e desafios enfrentados para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Como resultado, os pesquisadores encontraram limitações quanto às condições das famílias para o ensino remoto, a dificuldade das equipes gestoras em acolher e contribuir com os professores no contexto escolar e a falta de habilidade com as ferramentas pedagógicas virtuais que

compromete e afeta não apenas as rotinas de trabalho, mas também os sentimentos dos professores.

Nesse sentido, percebe-se que a quantidade de estudos sobre o trabalho docente na pandemia de Covid-19 no Distrito Federal é insipiente. Assim, faz-se necessário um olhar mais apurado sobre a real situação vivenciada pelos professores durante esse período e, portanto, justifica-se a necessidade e relevância desta pesquisa tanto para fins científicos, quanto para possibilidades de reflexão e planejamento de políticas públicas voltadas para a classe docente. Para fins científicos, a pesquisa contribui para o crescimento do conhecimento científico sobre a questão do trabalho docente e suas peculiaridades durante o período analisado. E para fins de reflexão e planejamento de políticas públicas, demonstrará a estrutura sob a qual os professores desenvolveram suas atividades remotamente, bem como indicará as áreas que precisam de investimento imediato para garantir uma educação de qualidade aos estudantes do DF, independentemente do contexto, além de orientar tais políticas para as reais necessidades dos professores.

Frente ao exposto, este trabalho tem como objetivo geral **analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da educação básica da rede pública do Distrito Federal.**

Com o fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Descrever como se deu o processo ensino-aprendizagem no DF no período da pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021; ii) Investigar como a legislação do DF contemplou o modelo de teletrabalho dos professores da Rede Pública; iii) analisar a experiência do trabalho remoto de professores da Rede Pública que trabalharam nos anos letivos de 2020 e/ou 2021; iv) analisar as condições de trabalho dos professores durante a pandemia.

1. A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo discorre sobre as perspectivas do trabalho docente. Para tanto, o texto traz uma retrospectiva histórica da profissão no Brasil, bem como os aspectos legais apontados em documentos normativos e orientadores, a construção da identidade docente e os desafios encontrados pela categoria.

2.1 Profissão professor(a): a história da profissão no Brasil

Historicamente presente na sociedade desde os tempos da Antiguidade, o exercício da função docente é notado antes mesmo das primeiras escolas ou instituições de educação. Foi representada pelos filósofos, pedagogos, sofistas e religiosos da Idade Média. Apesar de tantas figuras representativas e do destaque social de algumas delas, a formação para tal ofício ainda não era acadêmica e legalmente instituída. Nóvoa (1991) aponta que a origem da profissão docente se dá antes mesmo da estatização da escola, haja vista que desde o século XVI grupos de leigos e religiosos já se dedicavam à docência.

Durante a Idade Média, o professor ganha destaque e valorização no processo educacional. A influência religiosa na educação contribuiu para tal cenário, pois as escolas também eram associadas à Igreja Católica.

Em meio ao contexto de “achamento do novo mundo” através das grandes navegações rumo às Américas e com a chegada dos portugueses, inicia-se no Brasil o processo de conquista de novas terras e, também, de novos povos, os nativos indígenas. Assim, os membros da Companhia de Jesus eram responsáveis tanto pela alfabetização quanto pela catequização da população indígena, e por isso, são os primeiros registros oficiais da profissão na mais nova colônia portuguesa.

No entanto, movido pelo interesse de transformar Portugal numa metrópole capitalista, em 1750 o então Rei de Portugal, D. José I, nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, mais comumente conhecido como Marquês de Pombal, para primeiro-ministro e incumbiu-lhe a missão de modernizar a cultura e recuperar a economia do seu país. Para tanto, inicia-se na Metrópole e em suas colônias as Reformas Pombalinas.

Destaca-se no Brasil um período de extrema relevância para a educação. Não por seus resultados positivos e avanços, mas pelas marcas e desconstruções causadas pela

desestruturação do sistema educacional vigente até então, e pelo início da educação pública, estatizada e da habilitação de professores (em sua maioria mal preparados) para o exercício da função (Seco e Amaral, 2006).

Uma das medidas mais marcantes das Reformas Pombalinas para a educação materializa-se na expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas. Segundo Niskier,

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (Niskier, 2001, p.34)

Tal medida tirou a educação das mãos dos jesuítas e passou para o poder do Estado. No entanto, Seco e Amaral (2006) apontam que se passaram 30 anos até que o Estado conseguisse se organizar minimamente para ter o domínio pedagógico de oferecer a educação no Brasil.

Quanto aos professores, Nóvoa coloca que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (1995, p.15).

Uma das ações propostas no Alvará de 1759 (que introduziu as reformas educacionais) indicava a criação do cargo de Diretor Geral de Estudos, cuja função incluía a nomeação de professores tanto para Portugal quanto para suas colônias, através de concursos públicos. Para participar da seleção os candidatos deveriam preencher alguns pré-requisitos (principalmente éticos, morais e experiências docentes anteriores) e com base neles eram avaliados. Em caso de aprovação e nomeação, os professores recebiam uma espécie de autorização específica e por tempo limitado para lecionar determinadas disciplinas. No entanto, no Brasil, Mendonça *et al.* (2014) aponta que de 1760 até 1772 não foram nomeados nenhum dos aprovados.

A partir de 1772, com a criação do Subsídio Literário, “imposto destinado a financiar o ensino público no Reino e seus domínios” (MENDONÇA *et al.*, 2014), o número de postos de docências aumenta e a partir de 1820 instala-se a primeira instituição de formação de professores no Brasil. Tal medida parecia ser eficaz tanto para “resolver o problema da implantação de escolas” quanto para suprir a falta de professores (COSTA *et al.*, 2014).

Para Nóvoa (1995)

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas

origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente (p.15-16).

Apesar da instituição da escola de formação de professores, durante o século XIX, emergiram constantemente questionamentos sobre os rumos que a “instrução primária e a qualificação dos sujeitos que nela atuavam” (UEKANE, 2008, p.2) estavam tomando, principalmente pelos resultados esperados para o desenvolvimento do país, que não estavam sendo alcançados.

Nesse período, foram apresentados e discutidos diversos projetos de reforma educacional para o Estado. Muitos deles traziam a figura do professor como responsável tanto pelo seu sucesso, quanto pelo seu fracasso com o foco na formação que esses recebiam (UEKANE, 2008).

Após anos de discussão entre o modelo mais eficaz para a formação de professores na Corte, em 1879, o primeiro ministro Carlos Leôncio de Carvalho instituiu a reforma nos “ensinos primários e secundário da Corte e superior em todo o Império, determinando que a formação de professores primários fosse realizada no interior das escolas normais” (UEKANE, 2008, p.4), apesar disso, ainda existiu durante muitas décadas o sistema dos mestres adjuntos no país.

Importante destacar que é nesse período da história que se dá a ascensão das mulheres no campo da educação. Inicialmente, a docência era destinada apenas para os homens, pois existia a crença de que as mulheres não tinham capacidade para tal ofício. A partir de 1827, porém, a Lei Geral de Instrução sugeriu a abertura de uma escola para cada sexo em todas as províncias.

Garcia (2009) indica que houve uma tentativa do Abade do Mosteiro de São Bento em 1861 de propor um modelo de formação de professores em curso superior, tendo assim o mesmo grau de exigência de estudo que médicos, militares e engenheiros. No entanto, a proposta não foi aceita pelo Governo.

Voltando para a questão de gênero na profissão, Costa *et al.* (2014) apontam que devido à modernização da economia do país já no XIX, as oportunidades de formação para os homens e de trabalho nas indústrias impulsionaram ainda mais a inclusão das mulheres no magistério.

Em 1889, acontece a Proclamação da República no Brasil, a partir de então inicia-se uma intensificação no processo de valorização das escolas como instituições formadoras para a educação, bem como a profissionalização dos professores (VICENTINI e LUGLI, 2009). Tais ideias foram fortalecidas pela Constituição da Primeira República (1889-1930). Outro ponto importante é que a formação dentro das Escolas Normais era oferecida por mestres formados em medicina, engenharia e afins.

É importante destacar que a história dos professores é intrínseca à história da sua formação e às questões políticas e econômicas de cada período. As mudanças e a forma como foi construído o currículo de formação docente retrata não só a visão da sociedade sobre o valor dado à educação, mas também o reconhecimento dado ao professor, ou não, como aquele que contribui para o crescimento social e econômico do país.

Assim, em 1930 com a ascensão de Vargas, as ideias apontadas pelos educadores brasileiros que participavam da Associação Brasileira de Educação (ABE), que indicavam a necessidade de um sistema nacional de ensino e a construção de uma política nacional de educação, ganharam força (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Durante o primeiro período do governo Vargas, houve muitas mudanças em termos de unificação do ensino no país. As mais significativas se materializaram na promulgação das Leis Orgânicas do Ensino. Voltada especificamente para as Escolas Normais, a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), buscou centralizar e unificar de todas as formas tanto os conteúdos, quanto às formas de avaliação. Tal medida contribuiu para que o diploma dos professores primários fosse aceito em todas as regiões e estados do país.

Vicentini e Lugli (2009) destacam que

No que se refere à estrutura geral da formação de professores, essa Lei estabeleceu que o curso ficaria dividido em dois ciclos: o primeiro, com 4 anos, formaria regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais e o segundo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (p.42-43).

Quanto à formação no ensino superior para os professores, até o ano de 1950, o Ensino Normal possibilitava o acesso apenas aos cursos da Faculdade de Filosofia, principalmente o de Pedagogia (criado no Brasil em 1939). Após esse período, a legislação permitiu que todos os formados em cursos de nível médio (profissionalizante), pudessem cursar qualquer curso de nível superior, mas manteve a necessidade da complementação do ensino secundário.

Apesar da expansão do Ensino Normal, o seu crescimento acelerado somado à outras questões sociais, principalmente às comparações entre o ensino público e o particular e aos péssimos resultados demonstrados pelos dados do Ministério da Educação (MEC), indicavam que as escolas e, conseqüentemente, a formação dos professores estavam sendo ineficientes para educar a população (VICENTINI e LUGLI, 2009). É diante desse cenário que se destaca a feminização do magistério, o início da perda do seu prestígio social, além dos prejuízos salariais para a categoria.

O estudo clássico *Professoras do Amanhã*, de Aparecida Joly Gouveia, publicado em 1965 sobre o perfil das normalistas de São Paulo e Minas Gerais em 1960, registrou que nas cidades interioranas para muitas moças o Curso Normal era a única opção para continuar os estudos. Ora, isso demonstrou que os vínculos das estudantes com a profissão eram bastante frágeis [...] (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 48).

Diante de tantas críticas e com as novas possibilidades tanto de formação, quanto de trabalho, principalmente para as mulheres, viu-se a necessidade de reformulação do Ensino Normal. Esta foi materializada em 1971 com a criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

As avaliações quanto à nova proposta de formação de professores também não foram positivas, sugeriam que tal organização precarizava ainda mais a educação e, conseqüentemente, contribuía para a desvalorização da profissão. Tal perspectiva se justifica pela possibilidade, constante em lei, de que professores ainda em processo de formação, ou ainda, sem o preparo exigido pudessem lecionar diante de situações de emergência.

As críticas também giravam em torno do currículo generalista adotado para o novo modelo, que não contemplava as disciplinas específicas para o ensino de 1º a 4º série, além da falta de experiência prática no decorrer dos estágios.

Assim, em 1982, o MEC iniciou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O objetivo desses centros era revitalizar e adequar a formação dos professores através do aumento da carga horária de formação, bem como da maior oferta de disciplinas voltadas para o ensino no, então 1º grau.

Vale destacar que a formação para professores do 2º grau se dava por licenciatura específica de cada disciplina. No entanto, existia a possibilidade de que esses professores também pudessem atuar no ensino das primeiras séries (1ª a 4ª séries).

Apesar das avaliações positivas que o programa teve, a partir de 1985, o MEC descontinuou o programa, principalmente pelas mudanças de gestão. Mesmo assim, alguns estados optaram por continuar a oferta com financiamento próprio. No entanto, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), o programa de formação de professores em nível secundário foi oficialmente extinto, voltando a se chamar Cursos Normais, além de deixar claro o incentivo para formação em nível superior para todas as etapas de ensino.

É importante destacar que a formação em nível superior em cursos de Educação no Brasil, aparece nas reformas educacionais desde 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho. Desde então, os cursos da área, principalmente o de Pedagogia (que à princípio não formava professores licenciados, apenas técnicos em educação) passou por diversas modificações até chegar aos moldes atuais de formação docente, tanto para o ensino primário (que hoje equivale à educação infantil e anos iniciais), quanto para o ensino secundário (atualmente compreende os anos finais e o ensino médio).

Outro aspecto que merece destaque é que os fatos que constituem a história da profissão docente, especificamente no Brasil, não aconteceram de maneira isolada e linear. Percebe-se que as reformas educacionais, bem como as perspectivas de formação para os professores inicialmente são percebidas pela necessidade dos avanços e transformações sociais que acontecem fora do país (principalmente na Europa) e que posteriormente são identificadas como relevantes para a sociedade brasileira que o Estado deseja formar.

Como dito anteriormente, não é possível pensar a história da profissão docente sem repassar pelas questões voltadas à sua formação. Tal relação se faz presente em todo o processo de construção legal e identitária da profissão (aspectos que serão discutidos nos tópicos seguintes) e que são essenciais para reflexões tanto sobre o exercício do ofício dos professores, quanto para os desafios que a categoria tem enfrentado para sua reafirmação e valorização diante da sociedade.

2.2 Aspectos legais da profissão

Percebe-se através da história que a constituição da docência como profissão, ou ainda o processo de profissionalização da mesma, tem sido fruto dos movimentos e organizações dos trabalhadores da educação a fim de lutar contra a perda de autonomia e a desqualificação do seu trabalho, bem como fortalecer o *status* social (OLIVEIRA, 2010).

Para Nóvoa (1993),

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu status, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (p.23).

Stockmann (2018) destaca ainda que o processo de profissionalização docente iniciou-se a partir da atuação do Estado ao assumir a função de organizar os sistemas educacionais, quando da expulsão dos jesuítas. Além disso, aponta a importância da resistência e do protagonismo dos professores como agentes transformadores na sociedade para que sua função passasse “a ser concebida como importante para o desenvolvimento social e cultural, além da concepção, por parte da sociedade, da educação como direito social” (p.4-5).

No entanto, o pesquisador afirma que “[...] isso precisava de contextos políticos favoráveis, pois os interesses econômicos, culturais e religiosos em jogo são características que influenciaram o movimento de construção da profissão docente” (STOCKMANN, 2018, p.5).

Dessa forma, as primeiras medidas legais constando a contratação de novos professores e demais assuntos, se deu em 1827, com a Lei de 15 de outubro (SAVIANI, 2007, p. 126). Assim, além do início da constituição de um corpo escolar em função do Estado, também se definia um maior controle sobre as instituições escolares.

Ainda em 1827, a Lei Geral do Ensino indicava a organização e a normatização da profissão docente. Já em 1834, as províncias se tornaram responsáveis pela formação dos profissionais e assim deu início à substituição do “mestre-escola pelo novo professor” (MULLER, 2010).

No decorrer dos anos, as principais alterações de âmbito legal acerca da docência, tratavam-se apenas da elevação do tempo de formação, bem como da sua modalidade, mas nada que interferisse efetivamente na consolidação em termos de legislação da profissão. O que se tem historicamente construído é um grande “quantitativo de decretos imperiais (cerca de 40) e, posteriormente presidenciais, e a baixa efetividade de ações e realizações em defesa dessa formação” (MULLER, 2010, p.98).

Já a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Reforma Francisco de Campos trouxe mudanças importantes no campo educacional

a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850 de 11/04/31); a abertura das primeiras Universidades brasileiras, com a junção das faculdades isoladas (decreto 19.851 de 11/04/31); a organização do ensino secundário (decreto 19.890 de 18/04/31); a organização do ensino comercial, com a regulamentação da profissão de contador (dec. 20.158 de 30/06/31), entre outros (MULLER, 2010, p.98).

Além disso, a Constituição de 1934 inovou ao trazer a previsão de um Plano Nacional de Educação que abrangesse todos os níveis de ensino, inclusive a destinação de financiamento educacional, bem como as competências de cada ente administrativo. É nesse período também, que se deu a publicação do “Manifesto dos Pioneiros”, marco importante da história da educação do Brasil por trazer ideias inovadoras e se tratar de um documento pensado e escrito por intelectuais da educação.

Destaca-se aqui a reforma realizada por Anísio Teixeira em 1932, no Distrito Federal, que transformou a Escola Normal do DF em Instituto de Educação e em seguida o incorporou à então, Universidade do Distrito Federal (que foi extinta em 1939), elevando-o a nível superior e defendendo que a formação de professores, para todos os níveis, deveria ocorrer exclusivamente na Universidade (BRZEZINSKI, 2000). Tal mudança não perdurou e a Escola Normal voltou a integrar o Instituto de Educação.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1961 (Lei 4.024) e não definiu questões específicas acerca da profissão docente. As demais leis promulgadas até a década de 80 traziam apenas deliberações acerca do nível de formação dos docentes. Tanuri (1989, p. 83) aponta

No tocante ao Curso de Pedagogia, as críticas principais resultantes dos estudos e pesquisas incidiram principalmente sobre a fragmentação do trabalho pedagógico, resultante da divisão do curso em diversas habilitações, a fragilidade da formação dos especialistas em face da não-obrigatoriedade da habilitação magistério e a ambiguidade dessa habilitação, que tanto se destina à qualificação para o magistério do 1º grau, quanto das matérias pedagógicas do 2º grau, além da deficiente fundamentação teórica e instrumentação para a docência na escola de 1º grau.

O que se observa até a reformulação da Constituição de 88 é que as Leis que tratavam dos assuntos educacionais não tinham clareza nos objetivos de qualidade de educação a ser oferecida à sociedade, nem na qualidade de formação dos professores e muito menos nos aspectos de profissionalização desses sujeitos.

Em 1996, a promulgação da nova LDB trouxe avanços em seu texto como as competências de cada esfera do governo, o estabelecimento de diretrizes curriculares, a avaliação do rendimento educacional em todos os níveis e a organização da educação básica e

superior, no que tange aos professores, a LDB inova ao abordar a valorização dos profissionais de ensino como um dos princípios básicos da educação.

Apesar de ainda encontrarmos a dualidade de formação: curso superior de licenciatura e nível médio na modalidade Normal, a Nova LDB em seu artigo 13 aponta as incumbências dos docentes

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Weber (2003) afirma que os aspectos apontados na LDB indicam uma passagem do ofício de professor de ocupação para profissão, haja vista a delimitação da sua área de atuação, a essencialidade à sociedade brasileira e a construção de um processo formativo baseado em Diretrizes Curriculares Nacionais.

O artigo 67 da LDB também assegura direitos aos docentes da carreira de magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Além da LDB, em 1996 foi aprovada e publicada a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro. Mais popularmente conhecida como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a lei previa pelo menos 60% dos recursos do Fundo para a remuneração dos professores (podendo parte desse recurso ser utilizado na formação dos professores leigos) e outros 40% para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Como previsto no artigo 87 da LDB, em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas a serem alcançadas para os 10 anos subsequentes. Entre as metas previstas, destaca-se a formação de professores, com incentivo à formação em nível superior principalmente para aqueles que atuam na Educação Infantil, além de estabelecer o prazo de um ano para que sejam definidos parâmetros e diretrizes para os cursos superiores de licenciatura. Em 2002 o CNE atendeu a essas demandas por meio das Resoluções nº 01e 02.

No tocante ao curso de Pedagogia, em 2006 as Diretrizes Curriculares para o curso extinguiram as demais habilitações, definindo o curso como licenciatura “integrando à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6). Além disso, o avanço se deu, segundo Sheibe (2007), pela superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ficando este último o responsável pela formação docente.

Quanto à docência, o parecer define que

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p.7-8).

Em 2007, a Lei nº 11.494 ampliou o FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal medida estendeu os recursos também para os professores da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Gatti (2011) complementa que as mudanças na distribuição dos recursos e a ampliação do Fundo “também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um

direito dos profissionais da educação e como condição indispensável ao exercício da profissão” (p. 34).

Em 2008 a categoria docente conquista um grande avanço no que tange aos aspectos relacionados à sua valorização. A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 instituiu o piso nacional de salário dos professores da Educação Básica. Ainda assim, cada Estado tem autonomia para construir o seu próprio Plano de Carreira para os professores.

No ano de 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Como princípios de tal política, destacam-se a garantia do padrão de qualidade nos cursos de formação docente; a importância do professor no processo educativo e a necessidade da sua valorização profissional, além de propor a articulação entre a formação inicial e continuada em todos os níveis de ensino. Como concretização da Política, a portaria nº 09 de 30 de junho de 2009, deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - programa que incentiva cursos de licenciaturas, além da formação pedagógica.

Em 2013, a Lei nº 12.796 trouxe uma nova redação para o artigo 62 da LDB

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Há ainda, em 2014 a sanção do novo PNE, também com validade para os próximos 10 anos. Esse novo Plano apresenta metas voltadas especificamente para a valorização da profissão docente e serão comentadas no tópico 1.4 deste capítulo.

Em 2015, a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. O objetivo principal foi organizar e sistematizar a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, além de reforçar a necessidade de um Sistema Nacional de Educação.

Diante do exposto, percebe-se que o processo legal de profissionalização docente também é marcado por avanços e retrocessos. É importante acrescentar que dentro dos estudos acerca da profissão docente há duas vertentes básicas de pensamento: Para alguns estudiosos a implantação das reformas educacionais contribuiu para a desprofissionalização dos professores, pois apontam para a perda de autonomia desses profissionais. Outra corrente

de pensamento acredita que há uma reprofissionalização da categoria, haja vista a necessidade de afirmação das atividades que os professores desenvolvem (MARCELO, 1999).

Para os fins a que este trabalho se propõe, cabe neste tópico apenas apontar o processo histórico das legislações que tratam da atividade docente, oferecendo ao leitor uma visão ampla e que contribua em seu processo de reflexão sobre a temática.

Destaca-se ainda que os aspectos legais da profissão estão intimamente ligados às perspectivas de formação, bem como às necessidades de valorização desses profissionais. Assim, observa-se a importância da organização dos movimentos dos professores tanto na luta por melhores condições de trabalho e direitos que reafirmam a sua valorização, quanto na constituição da identidade docente enquanto categoria e enquanto indivíduos.

2.3 Identidade professor(a)

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

A partir das análises realizadas por Nóvoa (1998), entende-se que o movimento dos professores em busca de seus interesses constitui a organização do seu espaço profissional. Além disso, ganha-se o direito legítimo de se manifestar quanto ao seu trabalho e às demais questões inerentes a ele. É nesse sentido que se organizam as “entidades (associações ou sindicatos)” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.95) que pleiteiam a representação da categoria. Tal organização pode ser compreendida como o aspecto coletivo da identidade docente.

Diniz e Rocha (2015) definem que “A identidade nessa perspectiva, é movida nas tensões, nas contradições e interações entre o sujeito e o meio, o qual é social e político, passando pelas questões pessoais e profissionais, sendo um movimento constante e atemporal” (p. 129). Assim, o pertencimento é estabelecido não apenas no discurso, mas nas ações e na práxis pedagógica.

É nesse sentido que abordamos o histórico dos movimentos sindicais dos professores, como parte integrante e fundamental na construção de uma das faces da identidade docente. Os registros históricos mostram que, no Brasil, com a descentralização do Sistema Educacional, tal organização se deu de maneira específica em cada estado, e que o primeiro Sindicato dos Professores foi fundado no Rio de Janeiro, em 1931, o Sinpro-Rio. No entanto, entidades do tipo associações ou uniões, são registradas no país desde o século XIX (ROSSO *et al.*, 2011).

Pesquisas interpretam que, além da incipiência de estudos na área, a formação tardia dos sindicatos dos professores pode ter como razões

a) o descaso que os governos coloniais, imperiais e republicanos conferiram à educação em suas políticas administrativas nestas terras brasileiras; b) ou o rígido controle que os governos sempre exerceram sobre a atividade docente, dada sua capacidade disruptiva; c) ou ainda a dificuldade que os docentes encontraram em libertar-se de amarras ideológicas e políticas que sobre seus ombros pesavam (ROSSO *et al.*, 2011, p. 112-113).

Vicentini e Lugli (2009) apontam que a escassez de produções dessa temática impossibilita a compreensão das dificuldades, das diferenças e também das semelhanças entre as organizações de professores, principalmente devido à amplitude do país. Essa dificuldade se manifesta, principalmente, relacionada ao período do fim do século XIX e início do século XX, onde não se tem muitos registros das entidades de representação do professorado brasileiro.

Dentre os poucos registros encontrados nesse período Vicentini e Lugli (2009) destaca a obra de Lemos (2006) que constatou que

essa época foi especialmente movimentada, pois “as associações de perfil de socorro mútuo vão cedendo espaço para outras de perfil mais profissional” (LEMOS, 2006, p.178). Entretanto, tratava-se de entidades de trajetórias curtas e que, muitas vezes, ressurgiam com outro nome e uma nova constituição. Em seu estudo, Lemos analisou cartas escritas por professores ao Inspetor-Geral e a colegas de ofício, bem como abaixo-assinados em que relatavam as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério - com destaque para o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1871 - nos quais é possível notar um esforço para conseguir intervir no processo de organização do cotidiano escolar e alterar as suas condições de trabalho (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 97).

É importante destacar que a partir de 1940, a legislação trabalhista criada durante o governo Vargas, Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943), já previa a organização e atuação dos trabalhadores em sindicatos e associações em caráter regional, apesar de proibir a constituição de uma central única de trabalhadores. Nesse período ainda é proibida a formação de sindicatos que representassem os servidores públicos (permitido apenas com a Constituição de 1988). É também nesse período que se registra uma grande formação de entidades representativas dos professores, principalmente após 1945, quando Vargas perdeu o poder.

Outro detalhe levantado por Vicentini e Lugli (2009) é que apesar dos registros de tentativas de movimentação dos professores já na segunda metade do século XIX, é a partir do século XX que as organizações se orientam em busca de melhorias “socioprofissionais do

magistério” e esse aspecto também coincide com as mudanças na educação que aconteciam nesse mesmo período.

Mesmo com a intenção de organizar a categoria docente para representá-la em seu lugar de fala, as entidades representativas dos professores, assim como as que representavam outras profissões, precisaram disputar entre si o espaço para serem a porta-voz das suas classes. Isso porque a heterogeneidade dentro do magistério dificultou a articulação de seus profissionais em relação às ideias e até mesmo à concepção do exercício da profissão. Várias foram as razões que contribuíram para tal heterogeneidade, sendo destaque: o nível de formação, o nível de atuação, a remuneração e, até mesmo as preocupações diante de cada etapa de ensino.

Essas diferenças dificultaram a organização do magistério, inclusive na decisão das questões de luta da categoria a serem defendidas e nas concepções pedagógicas e de exercício da profissão. Diante de tantas disputas e dificuldades internas de alinhamento, o movimento docente passou a adotar o modelo associativo. No entanto, a partir de 1970, com as greves de professores em meio à ditadura militar, esse modelo passou a ser amplamente questionado, levando o movimento dos professores a se posicionar politicamente junto aos ideais de esquerda.

Com isso, a ideia do docente como profissional, que já tinha se combinado de formas peculiares com os valores do sacerdócio (pode-se identificar aqui uma forte ênfase no “altruísmo” que caracteriza algumas tipologias da sociologia das profissões) passou a ser atacada e desvirtuada. [...] Assim, as características presentes na atuação das entidades criadas desde o final do século XIX passaram a ser identificadas como conservadoras e símbolo de tudo o que deveria ser superado no processo de organização da categoria (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.106).

Diante do exposto, é evidente a relevância das organizações coletivas no processo de construção da identidade do professor. Aqui evidencia-se que a coletividade exerceu e exerce, ainda, papel fundamental na organização das ideias, reivindicações e concepções do trabalho docente, interferindo, inclusive, na imagem pública do professorado como agentes de luta e resistência no campo político, pedagógico e social. Portanto, como afirmam Iza *et al.* (2014), em artigo que produziram em conjunto, “a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual está inserido”.

Assim, a identidade dos professores tem sido foco de muitos estudos na área da educação, pois as mudanças sociais que têm influenciado, principalmente o ambiente escolar, afetam os professores, pois segundo Esteve (1992)

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social” (p.95).

Para além do carácter coletivo da identidade docente, Iza *et al.* (2014) apontam que “ser-professor(a)” é fruto de um longo processo que envolve desde a formação escolar, a formação inicial e continuada, as experiências vividas, as questões sociais etc. além do entendimento de autonomia e responsabilidade social quanto ao seu trabalho e reconhecimento do seu ofício como formador de novas gerações.

Assim, relacionando com o proposto por Marcelo (2009) sobre o desenvolvimento profissional, a construção da identidade profissional é indissociável da construção da identidade pessoal. Isso porque trata-se não de um processo mecânico e homogêneo, mas de um processo fluído e particular para cada indivíduo.

Não obstante às lutas internas que o professor enfrenta para se constituir como tal, há ainda a luta quanto às imagens e crenças sociais que ele precisa lidar diariamente para reafirmar o seu ofício ante a sociedade e ao Estado. Tal luta se materializa nas dificuldades enfrentadas pelos professores e nos desafios propostos para a profissão tanto para o presente, quanto para o futuro.

2.4 Desafios da profissão docente

Dentre os desafios presentes na educação do Brasil, a valorização de professores tem se destacado como aspecto inseparável para um ensino de qualidade. Entre as pesquisas desenvolvidas sobre a temática nos últimos anos, é consenso de que há três pilares que sustentam a sua composição: formação inicial e continuada; salários e planos de carreira; e as condições de trabalho (PIOLLI, 2015).

A formação de professores tem sido alvo de intensos debates a nível nacional e internacional. Sousa (2016) aponta que a formação de professores do século XXI deve acompanhar os processos e mudanças exigidos pela sociedade, contribuindo para a construção de um novo profissional docente. Além disso, a autora defende que a práxis pedagógica se apresenta como aspecto primordial dessa formação e que por isso, deve ser planejada, intencional e capaz de proporcionar mudanças e desenvolvimento profissional.

Marcelo (1999, p. 26) define a formação docente como

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer

sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Aqui, percebe-se a amplitude do conceito e o foco na preparação e profissionalização que se reflitam na melhor aprendizagem do estudante. Posteriormente, Marcelo (2009) ampliou o seu conceito para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Para ele, o termo desenvolvimento, por si só, sugere uma dinâmica diferente e de caráter evolutivo e contínuo.

Sobre o tema, Nóvoa (2008) sugere que a formação de professores precisa sair da perspectiva da dimensão acadêmica e ampliar-se à discussão em âmbito profissional, pessoal e organizacional, baseados no contexto escolar. Doravante, não deve dissociar-se das diferenças entre o “formar” e o “formar-se”.

Scheibe (2010) alerta que a melhoria na qualidade de formação do professor está relacionada à qualidade na oferta dos cursos e às condições para cursá-los dada aos estudantes. Barreto (2013) aponta que, em relação aos cursos de pedagogia, há duas características predominantes em sua oferta atual: são pela iniciativa privada e pela educação a distância. Vale ressaltar que tais cursos são oferecidos tanto para formação inicial, quanto para formação continuada dos docentes.

Sobre a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados, Barreto (2015) afirma que uma de suas grandes fragilidades se dá pela formação genérica nos cursos de pedagogia, que permanecem com suas bases praticamente inalteradas, mesmo com o decorrer das reformas educacionais. Além disso, tal curso pretende formar de maneira genérica e ao mesmo tempo “professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores” (p.10).

Como política de valorização do magistério e a fim de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estão em exercício nas escolas públicas, a Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Além de integrar a educação básica e superior com vistas à qualidade do ensino público.

De acordo com a Nota Técnica N° 020/2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Dentre os objetivos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) destaca-se a oferta de turmas especiais em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que

estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (INEP, 2014, p.4).

Nesse movimento, encontramos também o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024), que contempla a valorização do professor e aponta que

As metas 15,16,17,18 e 19 são dedicadas à valorização e formação dos profissionais da educação. Seria possível dizer que praticamente um quarto do PNE que atualmente levamos à consideração de V. Exa. dedica-se à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, seja garantindo formação inicial e continuada, seja assegurando condições salariais dignas, seja induzindo alterações estruturais nas secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Destaca-se, neste sentido, a previsão para implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino, [...]. Com isso, pretende-se generalizar boas práticas que contribuem decisivamente para a qualidade da educação ministrada em sala de aula (BRASIL, 2010).

No que diz respeito aos salários e planos de carreira dos professores, Scheibe (2010) afirma que a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil contribui para a fragmentação da profissão docente. Isso porque a autonomia dos estados origina “planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes” (p.4).

No que tange à legislação, encontramos a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o piso salarial para a categoria de 950,00 reais, com carga horária de 40 horas semanais, que deveria ser implantado progressivamente até janeiro de 2010 e reajustado anualmente. Porém, a Portaria Interministerial nº 3, de 25/11/2020, zerou a atualização para 2021 já que essa rebaixou o Custo per capita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2020 (considerando que o reajuste do piso tem como base a variação do custo aluno no ano anterior).

Recentemente, e mais precisamente no dia 27 de janeiro de 2022, foi anunciado pelo Governo do Presidente Jair Bolsonaro, o reajuste de 33,24% do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Com o reajuste, o valor mínimo que deverá ser pago aos professores da educação básica pública, para jornada de 40 horas semanais, será de R\$3.845,63.

Há um vasto arcabouço de leis e documentos infraconstitucionais que contemplam, orientam e estipulam a construção de planos de carreira e remuneração condigna para os

professores. No entanto, esse tem se mostrado como um dos mais complexos desafios enfrentados pela educação do Brasil.

Por fim, mas não menos importante, temos as condições de trabalho do professor. Esse aspecto reflete diretamente tanto na qualidade da educação, quanto na qualidade de vida do professor enquanto trabalhador (GROCHOSKA E GOUVEIA, 2020).

Nesse sentido, Oliveira e Assunção (2010) trazem um conceito de condições de trabalho docente a partir do contexto sócio-histórico em que se dão as relações de trabalho. Assim fazem parte do arcabouço desse objeto tanto a estrutura física das escolas, bem como suas normas e organizações, os recursos materiais disponíveis, as condições do vínculo empregatício, além das questões objetivas e subjetivas que permeiam o processo educativo.

Ainda sobre o tema, Vieira e Oliveira (2012, p.2) destacam que “[...] as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe”. Portanto, inclui-se aqui ambiguidades e contradições, autonomia, apoio especializado, clima institucional e outros aspectos que contribuam para a construção de uma prática docente reflexiva e uma maior interação entre a escola e sua comunidade.

Além das questões supracitadas, é preciso pensar sobre a atratividade da carreira docente e a retenção de bons profissionais nas redes de ensino. Já é sabido que o professor ocupa um lugar de destaque nos processos educativos. Portanto, a oferta de uma educação de qualidade está intimamente ligada, também, à profissionalização docente, à contratação de profissionais capacitados e competentes, bem como à manutenção desses profissionais em suas atividades (LIMA, 2018).

De acordo com Junior e Oliveira (2016, p. 314), retenção e permanência docente “diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho”. Para Ingersoll e Smith (2003), ela contempla tanto o abandono, quanto a rotatividade, sendo que ambos acarretam prejuízos para as escolas e sistemas de ensino, relacionados aos custos financeiros para a reposição dos profissionais e, principalmente, às dificuldades que representam para a construção de equipes coesas nas escolas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

Segundo os achados do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) intitulado *Professores são importantes:*

atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, professores em início de carreira estão mais propensos ao abandono do magistério.

Freitas (2002), ao analisar o processo de socialização dos professores iniciantes, identificou que nesse período da carreira os processos que ocorrem dentro da escola, como as formas de organização, as formas de classificação, seleção e as relações de hierarquia, passam a atuar na constituição da identidade profissional e se revelam, muitas vezes, como dificuldades encontradas por esses novos profissionais. Segundo o autor, o “poder escolher” a turma em que irá trabalhar, é um privilégio concedido aos professores veteranos das escolas, como forma de reconhecimento pelo seu desempenho.

Outro ponto importante da temática é a permanência de bons profissionais dentro das Redes de Ensino que, se relaciona com a perpetuação da profissão, pois é necessário que as pessoas não deixem de querer ser professor. Assim, a retenção e a permanência articulam-se com a atratividade da carreira (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, a temática da retenção de professores vem ganhando notoriedade nos últimos anos, “tendo em vista o elevado número de pedidos de demissão de professores, tanto para se alocar em outras funções na estrutura do sistema de ensino, quanto para abandonar a profissão” (BAUER, CASSETTARI e OLIVEIRA, 2017).

No que diz respeito à retenção de professores, outros conceitos como rotatividade ou *turnover* estão intimamente ligados às análises dessa temática. Junior e Oliveira (2016) definem que medidas de retenção, bem como a rotatividade, representam indicadores organizacionais, uma vez que estes consideram a permanência e a substituição do corpo docente.

Um estudo de 1991, realizado pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Educação, cujo objetivo era sintetizar as principais discussões apresentadas por estudiosos da Educação no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), já apontava que o fracasso escolar estava diretamente relacionado com “a falta ou rotatividade de professores, devido ao absenteísmo ou desistência da carreira em função de baixos salários, más condições de trabalho e desmotivação” (MELLO, 1991).

Segundo Junior e Oliveira (2016), em pesquisa realizada com base nos microdados da Prova Brasil de 2011, no Questionário dos Gestores foi apontado que a rotatividade de professores é um dos maiores problemas enfrentados e isso ocorre em cerca de um terço das Unidades Escolares.

De acordo com sua pesquisa, Junior e Oliveira (2016) apontam que, em estudos recentes no Brasil as escolas públicas situadas em contextos mais bem providos de equipamentos sociais também possuem dificuldades de reter seus profissionais. Além disso, a permanência dos professores nessas escolas tem sido constatada como um problema para o bom desempenho de programas e políticas que chegam às escolas (SILVA, 2013; SARAIVA, 2015 *apud*. JUNIOR e OLIVEIRA, 2016).

É importante ressaltar que, em linhas gerais, a rotatividade docente ou *turnover* pode ocorrer dentro da mesma rede de ensino (mudança de escola), entre Redes de Ensino (como por exemplo Rede Municipal e Rede Estadual), ou ainda por abandono da profissão. Para Junior e Oliveira (2016), essa última é a forma mais preocupante em relação às políticas educacionais, pois revela que o investimento do estado na formação docente pode não estar retornando para as Redes Públicas, e ainda, que há uma falha na capacidade de retenção de profissionais na rede.

Observa-se, portanto, que as dificuldades enfrentadas pelos professores, bem como os desafios propostos para a sua profissão são muitos e complexos. Essa perspectiva indica que as Políticas Públicas que tratam da educação e mais especificamente do magistério, precisam levar em consideração o que as pesquisas no campo educacional têm revelado sobre a realidade do professorado brasileiro.

Destaca-se, ainda, que este capítulo tratou apenas de questões gerais da realidade e do trabalho docente, não abordando o período específico da Pandemia de Covid-19. Assim, como foco desta pesquisa, o próximo capítulo tem o objetivo de situar o leitor sobre a realidade da educação no ano de 2020, a partir do reconhecimento de estado de Pandemia pela OMS.

3. O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo trataremos dos conceitos de trabalho a fim de localizarmos as especificidades do trabalho docente dentro da nossa sociedade e assim refletirmos sobre a sua realidade. Usaremos como base teórica as produções escritas dos filósofos e sociólogos Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, André Gorz e Harry Braverman, que abordam a temática do trabalho sob perspectivas diferentes. Buscaremos, ainda, perceber as possibilidades de interpretação do trabalho docente a partir da influência que tais teorias exercem nesse campo de conhecimento. E, por fim, trataremos sobre as questões relacionadas à intensificação do trabalho docente, a partir da literatura. Esperamos que, ao final deste capítulo, tenhamos uma visão mais clara e fundamentada sobre o trabalho dos professores e que, assim, possamos construir uma análise crítica sobre os dados coletados nessa pesquisa.

3.1 Conceitos de trabalho

Quando nos referimos à palavra trabalho, não imaginamos a carga histórica e humana que ela carrega. Para compreender a dimensão do trabalho, filósofos e sociólogos dedicaram seus estudos e reflexões para interpretar seus significados e implicações sociais.

Antes de Marx, outros autores já haviam tratado do tema, mas é em sua obra que fica marcadamente explícito que as relações de produção no capitalismo se apresentam como relações de exploração e não entre equivalentes, abrindo, assim, um vasto campo de pesquisa.

Segundo Marx (1980), o trabalho é aquilo que identifica o homem e o diferencia da natureza. É uma atividade adequada a um fim, necessariamente social e que traz uma característica histórica à humanidade.

Marx apontou para as relações sociais sendo subsumidas pelas relações comerciais de compra e venda dentro da ordem do capitalismo industrial. Para o filósofo e sociólogo alemão, na lógica do capitalismo, quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobre ele fica.

Além disso, Marx aponta para um processo de alienação nessa relação, quando se compara a valorização do produto e a precarização do trabalhador, que pode se dar de três formas:

1. Na relação trabalhador x fruto do seu trabalho
2. O trabalhador não se reconhece no seu trabalho
3. Quando o trabalho se torna o meio de sua subsistência

Em Marx, o trabalho é a relação homem-natureza, porém na divisão social do trabalho acontece o antagonismo de classes e a reprodução das desigualdades sociais, culminando em poder e dominação dos detentores do capital e dos meios de produção.

Marx (1980, p. 187-210) estabelece uma distinção entre “força de trabalho” e “trabalho” no capitalismo, sendo essa operação analítica particularmente útil para o debate acerca do processo de trabalho. A força de trabalho é, de forma abstrata, entendida como uma mercadoria disponibilizada pelo mercado e comprada pelo capitalista. O trabalho, por sua vez, é o consumo que ele faz dessa força de trabalho, agora não mais no mercado, mas no mundo privado da empresa. As potencialidades do trabalho irão depender do modo pelo qual o processo produtivo é delineado (COTANDA, 2015).

Marx já apontava para as transformações do processo de trabalho. Para ele, são as pressões do mercado, entre vantagens, produtividade e controle que determinam os modelos de organização, baseados na racionalização e na inovação.

Por fim, Marx afirma que ainda há espaço para que o trabalhador fomente a relação de dependência do capitalismo quanto ao seu trabalho, não sendo assim, vítima ou escravo do processo de produção capitalista.

Émile Durkheim (1893), organiza suas ideias com base nos fatos sociais, que, para ele, têm três características marcantes, a saber: a coercitividade - significa que acontece mesmo contra a vontade do indivíduo; a exterioridade - significa que já está posto antes do nascimento do indivíduo; e a generalidade - porque atinge todas as esferas sociais.

A partir daí, Durkheim (1893) desenvolve em sua obra “Da divisão social do trabalho” a ideia de que a evolução do trabalho como fato social na sociedade industrial “é uma função coordenadora e reguladora das relações sociais e de manutenção dos laços sociais advindos da consciência coletiva.”(ALMEIDA, 2015). Isso porque a harmonia e a cooperação dos indivíduos para o bem-estar da sociedade, antes do surgimento do capitalismo, era a consciência coletiva impedindo o estado de anomia.

Daí resulta uma solidariedade *sui generis* que, nascida das semelhanças, vincula diretamente o indivíduo a sociedade [...]Essa solidariedade não consiste apenas num apego geral e indeterminado do indivíduo ao grupo, mas também torna harmônico o detalhe dos movimentos. De fato, como são os mesmos em toda parte, esses móveis coletivos produzem em toda parte os mesmos efeitos. Por conseguinte, cada vez que entram em jogo, as vontades se movem espontaneamente e em conjunto no mesmo sentido (DURKHEIM, op. cit., p.79, grifos do autor).

Esta forma de organização e cooperação, Durkheim (1893) chamou de solidariedade mecânica, pois “os indivíduos não reclamam e nem procuram deixar de desempenhar sua função, pois, tudo é feito pelo seu bem e pelo bem da coletividade.” (ALMEIDA, 2015).

Com o desenvolvimento industrial, a especialização e as diversas funções que passaram a existir tornam a divisão social do trabalho mais complexa. Durkheim (1893) aponta que a solidariedade que impera na sociedade passa a ser orgânica, visto que os indivíduos já não tem o mesmo apego moral, tampouco concordam com o que é certo ou errado, fazendo com que a anomia social seja sempre iminente. Dessa forma, Durkheim (1893) coloca que a solução para minimizar tal anomia encontra-se nas corporações.

A ausência de qualquer instituição corporativa cria, pois, na organização de um povo como o nosso, um vazio cuja importância é difícil exagerar. É todo um sistema de órgãos necessários ao funcionamento normal da vida comum que nos faz falta. [...] Será necessário que, em cada profissão, um corpo de regras se constitua, fixando a quantidade de trabalho, a justa remuneração dos diferentes funcionários, seu dever para com os demais e para com a comunidade, etc. (DURKHEIM, op. cit., p. 38–39).

Portanto, Durkheim (1893) pensa o trabalho dentro da sua divisão social e das possibilidades de ideias, tarefas e conceitos que ele pode trazer. Por isso a anomia se torna iminente, e ratifica a importância das corporações não apenas com vistas ao lucro, ou a prevenir prejuízos nas empresas, mas principalmente para mediar a vida comum, a coletividade e a harmonia social (ALMEIDA, 2015).

Nos estudos de Max Weber (1987), observamos que o foco está no indivíduo e em suas ações na sociedade, diferente do pensamento de Marx e Durkheim, que pautam suas análises na coletividade. Assim, Weber define a ação social como a intenção de resposta que o autor deseja do seu interlocutor e pode ser classificada em quatro tipos: ação social em relação a fins; ação social em relação a valores; ação social em relação à afetividade e ação social em relação à tradição (WEBER, op. cit., p. 41).

Outro destaque importante nos trabalhos de Weber é a distinção feita entre realidade e conceito. Para ele, a realidade é algo concreto, individual e singular, enquanto o conceito é algo totalmente abstrato e geral, incapaz de abarcar a complexidade e as particularidades da vida real.

Em uma linha de pensamento oposta ao materialismo histórico dialético de Marx, Weber aponta que a religião não cria o capitalismo, mas sim, fornece os instrumentos para sua

sustentação. Assim, o filósofo afirma que o Protestantismo alimenta a ideia de vocação para o trabalho, bem como de uma conduta racional na ideia de profissão.

No entanto, Weber faz uma distinção entre o capitalismo primitivo - que tem na religião os pilares para a sua manutenção; e o capitalismo moderno- que passa a imperar a partir do ascetismo protestante. Isso significa que, a ideia de entesouramento e de trabalho produtivo, como um meio para a vida, deu lugar a ao trabalho como um fim em si mesmo, uma obrigação (THIRY-CHERQUES, 2009).

Assim, a ideia de trabalho em Weber dá-se de maneira transitória entre a vocação para a profissão sendo subsumida pela burocratização, racionalização e pelo desencantamento.

Encontramos, também, as reflexões de André Gorz, filósofo e sociólogo francês mais instigante das últimas décadas, morreu em 2007 e dedicou sua vida a questionar a estruturação, os limites, a superação e a reconstrução da sociedade capitalista, além de tecer críticas às formas de exploração e dominação do capitalismo. Suas ideias seguem um movimento ora de aproximação com a teoria marxiana, no que diz respeito à cisão entre trabalho e vida, criada pelo capitalismo, ora de ruptura quanto às apreensões de trabalho definidas em suas obras.

Em Gorz, há três formas distintas de alocar o trabalho na vida política e social do indivíduo: a autogestão, o desenvolvimento fora do trabalho e, a inteligência e o conhecimento. No entanto, em todos os seus estudos, Gorz preocupa-se com o lugar que o trabalho ocupa socialmente, com os limites do capital e com as novas possibilidades de luta.

Passemos agora a conhecer os diferentes períodos e constatações do autor sobre o trabalho.

Em 1964, a obra “Estratégia operária e neocapitalismo”, Gorz apresenta o trabalho como uma estratégia de emancipação da alienação capitalista. Através de uma política autogestionária da classe operária, a apropriação do saber-fazer e do controle dos processos de trabalho, têm o objetivo de ressignificar o trabalho como uma atividade vital e emancipadora. O autor defende a ideia da humanização pela retomada do saber-fazer das áreas técnicas e científicas. Assim, o capitalismo dependeria desse grupo de trabalhadores multiqualeificados e daria força política para reivindicar melhores condições de salário, trabalho e vida.

Gorz define ainda a ideia de trabalhador pleno, que seria um operário polivalente, mais bem preparado para enfrentar o capital e produzido pela própria automação do processo de produção. Dessa forma, o trabalho ocuparia um lugar central na sociedade, sendo o

fundamento de toda atividade humana, além de inaugurar o “neocapitalismo”, que seria uma passagem não violenta para o socialismo.

Com as transformações industriais e sociais ocorridas, em 1987, André Gorz publica sua nova obra: “Adeus ao proletariado: para além do capitalismo”. Nela o autor questiona a ação política e revolucionária dos operários, defende o esgotamento da sociedade industrial e o surgimento da sociedade pós-industrial. Além disso, admite que o trabalho na indústria deixa de ser o elo de sociabilização central e valoriza os indivíduos e os movimentos sociais. É nessa obra, também, que Gorz faz uma crítica ao pensamento marxiano afirmando que o capitalismo industrial foi superado pelo capitalismo cognitivo.

É importante destacar que, para essa reflexão crítica Gorz e outros autores do capitalismo cognitivo (que é a evolução conjunta entre a tecnologia comunicacional, a subjetividade e o trabalho imaterial) e do trabalho imaterial (que será abordado no próximo tópico), como Negri (2001; 2002; 2005), Hardt (2005) e Lazzarato (2006) adotam os escritos de *Grundrisse*, - que se trata de um exercício inicial de Marx sobre sua crítica à economia política e que, mais tarde foi considerada o pilar para os escritos de sua obra “O capital”, mas que teve sua primeira versão publicada apenas na primeira metade do século XX - como ponto de congruência para a ideia de *background* do processo histórico de esgotamento do trabalho industrial.

Há ainda críticos veementes do trabalho de Gorz pelo fato de fundamentar-se na obra “póstuma” de Marx para refutar a ideia de hegemonia do capitalismo industrial. Para Gorz, no entanto, sua crítica ao marxismo está no que ele denomina utopia marxiana:

A utopia supõe que a atividade pessoal autônoma e o trabalho social coincidem, a ponto de constituírem uma unidade. Cada indivíduo deve poder, por meio de seu trabalho, identificar-se pessoalmente com a totalidade indivisa de todos [...] e encontrar, nesta identificação, seu aperfeiçoamento. Em suma, a socialização integral da existência pessoal deve corresponder à personalização integral da existência social, a sociedade em seu conjunto tendo em cada um seu sujeito consciente e cada um reconhecendo no conjunto da sociedade sua unificação com todos [...]. Tamanho triunfo da Razão supõe, claro, a racionalização integral da existência individual: a unidade da Razão e da vida (GORZ, 2007, p. 36-37)

Ainda sobre as percepções de André Gorz sobre o trabalho, em suas últimas obras, especificamente em “O Imaterial. Conhecimento, valor e capital” publicado primeiramente em 2003, o autor apresenta a ideia do trabalho imaterial como principal força produtiva do capitalismo contemporâneo.

O trabalho imaterial, segundo o teórico, são atividades que possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação. Aqui, o conhecimento é tudo aquilo que é formalizado, o saber são aprendizados cotidianos e experiências externas ao trabalho.

Nela são explorados três conceitos: valor trabalho, tempo de trabalho e classes sociais. Nessa nova perspectiva, Gorz afirma que o valor não poderia ser mensurado já que este está ligado ao tempo de trabalho que também já está superado, pois não significa mais a expressão das atividades.

Agora, a economia deve basear-se no “comunismo do saber” como alternativa à lógica de valorização do capital, haja vista que o conhecimento e a informação não poderiam ser limitados à forma de valor, pois não podem ser medidos com base no tempo de trabalho sua apropriação se torna bem mais difícil.

Além disso, o capital humano torna-se um conjunto de trabalhos imensuráveis que expande a base científica e tecnológica através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), substituindo o trabalho vivo pelo trabalho morto e anunciando o capitalismo como um “morto vivo”.

A lógica nesse entendimento se baseia na produção crescente de mercadoria e no volume decrescente de trabalho, dando força para a instituição de uma renda social garantida e não vinculada ao tempo de trabalho. Assim, não seria mais possível falar em sociedade do trabalho, porque o trabalho (manual) não é mais o centro da sociedade.

Para Gorz, o trabalho imaterial é a expressão da subjetividade do trabalhador, cujo núcleo de produção é o “discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto e de identificar e resolver problemas” (GORZ, 2005, p. 18)

É nesse pensamento que o autor inaugura a “cultura do cotidiano”, pois acredita que os aprendizados na vida fora do trabalho contribuem na formação do trabalhador, vivências que não foram exploradas pelo capitalismo.

Assim, Gorz finaliza sua análise sociológica e filosófica atribuindo o trabalho como algo positivo na luta contra o capitalismo, o conteúdo do trabalho como chave para a emancipação social e como uma atividade redentora.

Contemporâneo às obras de André Gorz, temos Harry Braverman. Nascido em 1920 na cidade de Nova York, trabalhou como operário no ramo naval e siderúrgico e iniciou sua militância política no movimento trotskista, ingressando, em 1937, no Partido Socialista dos

Trabalhadores (Socialist Workers Party – SWP). Em 1950 foi expulso do partido em virtude de disputas políticas internas e passou a trabalhar como editor na *Grove Press*, onde participou da publicação de diversas obras da contracultura norte-americana e de autores estrangeiros. Em 1967, assumiu a direção da *Monthly Review Press*, onde trabalhou até sua morte, em 1976. Sua obra “Trabalho e capital monopolista” foi publicada dois anos antes do seu falecimento e retomou as discussões sobre o processo do trabalho, já iniciadas por Karl Marx, e sendo classificada uma vertente de alternativa neomarxista.

Braverman inicia seu texto esclarecendo que todo ser vivo desempenha atividades para apropriar-se dos produtos naturais para seu proveito.

Trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar a sua utilidade. Pássaro, castor, aranha, abelha e térmita, ao fazerem ninhos, diques, teias e colméias, trabalham, por assim dizer. Assim, a espécie humana partilha com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades.

Entretanto, o que importa quanto ao trabalho humano não é a semelhança com o trabalho de outros animais, mas as diferenças essenciais que o distinguem como diametralmente oposto (BRAVERMAN, 1974, p.49).

Para o autor, o trabalho humano é oposto ao dos outros animais porque é consciente e proposital. O que significa dizer que o trabalho acontece primeiro na mente e depois é imprimido no material conforme o projeto que foi criado e segundo a vontade do seu criador, o que Braverman (1974) chama de poder do pensamento conceptual. Assim, “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1974, p.53)

Além disso, Braverman (1974) aponta que, por isso

A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo (p.53-54).

O autor em destaque retoma a questão da “força de trabalho”, que para Marx (1980) é a capacidade de executar trabalho e acrescenta que esta não pode ser confundida com qualquer outra habilidade não humana, a não ser que seja o “senhor do trabalho”, pois para ele trata-se apenas de “fatores de produção” não fazendo diferença entre “vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho” (BRAVERMAN, 1974, p.54).

Assim,

O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da

humanidade para enfrentar a natureza . Assim, para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com qualquer outra, simplesmente porque é humana (BRAVERMAN, 1974, p.54).

É nesse entendimento que o autor procura discutir o trabalho a partir das relações capitalistas de produção. Para ele, existem três condições básicas para que os pilares da produção capitalista (intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro) se mantenham:

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constrações legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMAN, 1974, p.54-55).

Braverman aponta, ainda, que apesar das relações de compra e venda existirem desde a Antiguidade, é apenas a partir do advento do capitalismo industrial, no século XVIII, que começam a surgir com números expressivos trabalhadores assalariados e, até os dias atuais são a forma dominante de produção. Portanto, falar sobre esse tipo de relação social é falar de um fenômeno recente, mas que se expandiu de forma rápida e que demonstra cada vez mais o poder da sua tendência em transformar todas as formas de trabalho em trabalho assalariado (p.55).

Assim, o autor coloca que são as condições sociais que obrigam, de certa forma, o trabalhador a assinar o seu contrato de trabalho e, desse modo, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho, mas esse só pode obter lucro, ou ainda, vantagem, nesse processo se firmar o trabalhador em seu lócus de trabalho. Apesar de ficar evidenciado que os produtos do trabalho pertencem ao capitalista, fica claro, também, que o que é vendido pelo trabalhador é a sua força para trabalhar por um certo período de tempo contratado. E é na capacidade de reprodução da força de trabalho durante o tempo contratado que está a ampliação do seu capital (BRAVERMAN, 1974, p.57-58).

Braverman (1974) reafirma que o trabalho é uma propriedade inalienável do ser humano e aponta para a variabilidade de atividades de trabalho e do potencial de força de trabalho dos seres humanos. Assim, “novos modos de trabalho podem ser facilmente criados mais rapidamente do que serem explorados. O capitalista acha nesse caráter infinitamente plástico do trabalho humano o recurso essencial para a expansão do seu capital” (p.57).

Apesar de todo contexto favorável ao capitalista, Braverman considera que

[...] se o capitalista se baseia nesta qualidade distintiva e potencial de força de trabalho humanos, é também esta qualidade, por sua própria indeterminação, que coloca diante dele o seu maior desafio e problema. A moeda do trabalho tem o seu averso: ao comprar a força de trabalho que pode fazer muito ele está ao mesmo tempo comprando uma qualidade e quantidade indeterminadas. O que ele compra é infinito em potencial, mas limitado em sua concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais sob as quais trabalham, assim como pelas condições próprias da empresa e condições técnicas do seu trabalho. O trabalho realmente executado será afetado por esses e muitos outros fatores, inclusive a organização do processo e as formas de supervisão dele, no caso de existirem (p.58).

Assim, o autor conclui que

Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição apresenta-se na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema de gerência. (BRAVERMAN, 1947, p.59).

A partir desse ponto, entendemos que o objetivo de Braverman e daí, a novidade, em relação à obra de Marx se dá pelas análises da nova fase do capitalismo, conhecida como a fase monopolista e que apresenta três características fundamentais: a competição entre grandes corporações; o mercado universal e a expansão do Estado (COTANDA, 2015, p. 178).

Conforme Braverman, a organização do processo de trabalho nas sociedades industriais reflete o antagonismo inerente ao capitalismo, expresso na exploração do trabalho pelo capital. Para ele, as gerências – que representam o capital nas modernas empresas – não podem confiar que os trabalhadores exerçam suas atividades de forma voluntária, diligente e produtiva para produzir a mais-valia. As “gerências científicas” buscam formas de maximizar o controle sobre o processo de trabalho e de minimizar o controle que os trabalhadores possuem, convertendo-se em uma máquina de degradação e repressão. Os princípios essenciais do taylorismo, seja na indústria ou nos serviços, são: a dissociação do processo de trabalho do conhecimento dos trabalhadores; a separação entre concepção e execução e o monopólio do conhecimento para controlar cada passo do processo de trabalho e sua forma de execução. Nesse sentido, explica Braverman, a evolução da tecnologia e da organização do trabalho está determinada pela necessidade do capital de dominar o processo de trabalho e de debilitar o poder de resistência da mão de obra. Para ele, os gerentes assim procedem, introduzindo os “princípios de administração científica” na organização do trabalho, bem como tecnologias que dependem menos da qualificação dos trabalhadores. Tudo isso, conjuntamente, quebraria a unidade natural do trabalho, separando concepção e execução e desqualificando a mão de obra, o que, no futuro, poderia reduzir totalmente a dependência do capital em relação aos trabalhadores.(BRAVERMAN, p. 112-134; SPENCER, 2000 *apud* COTANDA, 2015, p. 178).

Assim, Braverman conclui que, no atual momento da sociedade, o trabalho é a expressão política de como os indivíduos se organizam para produzir, além de ser continuamente inovado e ajustado, constituindo-se em um campo de conflito e de

consentimento que produz e reproduz relações sociais, subjetividades, culturas, formas de dominação e de resistência (COTANDA, 2015).

Nesse sentido, apontamos que a exposição das diferentes perspectivas de trabalho são válidas para identificar o nosso lugar na sociedade em que vivemos. Entretanto, dentro da categoria trabalho, temos atividades cujas atribuições e vivências carecem de observações e análises mais específicas e, no caso desta pesquisa, trataremos, agora, do trabalho docente como subcategoria do trabalho, mas não em termos de hierarquia, e sim como atividade específica.

3.2 Análises sobre o trabalho docente

Sabemos que o lugar que o trabalho - em termos gerais- ocupa na sociedade ainda é foco dos estudos de sociólogos, filósofos e estudiosos da área. E não obstante, encontramos o trabalho docente e a natureza desse trabalho carecendo de pesquisas e estudos aprofundados para identificar os caminhos e características que o desenvolvimento social e o atual contexto político e econômico agregaram aos trabalhadores docentes.

Mesmo com o número relativamente baixo de estudos sobre a temática, encontramos na literatura correlata tendências importantes de análise sobre as particularidades dessa classe de trabalhadores. No Brasil, o autor que mais se destaca quanto às produções sobre trabalho docente é o professor Álvaro Moreira Hypolito, atual diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas- Rio Grande do Sul, cujas produções e áreas de atuação tem o foco no Trabalho Docente, Currículo, Reestruturação Curricular, Profissionalismo, Teoria Crítica, Gênero, Globalização e Identidade. Em suas obras, Hypolito também traz as contribuições de autores internacionais que influenciaram o pensamento brasileiro sobre o assunto, além de explorar as críticas e pontos de congruências dentro de cada perspectiva.

Cabe ainda delimitar que, o processo de trabalho docente

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico. O formato curricular, o conhecimento escolar e as tecnologias e materiais de ensino são parte constitutiva do trabalho docente. O tempo é uma categoria central para as análises do processo de trabalho docente, não somente no sentido de quão prolongado e estendido é o trabalho, mas também no sentido do ritmo no qual é realizado. Daí podem derivar inúmeras análises sobre jornada de trabalho, tempo de preparo e planejamento das atividades, processos de avaliação, sistema seriado, disciplinar ou integrado, montante de atividades, carga de trabalho, exigências de

relatórios e preenchimento de formulários burocráticos. É importante destacar que o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo. (HYPOLITO, 2010, p. 1).

Assim, feitas as devidas considerações sobre o referencial teórico utilizado nesta etapa do estudo, passemos a alguns esclarecimentos e entendimentos sobre os quais teceremos as análises neste tópico. Partimos, então, do consenso de que o desenvolvimento do capitalismo promoveu o crescimento do trabalho no setor de serviços (BRAVERMAN, 1987). Portanto, como já dito antes, trabalhadores de escritórios e prestadores de serviço passaram pelo processo de proletarização por meio da racionalização, organização e controle do trabalho nos moldes fabris, ampliando a classe trabalhadora para além dos trabalhadores manuais e operários.

Além disso, remetemo-nos à definição de serviço adotada por Mandel (1977) como o efeito útil de um valor de uso – essencialmente de uma prestação de trabalho especializado –, cuja produção e consumo coincidem, já que não está encarnado em um produto material (MANDEL, 1977, p. 283 – Tomo I) [tradução livre], para auxiliar-nos nas reflexões acerca do trabalho docente. Dessa forma, ancoramos na perspectiva de que não importa se o trabalho produz bens ou serviços, mas sim se foi produzido sob relações capitalistas de produção (HYPOLITO, 1991).

Destacamos, ainda que, aqui se intensificam as discussões sobre trabalho produtivo ou não na prestação de serviços ao Estado, visto que trabalho produtivo é todo trabalho que produz mais-valia, é todo trabalho que acrescenta valor ao capital, ou seja, todo trabalho que concorre para o processo de valorização do capital (MARX, 1980, 1985; RUBIN, 1987; BRAVERMAN, 1987; MANDEL, 1977).

Nesse sentido, surge a inquietação já compartilhada por Hypólito, quanto à posição dos professores de escolas públicas dentro da lógica de trabalho capitalista. Já que a prestação de serviços, mais particularmente aqueles ligados ao Estado, ainda é algo problemático, pois envolve discussões sobre o papel do Estado na sociedade capitalista e sobre o caráter produtivo ou improdutivo do trabalhador assalariado pelo Estado (HYPOLITO, 1977).

É nesse contexto que na década de 1930 o escolanovismo se identifica com o capitalismo vigente no Brasil, pois promove e preconiza a organização escolar fundamentada nas ciências psicopedagógicas, além de incentivar os especialistas a assumirem áreas

específicas na administração escolar (inspeção, supervisão, orientação e administração). Ou seja, a divisão do trabalho, bem como a especialização de funções dentro do ambiente escolar dão espaço cada vez maior para o modelo de administração empresarial.

No entanto, a partir de 1970, tal modelo começa a ser questionado dentro das escolas públicas e fortalece os questionamentos sobre as características do professor, que tem a sua imagem construída como: assalariado, grupo quantitativamente numeroso, desvalorizado social e financeiramente, etc. Assim, conforme citado no capítulo um, a necessidade da organização do professorado dentro do movimento sindical também se fortalece *vis-a-vis* o lugar social que o professor passa a ocupar.

É nesse contexto, também, que emergem as interpretações do trabalho docente, a partir do olhar crítico sobre o seu locus de trabalho (a escola), bem como sobre a sua realidade de trabalho. Nesse sentido, encontramos as reflexões sobre a categoria do trabalho docente embasadas, principalmente nas relações sociais de produção, podendo ser classificadas em: Proletarização do professor, Identificação do professor com o operário, Superação do modelo fabril e Professor como intelectual.

3.2.1 Proletarização do(a) professor(a)

Protagonista de muitas das discussões acerca do trabalho docente, a proletarização dos professores ocupa lugar de destaque quanto às categorias analíticas do professorado brasileiro. Nesse sentido, e para contribuir com a reflexão sobre a temática, é importante elucidarmos que

Considera-se proletária a classe que é explorada no modo de produção capitalista, tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção. Nas diversas formas que a organização do trabalho assumiu desde a manufatura, formas de cooperação e de interação no trabalho sempre estiveram presentes, demarcando um caráter de subordinação e de resistência do homem ao trabalho, a exemplo das práticas que dividiram as formas artesanais de produção, evidenciadas na evolução do processo histórico de expropriação gradativa do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho. (ALVES, 2009, p.34-35)

Assim, ao nos referirmos à proletarização partimos do consenso de que o professor é um trabalhador assalariado, subordinado ao processo de desqualificação, subsumido na perda do controle sobre o seu processo de trabalho e sem prestígio social. Tais aspectos foram levantados a partir da influência de estudiosos estrangeiros que fomentaram a pesquisa dessa temática no Brasil, dentre os quais destacamos APPLE, 1989; APPLE; TEITELBAUM, 1991; OZGA; LAWN, 1991.

Há, ainda, trabalhos que se dedicaram às análises das produções científicas sobre a temática e concluíram que

[...] a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. (Tumolo e Fontana, 2008, p.3)

Nessa linha de pensamento, destaca-se a ideia de que quanto maior o grau de racionalização do trabalho escolar e mais complexas as formas de organização e administração escolar, maior será o controle sobre o trabalho docente (HYPOLITO, 2020). Isso porque um dos pilares da discussão sobre a proletarização docente está nas divergências encontradas entre a formação que o professor recebe e a realidade que ele encontra no seu *locus* de trabalho.

Tais divergências são apontadas, principalmente, pelas tecnologias educativas que estão sedimentadas nos sistemas de ensino e dentro das escolas: currículos, livros didáticos, técnicas de ensino etc. já que estas agem como determinantes no trabalho do professor dentro das salas de aula e, interferem diretamente na relação com a liberdade, criatividade e individualidade do trabalho do professor.

Sob essa ótica, surgem ainda, questionamentos sobre o que é um bom professor, haja vista que nem sempre o mais bem preparado é aquele que se adequa e executa melhor o que está prescrito nos manuais. Assim, o excesso de burocratização “reduz o tempo para pensar, programar e planejar” (HYPOLITO, 2020, p. 103).

É nesse contexto que evidencia-se a alienação do professor em relação aos fins da educação (HYPOLITO, 2020), fazendo com que seja necessária a fragmentação do trabalho escolar, distribuindo para especialistas algumas funções como supervisão e orientação. Assim

Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Consequentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamento entre os professores ou entre professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provêm duas questões. A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino e os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, cujo lugar deve ser preenchido pelos gestores do processo de ensino, isto é, por aqueles que têm por função produzir os pro-

cedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua mais ampla acepção – serem considerados como neutros. [...] Os procedimentos técnico-pedagógicos, as diferentes metodologias de ensino, as várias técnicas, enfim, a tecnologia em sentido lato [...] nada mais são do que respostas ‘técnicas’ a problemas ‘técnicos’ (SANTOS, 1989, p. 27).

Por outro lado, encontramos, ainda, os trabalhos de Deber, citados por Jáen (1991) que acreditam na proletarização da força de trabalho, de forma dissimulada por meio da administração. Deber enfatiza que a proletarização ideológica é as diferentes respostas que os trabalhadores têm dado ante à perda de controle do seu trabalho e portanto, reagem de forma distinta à dominação ideológica. A “acomodação” dos profissionais ao controle é entendida como forma estratégica de defesa.

Um grupo submete-se a “dessensibilização ideológica [...] negação ou separação do trabalhador do contexto ideológico de seu emprego” (DEBER, citado por JÁEN, 1991, p.79). O que interessa é o desenvolvimento “científico” e “técnico” do trabalho. Outro grupo aceita a cooptação ideológica e é identificado segundo os propósitos morais definidos por outros. Acredita nos objetivos definidos pela empresa como sendo seus (ALVES, 2010, p 33).

Longe de serem superadas, tais perspectivas apontam apenas para a necessidade de pesquisas e estudos considerando os novos contextos políticos e econômicos nos quais vivemos, como bem colocam Lüdke e Boing (2007, *apud* ALVES, 2010)

o tema “trabalho docente” é polêmico e, ao ser estudado, deve-se levar em conta as transformações sociais e econômicas que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. As atuais estratégias de gestão e organização do trabalho na escola buscam submeter os professores a um tipo de gestão baseado na lógica do mercado (p. 34).

Conheçamos, agora, as questões que permeiam a visão do professor como operário, ou o distanciam dele.

3.2.2 Professorado x operariado

Ainda sobre a tese da proletarização, encontramos estudos que abordam a discussão sobre a identificação do professor com o operário. Isso porque há vertentes de pensamentos que classificam o trabalho docente encarado como tipicamente capitalista, assemelhando-se assim aos estudos do processo de trabalho fabril, como podemos encontrar no artigo de Miguel Arroyo “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, publicado em 1980.

Aqui, cabe destacar, mais uma vez, que a base para essa discussão se dá quanto ao tipo de trabalho (produtivo ou improdutivo) realizado pelos professores:

Há a compreensão, na maioria das vezes de forma implícita, de que o trabalho

docente é um trabalho produtivo, pois as relações econômicas que o definem são de tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital (HYPOLITO, 2020, p. 106).

Essa discussão é bastante antiga entre os marxistas e alguns autores defendem que já não há mais o que avançar quanto a esses conceitos, sendo irrelevantes para as reflexões sobre o trabalho dos professores.

Para relembrar,

Trabalho produtivo, na concepção marxiana, é todo trabalho que concorre para a valorização do capital, é todo trabalho que produz mais-valia. Não importa se o trabalho produz bens materiais ou imateriais, o que importa é o resultado no ciclo produtivo, ou seja: se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente apropriado por um capitalista, este trabalho é considerado produtivo. Se, ao contrário, um/a profissional – cantor, por exemplo – realiza seu trabalho, sua arte, seu canto, sem se relacionar economicamente com um empresário das artes, arrecadando para si todos os ingressos, seu trabalho é improdutivo. O que importa, ao fim e ao cabo, são a forma e o conteúdo da apropriação do resultado do trabalho (MARX, 1980, 1987 *apud* HYPOLITO, 2020, p.107).

Por outro lado, encontramos autores, como Saviani (1987) que defende que essa discussão precisa ser retomada, pois há uma especificidade no trabalho escolar, seja ele público ou privado, que o impede de ser classificado como um trabalho tipicamente capitalista, mesmo quanto às relações de trabalho que nele existem.

Aqui, Saviani traz à tona a perspectiva da natureza do trabalho pedagógico, fazendo, de forma cuidadosa, a transposição dos conceitos de trabalho, capital, mais-valia, valor, força de trabalho, produto e demais elementos abordados por Marx em suas obras.

Demerval Saviani (*Ensino público e algumas falas sobre universidade*) faz uso dessas aproximações de Marx para advogar uma especificidade da educação escolar que estaria fundada na não separação entre produção e consumo e na consequente impossibilidade de subordinação real do trabalho ao capital no processo de produção pedagógico. Alguns autores (Arroyo, Sá, Mazzotta etc.) tentam contestar a tese de Saviani, procurando demonstrar que o capitalismo está sim presente na escola. Esta tentativa se mostra, todavia, frustrada, em nosso entender, já que buscam demonstrar precisamente aquilo que, tanto Marx, quanto Saviani já tomam como suposto para suas reflexões, ou seja, que a relação pedagógica que se dá na escola privada subsume-se formalmente ao capital. Alguns dos trabalhos que se opõem à tese de Saviani chegam ao absurdo de sugerir que também na escola pública se dá a subordinação do trabalho ao capital. (PARO, 1993, p.104-105).

Dessa forma, Saviani coloca a aula como trabalho da educação escolar onde produção e consumo não podem ser separados. E sobre tal colocação Paro (1997) aponta:

É a aula, enquanto mercadoria, que se paga, no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. (p.105)

Ou seja, se para a sociedade capitalista a aula é, de fato, um produto do processo escolar, uma outra vertente de pensamento define que a educação enquanto relação social entre indivíduos da mesma sociedade civil, não pode reduzir-se à mera apropriação dos saberes produzidos historicamente. A aula é o próprio trabalho pedagógico e o seu produto está para além do ato de aprender. E em se tratando de uma relação social, o aluno torna-se, também, objeto de trabalho, já este não é apenas consumidor e sim o “verdadeiro objeto sobre o qual se processa o trabalho pedagógico e que se transforma nesse processo” (PARO, 1997, p. 105).

Evidentemente, nessa perspectiva, o estudante não é apenas consumidor, mas também produtor, à medida que as respostas a esse processo se dão de acordo com sua especificidade humana e por isso, a transformação que acontece no trabalho pedagógico se relaciona com sua personalidade, “apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas etc” (PARO, 1997, p.106).

Paro (1997) considera ainda que,

De qualquer forma, se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que “sai” do processo é diferente daquele que aí entrou. É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da ideia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, essa separação se dá de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida a fora. [...] No caso da produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas não apenas imediatamente, já que se estende para além do ato de produção (p.106).

Nessa perspectiva e retomando a comparação dos professores com os operários, é possível que se interprete que o trabalho do professor não pode ser controlado/ supervisionado/ administrado por uma ação externa. Sobre isso, Silva Júnior (1990) coloca que

Ainda que o pretenda, o especialista em administração da educação não pode orientar sua atuação pela objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, não pode pretender avocar a si o controle do processo de trabalho desenvolvido pelos professores. Se isso se dá, o que resulta é a subordinação do trabalhador (professor) ao processo de trabalho que executa, e essa subordinação é exatamente o que não pode ocorrer, tendo em vista a natureza própria do trabalho pedagógico. Na relação educativa, conforme Saviani o demonstra, o professor detém o controle do processo de trabalho que realiza, é ele quem o planeja, elabora e executa. Mais ainda: o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos, e, como tal, sua produção e seu consumo são indissociáveis (p. 78-79).

No entanto, Hypolito (2020) alerta que é preciso ter cautela quanto a esse tipo de

interpretação pois, de longe é possível identificar as ações capitalistas por meio do Estado na administração escolar, além do fomento à “racionalização do trabalho escolar para controle do trabalho docente”. Além disso, algumas considerações importantes sistematizadas a partir dos estudos de Sá (1986) informam que

- a) as observações de Marx sobre a produção não-material são corretas e ainda se aplicam em várias áreas. No entanto, quando Marx discutiu essa problemática, inclusive com exemplos (educação, medicina, teatro, etc.), o capitalismo estava em um determinado estágio de desenvolvimento. [...] Tomemos como exemplo o caso do ator: no século passado Marx somente teve contato com o trabalho do ator ao vivo e esta era a única possibilidade. Portanto, o consumo sempre se dava no mesmo instante da produção; ora, hoje no trabalho de ator o teatro é apenas uma modalidade entre muitas outras em que o ato de produção não coincide com o de consumo; há uma circulação enquanto mercadoria, do trabalho do ator já apropriado por grande empresário (redes de televisão, cinemas, vídeos, propagandas, etc.). [...] não se pode de maneira alguma fazer dessa elaboração de Marx algo rígido, fixo, imutável.
- b) em termos de educação é inegável que é possível a introdução de tecnologias que excluam, inclusive, a figura do professor fisicamente presente [...], através das máquinas de ensinar, do telensino, instruções programadas (computador), etc.; quando isso não ocorre (principalmente pela dificuldade de material) há outras estratégias bastante comuns que, se não excluem o professor, reduzem a sua atuação a um trabalho desqualificado, através do simples livro didático, da fragmentação do trabalho, dos especialistas, etc.
- c) o processo de trabalho escolar está sendo penetrado por uma lógica capitalista e o modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade. No entanto, há que se considerar que existem várias escolas em nossa sociedade: o conteúdo de classe da escola se expressa não só numa distribuição diferenciada do conhecimento como também na organização do trabalho escolar. O tipo de escola possibilitado para cada classe social, por cumprir funções sociais diferentes, pelo menos em relação aos alunos, possivelmente apresenta formas de organização diferentes (HYPOLITO, 1991, p. 9-10).

Feitas as devidas considerações, o que fica claro como cerne do problema é a natureza do trabalho pedagógico que não permite ser classificado como tipicamente capitalista, mesmo com todas as interferências e transformações políticas e econômicas que ocorrem na sociedade. Sobre isso, Tomaz T. da Silva tece uma crítica à tese da proletarização e afirma que

Ao transpor para a escola o modelo do processo capitalista diretamente produtivo, a tese do processo docente capitalista está apenas apondo à atividade do professor a face política do trabalho capitalista, esquecendo-se de que ela não existe independentemente de sua origem num processo econômico. O que tem que ser provado é a natureza essencialmente capitalista da atividade docente, uma prova evidentemente impossível de ser apresentada (SILVA, 1992, p. 179).

Por fim, Hypolito (2020) aponta que

Mesmo os/as autores/as que defendem a tese da proletarização, quando se referem aos/às professores/as indicam que são ‘profissionais que se proletarizam’, ‘professores proletarizados’, o que parece indicar uma cautela na denominação, uma necessidade de fazer uma certa distinção entre os/as professores/as e os/as proletários/as. A situação de classe do professorado é ambivalente e contraditória, o que faz com que essa categoria também apresente interesses ambivalentes e

contraditórios (APPLE, 1989b; ENGUITA, 1991). Esses interesses nem sempre coincidem com os interesses do operariado, tanto em termos de sociedade quanto em termos de educação (JÁEN, 1991). Não raras vezes, em função de conflitos internos, originados pela luta interna entre os interesses corporativos e os interesses de classe, o professorado manifesta interesses que se opõem aos interesses das classes trabalhadoras (p.112).

Ou seja, para além da identificação do professor como proletário ou operário, é importante que esse tenha consciência da importância do trabalho que desempenha para a sociedade, e isso requer não apenas uma consciência de classe, mas um reconhecimento de todas as camadas da população a ponto de reivindicar um serviço de qualidade e melhores condições para sua realização (PARO, 1997). Isso porque, diferente de outras profissões, a luta dos professores requer, antes, a afirmação do seu trabalho, o que inclui uma consciência política, econômica e coletiva tanto da sua classe, quanto daqueles a quem se destinam seus serviços.

3.2.3 O modelo fabril

Nesta perspectiva, encontramos a discussão sobre a autonomia (ou não) que os professores ainda exercem sobre alguns processos escolares e educativos. Apesar de parecer “mais do mesmo”, essa linha de raciocínio vem como crítica às ideias bravermanianas e com o intuito de superar os impasses encontrados na tese da proletarização.

Aqui, critica-se o determinismo e estruturalismo, que são pilares do trabalho de Braverman, e abre espaço para perspectivas que abordem as relações históricas dinâmicas e construídas socialmente, ao passo que também consideram os processos de desqualificação e racionalização inerentes às mudanças sociais e econômicas.

Nesse sentido, Ozga e Lawn (1991) apontam

é que ele extraiu do marxismo uma crítica estrutural do trabalho, baseada em divisões entre concepção e execução do trabalho, desqualificação e perda do controle por parte do trabalhador, a qual perdeu muito de seu valor explicativo por causa de sua redução do papel ativo dos trabalhadores em contestar ou resistir ou adaptar-se a este processo (p. 149).

Os estudos realizados por Jenny Ozga e Martin Lawn (1991) têm seu lugar de importância dentro das análises sobre o trabalho docente pois sugerem a interpretação do trabalho docente pela ótica da investigação, considerando o papel fundamental dos professores na construção de todos os processos - sociais, econômicos, culturais- bem como de seus desdobramentos, nos quais estão envolvidos.

Assim, concluem que

Abordagens históricas, comparativas e qualitativas do estudo do trabalho docente

deveriam sugerir novas possibilidades no nível nacional, local e da escola para a compreensão de como os professores experienciam o ensinar, como seu trabalho tem sido e continua a ser reestruturado, suas relações com a administração e desenvolvimentos na tecnologia de ensino. A concepção do processo de produção deveria abranger as relações do local de trabalho, a autonomia responsável, a desqualificação e a sobre-qualificação, e assim por diante. A questão do interesse de classe não deve ser abandonada, mas tampouco deve ser vinculada às relações sociais e culturais de uma forma mecânica. Devem ser feitas questões sobre como os professores viram a alteração de suas culturas de trabalho e sobre como tentaram reestabelecer um processo de negociação com a administração no passado [...]. Esta investigação deveria abordar o aparente paradoxo na tese da proletarização quando aplicada aos professores – o fato de que os professores nas escolas elementares no início do século vinte parecem ter sido mais desqualificados e menos autônomos do que o são agora (OZGA; LAWN, 1991, p. 149-150).

Outra contribuição importante dentro dessa perspectivas são os estudos de Deber (1983a), também citados por Jáen (1991), que ao apresentar a dicotomia “proletarização técnica” e “proletarização ideológica”, defende que “os profissionais retêm uma autoridade anômala invejada e inatingível por outros empregados, a autoridade da profissão e da expertise, mesmo em face do emprego subordinado” (p. 317).

Nesse sentido, Marta Jiménez Jáen busca refutar as ideias da tese da proletarização sob os argumentos de que apesar de estarem submetidos ao processo de desqualificação por força da racionalização, fragmentação e divisão do trabalho, esse mesmo processo produz oportunidades de “requalificação” profissional, sugerindo que nem todos os resultados da racionalização são danosos à escola e aos professores:

em várias ocasiões as especializações que se têm criado no ensino surgiram na raiz da criação de novos campos de conhecimento, da ‘qualificação’ de aspectos do trabalho docente que anteriormente não requeriam habilidades específicas ou, pelo menos, não estavam sujeitas a um processo de formação (JÁEN, 1991, p. 80).

Deber (1983a) considera que a especialização quanto ao trabalho profissional não é uma fragmentação, mas um aprofundamento de conhecimento e de técnica. Por isso, quando o profissional se torna assalariado, o que não está sob seu controle são os fins para os quais realiza seu trabalho, já que não lhe compete a organização e finalidade política da administração, ou seja, há uma perda de sentido ética de seu trabalho, ou ainda “proletarização ideológica”.

No entanto, não ocorre a “proletarização técnica” do professor, já que esse mantém a autonomia sobre alguns processos e conhecimentos técnicos que acontecem dentro da escola e dentro do processo educativo (JÁEN, 1991, p. 77-8).

Assim, Diniz (1998), referindo-se às ideias de Deber (1983a), define que

[...] a expertise do profissional, por sua relevância e escassez, e porque falta à

gerência heterônoma a competência para controlá-la, constitui uma barreira segura à “alienação técnica” (perda do controle sobre a execução do trabalho), e não ocorrendo esta não se produz a fusão das alienações necessárias para o surgimento da clássica condição proletária (p.177).

Naturalmente, é possível constatar a presença cada vez mais invasiva de novas tecnologias de informação e comunicação dentro das escolas, além de novos sistemas, materiais didáticos e diretrizes de ensino que fogem ao controle do professor e que reafirmam as ações externas dentro de seu trabalho. No entanto, os estudos que seguem essa vertente da relação entre “estrutura e sujeitos”, têm mostrado que “estes não são passivos e acomodados, mas desenvolvem atitudes e ações de resistência às formas de racionalização do processo de trabalho escolar”(HYPOLITO, 2020, p.116) e que “a aplicação mecânica das análises marxistas sobre o processo de trabalho na fábrica e em setores produtivos ao processo de trabalho docente e escolar”(HYPOLITO, 2020, p.116) não conseguem acolher as relações intrínsecas ao trabalho do professor.

3.2.4 O professor intelectual

Corroborando com o exposto acima, esta concepção questiona que os princípios da administração fordista tenham sido implementados também no sistema escolar. Autores como Machado (1989, 1989b, 1990) e Teixeira (1985) reforçam tal questionamento pois entendem que o produto do processo do trabalho escolar não é tão facilmente mensurado, especificado, avaliado, objetivado e controlado e essa é a principal diferença entre a fábrica e a escola.

Consoante com a ideia de que a escola não é uma instituição totalmente determinada e que há espaços para práticas sociais conscientizadoras, entende-se, nessa perspectiva, que mesmo a escola cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os/as agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle(HYPOLITO, 2020, p.117).

Aqui, também, encontramos a dualidade do ambiente escolar, que mesmo sendo considerado um ambiente reprodutor da realidade social e cultural, ainda encontra espaço para práticas conscientizadoras e que contestem as formas de dominação e controle. Nesse sentido, encontramos nos estudos de Machado (1990) e Cardoso (1991) alguns apontamentos importantes quanto às investigações que devem ser feitas quanto ao espaço escolar e as relações sociais que nele existem.

Tais investigações se orientam quanto a percepção da escola marcada como espaço de disputa de interesse entre as classes sociais, onde o autor sugere que seja feita

uma análise antropológica da organização escolar, tentando captar a relação entre estrutura e ação humana, entre os agentes coletivos e as condições históricas”; vendo

a escola como um espaço contraditório no qual se desenvolvem “processos de luta e acomodação, procura resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência (MACHADO, 1989b *apud* HYPOLITO, 2020, p.117-118).

E quanto ao cotidiano da escola e o seu potencial educativo, a partir da organização do trabalho docente e da formação do professor, que buscará entender que na

forma como a escola está organizada, encontram-se elementos que indicam uma forte burocratização e hierarquização das relações, bem como os princípios tayloristas de fragmentação e controle do trabalho desenvolvido em seu interior” (CARDOSO, 1991, p. 258).

São nesses contextos que os autores mencionados buscam fortalecer a ideia de que essas estruturas realizam uma ação formativa para os professores

Essa formação ocorre, contraditoriamente, tanto na direção de subserviência, submissão e acomodação construídas através da hierarquização e de formas de controle, quanto na direção de formas de resistências, adotadas muitas vezes em atitudes de burla, de jogo de ‘faz-de-conta-que-aceita-a-sugestão’, caracterizadas como formas “que a professora encontra de resistir à perda e desvalorização de seu saber fazer” (CARDOSO, 1991, p. 260).

Nesse sentido, tal perspectiva conclui que tais formas de resistência, por serem construídas individualmente, podem dificultar a construção de um trabalho coletivo que possibilite a transformação das condições de trabalho alienantes a que estão submetidos os docentes. E que, por isso, é necessário que haja formas de cooperação - que segundo Marx (1987), é indispensável no processo de trabalho capitalista- a fim de que haja formas solidárias e coletivas de planejamento da organização do trabalho escolar (HYPOLITO, 2020).

Assim, como bem destaca Vieira (1992)

Nem sempre e nem totalmente, o processo de trabalho docente e suas práticas cotidianas podem ser prontamente relacionadas ao processo de trabalho capitalista, seja como conformação, seja como resistência. As professoras e professores, em seu processo de trabalho, desenvolvem ações que não obedecem a um determinismo econômico, ou de classe, de uma forma unidirecional e mecânica, embora estejam – e não poderiam deixar de estar – imersos na luta de classes (p. 50).

O que significa dizer que há um papel ativo sendo desempenhado pelos professores dentro das escolas, mostrando que não são totalmente determinados pela estrutura vigente, e que evidencia a imagem dos professores como intelectuais. Assim, outros autores apontam que mesmo com a perda do controle sobre o seu processo de trabalho, o professor não pode ser considerado um proletário, principalmente pelo fato de exercer um trabalho intelectual, uma atividade exercida sobre o “saber”, sobre a produção de conhecimento da humanidade.

Vale destacar que o conceito de intelectual adotado nesses estudos

mais vulgar na publicidade de atualidade literária e política, para a qual Intelectuais

são os escritores “engajados”. Por extensão, o termo se aplica também a artistas, estudiosos, cientistas e, em geral, a quem tem adquirido, com o exercício da cultura, uma autoridade e uma influência nos debates públicos. (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1992, p. 637)

Sobre os intelectuais, Gramsci aponta que

O erro metodológico mais difundido [...] é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário[...] não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais [...] E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (Gramsci, 2000a, p. 18).

E nesse sentido, encontramos os estudos de Ribeiro (1984) e Carvalho (1989) que também entendem a posição do professor como intelectual orgânico pelas condições de trabalho e de classe às quais está submetido. Isso porque o desempenho da sua função pode colocá-lo a serviço da construção de uma nova hegemonia.

Há, ainda, a construção do conceito de intelectual transformativo, pensado por Giroux (1986 b) e baseado na visão gramsciana.

Intelectual transformativo é uma categoria que sugere que os professores enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturas dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico (GIROUX, 1986b, p.71).

E, por fim, encontramos os estudos de Vieira (1992), que entende os professores como públicos e após apontar as contradições entre o capitalismo e o Estado, conclui que

Desenvolver o trabalho educativo dentro dessas contradições, possibilita às professoras e ao próprio aparelho escolar respostas relativamente autônomas, embora tensionadas pelos conflitos de classe e pelos próprios limites institucionais. Ou seja, ao mesmo tempo que as professoras precisam assegurar seu lugar no processo de produção dominante, são forçadas a responderem, mesmo que de forma subordinada, a muitas necessidades e interesses da classe trabalhadora (VIEIRA, 1992, p. 178).

Assim, entendemos que as análises propostas quanto a essa temática têm objetivo de construir a consciência de que o professor, mesmo com todas as questões de dominação e determinações sobre o seu processo de trabalho, encontra, ainda, a possibilidade de exercer um papel transformador na sua atividade profissional.

Em linhas gerais, é possível perceber que houve avanços significativos no campo de

estudos sobre o trabalho docente. No entanto, é importante destacar que ainda há muito que ser pesquisado para que outros desafios sejam superados. E, para isso, é preciso considerar não apenas as questões econômicas que permeiam o universo da classe docente, mas também as categorias da natureza do trabalho docente, além das relações de classe e gênero - tão presentes e fundamentais para os avanços dessa temática.

Assim, esta sessão teve o objetivo de problematizar e explorar as relações de trabalho dos professores com as demais formas de trabalho de outros setores, a fim de estimular as reflexões sobre as possíveis interpretações do trabalho docente, bem como identificar as suas especificidades que, ainda o fazem a figura central no trabalho escolar. Passemos, agora, às reflexões sobre a intensificação do trabalho docente.

3.3 A intensificação do trabalho docente

Retomando as ideias que já foram discutidas neste capítulo, ressaltamos que é clara e evidente a tentativa de adequação da educação às exigências do mercado, desde as reformas de 1960, onde: ora se inclinam para um modelo fabril e fordista de produção e acumulação, ora se voltam para as demandas da globalização. E nesse processo, transformam-se, também, seus objetivos, função e organização. No entanto, a literatura não tem conseguido acompanhar tais transformações na realidade da educação.

Os principais avanços sobre a temática se deram nos anos de 1960 a 1990, onde os estudos apontaram para as grandes reformas educacionais e políticas da educação e concluíram que

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

Assim, essa nova organização da educação repercute em todas as áreas que se encontram em sua esfera, seja ela composição, estrutura, gestão, aspectos físicos e organizacionais e que imbricam nos “conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo

pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Não obstante, encontramos que tais propostas se norteiam pela padronização e massificação de alguns processos administrativos e pedagógicos cujos objetivos são a organização em sistemas, a universalidade, a realocação de custos e gastos e o controle das políticas em andamento. O que não se pesa nessa equação é que, nesses moldes, a expansão da educação básica se dá pela sobrecarga dos professores, pois estes acabam por se tornarem os principais responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos estudantes.

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. [...] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

É nessa perspectiva que se ancoram tanto o processo de desqualificação quanto a tese da proletarianização dos professores, já expostos na seção anterior. Mas há ainda o processo de precarização do trabalho docente que também emerge com as mudanças que ocorrem tanto nas relações de trabalho, quanto na organização do trabalho escolar

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Ou seja, os professores se sentem obrigados a atenderem às novas demandas de trabalho, porém, não encontram condições de trabalho adequadas. Isso porque o que consta nas reformas e programas de educação é diferente e longe da realidade encontrada no chão da escola pelos seus profissionais.

Fato é que todas as situações citadas acima imbricam no processo de intensificação do trabalho docente. Sobre o conceito de intensificação do trabalho encontramos que

O conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. [...] A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho.

Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos. [...] Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade (DAL ROSSO, 2008, p. 21 *apud* DUARTE, 2010, p. 1).

Assim, a intensificação do trabalho docente tornou-se objeto de estudo de alguns pesquisadores, inclusive já mencionados neste capítulo. Apple (1989), por exemplo, realiza seus estudos nos Estados Unidos, a partir das reformas educacionais de 1980. O autor aponta que a intensificação do trabalho dos professores se apresenta desde a falta de tempo para descanso, até a impossibilidade de se atualizar profissionalmente. Em suas pesquisas, foram identificados professores realizando atividades de trabalho fora do seu horário (antes e depois das aulas e nos horários de intervalo), situações que, para Apple (1989), interferem tanto na autonomia quanto na sociabilidade dos professores. O autor alerta, ainda, para os prejuízos na qualidade da educação como resultado desse processo.

Hargreaves (1995), entende a intensificação do trabalho dos professores como menos tempo de descanso, ausência de tempo para sua atualização profissional, excesso de atividades que, com o tempo vão interferindo na autonomia e no controle sobre o seu trabalho e por fim, prejuízos na qualidade do ensino ofertado. O autor concorda com os apontamentos de Apple (1989) e acrescenta que o aumento de demandas administrativas para os docentes, bem como a responsabilização destes sobre as questões sociais dos estudantes são situações que impactam na sobrecarga de trabalho e culminam na intensificação do trabalho, trazendo como resultado o sofrimento, a insatisfação, a frustração, o cansaço e o adoecimento (DUARTE, 2010).

Na América Latina, Oliveira (2006) também encontra o trabalho docente sob intensificação, porém com características específicas: aumento de funções e responsabilidades administrativas para atenderem às demandas das reformas educacionais, ampliação da jornada de trabalho devido à quantidade de empregos que o professor assume (dando aula em mais de uma escola, ou em mais de um período) e por fim, o aumento da carga de trabalho dentro da própria escola, sem qualquer remuneração adicional e ainda levando trabalho para casa. Todas essas questões apontadas por Oliveira (2006) estão diretamente relacionadas ao processo de precarização e desvalorização do professor, que são bases e interferem diretamente na

intensificação do trabalho docente.

No Brasil, Garcia e Anadon (2009), concluem que a intensificação do trabalho é confundida com o profissionalismo, já que este é mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de auto responsabilização moral e individual pelo sucesso da escola. Além disso, há um apelo emocional para que os professores assumam a responsabilidade tanto do sucesso, quanto do fracasso dos estudantes e que se co-responsabilizem com o Estado pelos problemas que estão além do espaço escolar.

Assim, Duarte (2010) conclui que

A intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente na atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (p.4).

Há, ainda, a perspectiva da flexibilização do trabalho (Sennett, 2009), seguindo uma ordem de trabalho toyotista, onde até as relações pessoais são marcadas pelas adaptações de tempos e espaços, bem como demandas e metas lançadas pelo mercado. Esse pensamento tem encontrado espaço dentro dos estudos sobre o trabalho docente e tem sido visto como contribuidor para a intensificação do trabalho docente, conforme os apontamentos de Carvalho, Costa e Magalhães (2021) que realizaram um estudo sobre a rotina de trabalho de professoras da Língua Portuguesa de um determinado município mineiro. Como resultado, as autoras encontraram que a média geral de horas semanais trabalhadas pelas professoras entrevistadas foi superior às horas contratadas, havendo, assim, indícios de intensificação e consequente subtração do tempo destinado a outras atividades pessoais, conforme Sennett (2009), para a realização de diversas atividades profissionais.

Nesse sentido e considerando as bases de relação de classes, gênero e a natureza do trabalho pedagógico, percebemos que as questões relacionadas ao trabalho docente apresentam uma profundidade maior do que as pesquisas puderam demonstrar até o momento, o que significa dizer que se trata de um campo de estudo que ainda há muito que ser explorado, principalmente no Brasil e diante das atuais mudanças sociais, políticas e econômicas, durante e pós Pandemia.

Passemos ao próximo capítulo para conhecermos a realidade da educação no Brasil e no Distrito Federal nos anos de 2020 e 2021, durante a Pandemia de Covid-19.

4. EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Este capítulo tem o objetivo de demonstrar a realidade da Educação no Brasil e no Distrito Federal durante o período da Pandemia de Covid-19. Aqui pretendemos relatar as dificuldades e os desafios enfrentados por todos os envolvidos no processo de educação, bem como os avanços e as possibilidades de trabalho encontradas durante esse período turbulento na literatura pesquisada.

4.1 Dados gerais sobre a educação na pandemia no Brasil

Sabe-se que há poucos estudos relacionando epidemias e trabalho, no entanto, é consenso de que este foi o período mais crítico no cenário global desde a Segunda Guerra Mundial. Além disso, os pontos de vista econômico, político e crítico corroboram a ideia de que o cenário pandêmico acentuou ainda mais as desigualdades sociais por meio da instabilidade do trabalho, da inadequação dos sistemas clássicos de proteção social, bem como das novas configurações do trabalho, do desemprego, da informalidade, situações que têm levado os trabalhadores a um lugar marcado pela precariedade, vulnerabilidade e incerteza.

Na educação, a UNESCO identificou que milhões de estudantes ficaram sem aula, em virtude do fechamento das escolas e universidades, em mais de 150 países. No Brasil, as aulas foram suspensas pelo MEC por tempo indeterminado desde março de 2020. A partir desse período, as redes de ensino Pública e Privada começaram a se reorganizar e buscar estratégias de como atender os estudantes em meio a todo o caos causado pela Pandemia. Assim, as instituições de ensino foram autorizadas a realizar atividades que utilizassem recursos digitais, tecnologias de comunicação e informação e outros meios que estivessem disponíveis. Tal estratégia foi denominada de “ensino remoto”, já que não podia se enquadrar nos quesitos da Educação a Distância.

A adesão das escolas por esse “modelo” de ensino foi gradativa, com exceção das escolas particulares, que em geral, prontamente retomaram suas atividades de forma remota. A partir desse momento, os professores iniciaram sua jornada no teletrabalho, ou trabalho remoto ou, ainda, *home office*, em tempo integral e com condições de trabalho improvisadas (SOUZA *et al.*, 2020). Quanto às redes Públicas de Ensino, houve grande esforço para oferecer suporte institucional e viabilizar as novas práticas de ensino.

Destarte, dada a dimensão continental do Brasil, bem como as diferenças sociais e econômicas presentes no país, todo o processo educacional aconteceu de forma singular em cada região e, inclusive em cada Município. Oliveira e Junior (2020), colocam que até aquele momento não existia planejamento abrangendo qualquer tipo de atividades educacionais não presenciais, pois estas exigem tanto dos professores quanto dos estudantes “recursos tecnológicos e conhecimento específicos para manejá-los” (p.721).

Ainda sobre as desigualdades do país, encontramos que

O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. Ele ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo, conforme aponta o Relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019). O Relatório também alerta para o fato de que o Brasil caiu uma posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que mede o progresso de uma nação a partir das dimensões renda, saúde e educação –, passando da 78ª para a 79ª posição, em comparação a 2017, no ranking com 189 países. Se considerarmos somente a América do Sul, o Brasil ocupa a quarta posição, ficando atrás de Chile, Argentina e Uruguai. A escolaridade da população brasileira é baixa, sendo que mais da metade da população com 25 anos ou mais concluiu somente o ensino fundamental; e, entre os jovens com idade de 18 a 24 anos, apenas 21,3% se encontram matriculados na educação superior (OLIVEIRA e JÚNIOR, 2020, p.721).

É nesse contexto de desigualdades e potencializado pela Pandemia que Oliveira e Júnior (2020) desenvolvem uma pesquisa de campo, junto ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) com o objetivo de conhecer a nova forma de atuação dos professores da educação básica, identificando quais os caminhos estão percorrendo para atender às exigências para a realização das atividades de ensino não presenciais, bem como as complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, e as adaptações necessárias à oferta, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a sobrecarga de trabalho e a efetividade das aulas a distância.

A pesquisa desenvolvida pelos autores contou com a participação de 15.654 docentes, contemplando todas as etapas e modalidades de educação básica, além de todas as regiões do país. A coleta de dados se deu de forma *on-line* (via *Google Forms*) e contou com o apoio do Comitê Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), juntamente com os sindicatos de professores de cada Estado, a fim de intermediarem a divulgação da pesquisa, bem como para promover o engajamento dos professores na pesquisa. Como critério de participação, era necessário apenas “ser professor da educação básica nas redes públicas de ensino, independentemente de estar ou não exercendo alguma atividade de ensino remoto”

(OLIVEIRA e JÚNIOR, 2020, p. 729). No entanto, as análises foram feitas apenas com aqueles que estavam realizando alguma atividade pedagógica remotamente.

Quanto aos resultados da pesquisa, no que tange ao suporte que os professores e estudantes tiveram das redes de ensino, o estudo apontou que 14,4% dos professores das redes municipais afirmaram não ter recebido nenhum suporte de sua rede, enquanto 7,1% dos professores das redes estaduais responderam o mesmo. Vale ressaltar que os tipos de suporte considerados vão desde apoio pedagógico (com menor custo), até aulas pela TV, rádio e plataformas e aplicativos pedagógicos - cujo investimento é bem maior.

A pesquisa mostra, ainda, uma grande diferença entre os professores estaduais quanto a disponibilização de suportes educacionais mais caros entre as regiões do país.

Primeiro, fica latente o fato de os professores de regiões que mais contam com ambientes virtuais de aprendizagem também possuem mais aulas realizadas por TV ou rádio e vice-versa (Gráfico 1). Em seguida, é possível identificar a persistência das desigualdades regionais também em relação ao suporte oferecido pelas redes de ensino para a realização de aulas não presenciais. Nessa lógica, é sabido que os respondentes que atuavam no Sul e no Sudeste do Brasil tiveram maior suporte institucional nessas tecnologias do que aqueles que se encontravam nas regiões Nordeste e Norte (OLIVEIRA e JÚNIOR, 2020, p.730).

Sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos, os autores evidenciaram que “a parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes. Em outras palavras, cerca de dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância” (OLIVEIRA e JÚNIOR, 2020, p.731). Quanto ao mapeamento por regiões, destaca-se a região Norte com maior indisponibilidade de recursos para os professores (22,2%) e a região Centro-Oeste com menor taxa de indisponibilidade de recursos tecnológicos (59,2%).

A pesquisa coletou, também, dados sobre a jornada de trabalho dos professores e constatou que o “equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais. Ao mesmo tempo, somente 5,3% dos professores afirmaram ter diminuído a quantidade de tempo gasto nessas atividades” (OLIVEIRA e JÚNIOR, 2020, p. 732). E sobre a participação dos estudantes nas atividades, Oliveira e Júnior (2020) apontaram que “83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas. Somente 3,6% dos participantes perceberam que aumentou a participação dos estudantes nas atividades com a utilização do ensino remoto” (p.732).

Em suma, o estudo realizado por Oliveira e Júnior (2020) concluiu que além da Pandemia deixar em evidência as disparidades sociais, econômicas, culturais e educacionais que já assolavam o Brasil, mostrou ainda as fragilidades das nossas redes de ensino para lidarem com situações excepcionais e mais ainda a falta de habilidades e recursos tecnológicos tanto para professores, quanto para os estudantes para enfrentarem tal situação.

Sobre o trabalho dos professores, Zaidan e Galvão (2020) apontam que houve uma superexploração da força de trabalho dos docentes, haja vista que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores, sem haver ao menos computação das horas trabalhadas, ou ainda, o acréscimo das horas extras, além da falta de preparo para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas.

Outro estudo realizado com 12 professores do 4º ano do Ensino Fundamental, no município de Cratos - Bahia, mostrou que a grande maioria dos professores se consideraram leigos no uso das tecnologias digitais e que, ainda, tiveram que adquirir algum tipo de aparelho tecnológico (celular, tablet, chip, notebook e até mesmo internet) para desenvolver suas atividades. Outro desafio enfrentado pelos docentes foi a inclusão dos estudantes nas atividades, visto que a maioria não possuía recurso para acesso às aulas, o que ocasionou drástica diminuição da participação dos estudantes nas aulas (BEZERRA *et al.*, 2021).

Quanto às consequências da pandemia para a educação no país, Sena *et al.* (2021) apontam que

No Brasil, o impacto do aprendizado em diferentes níveis ainda não pode ser mensurado, mas apresenta evidências sobre a dificuldade de avaliar o aprendizado dos alunos afetados pela pandemia. Com as aulas remotas e na falta de critérios específicos, alguns Estados optaram por aprovar os alunos. Isso representa a fragilidade do ensino, pois se percebe que os professores não receberam a qualificação adequada em relação aos meios virtuais, tampouco todos os alunos possuem acesso à internet (p.109).

O mesmo estudo concluiu que “a pandemia trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação, potencializando o aumento das desigualdades socioeconômica e educacional” (p.117). Além disso, criou grandes e novos desafios para os professores e estudantes, que precisaram se adaptar às diversidades sociais do território brasileiro. Por fim, apontou que a “falta de acessibilidade à tecnologia e de conectividade complicam-se diante da falta de domínio dos professores às novas ferramentas tecnológicas” (p.117).

Ainda sobre os dados da educação no Brasil na pandemia, dados de um estudo do IPEA mostram que

[...] A pandemia de Covid-19 aprofundou as desigualdades no sistema educacional brasileiro, no que se refere à infraestrutura sanitária e tecnológica. É o que revela análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em dados do Censo Escolar de 2019 sobre escolas federais, estaduais, municipais e particulares. De acordo com a pesquisa, 27% das escolas dos ensinos fundamental e médio não possuem acesso à internet e 44% de todas as escolas não são atendidas por rede pública de esgoto. O estudo, intitulado A Infraestrutura Sanitária e Tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19, utiliza informações sobre matrículas, estabelecimentos e docentes do Censo Escolar 2019, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A análise da infraestrutura sanitária considera todas as escolas do país. Sob o aspecto tecnológico, o estudo abrange as instituições de ensinos fundamental e médio (IPEA, 2020, p. 1).

O mesmo relatório mostra que das 134.153 escolas de ensino fundamental e médio presentes em todo o território nacional, apenas 34 mil possuem acesso à internet. E destaca que os Estados com maior infraestrutura tecnológica e maior disponibilidade de internet nas escolas são: Distrito Federal (98%) e Mato Grosso do Sul (98%), seguidos dos estados de Goiás (97%), Rio Grande do Sul (97%) e Santa Catarina (97%). Já os estados com menor infraestrutura tecnológica são: Acre (27%), Amazonas (31%), Maranhão (36%) e Pará (38%) (IPEA, 2020, p. 1).

É nesse contexto de estudantes com baixa renda, estudando com recursos limitados ou ainda, inexistentes, que se questiona o processo de aprendizado desses estudantes no período de pandemia, haja vista o grande abismo social do país.

O estudo intitulado “Desigualdades Educacionais na Pandemia: Análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020”, realizado por Moraes, Albuquerque e Santos (2022), cujo objetivo foi investigar o impacto da pandemia de Covid-19 no funcionamento das escolas brasileiras em 2020 a partir das respostas das redes de ensino e de suas escolas à suspensão das aulas presenciais e às atividades pedagógicas de forma remota, criou o Índice de Resposta à Pandemia (IRP). Esse índice

permite analisar a resposta técnico-pedagógica das escolas brasileiras em relação às estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais adotadas no ano letivo de 2020. A utilização desse índice possibilita avaliar as diferentes respostas escolares, bem como lançar luz sobre os seus condicionantes e, conseqüentemente, sobre as desigualdades escolares na resposta à pandemia (SENKEVICS e BOF, 2022, p. 175).

O estudo utilizou dados coletados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia, realizada pelo INEP (tratava-se de um questionário), que contou com a participação de

118.206 escolas, sendo 97.441 escolas públicas de ensino fundamental e 27.592 escolas de ensino médio (19.884 públicas), apontando que 99% das escolas do país suspenderam suas atividades presenciais no ano de 2020.

A partir da análise desses dados, o estudo de Senkevics e Bof (2022) concluiu que há uma “associação de características das escolas, como tamanho, localização rural/urbana e nível socioeconômico do alunado, com a resposta educacional à pandemia, isto é, as estratégias adotadas por elas para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem remoto” (p.197). Isso significa que

a resposta mais precária na escala do IRP, é observada em municípios da região Norte e em alguns estados do Nordeste, a resposta mais robusta ocorre predominantemente em municípios das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. As escolas municipais tendem a apresentar uma resposta educacional à pandemia mais limitada em comparação às escolas estaduais, federais e privadas, assim como as escolas menores e localizadas em áreas rurais quando comparadas às escolas maiores e urbanas (SENKEVICS e BOF, 2022, p. 205).

Em suma, as pesquisas realizadas com foco nos impactos da pandemia para a educação do país concluíram que esse período serviu para escancarar ainda mais o abismo social que existe no Brasil em todos os aspectos: social, econômico e, principalmente, na oferta da educação. Vejamos, agora, especificamente a realidade da educação na Pandemia no Distrito Federal.

4.2 Dados do Distrito Federal durante a pandemia

Até o momento são poucos os estudos e pesquisas que abordam a realidade da educação básica durante a pandemia no Distrito Federal. Esse fato reforça ainda mais a importância deste estudo sobre o trabalho dos professores neste período.

Em termos gerais, encontramos um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e encabeçada por Lorena Barberia, Luiz Cantarelli e Pedro Henrique Schmalz (2022), todos do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP), que analisou dados de todos os Estados e de suas capitais, incluindo o Distrito Federal, com o objetivo de medir a qualidade dos programas desenvolvidos em cada local, a partir de um indicador próprio. A pesquisa mostrou que a rede pública de educação do Distrito Federal alcançou a nota 5.9, mais do que o dobro de pontos da média nacional (2.38) quando se fala em resposta à pandemia de covid-19.

Há, porém, um relatório da UNICEF (2021) apontando que no Distrito Federal em 2020, 5,4% do total de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos não frequentaram a escola. O

relatório indica, ainda, as medidas que precisam ser tomadas com urgência, em âmbito nacional, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. São elas: Busca ativa das crianças e adolescentes que estão fora da escola, comunicação comunitária, garantir o acesso à internet, mobilização das escolas, fortalecimento do sistema de garantia de direitos.

Nesse sentido, encontramos o estudo de Schneider (2020), que teve como objetivo pesquisar as primeiras orientações sobre as aulas remotas na SEEDF. A partir de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com coleta de dados no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), reportagens, material de orientações para os professores para organização nas salas virtuais e a entrevista com uma professora do Ensino Médio da SEEDF. A autora concluiu que o planejamento está muito ligado às aulas presenciais, focados em conteúdos teóricos e controle dos estudantes.

No que tange ao trabalho dos professores no DF, encontramos a obra de Franco *et al.* (2021). O livro é composto por 9 artigos cujas análises todas são referentes às categorias da educação no DF durante a pandemia. Para este estudo, destacam-se os artigos escritos por Medeiros (in FRANCO et al. 2021) e Carmo (in FRANCO et al. 2021), que consistem num compilado de análises feitas a partir das categorias encontradas em respostas à aplicação de um questionário para 94 professores da rede pública do Distrito Federal. O trabalho de Medeiros (2021) intitulado “A jornada de trabalho docente do Distrito Federal durante a pandemia da COVID-19: desafios para o ensino público”, conclui que

Na contramão da valorização docente, a pandemia evidenciou ainda mais, a intensificação do trabalho docente, a perda de sentido ao trabalho por esses profissionais e as deficiências do setor público como a agilidade no planejamento e execução com uso de recursos públicos de soluções para a garantia do direito à educação. (p.40).

Em complemento aos resultados do trabalho de Medeiros (in FRANCO et al. 2021), Carmo (in FRANCO et al. 2021) conclui em sua pesquisa, intitulada “A constituição do trabalho docente em face a (re) construção do cotidiano escolar no ensino remoto: rotina, intensificação e precarização - falas de uma pandemia”, que

Os relatos das experiências trazidas pelos professores em ensino remoto, indicam um panorama de mudanças pedagógicas construídas a partir das novas práticas escolares, suas implicações subjetivas e objetivas (intensificação da rotina, precarização do trabalho docente e adoecimento) e das possibilidades de resistência. [...] É uma perspectiva ampliada de educação, como práxis pedagógica e que processa na luta, na resistência, e na valorização da experiência coletiva de trabalho docente (p.71).

Por fim, temos a pesquisa de Santos *et al.* (2022) que trata dos desafios para a implementação do ensino remoto e híbrido em uma escola específica do DF. A pesquisa aborda as estratégias planejadas e dificuldades encontradas por uma Escola Classe da região administrativa de Ceilândia para a continuidade das atividades pedagógicas pelo ensino remoto e, posteriormente, pelo ensino híbrido. O estudo relata tanto as ações da SEEDF, que vão desde a publicação de documentos normativos e orientadores, a oferta de curso de formação continuada em ferramentas de Tecnologia da Comunicação e Informação (a saber: Produção de materiais didáticos; *G-suíte For Education*; e Plataforma Moodle), bem como das ações da comunidade escolar para minimizar as consequências da Pandemia na educação e, minimamente, contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para os alunos atendidos por ela. A pesquisa conclui que

apesar de todos os esforços da escola pesquisada em se organizar de forma coletiva, para tornar o processo mais vivo e dinâmico e, ao mesmo tempo, rico e significativo para os estudantes, é preciso salientar que a garantia das condições de acesso a todos os estudantes foge às possibilidades reais da escola. Muitas famílias, por exemplo, não lograram garantir a infraestrutura necessária para possibilitar às suas crianças e aos seus adolescentes o acompanhamento das atividades escolares, além de casos ainda mais severos, onde as condições objetivas de subsistência também foram comprometidas – o que confirma a preocupação salutar de muitos estudiosos da educação, comprometidos com a emancipação humana (SANTOS *et al.*, 2022, p. 249).

Apesar do número incipiente de estudos sobre a educação no Distrito Federal durante a pandemia, é consenso entre os resultados das pesquisas encontradas que a grande maioria dos estudantes sofreu perdas significativas no processo de aprendizagem, além de outros aspectos. Além disso, os professores se viram, mais uma vez, impotentes e sobrecarregados diante da realidade que precisaram enfrentar para realizar o seu trabalho.

Diante disso, passemos à apresentação da metodologia desenhada para este estudo e, posteriormente, à análise dos dados coletados para este estudo, a fim de conhecer um pouco mais a realidade da educação na rede pública do DF durante a pandemia e, especificamente sobre como se deu o trabalho dos professores (as) durante esse período.

5. METODOLOGIA

Tal qual um caminho para se chegar a determinado fim, a pesquisa científica tem no método o seu meio para alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Neste estudo o método pode ser explicado como um conjunto de atividades organizadas de forma sistematizada e racional, que de forma segura e econômica possibilita o alcance de um objetivo. (GIL, 2017)

No percurso deste trabalho, foi utilizado o método qualitativo de investigação, com estudo de campo. Neste tipo de estudo, o pesquisador é apenas um observador, que analisa dados representativos da população, em único recorte na linha do tempo (CRESWELL; CLARK, 2013; GIL, 2017).

A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como um estudo descritivo, com enfoque interpretativista, onde o que se busca é a perspectiva do participante, sua experiência social. Esta abordagem se preocupa com o sentido que os participantes dão às suas vivências, buscando compreender como eles percebem o problema de pesquisa, de forma a possibilitar uma visão mais ampliada do campo, tendo como uma das finalidades levantar hipóteses que poderão ser estudadas posteriormente (MINAYO, 2010).

5.1 Contexto da Pesquisa

Brasília, cuja existência oficial data de 21 de abril de 1960, nasce durante o processo de modernização pós-guerra com pulsão ao desenvolvimento e à expansão. Nesse ínterim, acreditava-se que a educação deveria funcionar como instrumento de desenvolvimento social, e já em 1957, foram iniciadas as atividades educativas com os filhos dos operários.

Atualmente, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010 foram identificadas 2.570.160 pessoas residentes no DF e a estimativa para 2021 é de 3.094.325 (acesso em 27/01/2022 disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df>). Destas, considerando o Censo Escolar de 2020, 52.454 são profissionais da SEEDF, sendo 23.740 professores efetivos e 10.805 professores em regime de contrato temporário; e a rede pública de ensino do DF conta com 684 escolas e 520.026 matrículas.

Foi nesse contexto que em março de 2020 o Governo do Distrito Federal iniciou medidas restritivas na tentativa de conter a propagação do SARS-COV2. Uma das medidas

foi a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino, anunciada no Decreto nº 40.509, cuja previsão de término era dia 18 de abril de 2020.

Vale ressaltar, que em 24 de março de 2020 o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) aprovou e publicou, após reunião virtual, o Parecer nº 33/2020 que autoriza a substituição das aulas presenciais suspensas por educação à distância, mediada por tecnologias. Todavia, o ensino remoto na rede pública do Distrito Federal só foi oficializado após a publicação da Portaria nº 133 de 03 de junho de 2020.

5.2 Seleção dos participantes

Quando se planeja a realização de uma pesquisa faz-se necessário pensar em quem serão os participantes, pois eles são o universo populacional parte do fenômeno a se desvelar (GIL, 2017).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se integram ao contexto atual como um conjunto de bases tecnológicas que possibilitam - a partir de equipamentos, programas e mídias - a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, de forma a facilitar a comunicação entre seus integrantes e ampliar as ações e possibilidades (SCHUARTZ e SARMENTO, 2020).

Essas TDIC, com o advento da pandemia por Covid-19 adentraram de maneira disruptiva a sociedade - alterando o *modus operandi* do trabalho, saúde e educação -, bem como garantiram a manutenção de serviços essenciais sem perder o foco na segurança - considerando o risco de infecção pelo SARS-COV 2 (SCHUARTZ e SARMENTO, 2020).

Pensando na obrigatoriedade do distanciamento social - devido à condição de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, declarada pelo Ministério de Estado da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 - as TDIC tanto permitem, quanto favorecem à produção de dados, tais quais os necessários à essa pesquisa.

Este estudo se propôs a compreender os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores de educação básica. Dessa forma, os participantes desse estudo foram professores, efetivos ou em contrato provisório com a SEEDF, ainda que em período de estágio probatório, que atuam na educação básica.

Foram incluídos os professores que atuam na SEEDF nos anos referentes à educação básica - da educação infantil ao ensino médio. E foram excluídos os professores que iniciaram sua atuação na SEEDF em período anterior há um ano letivo da declaração de pandemia de Covid-19, feita pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. A escolha deste

critério de exclusão deu-se pelo fato de que caso o participante tivesse iniciado sua atuação durante a pandemia, seu universo de significados estaria limitado a este recorte temporal, o que poderia ser um viés para este estudo.

Foi, ainda, critério de seleção de participantes para esta pesquisa o fator de representatividade da realidade da SEEDF. Para tanto, foram convidados a participar da pesquisa professores homens e mulheres e, de todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio).

5.3 Procedimentos de coleta de dados

O envio e aplicação da pesquisa se deu de forma online. Uma alternativa disponível para a criação de formulários eletrônicos online é a plataforma *Google Forms*, que é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples (GOOGLE, 2017). Além de auxiliar no desenvolvimento do formulário, a ferramenta do Google disponibiliza a apresentação dos dados em uma tabela, bem como dispostos em gráficos.

Como instrumento de coleta de dados, com vistas a colocar o participante como ator, livre de direcionamentos, optou-se pela carta pessoal como instrumento adequado; o ato de escrever permite ao autor se distanciar para refletir,

[...] retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado e normalmente expressar muita emoção e sentimentos que ficam registrados por tempo indeterminado. [...] Uma das principais características de uma carta está no fato de ser espontaneamente pensada, anunciando a verdade de uma experiência do autor.” (Netto *et al.*, 2012).

Além disso, é oportuno dizer que os discursos, objetos desse estudo, não surgem do nada, posto que têm relação com outros dizeres antes produzidos. Quando alguém diz - ou escreve - algo, consciente ou inconscientemente, carrega em seu discurso uma determinada interpretação do mundo, e de si próprio no mundo.

Vale ressaltar, que considerando o contexto pandêmico (que se manteve até o período em que foi realizada a coleta dos dados desta pesquisa), o uso de instrumentos físicos não é interessante, por isso a carta foi escrita em forma de questão aberta no *Google Forms*. Esta foi precedida de texto motivador capaz de conduzir o participante a contar, a um destinatário de sua escolha, sua experiência enquanto professor durante uma pandemia, suas dificuldades, percepções e, também, experiências exitosas (APÊNDICE C).

Assim, foi criado o documento no *Google Forms*, cuja página inicial correspondia ao TCLE e o participante tinha a possibilidade de aceitar e prosseguir com a pesquisa, ou recusar e finalizar sua participação naquele mesmo momento, sem nenhum prejuízo. Após o aceite, o candidato preenchia informações básicas - idade, sexo, etapa em que atuava e tipo de vínculo com a SEEDF, mantendo o seu anonimato. Em seguida, o candidato era encaminhado para a seção que continha o texto motivador para a escrita da sua carta pessoal. Ao concluir o seu preenchimento, o candidato envia a sua resposta e, automaticamente, a pesquisa era encerrada.

Para garantir que o critério de tempo de serviço na SEEDF fosse contemplado, antes da disponibilização do link da pesquisa, o candidato era questionado há quanto tempo trabalhava na rede pública do DF. E para compor o rol de participantes, realizamos uma busca ativa de contatos de professores da SEEDF por meio de grupos de pós-graduandos da UnB no *WhatsApp*. O link do formulário ficou disponível entre os dias 8 e 14 de março de 2023 e foi enviado para 23 professores. Nesse período, foram coletadas 13 respostas. No entanto, 2 foram excluídas das análises pois não continham texto, apenas as respostas “sim” e “ok”.

5.4 Análise dos dados

Para a análise das cartas foi realizada a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (BARDIN, 2016). Este tipo de análise privilegia o trabalho pela interpretação do material produzido. A tabulação das respostas foi feita com base em uma ideia básica contida em cada resposta. Por meio dessa codificação, foi possível agrupar em categorias as respostas longas, de forma a realizar um resumo das ideias principais de acordo com seu conteúdo semântico.

Inicialmente, para a codificação das respostas, todas as cartas foram organizadas em um documento, de modo uniforme, para melhor visualização de todas. Seguiu-se a leitura flutuante das respostas e conseqüente criação de categorias que agrupasse as respostas dos discursos.

Operacionalmente, a análise temática, tal qual proposta por Bardin (2016), pode ser organizada em três etapas:

1ª) Pré-análise: consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. As tarefas dessa primeira etapa são as seguintes:

- leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

- constituição do corpus: o corpus é o conjunto dos documentos obtidos para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. As principais regras seriam: exaustividade; representatividade; homogeneidade e pertinência.
- formulação das hipóteses e dos objetivos: em relação ao material qualitativo, a proposta do primado do quadro de análise sobre as técnicas é controversa. No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas. Daí, a necessidade das posições latentes serem reveladas e postas à prova pelos fatos, posições, suscetíveis de introduzir desvios nos procedimentos e nos resultados.
- referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes em função das hipóteses, caso elas sejam determinadas e sua organização sistemática em indicadores. Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização, para a análise temática, e de modalidade de codificação, para o registro dos dados.

2^a) A exploração do material: consiste essencialmente na operação de codificação a qual corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração. Permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. A organização da codificação compreende três escolhas:

- o recorte do texto em unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um tema, com um personagem, um acontecimento, como foi estabelecido na pré-análise;
- a enumeração que é a escolha das regras de contagem, e, tradicionalmente, constrói índices que permitem alguma forma de quantificação;
- e, no último ponto, realizaram-se a classificação e a agregação dos dados, escolhendo, assim, as categorias empíricas que comandarão a especificidade dos temas.

3^a) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (p.95-101).

A partir dos resultados da etapa anterior, foi construído um instrumento quantitativo (APÊNDICE D) que pretende extrapolar os resultados da etapa qualitativa, e passará, posteriormente, por validação de face e conteúdo.

5.5 Aspectos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília e aprovado sob o Parecer nº 5.966.478 de 27 de março de

2023. Participaram do estudo somente os participantes que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE B) assinado de forma livre de vícios, dependência, subordinação ou intimidação.

Como dispõe a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a definição e classificação do risco na pesquisa dependem da metodologia utilizada e do seu potencial de causar danos aos participantes. Uma vez que o presente estudo não se propôs a realizar nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos participantes, ao passo que utiliza a escrita de uma carta e/ou a resposta a questionário de questões fechadas, nas quais não identifica, nem é invasivo à intimidade do indivíduo, classifica-se a pesquisa como de risco mínimo – nesse caso o de constrangimento. Para minimizar esse risco foi apresentada de forma clara e com linguagem acessível a possibilidade de desistência do estudo a qualquer momento e que de nenhuma forma o participante será identificado, sendo portanto garantido o sigilo.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá proporcionar discussões, reflexões e novos estudos acerca da experiência de ser professor da educação básica antes e durante a pandemia. A pesquisa poderá favorecer, do ponto de vista macro, a elaboração de políticas públicas específicas sobre o tema e o compartilhamento da experiência entre profissionais e gestores da área da educação; e do ponto de vista micro, que os participantes elaborem por meio de sua participação, suas próprias percepções no que tange aos significados de sua experiência.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas, ao todo, 11 cartas pessoais. As idades dos participantes variaram entre 27 e 52 anos. Oito participantes são do sexo feminino e três do sexo masculino. Apenas a etapa da Educação Infantil não teve representantes no envio das cartas. Sobre o vínculo com a SEEDF, apenas três participantes eram de contrato temporário. Segue abaixo o quadro com os dados gerais dos participantes:

Participante	Sexo	Idade	Etapa em que lecionou em 2020/2021	Vínculo com a SEEDF
P1	Feminino	32 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais	Contrato Temporário
P2	Feminino	28 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Contrato Temporário
P3	Feminino	27 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Efetivo
P4	Feminino	35 anos	Ensino Fundamental - 1º segmento Educação de Jovens e Adultos	Efetivo
P5	Masculino	31 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Efetivo
P6	Feminino	36 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Efetivo
P7	Feminino	52 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Sala de Recursos	Efetivo

P8	Feminino	37 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Efetivo
P9	Masculino	35 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais	Efetivo
P10	Masculino	29 anos	Ensino Médio	Efetivo
P11	Feminino	43 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Contrato Temporário

Fonte: elaborado pela própria autora

Após a análise de conteúdo temático, tal qual proposta por Bardin (2016), foi possível identificar seis categorias principais, a *posteriori*, que, para fins de melhor interpretação e abrangência dos seus significados, foram transformadas em versos de músicas brasileiras, a saber: “Agulha no palheiro - Renato Teixeira”, “Não está sendo fácil - Kátia”, “Pane no sistema, alguém me desconfigurou - Pitty”, “Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez - Sandy”, “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? - Gabriel, O Pensador” e “Viva sempre, aproveite o momento - Cidade Negra”.

Em nossas análises vamos considerar os conceitos e resultados mencionados nos capítulos anteriores, que tratam do histórico da profissão docente no Brasil, bem como das especificidades do trabalho docente, das condições que implicam na intensificação do trabalho dos professores e dos dados sobre a educação durante a pandemia no Distrito Federal.

6.1 “Agulha no palheiro - Renato Teixeira”

Esta categoria trata do sentimento de inutilidade, seja como profissionais da Educação, seja das ações que foram realizadas durante o período de aulas remotas. Trata-se de uma categoria que diz muito a respeito da visão que o professor tem de si e da importância do seu trabalho. Se por um lado os professores se esforçam para construir uma educação de qualidade, por outro, e, ao mesmo tempo, o professor não consegue enxergar o valor e importância do seu fazer pedagógico. Em muitos trechos foram evidenciados aspectos relacionados aos sentimentos supracitados, como por exemplo:

P1: “Por fim, talvez a maior das frustrações **tenha sido a sensação de trabalho inútil**. Nada produzido era lido, assistido e pouquíssimo frequentado.”
P2: “No fim, **me senti uma inútil** por todo esse esforço!”
P3: “**No fim do ano fomos orientados a aprovar todos os estudantes**, e como estava no 5º ano sabia que os meus alunos iriam para o 6º ano com muitas dificuldades de aprendizagem.”

Sobre isso, Barros (2019) aponta que os fatores estressantes do mundo moderno têm um peso muito forte sobre os docentes, fazendo com que estes se tornem cada vez mais vulneráveis ao adoecimento, que por sua vez tem impacto no nível de motivação, desenvolvimento profissional, desvalorização da autoestima e despersonalização da identidade docente.

Os profissionais também expuseram em suas cartas que sentiram que o seu árduo trabalho no período remoto não acrescentou nada na vida acadêmica dos estudantes, já que não perceberam o comprometimento das famílias e dos estudantes:

P2: “Pois quando voltamos ao presencial, percebi que **os estudantes e famílias não tinham levado esse tempo tão a sério** quanto eu me cobrei e me disponibilizei.”
P3: “Acho que foi mais um período de “tapa buraco”, **pq os estudantes não correspondiam às nossas propostas**”.

Outra perspectiva identificada é a sensação de que não estavam trabalhando como deveriam, ou ainda, de que não estavam sendo os professores que deveriam:

P3: “Senti que nesse período **não exerci minha função como deveria**, fiz o que dava para fazer.”
P6: “às vezes me cobrava com receio de **não estar fazendo o máximo que deveria fazer como professora**[...]”.
P9: “Esse possível, no entanto, **não foi suficiente**.”
P11: “**medo de não atingir, de não assegurar a continuidade das aulas** para os estudantes.”

Cardoso (2013) afirma que a intensificação do trabalho é algo complexo em virtude da variedade de processos que a envolvem, além disso, esta por sua vez interfere nas relações “temporais, espaciais, funcionais e subjetivas, pressionando e constringendo os trabalhadores” (ROSSO, 2016, p.143). Nos trechos das falas relacionadas acima, é evidente a sensação de constrangimento dos professores causada por pressões do trabalho, mas que eram alheias à sua responsabilidade. Mesmo assim, essa percepção dos profissionais não se trata de uma mera alienação, mas possui papel ativo em suas práticas individuais e sociais.

Em alguns relatos, é possível inferir uma sensação de desconforto por parte dos professores ao se depararem com a percepção dos outros em relação ao seu trabalho. A falta de reconhecimento e o excesso de apontamentos quanto às possibilidades de ações que estavam disponíveis aos professores durante a pandemia, por vezes foi criticada e levantada

como ineficientes e insignificantes, quando na verdade não se tratavam de responsabilidades dos professores, mas sim das condições de trabalho que foram encontradas por esses profissionais para desenvolverem suas atividades em meio à pandemia. Mesmo assim, muitas famílias e demais membros da sociedade não compreenderam que se tratavam de questões voltadas à gestão e a investimentos governamentais na educação e não do trabalho realizado pelo professor.

P8: “**éramos o tempo todo criticados** como se estivéssemos em casa fazendo nada.”

Nessa fala é possível perceber o desprestígio social do qual a profissão docente tem sido alvo há tempos. Nos estudos de Hypolito (2020) encontramos evidências, tal qual na fala acima, fruto de um processo de precarização e desvalorização do trabalho docente. Essa conjectura também é apresentada por Paro (1997), ao discorrer sobre a perspectiva da aula como um produto do processo escolar, construída pela sociedade capitalista. A busca pela desqualificação do trabalho do professor e pela perda da qualidade da educação, através das mudanças nos formatos de gestão, modelos, objetivos e falta de investimentos realistas na educação, têm fortalecido e contribuído para que a sociedade desconsidere a necessidade do professor no processo educacional.

Podemos destacar, também, que alguns professores entenderam que aquele não era o momento de se preocupar com currículos e conteúdos, ante a situação completamente desconhecida que o mundo inteiro estava passando e, por isso, não viam razão para exercerem sua função:

P3: “Eu trabalhava por obrigação, pois sabia que **não estava alcançando nenhum objetivo.**”

P6: “Para mim **não fazia o menor sentido tamanha preocupação com conteúdos e perda do ano letivo**, quando sabia que muitas famílias estavam em situação de extrema vulnerabilidade.”

P8: “**Todos estavam preocupados com notas, com provas, com a atividade, com o conteúdo.** Isso continuou sendo a prioridade.”

É importante ressaltar que, nessas falas, os professores não estão desconsiderando a importância da educação, mas considerando os perigos e questões maiores que estavam acontecendo durante a pandemia, e colocando que a educação conteudista não faz sentido algum, principalmente quando os estudantes e suas famílias estão desassistidos de suas demais necessidades básicas como moradia, segurança alimentar e saúde. Fornari (2010) aponta que o fracasso escolar explicado por fatores externos se relaciona, principalmente,

sobre os aspectos sociais como: desestruturação familiar, as políticas de governo, a desnutrição, o desemprego, a escola e a própria criança.

Assim, é evidente a preocupação dos professores com as demais esferas da vida dos estudantes, já que com as vivências no chão da escola, os docentes conseguem ter uma visão mais ampla e cuidadosa das necessidades dos estudantes para um melhor processo de aprendizagem.

6.2 “Não está sendo fácil - Kátia”

Esta é uma categoria que abrange os sentimentos de desgaste, cansaço e adoecimento físico e mental, presentes nas falas dos professores. Nos relatos dos profissionais, as pressões, já sofridas pela categoria em condições normais de trabalho, se atenuaram durante a pandemia, fazendo emergir com mais intensidade as situações descritas abaixo:

P2: “**Fiquei com os cotovelos inflamados** por conta de ficar **muito tempo em frente ao computador** [...]”

P4: “Chegou a notícia de que o ensino seria remoto e **o desespero tomou conta... No fim do semestre foi outro desespero** [...]”

P7: “Diante da pressão que sofri da SEDF **acabei desenvolvendo um transtorno de ansiedade, apresentando sintomas, tais como dor no peito, insônia, pensamentos acelerados e catastróficos** etc [...]”

P8: “**Tive diversas crises de choro, dores de cabeça, ganhei peso, vi meu esposo também desenvolver ansiedade...**Foi um período muito cansativo, desgastante e adoecedor”.

Reportando-nos à literatura, é possível perceber que os relatos reafirmam os sinais indicativos de adoecimento relacionado ao exercício do trabalho docente, assim como encontrado nos estudos de Assunção e Oliveira (2009), quando apontam que o professor em processo de intensificação do trabalho está mais exposto ao adoecimento. Todavia, o trabalho remoto foi a alternativa laboral apresentada diante do isolamento social estabelecido pelas recomendações sanitárias para prevenção e combate à COVID-19. Assim, os relatos coletados nesta pesquisa evidenciam esferas de adoecimento tanto físico, quanto mental, e que parecem estar associados ao novo fazer docente exigido no período da pandemia.

Destacam-se, também, nos compartilhamentos que a junção das rotinas exaustivas de trabalho com a vida diária dos lares dos professores se tornou muito pesada e difícil de se administrar durante esse período, acentuando ainda mais os sentimentos de cansaço físico e mental:

P4: “Tudo isso ao mesmo tempo em que me adaptava à nova realidade do teletrabalho, **do assessoramento aos filhos que também estavam no ensino remoto**, aos medos de adoecer pela Covid-19”

P6: “somado ao fato de que **também estava cursando o mestrado** e não tive condições emocionais para seguir com a escrita da minha dissertação.”

P8: “e como tenho filhos em idade escolar também **precisava administrar as atividades deles, além das tarefas domésticas**. Só com o passar do tempo fui organizando a rotina muito cansativa, estressante”.

Também foram encontrados resultados semelhantes no estudo de Medeiros (in FRANCO et al. 2021), onde é indicado que a pandemia modificou abruptamente a relação tempo, espaço e trabalho docente, haja vista que o professor passou a exercer suas atividades laborais de forma conjunta às demais atividades domésticas e em “ambiente particular à família” (p.29). Sobre este aspecto, Karmann e Lancman (2013) apontam que as condições fisiológicas e biomecânicas também são fatores de risco enfrentados pelos professores e que as más condições de trabalho somadas ao pequeno, ou ainda, inexistente, tempo para descanso entre suas atividades tornam o ambiente de trabalho estressante e adoecedor.

Além disso, a questão da junção entre ambiente de trabalho e ambiente doméstico também aparece como uma das ferramentas que levam os trabalhadores a situações de sobrecarga e intensificação do seu ritmo de trabalho, como bem apontam Navarro e Padilha (2007), ao tratarem das estratégias de extrapolação do espaço de trabalho por meio do desenvolvimento de mecanismos e estratégias de subsumir o trabalhador ao seu trabalho, em que, neste tempo, tratam-se de incorporar as tecnologias de comunicação e de informação e demais organizações que impactam na “vida pessoal e familiar de todos os trabalhadores; sejam eles empregados ou desempregados” (p.19). Cardoso (2013) pontua que essa crescente demanda de trabalho intelectual soma-se ao gasto de energia física e torna o trabalho cada vez mais intenso.

Santos (2020) aponta que as mudanças drásticas exigidas por uma pandemia modificam a história da humanidade e concorre para o agravamento de depressões, estresses, isolamento e, principalmente, para uma sobrecarga de atividades de trabalho, que no caso dos professores incluiu o acréscimo de novas ferramentas de trabalho, além da mudança do seu perfil de trabalho presencial para um modelo remoto, sem qualquer formação, transição ou preparo para este formato. Dessa forma, o excesso de trabalho diminui o tempo de descanso e lazer, fazendo com que o docente, cumprindo as normas de isolamento social, continue obrigado a manter padrões de produtividade, ocasionando quadros de adoecimento (PONTES e ROSTAS, 2020, p. 238).

Identificamos ainda, o sentimento de frustração e de incapacidade diante do cenário que se estabeleceu na educação durante a pandemia:

P1: “ Essa, inclusive, **é a primeira das frustrações**, pois a desigualdade de ensino que já é gritante ficou drástica”

P7: “ E desafiador! **Desafiou minha competência**...Quando fui obrigada a atender os/as estudantes, em modo “online” , **me senti impossibilitada, com pés e mãos atados**”.

De fato, o mundo não estava preparado para a nova realidade imposta pelo cenário da pandemia. No entanto, Garcia e Anadon (2009) colocam que as formas burocráticas e as exigências da gestão por resultados têm exercido a função de culpar, e desenvolvido a auto responsabilização dos professores quanto às tarefas, desempenho, formação, e, inclusive, pelo sucesso e fracasso escolar dos estudantes. Tais apontamentos geram no professor o sentimento, ou ainda, a sensação de que todo o seu esforço é pouco e ineficiente para a realização do seu trabalho, culminando na insatisfação e infelicidade do docente, que questiona a relevância de exercer a sua profissão.

Não obstante a todas as adaptações emocionais e físicas requeridas, a nova forma de dar aula exigiu dos professores novas habilidades tanto sobre o uso de tecnologias, quanto dos novos formatos em que deveriam desenvolver suas atividades:

P2: “Pra mim a dificuldade não foi mexer com a tecnologia, mas sim **fazer adaptações dos exercícios online para uma apostila impressa**.”

P3: “Em meio a esse caos precisamos ainda retomar as atividades no trabalho, **precisando nos reinventar e aprender a dar aulas de forma remota**...ainda precisávamos **aprender a utilizar as ferramentas computacionais**.”

P4: “ principalmente porque **muitos de nós também não tínhamos domínio das tecnologias**...Nenhum professor passou imune às consequências da pandemia no seu trabalho, em como pensar, planejar, realizar o seu trabalho”

P6: “Além disso, outro enorme desafio que tive de enfrentar foi **ter que usar whatsapp e outras redes sociais para me comunicar com as crianças e suas famílias**.”

P8: “que com certeza **muitos colegas que não eram habituados com a tecnologia tiveram muita dificuldade**”.

A exigência de novas habilidades, além daquelas que já são pertinentes ao fazer do professor, também pode ser apontada como fator que gera sobrecarga de trabalho. Isso porque o profissional precisou se despende de mais tempo, além daquele já dedicado à sua jornada diária de trabalho, para desenvolver habilidades que, mesmo não fazendo parte do seu rol de saberes, tornaram-se necessárias para a execução do seu trabalho.

E tal situação evidenciou ainda mais a necessidade de formação dos professores para trabalharem com tecnologias:

P5: “**Sem a formação necessária para o uso dessa e outras ferramentas para o ensino remoto**, os professores tiveram que, em uma semana de preparação, se adequarem às novas tecnologias e oferta de ensino remoto.”

Assunção e Oliveira (2009) colocam os aparatos tecnológicos como condicionantes que promovem a intensificação do trabalho. Dal Rosso (2006a) também acrescenta que os equipamentos tecnológicos são comparáveis à revolução industrial, pois este avanço que poderia facilitar o fazer docente, tem se materializado como imposição e mais pressões físicas e mentais, servindo principalmente para controle e gerador de demandas de trabalho durante o tempo livre dos docentes (FERNANDES, 2011). Todavia, não se pode descartar a importância que o uso das TICs ocupa hoje na maioria dos processos do nosso dia a dia, inclusive, aqueles ligados à educação.

Assim, evidencia-se, ainda, que alguns professores precisaram se desdobrar para auxiliar outros colegas a utilizarem as ferramentas disponíveis para a ministração das aulas, criação, execução e correção das atividades:

P5: “**auxiliar os outros colegas de trabalho na manipulação dessas ferramentas**, pois houve muitas dúvidas em relação ao domínio das ferramentas eleitas pelo governo

É importante ressaltar que a ajuda que os professores ofereceram uns aos outros não é vista como adoecimento, mas resultou em uma demanda a mais na rotina, já saturada, que a maioria dos profissionais do magistério estavam vivenciando. No entanto, Dal Rosso (2006a), contempla essa questão ao afirmar que a intensidade demonstra o dispêndio das capacidades dos trabalhadores, da energia física, inteligência para concepção, criação e análise, além da afetividade nas relações interpessoais, cultura e socialização. O que significa dizer que o professor está em constante processo de trabalho em todas as suas atividades, inclusive em suas relações interpessoais.

Dessa forma, encontramos sentimento de alívio do profissional em se afastar do trabalho, na forma como ele estava acontecendo, como expresso no relato abaixo:

P3: “Em 2021 iniciei o mestrado e fui contemplada com o afastamento remunerado para estudos, então não dei aulas nesse ano. **Confesso que foi um alívio, pois já estava bem cansada do trabalho remoto.**”

Lapo e Bueno (2002) em seus estudos sobre o abandono docente, entendem que há caminhos, conhecidos como “mecanismos de evasão”, os quais o professor percorre antes de tomar a decisão definitiva de abandonar a sua profissão. O afastamento por meio de atestados e licenças está dentro do rol de afastamentos temporários que permitem ao professor se distanciar, por tempo determinado, de situações que o incomodam e desgastam em sua rotina

docente. Trata-se, portanto, de mais um sinal de alerta sobre as condições de trabalho nas quais os professores estão submersos.

6.3 “Pane no sistema, alguém me desconfigurou - Pitty”

Esta categoria aborda tanto o sentimento de confusão quanto a sensação de abandono a que os professores foram submetidos durante o período de ensino remoto. Nos relatos aqui classificados, observa-se que tais sentimentos foram gerados em virtude da falta de comunicação e gestão eficientes aos níveis de rede de ensino, regionais de ensino e unidades escolares. Aqui observamos o quanto o despreparo na rede de ensino e o sucateamento da educação pública (evidenciados pela situação atípica e emergencial da Pandemia) contribuíram para que as dificuldades que os professores enfrentaram para exercer seu trabalho fossem ainda maiores.

P1: “**Também não recebemos suporte tecnológico e a estrutura de transmissões foi financiada pelo próprio professor [...]**”

P3: “entender a proposta pedagógica da SEEDF para o período de pandemia (que considero ter sido feita de **forma pouco planejada, aligeirada e com pouco suporte real ao professor**)”.

P4: “Foram **alguns meses de incerteza sobre o retorno das aulas** e a expectativa é que voltariam a ser presenciais [...] E as **orientações e "determinações" da SEE eram várias e distintas**”.

P5: “ficamos em um **hiato de 3 meses sem saber o rumo da gestão da pandemia no Brasil** e sem conhecimento de como seria o modelo seguro para a comunidade escolar para o retorno dos estudos. **Em uma decisão arbitrária, o governo do GDF declara o ensino remoto de caráter emergencial** com o auxílio da plataforma “google sala de aula [...] **Sem qualquer instrumento de trabalho ofertado pela SEEDF [...]**”.

P8: “Acredito que a **Secretaria de Educação demorou muito para se organizar [...] chegada a todo momento de circulares, orientações desencontradas**”.

P9: “A própria **Secretaria de Educação do Distrito Federal não estava e não está equipada para essa tarefa [...]** A **falta de estrutura** denunciou as fragilidades de um sistema educacional abandonado pelo poder público. A Educação nunca foi prioridade para nenhum governo ou governantes.”

P11: “dada a **limitação de nossa rede pública de ensino**, bem como o **descaso dos órgãos governamentais que deveriam zelar pela educação** em nosso país.”

Não obstante, essa categoria também abrange a falta de subsídios financeiros que impactaram no fazer docente, já que além de lidarem com uma realidade nunca vivida ou esperada, sem estrutura do seu órgão mantenedor, os professores ainda precisaram utilizar seus próprios recursos financeiros para adquirir equipamentos eletrônicos, pacotes de internet e demais insumos necessários para oferecer o mínimo de qualidade na educação durante o período de ensino remoto, conforme os relatos abaixo:

P1: “Conheço colegas que **tiveram que comprar quadro digital e computadores. Eu tive que comprar uma câmera e impressora.**”

P4: “Sugerimos a colocação de faixas e o uso do carro de som, mas não havia recurso para isso. E ainda não há, nunca há! [...] Mas tudo isso **graças aos esforços**

dos professores, inclusive despendendo recursos próprios!”

P5: “os professores tiveram que se organizar **para comprar os aparelhos eletrônicos e acesso a internet** para garantir que os estudantes tivessem acesso, tivemos que **utilizar dos nossos recursos e ferramentas necessárias para garantir o ensino**”.

P8: “Tive que **investir em equipamentos que não tinha como microfone, câmera, suporte, tudo com recursos financeiros próprios**”.

É possível considerar que a falta de equipamentos também reflète o resultado do não investimento e atualização da educação com as novas tecnologias de comunicação e informação. A pandemia ressaltou isso. Alguns estudos apontam, inclusive, que o governo economizou durante esse período, pois os custos que teria com a estrutura escolar foram transferidos, quase que de forma compulsória, para os professores e gestores escolares (CABELLO *et al*, 2023; BARREIRA e MORAIS, 2022). As escolas particulares, que estão mais equipadas, puderam se adaptar mais rapidamente ao novo cenário justamente porque possuem infraestrutura mais atualizada com a inovação tecnológica. Fomos pegos de calças curtas? É provável. Entretanto, a cultura do abandono e da não priorização da educação é um fato revelado no Brasil desde sempre. A própria carência de formação docente é, também, uma lacuna forjada pela negligência do Estado quanto à atuação dos seus profissionais.

Os relatos evidenciam, ainda, que as famílias também se sentiram perdidas durante este período, haja vista que muitas não conseguiam sequer se comunicar com as escolas e professores de maneira virtual, por isso o esforço tão grande de professores e equipes gestoras em realizar a busca ativa dos estudantes e providenciar, por meio de doações ou ainda, aquisições, com os próprios recursos, de aparelhos eletrônicos para que os estudantes pudessem acompanhar as aulas e as famílias manterem um canal de comunicação com a escola.

P2: “Professores **faziam vaquinha em dinheiro** para a diretora **fazer doações de cesta básica para famílias mais carentes e para alguns terceirizados.**”

P4: “Outros **sequer tinham WhatsApp, internet ou mesmo telefone para manter contato com os professores.** Perdemos muitos estudantes e não tivemos suporte da escola e da secretaria para manter os estudantes”.

P5: “[...] **as famílias sem apoio ou acesso às tecnologias digitais ficaram completamente sem acesso aos conteúdos e atividades**”.

P8: “mas quem precisou se reinventar para dar aula de forma online foram os próprios professores [...] **lidar com as questões de quem não tinha Internet ou equipamentos**”

Esses relatos coadunam com os resultados demonstrados nas pesquisas relacionadas à educação no Brasil durante a pandemia, quando estes apontam que a situação escancarou a enorme desigualdade social que assola a nossa sociedade. Todavia, apesar da pesquisa

realizada pela FGV apontar que o Distrito Federal alcançou uma nota alta dentro do Índice de Resposta à Pandemia (IRP), a realidade encontrada nas falas dos professores demonstra que, ainda assim, a educação do DF não foi bem administrada e não contou com recursos disponíveis para garantir a todos os seus partícipes uma educação com equidade e de qualidade.

Além da falta de recursos tecnológicos para os estudantes, os relatos também apontam para a precariedade dos materiais impressos que eram oferecidos aos estudantes, como alternativa à falta de acesso à internet:

P2: “pois a escola só **disponibilizou poucas impressões por série. Não tinha como imprimir colorido, o q é de suma importância para a aprendizagem em apostilas. Não tivemos livros suficientes e muito menos no nível do aluno [...]**”.

P3: “E tínhamos que trabalhar em grupo, pois a escola imprimia as atividades por série/ano. Então **eram as mesmas atividades para todos os estudantes daquela série**, por isso nós **não conseguimos realizar um trabalho individualizado para atender às demandas específicas [...]**”

P10: “como realmente para alguns **sem o material adequado e estrutura não deu**”.

Tais relatos reforçam, ainda mais, o sucateamento e a falta de investimentos adequados às necessidades da educação no Distrito Federal, apesar da avaliação positiva que o DF recebeu pela sua velocidade de resposta às questões educacionais na pandemia. Assim, alguns pontos para reflexão vêm à tona sobre os rumos da educação em nosso País:

- 1) Como se deu a educação durante a pandemia em estados e municípios com receitas menores que a do DF?
- 2) O quanto nossa educação (em termos de nação) está inadequada, desprestigiada e invisível para as autoridades governamentais?
- 3) Quanto trabalho docente, a mais, será necessário para se alcançar padrões mínimos de qualidade em nossa educação?
- 4) Haverá investimentos suficientes para suprimos tais demandas, ou estamos fadados ao fracasso escolar e a casos excepcionais de superação?

As reflexões levantadas acima ainda nos conduzem à ideia de responsabilização do professor frente aos desafios educacionais já existentes e aqueles que se constituíram por questões da pandemia. Podemos considerar as percepções acima como um exemplo da Teoria das Representações Sociais, já que se tratam de conhecimentos e experiências partilhados por uma categoria que enfrenta a carga de trabalho, as condições que determinam a fadiga e a percepção de ser explorado (MOSCOVICI, 2012). A teoria ainda considera que as atitudes expressam os posicionamentos em relação a um objeto, acontecimento ou experiências

associadas às RS. A predisposição para a ação, prevendo o que o sujeito vai fazer e dizer dentro do contexto social em que o objeto é aprendido, a orientação psíquica favorável ou desfavorável “revelada por um comportamento global ou por uma série de reações cuja significação é comum.” (MOSCOVICI, 2012, p. 445). Nesse contexto, é possível perceber a intensificação do trabalho docente interligada a todas as faces que envolvem o seu fazer: na prática de sala de aula, na relação com os colegas de trabalho, nas condições de trabalho oferecidas e nas reflexões sobre o seu próprio trabalho.

Além da falta de apoio, em termos de estruturas para desenvolvimento do seu trabalho, os professores também não foram totalmente amparados e orientados pela legislação e demais documentos normativos e orientadores publicados durante a pandemia. Além da morosidade em se tomar decisões, a lentidão com que algumas informações chegavam aos professores e o fato de algumas questões não serem totalmente claras ou contempladas nos documentos da SEEDF, fez com que os professores tivessem dificuldade em executar algumas demandas e, até mesmo, orientar os próprios estudantes quanto aos trâmites pedagógico-administrativos, conforme relatos abaixo:

P4: “como vou dar aula? Como os alunos vão assistir às aulas?[...] como avaliar? Quem aprovar? Como aprovar? Que critérios utilizar? Criamos nosso próprio método, mas não sem antes muita discussão entre os professores [...] e ainda não temos o apoio da SEE.”

P5: [...] se destacam a ausência do papel do estado na oferta de condições e materiais necessários, formação e preparação dos professores,”

O governador Ibanez Rocha (MDB) publicou, no dia 13 de março de 2020 o decreto nº 40.520 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), que suspendeu as aulas na rede de ensino do DF, com previsão de retorno no dia 1º de abril. No entanto, com o agravamento da pandemia, outros decretos foram sendo publicados, dando continuidade à suspensão das aulas, e prevendo o fechamento completo de outros estabelecimentos comerciais. Após discussões que se enveredaram para a continuidade das atividades educacionais de forma remota, e a publicação de documentos orientadores por parte do MEC e CEDF, as portarias nº 129, de 29 de maio de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020c) e nº 133, de 03 de junho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020d) foram elaboradas, prevendo o acesso de professores e estudantes ao Programa Escola em Casa DF, respectivamente.

Enquanto as escolas privadas iniciaram suas atividades cerca de duas semanas após a suspensão inicial das aulas no DF, houve um *gap* de quase 3 meses para que as atividades na rede pública do DF se tornassem, de fato, válidas para o ano letivo e oficializando o ensino

remoto na capital do País. Em suma, os documentos não contemplavam questões sobre como os professores teriam acesso aos recursos necessários para exercer suas atividades em teletrabalho e como se dariam questões específicas sobre adaptações curriculares e critérios para avaliação dos estudantes no ensino remoto.

O que se observa nesse período é que as orientações mais específicas foram sendo divulgadas e suspensas a todo momento, sem sequer abrir para os professores (que estavam na linha de frente do trabalho e que conheciam as reais necessidades e dificuldades enfrentadas para a execução do trabalho) a discussão sobre quais os melhores caminhos percorrer e, na medida do possível, minimizar os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais. Ou seja, os professores passaram cerca de 3 meses sem orientações sobre como se daria seu trabalho, foi convocado repentinamente para exercer suas atividades de uma maneira atípica e, ainda assim, não foi considerado para discussões sobre os rumos da educação, mesmo sendo parte fundamental do processo educacional e com formação e competência técnica para dialogar sobre as possibilidades de uma nova organização do trabalho pedagógico.

6.4 “Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez - Sandy”

Esta, talvez, seja a categoria mais sensível e esclarecedora desta pesquisa já que trata, especificamente, das situações de sobrecarga de trabalho, descrição das tarefas realizadas pelos professores durante o ensino remoto, bem como do sentimento de pertencimento a uma classe e os significados produzidos por esses profissionais.

A literatura já evidencia, há algumas décadas, que a classe dos professores está submetida a um processo intenso de desvalorização e intensificação do seu trabalho, fatos estes que ficam ainda mais explícitos diante dos relatos abaixo:

P1: “No aspecto prático, **houve um aumento não recompensado da carga de serviço**, tanto na rede pública, quanto na privada”.

P8: “Foi um período muito difícil onde vimos mais uma vez **os professores tendo que levar nas costas uma carga imensa.**”

Rosso (2016) em sua pesquisa, aponta que

Na escola pública, os professores têm ampliado o atendimento de funções que ultrapassam a sua formação e cargo, desempenhando “funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Com essas exigências, a especificidade do ensino é secundada (LELIS, 2012), sumindo-se as peculiaridades das atividades fins e meio, e de hierarquia na execução (*apud* ROSSO, 2016, p. 142).

Tal afirmação continua sendo atual e corrobora com os relatos colhidos nesta pesquisa:

P2: “não ministrando aulas online, mas **preparando exaustivamente os exercícios e apostilas físicas e conteúdos on-line.**”

P4: “Para atrair os estudantes, **fizemos busca ativa constante, angariamos cestas básicas**”

P5: “manipular os diversos recursos e mídias digitais como **produção e edição de vídeos, apresentação utilizando jogos para as aulas síncronas abordando os conteúdos estudados. Atividades gamificadas por meio do google formulário para que o interesse e motivação mesmo remoto continuasse, atividades registradas com fotos e vídeos**”.

P8: “Tivemos que **incluir os e-mails estudantes nas salas de aulas do Class Room, criar material didático, fazer a busca ativa dos estudantes, orientá-los na utilização[...]**”.

Assunção e Oliveira (2009) apontam que essa crescente demanda aos professores pode ser interpretada como a perda de controle sobre o seu próprio trabalho e o atendimento de expectativas externas ao contexto educacional.

Os atuais modelos de gestão escolar compartilhada (GARCIA e ANADON, 2009) e por objetivos e metas (FORTINO,2012), colocam exigências que tendem a forçar os docentes a cumprir metas em condições desfavoráveis, responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes, empobrecer e desqualificar a docência e até mesmo interferir na aprendizagem do aluno (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009), o que pode ser evidenciado nos relatos abaixo:

P2: “Eu tive que **pesquisar sobre exercício para a plataforma disponibilizada às pressas, aprender auto-didaticamente sobre como funcionava e ainda, fazer quase a mesma coisa para apostilas físicas [...]**

P3: “Por estar em casa **não tinha hora para terminar de trabalhar e me sentia mal por não conseguir atender de verdade às demandas dos alunos[...]** Foi muito difícil lidar com **a enorme quantidade de demandas [...]** lidar com a **dificuldade de contato com os estudantes e suas famílias, participar de reuniões online, trabalhar em coletivo mas estando cada um na sua casa, entre outras demandas [...]**”.

P4: “Com isso, vieram os cursos da EAPE, as **inúmeras lives e tentativas incessantes de manter os alunos presentes e ativos.**”

P8: “**completa responsabilização dos professores em cuidar de detalhes técnicos da plataforma [...]**

Muitas vezes os trabalhadores docentes são levados a exercer um rol de funções que estão para além das suas demandas pedagógicas. O exercício de funções que não cabem ao professor coopera para um processo de desprofissionalização, que impacta diretamente na perda da identidade profissional, além do desgaste emocional e desvalorização dos conceitos e saberes pertinentes do fazer pedagógico, como bem apontam Pontes e Rostas (2020).

É nessa perspectiva que encontramos nos relatos dos participantes as significações e sentimentos que a profissão docente gera em seus trabalhadores. A satisfação, realização e felicidade em exercer determinada tarefa ou profissão fazem, ou devem fazer parte dos aspectos considerados na hora da escolha de uma profissão. Baseado nos estudos de Locke

(1969), encontramos que o conceito de satisfação adotado pelo autor trata-se de um sentimento, individual e positivo, associado à: percepção do sujeito sobre a atividade exercida, remuneração, promoções e benefícios, condições laborais, ambiente profissional, relações interpessoais, clima organizacional e políticas institucionais. Na contramão do conceito apresentado, encontramos os relatos abaixo:

P2: “O **sentimento de tristeza por ser professora é gigante**. Acho uma vida totalmente utópica. Mas **sigo nesse labor pela dificuldade em arrumar outros empregos**, querendo ou não trabalhar no serviço público ainda é mais valorizado que em empresas particulares.”

P6: “Sempre que ouvia notícias de **professoras que se arriscavam levando folhinhas de atividades nas casas dos alunos pensava que eu jamais quis me tornar uma mártir pela educação.**”

Os relatos acima demonstram que há professores insatisfeitos com a sua profissão. Mas revelam muito mais, o risco que a profissão docente corre por não se tornar atrativa e retentora de seus bons profissionais. Notícias recentes alertam para o baixo índice de jovens que desejam exercer a função docente. Isso porque cada vez mais a profissão tem se destacado entre as mais desvalorizadas e estressantes, não apenas no Brasil, mas em países como Londres e Estados Unidos, também. Estudos que tratam sobre a questão da atratividade da carreira docente (CASSETTARI *et al.*, 2014; OCDE, 2006) apontam que quanto mais professores deixam a profissão, menos pessoas querem entrar nela, já esta se torna cada vez menos valorizada, prestigiada e desejada.

Nesse sentido, questiona-se, também, a capacidade em reter os professores em suas redes de ensino. De acordo com Junior e Oliveira (2016, p. 314), retenção e permanência docente “diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho”. Para Ingersoll e Smith (2003), ela contempla tanto o abandono, quanto a rotatividade, sendo que ambos acarretam prejuízos para as escolas e sistemas de ensino, relacionados aos custos financeiros para a reposição dos profissionais e, principalmente, às dificuldades que representam para a construção de equipes coesas nas escolas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos (LIMA, 2018). Ou seja, pensar em educação de qualidade também é pensar na atração e manutenção de bons profissionais saudáveis e atuantes dentro das redes de ensino.

Além das mudanças quanto às metodologias, tecnologias e formatos de atividades requeridos pela pandemia, a jornada de trabalho dos professores também foi afetada. Não houve, na legislação, orientações claras quanto à carga horária dos professores, ou alguma

ferramenta/estratégia que mencionasse ou pudesse mensurar, computar e remunerar a quantidade de horas diárias trabalhadas, a mais, pelos professores. A jornada de trabalho docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse (INEP/MEC, 2000, p. 220). Apesar de estudos já apontarem para a extrapolação da carga horária dos professores antes mesmo da pandemia (DAL ROSSO, 2010), a falta de articulação e estrutura para desenvolver o teletrabalho fez com que essa situação se tornasse uma constante no cotidiano dos professores.

P3: “[...] de não ter hora para terminar de trabalhar”.

P8: **“As cobranças da equipe gestora e da coordenação da escola eram constantes , não havia hora para mandarem mensagens no canal de comunicação da escola [...] Foi um momento de muita sobrecarga, por várias vezes fiquei trabalhando até 23h, atendendo pais que só tinham aquele horário [...]”**

P8: **“[...] Fomos incessantemente cobrados e responsabilizados a continuar levando de alguma forma esse tipo de ensino às nossas crianças”.**

Quanto à jornada de trabalho, Dal Rosso (2010) aponta que

Aos dias de hoje, a questão da duração da jornada transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, por causa do impacto sobre a saúde dos trabalhadores. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes (p. 3).

O alongamento da jornada de trabalho dos professores, que já vinha ocorrendo desde antes da pandemia, “foi ampliado de forma desproporcional no ensino remoto” (MEDEIROS, 2021, in FRANCO et al. p. 3, 2021). Se observa, ainda, que a portaria nº 133 de 03 de junho de 2020 indica que o cumprimento da carga horária dos profissionais da educação deveria ser realizado “preferencialmente, no seu horário regular de trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2020d), o que, de certa forma, obrigou os professores a trabalharem em todos os horários para os quais surgiram demandas e necessidades, sejam elas dos estudantes ou da própria organização escolar.

Além disso, retomamos o fato de que as demais atividades pessoais (serviços de casa, filhos, atividade física e de lazer), aconteceram no mesmo espaço e tempo que a rotina de trabalho, fazendo com que os professores percebessem sua jornada como “exaustiva, estressante, cansativa, loucura, demonstrando assim o aumento quantitativo de demandas que geram muitas vezes angústia e incertezas sobre a competência para ensinar nesse modelo

on-line” (MEDEIROS, 2021, p. 33).

P3: [...] **Não aguentava mais o fato de precisar dar aulas online**, de precisar preparar atividades [...] **de ver que minha função como professora não estava podendo ser cumprida como eu gostaria [...] nosso trabalho só pode ser exercido de forma presencial**”.

P11: “[...] **ausência que sentíamos do fazer docente presencial**”.

P5: “[...] **houve sim um trabalho extensivo por parte dos professores** para que pudessem ao menos ofertar o ensino durante o período de isolamento, ainda mais na alfabetização, fase com a qual trabalho.”

Nesses relatos fica evidente o cansaço e exaustão dos professores que trabalharam de forma remota. No entanto, não se trata de falas que ignoram as condições, também precárias, do ensino presencial, mas sim, que reconhecem os benefícios do trabalho docente realizado de forma presencial, do relacionamento estudante-estudante e estudante-professor, da organização tempo-espço acolhedora que as escolas devem ter, além dos saberes pedagógicos dos professores sendo utilizados de forma organizada e precisa dentro da organização do trabalho pedagógico. Importante destacar que o reconhecimento da importância do ensino presencial, não implica ignorar a necessidade de atualizar tanto as escolas quanto a formação docente para o uso de novas tecnologias na dinâmica escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as relações que compõem o processo educacional Cardieri (2015) afirma que o ato educativo acontece por meio da relação entre pessoas e esse fato é pouco discutido na formação docente e na prática pedagógica. Marli André e Alves (2013) apontam que a atividade docente está fundada na relação pedagógica estabelecida com o outro e no relacionamento entre o professor e o aluno. Além disso, estabelecem a relação professor-aluno como elemento fundamental da profissionalidade docente. Santos e Muller (2014) ao observar a influência da relação professor-aluno, identificaram que a interação professor-aluno favorece a aprendizagem. Para os autores a relação professor-aluno é um elemento central para o sucesso ou fracasso escolar, mas não determinante.

6.5 “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? - Gabriel, O Pensador”

Nesta categoria consideramos as falas dos professores que expressam a sua visão sobre o aprendizado dos estudantes neste momento, bem como a participação das famílias no período de ensino remoto. Se por um lado temos o professor afligido por suas condições de trabalho, por outro encontramos, também, os professores aflitos pelos prejuízos e perdas educacionais sofridas, principalmente pelos estudantes com baixas condições sociais.

P5 - “As **famílias com mais recursos conseguiram acompanhar** as atividades [...]”.

É nesse sentido que perguntamos qual o papel do estudante durante o ensino remoto, qual o objetivo da sua participação em um formato que não pôde ser acessado por uma parcela considerável dos estudantes. Como já citado anteriormente, o relatório da UNICEF (2021) mostra que no Distrito Federal, aproximadamente, 5,4% dos estudantes entre 6 e 17 anos de idade não frequentaram a escola durante o período de aulas on-line.

A falta de acompanhamento das famílias aos estudantes, também foi um fator que prejudicou o processo de aprendizagem durante o ensino remoto.

P2 - Os pais que mais precisavam estar presentes acompanhando o desenvolver dos filhos, sumiram!

P4 - “Outros estudantes não se sentiram confortáveis em estudar sozinhos, não tinham o apoio dos familiares [...]”.

P9: “As famílias e os próprios estudantes entenderam o período pandêmico como férias indefinidas [...]”.

P8: “Muitas famílias deixavam claro que não estavam preocupadas também com a criança acompanhar ou não as atividades [...]”.

A parceria família-escola é relatada em estudos como um dos fundamentos para o sucesso escolar (JUNGLES, 2022). É compreensível que muitas famílias não tinham condições de acompanhar seus estudantes nas atividades remotas por motivos que vão desde a necessidade de trabalhar (para aqueles que não poderiam exercer suas atividades de forma remota e não tiveram suas funções contempladas nos decretos que previam a suspensão ou execução das atividades no modelo à distância; ou para aqueles que precisavam trabalhar em serviços informais para prover as necessidades básicas de sua família), até às condições intelectuais para auxiliar os estudantes em suas atividades (para aqueles cujos pais e/ou responsáveis também não têm formação escolar e, por isso, não conseguem assistir ao processo de aprendizagem do estudante). No entanto, considerando um cenário anterior à pandemia, as estratégias de parceria família-escola, no Brasil, ainda são, deveras, tímidas. Jungles (2022) aponta que apesar de tal parceria ser mencionada em uma série de documentos normativos, nosso maior desafio é transpor as normas para ações práticas.

Houve, ainda, profissionais que não encontraram disposição para inovar em seu trabalho e continuaram seguindo uma lógica e prática de educação bancária, cujo único objetivo era vencer os conteúdos curriculares:

P3: “Foi difícil também planejar coletivamente, pois alguns professores queriam continuar trabalhando como se estivessem em sala, oferecendo atividades com nível de complexidade maior do que os estudantes conseguiam realizar, e sem considerar que eles estavam sem alguém para dar suporte pedagógico.”

Nesses casos, podemos observar a falta de disposição como consequência de uma relação construída, ou desconstruída, cotidianamente, não podendo ser observada por si só, mas interpretada dentro de uma cadeia de relacionamentos, circunstâncias e vivências e que não se manifesta apenas por uma atitude ou emoção, mas por um conjunto de valores, sentimentos e ações diante do outro (BUSSAB, PEDROSA e CARVALHO, 2007). Assim, podemos inferir que a ausência de disposição de alguns professores ante às situações de seus estudantes é consequência do processo de exploração, desvalorização e precarização do seu trabalho, fazendo com que o docente se torne apenas um executor de tarefas e alcance as metas estabelecidas pelos sistemas de educação. Tal situação também é apontada no estudo de Sabh (2016)

A falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio, estão entre os principais. Tais fatores interferem consideravelmente na disposição dos educadores para a utilização das inovações, como se fosse possível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas (p.6).

A falta de acompanhamento dos estudantes, somada às dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto, e ao excesso de atividades demandadas, fez com que muitos estudantes fossem se perdendo no meio do caminho. Apesar das alternativas procuradas pelas escolas, principalmente a busca ativa e a doação de mantimentos e equipamentos eletrônicos, para manter o estudante minimamente ativo no processo de aprendizagem, não foram suficientes para garantir o direito à educação com equidade.

P4: “[...] No meio do ano, voltamos ao presencial e a **dificuldade era recuperar os estudantes que perdemos no caminho**. Isso foi o mais difícil!

Além dos casos citados acima, as próprias questões de perdas geradas pela pandemia serviram de fator desmotivador aos estudantes, e mesmo após o retorno ao ensino híbrido/presencial, os professores ainda tiveram dificuldades tanto para manter a motivação daqueles que estavam frequentando as aulas, quanto para atrair novamente aqueles que não participaram do ensino remoto.

P4: “**Nem todos estavam motivados**, alguns passaram por mortes na família, outros se mudaram... Hoje ainda colhemos as consequências da pandemia e do ensino remoto: **o número de estudantes reduziu bastante**”.

P5: dificuldade das famílias no acesso às atividades, **desmotivação dos estudantes a continuarem o ensino remoto** [...]”.

Atendo-nos aos resultados no processo educacional que o período da pandemia produziu, encontramos nas falas dos professores a preocupação em como isso impactou/impactará a formação dos estudantes:

P5: “Porém os reflexos desse **prejuízo nessa etapa reverbera nos resultados da educação hoje e irá reverberar nos próximos anos.**”

P9:”e cujos **efeitos repercutirão na vida da sociedade.**”

P11: “Sabemos a necessidade de trabalhar para a **recomposição de aprendizagens dos estudantes**, esse sem dúvida é **um novo desafio que irá se estender por alguns anos.**”

O estudo de Medeiros (in FRANCO et al. 2021) traz um resumo interessante das ações adotadas pelo governo para continuidade das aulas durante a pandemia:

As teleaulas planejadas para o período de início da Pandemia, foram implementadas e em seguida descontinuadas. As aulas foram exibidas pela TV de 06 de abril a 26 de junho de 2020. Já o acesso à internet gratuita só teve início em 16 de setembro de 2020, portanto, após 6 meses do início da suspensão das aulas e com apenas 2 operadoras oferecendo serviços gratuitos. Não houve registros significativos sobre os benefícios quanto ao acesso gratuito à Internet aos estudantes. As aulas remotas com o uso da Plataforma: Escola em Casa DF – Google Sala de Aula – com atribuição de frequência aos estudantes foram iniciadas no dia 13 de julho de 2020, portanto, após 4 meses da primeira suspensão das aulas presenciais com um período inicial de 9 dias para ambientação dos estudantes e docentes no uso das tecnologias (p. 31).

Aqui fica evidente, mais uma vez, a fragilidade do nosso sistema de educação e o despreparo da nossa rede de ensino para enfrentar situações adversas. Não estamos apontando que o governo não desenvolveu ações para promover a educação durante esse período, mas estamos apontando e questionando a eficiência de tais ações, a falta de corpo técnico capacitado para a tomada de decisões rápidas e estratégicas e os prejuízos que a falta de investimento acumulada por anos pode causar em questão de meses. Ressaltamos, também, que não se tratam de prejuízos apenas para os docentes, ou apenas para os estudantes. São questões que contribuem para o desenvolvimento de toda uma sociedade, mas que recaem de maneira mais comprometedora sobre os estudantes.

É, ainda, nesse sentido que questionamos a participação dos estudantes no ensino remoto: “Estou aqui pra quê? Será que é pra aprender?”.

6.6 “Viva sempre, aproveite o momento - Cidade Negra”

Esta é uma categoria que trata da motivação que mantém o professor em sala de aula, ou no caso desta pesquisa, desenvolvendo sua profissão de forma remota. Aqui compreendemos que há, minimamente, um sentimento simpatizante pela educação e, ainda,

de esperança quanto às mudanças sociais que a educação pode gerar na sociedade como um todo.

O estudo de Silva (2022) que buscou entender o que mantém os professores de matemática exercendo atividade docente na rede estadual de São Paulo, aponta que o sentimento de positividade do professor pode ser percebido pelo

[...] grande gosto pela sua atividade profissional; o sentimento de liberdade de atuação, mesmo vivenciando um cenário de expropriação da autonomia; o sentimento de que está contribuindo para o ensino de matemática na escola em que trabalha; a grande vontade de permanecer na profissão, mesmo estando insatisfeito com alguns aspectos da sua carreira (p. 118).

Nos relatos abaixo podemos identificar aspectos que coadunam com os achados do estudo de Silva (2022) de forma generalizada:

P5: “Em relação ao material produzido, **fui atrás de aprender a manipular [...]a inserção de ferramentas tecnológicas na educação auxiliou a oferta de atividades e conteúdos, trazendo dinamicidade às aulas presenciais.**”

P6: “Mas pelo menos eu **tive total autonomia e liberdade para desenvolver meus planejamentos, atividades e encontros virtuais com a turma.**”

P7: “No primeiro momento, **foi até gratificante, já que pude estabelecer laços significativos e profundos com as famílias dos/as estudantes que eu atendia.**”

A Psicologia Social entende a satisfação como os sentimentos resultantes da comparação entre o que se esperava de uma situação e o que realmente foi possível obter dela (SMITH, KENDALL & HULIN, 1969, *apud* SECO, 2000; LOCKE, 1976). Quanto à satisfação profissional dos professores, trata-se de um posicionamento e forma de estar positivos dos docentes diante do contexto profissional, pessoal e representados pela dedicação e compromisso do professor com a sua profissão (CORDEIRO-ALVES, 1994). Assim, é possível perceber, também, o sentimento de satisfação dos professores diante daquilo que foi possível aprender, experienciar e desenvolver em meio às dificuldades impostas pela pandemia:

P3: “**Contraditoriamente, o trabalho em grupo teve sua parte positiva, pois nós dividimos as angústias e buscamos aprender a melhorar o trabalho juntos.**”

P4: “**Aprendemos também:** conseguimos construir um banco de atividades, **com qualidade e sequências didáticas que há muito tempo eu não via entre os professores com quem trabalho.**” “Fizemos vídeos, ligações e lives com os estudantes [...] cheguei a fazer um bingo com transmissão ao vivo pelo Youtube, **foi incrível! [...] Acredito que o período foi de muito aprendizado, um aprendizado forçado, mas necessário.**”

P6: “a possibilidade de estar novamente de alguma forma em contato com elas, foi me alegrando e **me inspirando a criar uma nova metodologia de trabalho no contexto remoto**, que respeitasse o que eu acredito e defendo enquanto educação de qualidade.” “**Gostaria que nós enquanto coletivo de educadores tivéssemos ousado mais e aproveitado esse contexto de novidades para tentar algo novo e que fosse mais significativo na vida dos nossos educandos, tentando ver o que de favorável**

o uso das tecnologias e do ensino remoto poderia acrescentar na nossa prática pedagógica em uma escola que aspirava ser uma Comunidade de Aprendizagem”.

P8: “Cada um **criando e compartilhando suas estratégias [...]**mas **também aprendizados.”**

P9: “**mas de muito aprendizado.”**

P10: “Então conforme a realidade foi se aproximando tivemos que realmente pedir ajuda uns aos outros, ir atrás de vídeos explicativos na internet e **deixar a timidez de lado para enfrentar as câmeras [...]** mas **para outros funcionou e continua funcionando muito bem e trazendo muita facilidade para nossas vidas.”**

O que podemos concluir dentro desta categoria é que, apesar da ausência do estado, os professores não se eximiram e foram protagonistas. Mesmo em dificuldades eles realizaram o que puderam. Nesse sentido, eles demonstraram sua capacidade de tomar decisões, de agir e levar adiante o projeto educacional, tapando as lacunas deixadas pelo poder público. Aqui é ratificada a importância do professor no processo educacional, bem como nas discussões e decisões que envolvem o seu trabalho.

Além disso, é importante ressaltar que as discussões levantadas nesta seção demonstraram o já exposto por Braverman (1974) quando este coloca que o trabalho na atualidade é a mais pura expressão política da forma de organização social e produtiva, sendo continuamente ajustado e inovado (graças a sua plasticidade), representando um campo de conflito que produz e reproduz as relações sociais, subjetividades, culturas e formas de resistência.

Ainda como resultado da pesquisa qualitativa, realizada neste estudo, foi possível construir um instrumento de coleta de dados quantitativos, a partir das categorias encontradas nos relatos, que posteriormente passará por validação e aplicação, em trabalhos futuros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os efeitos da pandemia de COVID-19 no trabalho dos professores da educação básica da rede pública do Distrito Federal. Para tanto, foi necessário percorrer por pesquisas bibliográficas, documentais, coleta e análise de dados para verificar como o trabalho docente foi afetado pelas mudanças urgentes requeridas diante da pandemia.

Para tanto, delimitamos a base teórica necessária para melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Assim, definimos como fundamentais as discussões sobre o histórico da profissão docente no Brasil, as diferentes perspectivas sobre o conceito de trabalho, considerando também e, principalmente, a especificidade do trabalho docente e as questões que geram a sobrecarga e a intensificação desse trabalho, e por fim, os dados sobre a educação no Brasil e no Distrito Federal durante a pandemia.

De acordo com os dados documentais e relatos colhidos neste estudo, verificamos que no ano de 2020, após a suspensão das aulas presenciais (Decreto 40.509, de 11 de março de 2020), a rede pública do Distrito Federal não ofertou aulas regulares até o mês de junho, quando então, o trabalho remoto dos professores foi oficializado por meio da portaria nº 133 de 03 de junho de 2020. Dentro desse intervalo, a SEEDF procurou ofertar programas de TV, em canais abertos, que consistiam em aulas gravadas por professores voluntários da própria rede. Posteriormente, iniciou o projeto Escola em Casa DF, em parceria com a bandeira *Google for Education* (GSuite), porém a participação das escolas era de forma espontânea, e por isso, os conteúdos e atividades desenvolvidos na plataforma não foram contabilizados para fins de dias letivos, bem como a carga horária dos professores, já que estes não estavam em regime de teletrabalho.

Após a oficialização do trabalho remoto dos professores, muitos foram os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar para dar prosseguimento ao ano letivo. Dificuldades como acesso à internet, acesso aos equipamentos eletrônicos (computadores, celulares, tablets e demais insumos necessários, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores), busca pelos estudantes que não estavam participando das atividades, além das questões sociais como perda de emprego pelos membros das famílias dos estudantes, perda de pessoas próximas ou familiares e demais questões, emergiram e afetaram

de forma negativa a rotina escolar tanto dos profissionais, quanto dos estudantes e de suas famílias. Apesar dos percalços, o ano letivo de 2020 aconteceu e culminou com a aprovação de todos os estudantes para o ano/série subsequente.

No ano de 2021, as aulas também iniciaram de forma remota. Apesar de muitas dificuldades ainda permanecerem, as famílias, os estudantes e os professores já estavam mais habituados ao ensino remoto. Em agosto de 2021 iniciou-se o sistema híbrido, onde os estudantes eram divididos em grupos e faziam rodízios semanais para frequentarem as escolas presencialmente, também houve novos desafios e aumento de trabalho para os professores nessa fase. Além disso, foi nesse período que os docentes começaram a ter uma noção mais concreta sobre os prejuízos educacionais causados pelo ensino remoto mal estruturado e administrado. Apenas no ano letivo de 2022 as aulas retornaram à sua forma convencional.

Também foi observado, diante dos relatos e de pesquisa nos documentos oficiais publicados no DF, que os professores não tiveram orientações claras quanto à delimitação de turnos e horários de trabalho, bem como das funções que deveriam executar. Além disso, muitos dos questionamentos quanto à gestão da Educação no DF se deu em torno da falta de agilidade em fazer com que as informações precisas (pedagógicas e administrativas) chegassem até os professores.

Buscando analisar as experiências de trabalho dos professores da rede pública do DF durante os anos de 2020 e/ou 2021 foi realizada a coleta de dados qualitativos por meio das cartas pessoais escritas pelos docentes. Em termos gerais, verificamos que foi um período “cansativo, desgastante e adoecedor”, conforme relatos. Os professores se viam, ao mesmo tempo, responsáveis pela oferta de educação aos estudantes, mas impotentes diante de todas as circunstâncias enfrentadas. Além do mais, a falta de apoio tanto por parte do governo, quanto por parte da sociedade, afetou a estima e o senso de importância de muitos professores. O excesso de atividades, além das pedagógicas, para o professor executar, a quantidade de conteúdos que precisava cumprir e a junção da rotina de trabalho à rotina familiar dentro do mesmo ambiente, levou os professores a situações de cansaço, adoecimento e, em alguns casos, afastamento do trabalho. Mesmo assim, ainda encontramos em alguns relatos sentimentos de motivação pelos novos aprendizados adquiridos durante o

período de trabalho remoto, além do desejo de que essas tecnologias façam parte, de forma saudável, não apenas do currículo, mas das vivências dos estudantes nas escolas.

Por fim, ao analisar as condições de trabalho dos professores durante o trabalho remoto, ainda com base nos relatos, foi possível perceber que a maioria dos docentes trabalhou sob pressão e sem as condições físicas (ambiente e equipamentos) necessários para a execução de suas atividades. Das 11 cartas analisadas, em 6 delas encontramos relatos da falta de estrutura para o teletrabalho e que precisaram adquirir, com recursos próprios, materiais e insumos para ministrarem suas aulas e executarem suas atividades. Em todas as cartas encontramos falas referentes à sobrecarga de trabalho, ao estresse e ao cansaço gerado pela rotina do trabalho remoto. Além das questões, já mencionadas, referentes ao trabalho, soma-se ao quadro as pressões geradas pela própria pandemia como medos e perdas, fazendo com que os docentes tivessem a sua carga de trabalho elevada a níveis absurdos de estresse.

O descaso e a falta de investimento na educação nesse período demonstraram seus efeitos na falta de estrutura para enfrentar a pandemia. Não porque não existissem recursos e modo de fazer a educação funcionar de outra forma, diferente da convencional, mas porque a escola não tinha equipamentos e recursos e porque nem os professores nem os estudantes sabiam operá-los e esse é um prejuízo que a pandemia revelou no seu grau mais intenso, mas que se revela lentamente em estado de não pandemia, de forma lenta e contínua, corroendo a qualidade da educação e nos colocando a cada dia mais distante na inovação que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências para que nossos estudantes possam ser protagonistas no mundo. Mesmo assim, encontramos professores conscientes e atuantes em sua profissão.

Diante de todos os dados coletados, bem como das análises e discussões realizadas neste trabalho, concluímos que as situações geradas pela pandemia de COVID-19 contribuíram diretamente para a intensificação do trabalho docente dos professores da rede pública do Distrito Federal. No entanto, ainda há muito que ser pesquisado sobre a temática. Até o momento, a quantidade de trabalhos com este foco no Distrito Federal é irrisória, por isso destacamos a importância desta pesquisa. Como citado anteriormente, a análise dos dados qualitativos fomentou a construção de um questionário que poderá ser aplicado em

estudos posteriores para coleta de dados quantitativos acerca da temática do trabalho docente durante a pandemia.

Destarte, a intenção deste estudo é oportunizar aos agentes públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade os subsídios para a ampliação do debate e direcionamento quanto à melhor gestão da educação pública e, principalmente, do trabalho docente. Como reflexão, é preciso pensar em política pública que considere os prejuízos e resultados da pandemia a partir de uma visão holística da educação. É preciso (re)pensar o lugar que a educação ocupa em nosso País e a partir daí traçar caminhos que colaborem para a valorização dos professores (estabelecida pelos pilares das condições de trabalho, plano de carreira, salários e formação - inicial e continuada), para o protagonismo e emancipação estudantil e para o avanço do desenvolvimento social e econômico do Brasil.

8. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A; ALVES, C. S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: 36a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...**, Goiânia, GO, out. 2013. Acesso em: maio/2023.

ALIX, Christelle. **Unesco: impacto da pandemia sobre cultura foi mais forte que o esperado**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1736792>. Acesso em: Novembro/2021.

ALMEIDA, F. M. O conceito de Trabalho nos Clássicos da Sociologia. *Revista Espaço Livre*. V. 10. n. 20. p. 20-33. jul. dez/ 2015. Acesso em: janeiro/2023.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 36, p. 25-37. dez/2009. Acesso em: março/2023.

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M. A. Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais narevista “Nova Escola”. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 25, p. 133-145, jul/dez, 2005.

ANDRADE, E. R. da S. ADOECIMENTO NO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF/ Elizabete Rodrigues da Silva de Andrade; orientador Maria da Conceição da Silva Freitas. Brasília, 2020.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARBELÁEZ-CAMPILLO, D. F.; DUDAREVA, M. A.; ROJAS-BAHAMÓN, M. J. Las pandemias como factor perturbador del orden geopolítico en el mundo globalizado. **Cuestiones Políticas**. v. 36, n. 63, p. 133-150. Venezuela, jul-diciem, 2019. Acesso em: junho/2020.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, ed. 107, p. pp.349-372, 2009. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: maio/2022.

BARBERIA, L. G. *et al.* Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **Políticas Públicas e Sociedade**. São Paulo, 2022.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARRERA, D. F.; MORAES, R. de A. Plataformas digitais proprietárias na educação pública: o barato que pode sair caro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022036, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669870. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669870>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BARRETTO, E. S. de S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil**: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206207>.

BARROS, B. S. de. **Saúde Mental do Professor**: uma questão de sobrevivência profissional. Goiânia: Editora Philos, 2019.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 97, p. 943-970, 2017.

BERNARDO, K. A. da S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Revista Novos Rumos Sociológicos**. v. 8, n. 14, ago-dez/2020. Acesso em: agosto/2022.

BEZERRA, N. P. X. et al.. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2>. Acesso em: janeiro/ 2022.

BLAIS, A.; DURAND, C. Le sondage. In: GAUTHIER, B. (Org.) Recherche Sociale: de la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004. p. 387-430.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Trad. de Carmen C. Varrialle et al. 4. ed. Brasília-DF: Editora da UNB, 1992.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: Novembro/2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: Novembro/2022.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: Novembro/2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: Fevereiro/ 2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996. Acesso em: junho/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 020/2014/CGCQTI/DEED** - Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9394/96 e seus desdobramentos. **Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.fe.unb/forumprof/_formacao/0000001a.htm>. Acesso em: Novembro/2021.

BRZEZINSKI, I. Ldb interpretada: Diversos olhares se entrecruzam. 3ª edição. São Paulo, 2000.

CABELLO, A. F. et al. A utilização de ferramentas de encontros remotos como instrumento de melhoria da produtividade e de redução de custos no período pós-pandemia? o caso da UEG. UFSC, INPEAU, Cidade de Loja, Equador. Janeiro, 2023. Acesso em: março/ 2023.

CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...**, UFSC – Florianópolis, 04-08 out. 2015.

CARDOSO, Therezinha. O Potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, A. C. M. Organização e intensificação do tempo de trabalho. Soc. Estado, v.28, n. 2, p. 351-374, ago. 2013.

CARDOSO, C. A. *et al.* (Des)igualdade de acesso À educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**. v. 7., n. 3., agosto/2020. Acesso em: maio/2022.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho; os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo, Iglu Editora, 1989.

CARVALHO, G. F. da S.; COSTA, D. A. de M.; MAGALHÃES, M. T. D. A intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional. Revista HISTEDBR On-line, v. 21, p. 1-14, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657773. Acesso em: maio/2023.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto/John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORDEIRO-ALVES, F. A (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 27, 29-60. 1994.

CORREIO WEB. **GDF vai apurar denúncias de fraude na educação**. Brasília, 2007. disponível em: <http://noticias.correioweb.com.br/materiais.php>. Acesso em: Novembro/2021.

COSTA, F. T. P. et al.. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Anais V SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: agosto/2020.

COSTA, B. F. et al., A resignificação do trabalho docente e os desafios em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55053-55058, jun/2021. Acesso em: Setembro/2021.

COTANDA, F. C. Os 40 anos de Trabalho e capital monopolista, de Harry Braverman: a persistente fragilidade sindical nos assuntos relacionados ao processo de trabalho. *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza*, v. 46, n. 2, jul/dez, 2015, p. 173-200. Acesso em: março/2023.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, v. 4, n. 1, p.65-92, mar. 2006a.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. [CD-ROM]. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DERBER, C. Managing professionals: ideological proletarianization and post-industrial labour. *Theory and Society*, v. 12, n. 3. p. 309-341. 1983.

DINIZ, M. Repensando a teoria da proletarianização dos profissionais. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 10, n. 1, p. 165-184, maio/ 1998. Acesso em: março/2023.

Diniz, E.C.C., & Rocha, S.A.D. (2015). O sindicato por entre os movimentos políticos do constituir-se professor: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade política docente. In Bauer, C., Dantas, V., Bernardi Miguel, M.M., Beserra de Paiva, L.R., & Diniz, C. (Orgs.) *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil*. Volumen 2 (pp. 121-134). Jundiaí-SP: Paco Editorial.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.550, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, ed. extra nº36, p.1-2, Brasília, DF. 23 mar. 2020. Disponível em:http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Março/DODF%20036%2023-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20036%2023-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 09/08/2021.

_____. **Decreto nº 40.583, de 01 de abril de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, ed. extra nº44, p.1-2, Brasília, DF. 01abr. 2020a. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/04_Abril/DODF%20044%2001-04-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20044%2001-04-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 09/08/2021.

_____. **Decreto no 40.539, de 14 de março de 2020**. – dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020.** – institui o Programa Escola em Casa DF. Brasília, 2020c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria no 133, de 03 de junho de 2020.** – dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília, 2020d.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DURKHEIM, E. Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da USP, 1983, 206p. (da quarta à nona lição).

ENS, R. T. et al. Valorização do Professor: Prioridade Política, Tensão ou Incerteza? 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000200260&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: Janeiro/2022.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FERNANDES, R. de C. P. Precarização do trabalho e os distúrbios musculoesqueléticos. Cad. CRH, v. 24, n. spe1, p. 155-170, 2011.

FMI – Fundo Monetário Internacional. “World Economic Outlook Databases” – IMF Website [2020]. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2020/01/weodata/index.aspx>>. Acesso em: Novembro/2021.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027>> Acesso em: Abril/2023.

FORTINO, Sabine. Processo de vulnerabilização e danos ao ofício: a modernização do trabalho em questão. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, v. 37, n. 126, p. 213-224, dez. 2012.

FONSECA, M. P. Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente. 2013. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: . Acesso em: Novembro/2021.

FRANCO, M. V. A. et al. Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto, Curitiba : CRV, 2021. 172 p.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mar./2002.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: Fevereiro/2022.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GARCÍA, M. C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação*, n.º 8, jan/abr 2009.

GATTI, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: Dezembro/2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, H. *Pedagogia crítica e o intelectual transformativo*. In: FELDENS, Maria das Graças F. e FRANCO, Maria Estela Dal Pai (orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre, UFRGS, Ed. da Universidade, 1986b.

GOOGLE. *Clear Google Drive space & increase storage*. 2017. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: Fevereiro/2022.

GORZ, A. *Penser l'exode de la société du travail et de la marchandise*. *Mouvements*, [S.l.], n. 50, p. 95-106, 2007.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. *Jornalismo*. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GROCHOSKA, M. A.; GOUVEIA, A. B. **Professores e qualidade de vida**: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. *Educação e Pesquisa*, [S.L.], v. 46, n. -, p. 1-23, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046219060>.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Morata, 1995.

HYPOLITO, A. M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, A. M. *Processo de trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Acesso em: março/2023.

HYPOLITO, A. M.. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, SP: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico].- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. xx p. : il.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA Nº 020/2014. MEC. INEP, 2014.

JUNIOR, A. F. D.; et al. Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e Nova concepção de carreira. Brasília, MEC, FUNDESCOLA, 234 p. MEC. INEP, 2000.

INGERSOLL, R. M., & SMITH, T. M., (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60, 30-33.

IZA, D. F. V.; *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. v.8, n. 2, p. 273-292, 2014. Acesso em: junho/2020.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

JUNIOR, E. A. P.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 312- 332, 2016.

JUNGLES, L. A. S. Parceria família-escola [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação / Lisiane Alvim Saraiva Jungles ; ilustrado por Bruno Henrique Junges. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p.

KARMANN, Delmira de Fraga; LANCMAN, Selma. Professor: intensificação do trabalho e o uso da voz. *Audiol. Commun. Res.*, v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia, USP*, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2006.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-174, abr. 2012.

LEMOS, D. Discurso da ordem: a constituição do campo docente na corte imperial. 2006. Dissertação (Mestrado) - UERJ, Rio de Janeiro.

LIMA, E. S. M. Perfil dos professores que pedem exoneração no DF: a predominância dos professores iniciantes/ingressantes. 2018. 57 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LOCKE, E. A. What is job satisfaction? **Organizational Behaviour Human Performance**, v. 4, n. 4, p. 309-336, 1969.

LÜDKE, M.; BOING L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Revista Educação e Sociedade*, v.28, n 100, Campinas, SP, out.

2007.p. 1-10.

MACHADO, Antônio Berto. *Organização do Trabalho e Democracia Escolar: uma escola pública como estudo de caso*. Belo Horizonte, UFMG, 1990. (Dissertação de mestrado).

_____. *Fábrica X Escola: identidade e especificidades de uma relação; algumas reflexões*. Perspectiva. Florianópolis, v.7, n.13, p.101-115, jul/dez. 1989a.

_____. *Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.9, p.27-31, jul., 1989b.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo - Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MANDEL, Ernest. *Tratado de Economía Marxista*. 7a ed., México, Ediciones Era, 1977. (Tomo I e II)

MARIANO. A. L. S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2006.

MARTINS, E. S. L. **Perfil dos professores que pedem exoneração no DF: a predominância dos professores iniciantes/ingressantes**. 2018. 57 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARX, K.. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1 v. 1-2.

MARX, K. Capítulo VI inédito de *O capital*. São Paulo: Moraes, 1985.

MELLO. G. N. de. *Estudos avançados* 5(13), 1991. **Revista**, edição n. 12. "Políticas Públicas de Educação", IEA. Revisão de Sérgio Costa Ribeiro. Disponível em: Acesso em: Março/2020.

MENDONÇA, A. W. P. C. *et al* (org.). OS PROFESSORES RÉGIOS DOS ESTUDOS SECUNDÁRIOS:: balanço final de uma (longa) pesquisa. In: CARDOSO, T. F. L. **HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2014. p. 1-288.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 407.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7).

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 4. ed., Vozes, Petrópolis: 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MÜLLER, T. M. P. *A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva*. **Revista conhecimento e diversidade**. Niterói, n. 3 , p. 90-107, jan-jun/2010. Acesso em: junho/ 2020.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007.

NAKATA, C. H.. Coronavírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. **Rev. Nova Paideia -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 2, p. 72-83, 2020.

NEGRI, A. e HARDT, M. **Império**. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2001

NEGRI, A. **O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. DP&A Editora. Rio de Janeiro.2002

NEGRI, A. e HARDT, M. **Multidão**. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2005

NETO, R. B. G. Impactos da COVID-19 sobre a economia mundial. Boletim de Conjuntura. **Revista UFRR**. v. 2, n. 5. p. 113-127. Boa Vista, 2020. Acesso em: janeiro/2021.

NETTO, C.; SPAGNOLO, C.; FLORENTINO, J.; AMARAL, L.; ZANCAN, S.; PORTAL, L. L. F. **Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional**. Educação Por Escrito, v. 3, n. 1, 24 jul. 2012.

NEY, M. S.; GONÇALVES, C. A. G. A bipolaridade da crise sanitária: sofismas economicistas e impactos sociais na pandemia do coronavírus. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30(2), e 300212, 2020. Acesso em: janeiro/2021.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora.

NÓVOA, A. La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. *Histoire et comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: EDUCA, 1988. p. 147-185.

NÓVOA, A.. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, J. M.; ARAÚJO, Z. T. S. Desafios e estratégias do trabalho docente no cenário da pandemia. **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Maceió, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: fevereiro/2022.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Acesso em: julho/2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010. (Apoio SEB/MEC).

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempo de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Acesso em: maio/2022.

OLIVEIRA, M. A. A evasão docente na SEEDF: um estudo com professores exonerados. 2017. 87 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Washington: Author. Recuperado de http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812

ONU BRASIL – Organização das Nações Unidas. “América Latina e Caribe é região mais desigual do mundo, revela comissão da ONU”. Portal Eletrônico ONU Brasil [07/05/2018]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/america-latina-e-caribe-e-regiao-mais-desigual-do-mundo-revela-comissao-da-onu/>. Acesso em: Novembro/2021.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista Fac. Educ.*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan/jun, 1993. Acesso em: março/2023.

PIOLLI, E. **A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set. 2015.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S.G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**. v. 18, p. 278-300. Edição especial COVID-19. 2020. Acesso em: maio/ 2023.

- QUINZANI, M. A. D. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID-19 e o estado de bem-estar social. Boletim de Conjuntura. **Revista UFRR**. v. 2, n. 6. p. 43-47. Boa Vista, 2020. Acesso em: janeiro/2021.
- ROSSO, S. D. et al. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011. Acesso em: janeiro/2021.
- ROSSO, A. J. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016. Acesso em: janeiro/2023.
- RUBIN, I. I. A Teoria marxista do Valor. São Paulo, Ed. Polis, 1987.
- SÁ, N. P. de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio, 1986.
- SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, E. B.; MÜLLER, J. L. Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p.103-112, 2014. Acesso em: maio/2023.
- SANTOS, D. P. *et al.* Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 230. Edição Especial/2022. Acesso em: janeiro/2023.
- SANTOS, O. J. dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, 26-30, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Ensino Público e algumas falas sobre a universidade. 4a.ed., São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2007.
- SCHEIBE, L. AGUIAR, M. A. da S. **Formação e valorização**: desafios para o Plano Nacional de Educação 2011/2020. *Revistas Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.6, p.77-90, jan-jun. 2010.
- SCHEIBE, L.. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SCHNEIDER, M. B. D. Aulas remotas em tempos de pandemia do coronavírus (COVID-19) no Distrito Federal. **Ressignificando a presencialidade**. CIET/ENPED. 2020. Acesso em: janeiro/2021.
- SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. de M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Acesso em: maio/2021.
- SECO, G. B. A satisfação na actividade docente. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2000.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I.do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR**. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, 2006. Acesso em: setembro/2020.

SENA, M. C. De et al. Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. **Lex Cult**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, jan./abr. 2021, p. 107-119. Acesso em: maio/2023.

SENNETT, R. A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, S. E. Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica. Universidade de São Paulo. Orientador: Vinicio de Macedo Santos. 137 p. São Paulo, 2022.

SILVA, T. T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1990. (Coleção educação contemporânea).

SOUSA, A. C. C. de. **Formação docente**: Desenvolvimento profissional e valorização do professor. Revista Com Censo, Brasília, v. 4, n. 3, p. 41-45, mar. 2016.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. **Alunos da Licenciatura que não querem ser professores**: traços do perfil dos estudantes do curso de Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador-Ba. Anais...Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. 1 CD.

SOUZA, A. da S. et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Acesso em: janeiro/2023.

STOCKMAN, D. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Revista de Educação e Sociedade**. Perspectivas em Diálogos, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul-dez/2018. Acesso em: agosto/2020.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.66, n.154, p.432-47, set/dez. 1985.

TEIXEIRA, S. L.; RIBEIRO, M. A. G. Educação do campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo #23**. v. 7, n. 4, Brasília, novembro/2020. Acesso em: janeiro/2021.

THIRY-CHERQUES, H. R. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 897-918, jul/ago. 2009. Acesso em: março/2023.

TOSTES, M. V. et al. “Sofrimento mental de professores do ensino público”. **Saúde em Debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

TUMOLO, P. S.; FONTANA K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Acesso em: março/2023.

UEKANE, M. N. “Instrutores da Milícia cidadã”: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). Dissertação de mestrado. UERJ. 2008.

UNESCO. Startling digital divides in distance learning emerge. 21/04/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Acesso em: Novembro/2021.

UNESCO. COVID-19 resposta educacional: nota informativa - setor de educação: nota informativa nº 7.1 - abril de 2020. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por?posInSet=1&queryId=f5e77daf-4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6. Acesso em: março/2021.

UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationalresponse/consequences>. Acesso em: Janeiro/2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND – UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. [S. l.]: CENPEC Educação, 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. S. Limites da racionalização do trabalho escolar (contradições e práticas do trabalho docente). Porto Alegre, Fac. de Educ. / UFRGS, 1992. (dissertação de mestrado)

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio 2013.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

WEBER, M. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004.

_____. Conceitos básicos de Sociologia. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

Z Aidan, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação à EAPE.

Universidade de Brasília – UnB/FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação



Prezada, Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF).

Eu **Érika Soares de Lima Martins**, matrícula **200098641**, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que sob a orientação da professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, desenvolvo a pesquisa intitulada: ***“Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do Distrito Federal”***. O estudo tem como objetivo analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da educação básica da Rede Pública do Distrito Federal.

Solicito a autorização para a pesquisa de campo nos meses de março, abril, maio e junho de 2022, com acesso aos documentos referentes aos períodos letivos de 2020 a 2021 e ao contato institucional dos professores da rede junto aos dados da Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEEDF.

Informo que será garantido o anonimato dos participantes e os dados serão exclusivamente para os fins da pesquisa.

Coloco-me à sua disposição. Desde já muito obrigada.

Atenciosamente,

Discente Érika Soares de Lima Martins
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Contatos:
erika.lima@edu.se.df.gov.br e 982334885

Profª. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Faculdade de Educação - FE
Departamento de Planejamento e Administração – PAD
Contatos: girlene@unb.br e 3307-2680

Brasília, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Universidade de Brasília
Programa de Pós Graduação – Faculdade de Educação
Professora Orientadora: Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus
Mestranda: Érika Soares de Lima Martins

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do Distrito Federal”, de responsabilidade de Érika Soares De Lima Martins, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da educação básica da Rede Pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio da **ESCRITA DE UMA CARTA PESSOAL**. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Será garantido o anonimato tendo em vista que não serão identificados (as) e nomeados (as) na análise dos dados.

Espera-se com esta pesquisa oportunizar aos agentes públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade os subsídios para a ampliação do debate e direcionamento quanto às questões intrínsecas e necessidades do trabalho docente. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 982334885 ou pelo e-mail erika.lima@edu.se.df.gov.br. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório referente à análise dos dados, que será enviado por e-mail aos participantes após a conclusão do trabalho para aqueles que manifestarem interesse, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

- Estou ciente das informações e aceito participar da pesquisa.
 Não aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE C - Carta Pessoal (*Google Forms*)

Universidade de Brasília
Programa de Pós Graduação – Faculdade de Educação

CARTA PESSOAL

O ano de 2020 foi desafiador em todos os sentidos e para todo o mundo. Nos vimos impotentes diante da natureza e fomos levados a refletir sobre o verdadeiro sentido da nossa vida e do nosso lugar no mundo.

Nossos cotidianos e nossas relações foram transformadas de maneira imediata, surpreendendo a todos com a necessidade de repensar, reinventar e recomeçar. Esse *modus operandi* também foi estabelecido em nossos trabalhos. Como indivíduos, percebemos esse momento de forma singular e com significados particulares. Como professores (as), vivemos esse período longe de tudo que estávamos acostumados a viver e a realizar.

Por isso, convido você, professor (a), a compartilhar a sua experiência de trabalho durante a pandemia de Covid-19 nos períodos letivos de 2020 e 2021, através de uma carta pessoal, relatando suas percepções, aprendizados, dificuldades, superações, insatisfações, descobertas e todas as vivências que marcaram a sua trajetória como docente da rede de ensino pública do Distrito Federal.

Ressalto que o seu relato não será submetido a julgamentos de valor ou a qualquer tipo de avaliação, e caso haja a publicização de algum conteúdo compartilhado, o anonimato será garantido. A intenção é conhecer as diferentes, ou semelhantes, experiências dentro da nossa rede de ensino favorecendo, do ponto de vista macro, a elaboração de políticas públicas específicas sobre o tema e o compartilhamento da experiência entre profissionais e gestores da área da educação, e do ponto de vista micro, a construção de significados e percepções das próprias experiências dos participantes. Desde já agradeço a sua participação.

APÊNDICE D - Questionário

Seção A - Condições de trabalho durante a Pandemia

A1: Você tinha um espaço específico para o teletrabalho em sua moradia?

a. () sim; b. () não.

A2: Você fez reformas físicas em sua residência para realizar o teletrabalho?

a. () sim; b. () não.

A3: Marque os itens que tinham em seu espaço de teletrabalho

a. () Escrivania; b. () Cadeira de escritório; c. () Ventilador e/ou ar-condicionado; d. () Computador Desktop; e. () Notebook; f. () Impressora; g. () Microfone; h. () Fone de ouvido;

A4: Responda o quanto você concorda com as afirmações a seguir sobre sua rotina de trabalho durante a pandemia

	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu utilizei recursos financeiros próprios para adquirir materiais e equipamentos para o teletrabalho</u>				

<u>Eu utilizei materiais e aparelhos de uso pessoal para realizar o teletrabalho</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu recebi auxílio financeiro do meu órgão empregador para custear gastos com serviços necessários ao teletrabalho</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu trabalhei apenas o equivalente à minha carga horária semanal contratada</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu usufruí do meu tempo de descanso remunerado</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu exerci apenas atribuições condizentes ao cargo de professor (a) durante o período de teletrabalho</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu consegui conciliar o teletrabalho com as demais atividades da minha rotina familiar</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()

A5: Responda o quanto você concorda com as afirmações a seguir sobre as funções que você exerceu durante o período de teletrabalho:

<u>Produção de atividades</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Aulas assíncronas</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Aulas síncronas</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Busca ativa de estudantes</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Adaptação de atividades digitais para o formato impresso</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>“Lives”</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Cadastro de estudantes em plataformas</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Preenchimento de diários de classe</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Participação em fóruns</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Reuniões de equipe on-line</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Reuniões de pais on-line</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Adaptações Curriculares</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Atendimento a estudantes/famílias via WhatsApp</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Produção/edição de vídeos</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Tutoriais</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Arrecadação e distribuição de alimentos</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>

<u>Arrecadação e distribuição de equipamentos eletrônicos</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Cursos de formação continuada</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Apoio emocional para estudantes/famílias</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Ajuda tecnológica para meus colegas de trabalho</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>

A6: Responda o quanto você concorda com as afirmações a seguir sobre a sua formação e prática pedagógica:				
<u>Minha formação inicial contemplou as atividades que eu realizei durante o teletrabalho</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu utilizava computador para atividades pedagógicas do trabalho antes da pandemia</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu aprendi a utilizar programas de edição de texto, planilhas e apresentação de slides para realizar meu trabalho na pandemia</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu aprendi a utilizar programas de gamificação da aprendizagem para realizar meu trabalho durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu aprendi a utilizar as ferramentas</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>

<u>educacionais do Google para realizar meu trabalho durante a pandemia</u>				
<u>Eu realizei o meu trabalho coletivamente com os colegas durante a Pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu me aproximei afetivamente dos meus colegas de trabalho durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu tive um bom relacionamento com a minha Equipe Gestora durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu participei de decisões e planejamentos pedagógicos junto à Equipe Gestora durante pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu me senti apoiado(a) e amparado(a) pela minha Equipe Gestora durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu me senti amparado(a) e apoiado(a) pela SEEDF durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo</u> ()	<u>Concordo</u> ()	<u>Concordo totalmente</u> ()

Seção B - Aspectos subjetivos da profissão durante a Pandemia

B1: Responda o quanto você percebeu as situações sobre os seus estudantes e suas famílias, durante a pandemia:

<u>Eu me comovi com alguma</u>	<u>Nunca</u> ()	<u>Raramente</u> ()	<u>Ocasionalmente</u> ()	<u>Frequentemente</u> ()	<u>Sempre</u> ()
--------------------------------	------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------

<u>situação pessoal e/ou familiar dos meus estudantes durante a pandemia</u>					
<u>Eu tive conhecimento de caso(s) de violação do ECA com meus estudantes durante a pandemia</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>Eu prestei algum tipo de ajuda humanitária para meus estudantes e famílias durante a pandemia</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>As famílias dos meus estudantes participaram ativamente do ensino remoto</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>
<u>As famílias dos meus estudantes tinham condições de auxiliá-los no ensino remoto</u>	<u>Nunca ()</u>	<u>Raramente ()</u>	<u>Ocasionalmente ()</u>	<u>Frequentemente ()</u>	<u>Sempre ()</u>

<u>B2: Responda o quanto você concorda com as afirmações a seguir sobre o período de pandemia</u>				
<u>Eu me afastei por atestado médico do trabalho</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu senti medo de perder pessoas queridas</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu senti medo de perder a própria vida</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>
<u>Eu tive sintomas como: pressão alta, dores de cabeça,</u>	<u>Discordo totalmente ()</u>	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente ()</u>

<u>tensão mandibular, sudorese</u>				
<u>Eu fui favorável à manutenção das aulas remotas durante a pandemia</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu tive boas condições de trabalho</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu recebi remuneração condizente as atividades e a carga horária</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu tive bons resultados do trabalho realizado</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Eu continuaria dando aulas remotamente</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()
<u>Há atribuições do professor que podem ser realizadas de forma remota</u>	<u>Discordo totalmente</u> ()	<u>Discordo ()</u>	<u>Concordo ()</u>	<u>Concordo totalmente</u> ()

<u>B3: Em sua opinião, quais atividades poderiam continuar sendo realizadas de forma remota pelos professores (as), sem prejuízo pedagógico:</u>		
<u>Planejamento de Conteúdos</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Elaboração de Atividades</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Reuniões Coletivas</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Formação Continuada</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Preenchimento de Diários</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Atendimento às famílias</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Atendimento aos estudantes em</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>

<u>contraturno</u>		
<u>Coordenações Coletivas</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Elaboração de documentos avaliativos</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Escrita de relatórios individuais</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>
<u>Estudos de caso</u>	<u>() Sim</u>	<u>() Não</u>

Com a finalidade apenas de conhecer um pouco mais sobre você, gostaríamos de solicitar algumas informações sociodemográficas, que serão tratadas sempre de forma coletiva, sem nenhuma identificação individual.

Seção C – Dados sociodemográficos e ocupacionais

C1: Sexo - () Feminino () Masculino

C2: Indique a sua faixa etária.

a. () de 18 a 24 anos; b. () 25 até 34 anos; c. () 35 até 44 anos; d. () acima de 45 anos.

C3: Estado civil atual:

a. () Solteiro ; b. () Casado (a); c. () Vive com companheiro (a);

d. () Separado (a) /divorciado (a) / viúvo (a)

C4: Raça/Cor:

a. () Preto; b. () Branco; c. () Pardo; d. () Amarelo; e. () Indígena

C5: Nível de escolaridade (considere aquele para o qual você já possui diploma ou certificado de conclusão)

a. () Ensino superior; b. () Especialização; c. () Mestrado; d. () Doutorado

C6: Tempo de trabalho como professor (a):

a. () 0 a 5 anos; b. () 6 a 10 anos; c. () 11 a 15 anos; d. () 16 a 20 anos; e. () 21 anos ou mais

C7: Você é professor(a) da SEEDF há:

a. () menos de 3 anos; b. () de 4 a 5 anos; c. () de 6 a 10 anos; d. () há 11 anos ou mais

C8: Você lecionou na SEEDF nos anos de 2020 e/ou 2021

a. () sim; b. () não.

C9: Em qual Regional de Ensino você estava lotado em 2020?

a. () Brazlândia; b. () Ceilândia; c. () Gama; d. () Guará; e. () Núcleo Bandeirante; f. () Paranoá; g. () Planaltina; h. () Plano Piloto; i. () Recanto das Emas; j. () Samambaia; k. () Santa Maria; l. () São Sebastião; m. () Sobradinho; n. () Taguatinga.

C10: Em qual Regional de Ensino você estava lotado em 2021?

a. () Brazlândia; b. () Ceilândia; c. () Gama; d. () Guará; e. () Núcleo Bandeirante; f. () Paranoá; g. () Planaltina; h. () Plano Piloto; i. () Recanto das Emas; j. () Samambaia; k. () Santa Maria; l. () São Sebastião; m. () Sobradinho; n. () Taguatinga.

C11: Em qual etapa você lecionou nos anos de 2020 e/ou 2021?

a. () Educação Infantil; b. () Ensino Fundamental Anos Iniciais; c. () Ensino Fundamental Anos Finais; d. () Ensino Médio.

C12: Além da SEEDF, você possuiu algum outro vínculo empregatício nos anos de 2020 e/ou 2021?

a. () sim, como professor em instituição de ensino privada; b. () sim, em outra função no serviço público; c. () sim, em outra função no setor privado; d. () não.

C13: Qual a sua carga horária semanal na SEEDF em 2020 e/ou 2021?

a. () 20 horas semanais; b. () 40 horas semanais.

C14: Quantos estudantes estavam matriculados em sua turma em 2020?

a. () 1 a 5; b. () 6 a 15; c. () 16 a 20; d. () 21 a 30; e. () acima de 30.

C15: Quantos estudantes efetivamente você atendeu em 2020?

a. () 1 a 5; b. () 6 a 15; c. () 16 a 20; d. () 21 a 30; e. () acima de 30.

C16: Quantos estudantes estavam matriculados em sua turma em 2021?

a. () 1 a 5; b. () 6 a 15; c. () 16 a 20; d. () 21 a 30; e. () acima de 30.

C17: Quantos estudantes efetivamente você atendeu em 2021?

a. () 1 a 5; b. () 6 a 15; c. () 16 a 20; d. () 21 a 30; e. () acima de 30.