

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA  
MESTRADO**

**PATRICIA SIMONE DA SILVA CARVALHO**

**“O ARDIL DA PRECARIZAÇÃO”: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE  
ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

**CUIABÁ-MT  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA  
MESTRADO**

PATRICIA SIMONE DA SILVA CARVALHO

**“O ARDIL DA PRECARIZAÇÃO”: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE  
ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientação: Prof. Dr. Daniel Fanta

Área de Concentração: Sociedade, cultura e poder.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA  
MESTRADO**

PATRICIA SIMONE DA SILVA CARVALHO

**“O ARDIL DA PRECARIZAÇÃO”: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE  
ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Sociedade, cultura e poder

Comissão de Avaliação:

---

Profa. Dra. Silvana Maria Bitencourt

---

Prof. Dr. Edson Caetano

---

Prof. Dr. Daniel Fanta

Cuiabá, julho de 2023.

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C331a Carvalho, Patrícia Simone da Silva.

"O ardil da precarização: O trabalho docente nas escolas de ensino médio em tempos de pandemia". [recurso eletrônico] / Patrícia Simone da Silva Carvalho. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 94 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientador: Daniel Fanta.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Trabalho docente. Precarização. Ensino Remoto. I. Fanta, Daniel, *orientador*.  
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: O ARDIL DA PRECARIZAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

AUTOR (A): MESTRANDO (A) PATRÍCIA SIMONE DA SILVA CARVALHO

Dissertação defendida e aprovada em 31 DE JULHO DE 2023.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutor(a) Daniel Fanta (Presidente Banca / Orientador(a))

Instituição: UFMT

2. Doutor(a) Silvana Maria Bitencourt (Examinador(a) Interno(a))

Instituição: UFMT

3. Doutor(a) Edson Caetano (Examinador(a) Externo(a))

Instituição: UFMT

**CUIABÁ, 28/07/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA SIMONE DA SILVA CARVALHO**, Usuário **Externo**, em 01/08/2023, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA BITENCOURT**, Docente da **Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/08/2023, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDSON CAETANO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/08/2023, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL FANTA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 02/08/2023, às 04:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6034327** e o código CRC **1AF92CC9**.

---

**Referência:** Processo nº 23108.057510/2023-

Dedico esse trabalho a minha avó Maria Aparecida Pires Machado\_(ancestralidade) por compartilhar comigo tamanha sabedoria. Amo-te.

## AGRADECIMENTOS

Ao final dessa etapa, gostaria de agradecer à algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Primeiramente agradeço aos meus pais Amélia Machado da Silva e Elias Ananias da Silva, pelo profundo apoio, incentivo e dedicação. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. Sou eternamente grata pelo o que sou e pelo o que consegui conquistar.

A minha vó Maria Aparecida Pires Machado, por ser inspiração, equilíbrio e porto seguro nos momentos de tribulação. Obrigada por me ensinar os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e o respeito ao próximo.

Ao querido Hamilton Dias de Carvalho (*in memoriam*) meu companheiro de vida por vinte e três anos, que sempre foi grande incentivador de meus estudos.

A minha filha Aryadne Beatriz da Silva Carvalho aos meus filhos Augusto Cesar da Silva Carvalho, Hamilton Dias Carvalho Júnior e Carlos Eduardo Silva de Carvalho vocês são a luz da minha vida.

A Márcia Cristina Verdego Gonçalves que foi muito mais do que uma amiga. Foi uma guia, uma enorme luz de saída, na qual eu pude me agarrar todas as vezes em que a caverna parecia muito escura e o medo de trilhá-la sozinha paralisava as minhas ações. Sem você, certamente eu não estaria aqui agora.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso, agradeço pelas aulas e conteúdo que me conduziram a novas reflexões.

Ao Professor Dr. Daniel Fanta, pela orientação e acompanhamento.

As (os) colegas de mestrado, minha gratidão pela convivência respeitosa.

As (os) professores (as) da banca examinadora desta pesquisa, o Prof. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Bitencourt pelas brilhantes considerações que guiaram a confecção final

deste trabalho, e também a Prof. Dr. Edson cujas observações foram igualmente imprescindíveis.

Aos Professores e Professoras da educação básica do Estado de Mato Grosso pelo consentimento, confiança e colaboração com a realização desta pesquisa.

Agradeço também as pessoas que acreditaram e colaboraram direta ou indiretamente para realização desse trabalho.

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência” (Karl Marx).

## RESUMO

Assim como o modo de produção capitalista, o trabalho docente tem se remodelado conforme as constantes crises, e de modo estrutural está condicionado às implicações do capitalismo. No cenário atual rediscute-se a centralidade do trabalho formal, industrializado e assalariado, visto a emergência de diversas modalidades de trabalho marginal, provocados em essência, pela alteração do modelo majoritariamente fordista/taylorista para o modelo de acumulação flexível ou comumente conhecido como Toyotismo. A informalidade e a precarização do trabalho docente ganham espaço e implicam debates acerca de sua potencialidade na superação ao desemprego e sua funcionalidade para o capital. Para tratar a precarização do trabalho docente nos tempos da Covid-19, com foco na rede pública de ensino de Mato Grosso - MT, faz-se necessário uma investigação acerca do mundo do trabalho, das políticas educacionais, da formação docente, do reconhecimento social, das condições de trabalho, da saúde docente, dentre outros fatores que nos levam a entender a profissão. Diante dessas indagações, a presente pesquisa busca compreender o trabalho e a precarização do trabalho docente nas escolas da rede pública do MT, considerando os desafios atuais enfrentados durante a pandemia. Ao longo deste estudo, foi possível trilhar o percurso sócio histórico do trabalho docente e sua precarização no âmbito do sistema educacional. Essa pesquisa é de viés exploratório, aliada a apropriação das abordagens qualitativas. Os resultados apontam que houve retrocessos no âmbito do trabalho docente no Estado de Mato Grosso, e, sobretudo, estabelecer mediações que permitiram inscrever a realidade concreta enquanto síntese de múltiplas determinações. Em suma, a dinâmica da acumulação do capital em Mato Grosso custou a precarização da força de trabalho, transformando o ensino remoto numa perversa dinâmica de exploração e precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização. Ensino Remoto.

## ABSTRACT

Just like the capitalist mode of production, teaching work has been remodeled according to constant crises, and structurally it is conditioned to the implications of capitalism. In the current scenario, the centrality of formal, industrialized and salaried work is being discussed, given the emergence of various forms of marginal work, essentially caused by the change from the mostly Fordist/Taylorist model to the flexible accumulation model or commonly known as Toyotism. The informality and precariousness of teaching work gain space and imply debates about its potential in overcoming unemployment and its functionality for capital. In order to deal with the precariousness of teaching work in the times of Covid-19, with a focus on the public education network in Mato Grosso - MT, it is necessary to investigate the world of work, educational policies, teacher training, social recognition, working conditions, teachers' health, among other factors that lead us to understand the profession. Faced with these questions, this research seeks to understand the professionalization and precariousness of teaching work in public schools in MT, considering the current challenges faced during the pandemic. Throughout this study, it was possible to follow the socio-historic path of teaching work and its precariousness within the educational system. This research has an exploratory bias, combined with appropriation of qualitative approaches. The results indicate that there were advances and setbacks in the scope of teaching work in the State of Mato Grosso, and, above all, establishing mediations that allowed inscribing the concrete reality as a synthesis of multiple determinations. In short, the dynamics of capital accumulation in Mato Grosso cost the precariousness of the workforce, transforming remote teaching by hand into a perverse dynamic of exploitation and precariousness of teaching work.

Keywords: Teaching work. Precariousness. Remote Learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Sexo.....	62
Gráfico 2: Titulação.....	62
Gráfico 3: Regime de Trabalho.....	63
Gráfico 4: Horas trabalhadas na pandemia.....	63
Gráfico 5: Jornada de trabalho finais de semana e feriados.....	64
Gráfico 6: Tempo não suficiente para o cumprimento das demandas do cotidiano do exercício docente.....	64
Gráfico 7: Cumprimento dos prazos e metas.....	65
Gráfico 8 Realização atividade docente.....	65
Gráfico 9: Dificuldade na realização atividades docentes no modelo remoto.....	66
Gráfico 10: Dificuldade na realização das atividades de ensino remoto.....	66
Gráfico 11: Sentimentos e ou sensação durante pandemia.....	67
Gráfico 12: Frequência adoecimento docente 2020/2021.....	68
Gráfico 13: Estratégia no cotidiano profissional docente na pandemia.....	70
Gráfico 14: Modalidade remota de ensino da educação básica.....	71
Gráfico 15: Rendimento/desempenho dos professores no período de pandemia.....	71
Gráfico 16: Inserção das tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta única de ensino –aprendizagem.....	72
Gráfico 17: Estratégias na transmissão do ensino remoto – MT.....	72
Gráfico 18: Adesão estudantes as aulas remotas.....	73
Gráfico 19: Apoio da Secretaria de Estado de Educação e/ou outros órgãos institucionais ou governamentais nos aspectos tecnológicos.....	74
Gráfico 20: Equipamentos tecnológicos.....	75
Gráfico 21: Custeio internet.....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem  
CAQ - Custo Aluno-Qualidade  
CAQI - Custo Aluno-Qualidade Inicial  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
EAD - Educação à Distância  
ERE - Ensino Remoto Emergencial  
EUA - Estados Unidos da América  
FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
INMETRO - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MT – Mato Grosso  
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego  
NR - Normas Regulamentadoras  
OIT - Organização Internacional do TRABALHO  
OMC - Organização Mundial do Comercio  
OMS- Organização Mundial de Saúde  
PNE - Plano Nacional de Educação  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
TIC - Tecnologias de informação e comunicação  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 RECONSTRUINDO OS PASSOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR: A EDUCAÇÃO POR UM FIO?.....	22
1.1 Trabalho, educação e capital.....	22
1.2 O papel do estado na legitimação da precarização do trabalho .....	34
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	40
2.1 O cenário da pandemia.....	41
2.2 A implantação do Ensino Remoto Emergencial.....	45
2.3 A precarização do trabalho docente.....	49
3. PROFESSOR TÁ NA AULA, TÁ NO WHATS, TÁ NO CLASSROOM, TÁ NA AULA ONLINE: O PROFESSOR É A INDÚSTRIA E A RIQUEZA DO BRASIL?.....	58
3. 1 Relatos e vivências em torno do ensino remoto nas escolas estaduais de Mato Grosso-MT.....	61
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	85
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO.....	91

## INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, o vírus localizado na China, espalhou-se rapidamente por todo o globo terrestre. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, um quadro de emergência de saúde pública decorrente do surto da doença causada pelo novo coronavírus (conhecida como covid-19), com registros de casos na Ásia e da Europa. No entanto, rapidamente essa doença se espalhou pelo mundo e, em 11 de março de 2020, a OMS a reclassifica como uma pandemia mundial, responsável por impor inúmeros desafios para todos os setores da sociedade mundo a fora.

Resultante da pandemia, o Brasil decreta, em 20 de março de 2020, o estado de calamidade pública (Decreto nº 06 de 2020), cujas restrições de contato interpessoal e convívio social trouxeram inúmeros desafios a serem superados. Desde então, a imprensa passou a noticiar o aumento do número exponencial de casos no mundo, com forte impacto no Brasil, quadro este que só começa a ser alterado em julho de 2021, com o aumento de pessoas vacinadas contra a covid-19 no país.

Mas desde março de 2020, diante de todo o caos instalado pela pandemia, professores, professoras, estudantes, gestores e gestoras educacionais, familiares se deparam também com um verdadeiro dilema em relação à educação em todos os seus níveis. De uma hora para a outra, as aulas presenciais são substituídas pelo chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>1</sup>, que intensificou o debate sobre novos modelos, processos de comunicação educacional e ensino-aprendizagem e, ainda, novos desafios aos docentes e demais profissionais da educação.

A partir de então, inúmeros decretos normatizando o isolamento social foram emitidos pelas autoridades governamentais. Os decretos emitidos recomendavam o fechamento de várias instituições públicas e privadas do país, incluindo os estabelecimentos de ensino. Diante desse panorama, evidenciou-se a necessidade da suspensão das atividades presenciais por período, inicialmente, determinado, que

---

<sup>1</sup> O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso, é muito importante, no contexto atual, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque, professores, professoras e estudantes estão impedidos, por Decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do novo coronavírus. E é emergencial porquê, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser suspenso. Ver artigo CHARCZUK, S.B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020

foi sendo prorrogado por diversas vezes nas instituições escolares. Muitas já encararam o desafio de retornarem às aulas presenciais, mesmo que de forma híbrida, seguindo os protocolos sanitários. Os governos estaduais emitiram, cada um por sua vez, decretos contendo as medidas a serem adotadas para o período de pandemia da covid-19. O governo do estado de Mato Grosso publicou o Decreto nº 413, de 18 de março de 2020. Considerando a publicação do Decreto nº 407, de 16 de março de 2020, anterior, o Decreto nº 413, ao mesmo tempo que suspendia atividades presenciais, liberava instituições de ensino para promoverem atividades na forma remota; porém, sem deixar claro por quais meios deveria acontecer essa forma remota de ensino. Dez dias depois, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso publicou a Nota Técnica nº 03/2020- GAB/CEE-MT, que dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o ano letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da pandemia de covid 19, contendo diretrizes para o período de suspensão das atividades presenciais.

Esse documento orientava as escolas a elaborarem um Plano de Atividades Domiciliares que, entre outras diretrizes, deveria determinar que os professores e as professoras elaborassem atividades referentes as suas respectivas disciplinas, as quais os (as) estudantes deveriam entregar “por meio digital durante o período de suspensão das atividades presenciais. No entanto, caso as/os estudantes não pudessem realizar a entrega por meio digital, esta deveria ser feita de forma física, na retomada das aulas presenciais”. Foi determinado, ainda, que a realização de estudos domiciliares poderia ser apoiada por meio da utilização de suportes tecnológicos para a interação professor-aluno sem; contudo, deveriam também indicar quais seriam os suportes.

E os dados são alarmantes e, segundo a Unesco, 91% do total de estudantes do mundo e mais de 95% de estudantes da América Latina estavam fora da escola devido à covid-19. Com a suspensão das atividades letivas presenciais professores, professoras e estudantes migraram para o ERE, “[...] transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência”. Docentes tiveram que experimentar e a se adaptar a distintas formas de levar o conteúdo das disciplinas aos estudantes: videoaulas; videoconferências; atendimentos por meio de diversas

plataformas virtuais (*Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom*) e, em certa medida, isso tem causado enormes problemas sociais, trabalhistas, tecnológicos, emocionais, de saúde e, até mesmo, existenciais aos professores e professoras (ARRUDA, 2020).

A partir daí, foi preciso pensar em atividades pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. A interrupção prolongada colocou professores e professoras diante de uma situação completamente nova: ferramentas tecnológicas adotadas de forma abrupta, exigindo muita dedicação e muitas horas em frente ao computador. Trouxe também preocupação para os familiares em relação a apreensão do conteúdo por parte dos filhos.

Bem se sabe que professores e professoras da Educação Básica não fazem uso recorrente e, portanto, não estão familiarizados com o uso de tecnologias da informação e comunicação para ministrar suas aulas do dia a dia. Dessa forma, não estão familiarizados com o processo de gravar aulas, elaborar conteúdos assíncronos e síncronos via plataformas *online*, fóruns de discussão e demais atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação; Tão pouco, os/as estudantes também não estavam acostumados a assistir vídeo-aulas longas. Além disso, tendo os pais para esse acompanhamento sem se quer serem professores e, portanto, não possuíam conhecimento pedagógico para realizar o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Esses são alguns dos muitos desafios enfrentados pela comunidade escolar quanto ao novo formato (provisório e necessário) na Educação Básica. Ainda que não se possa constatar em sua totalidade os efeitos do ERE nessa fase do ensino, muitas de suas consequências já podem ser identificadas. Como por exemplo, o baixo desempenho acadêmico de estudantes e a intensificação do trabalho docente que se veem sobrecarregados pelas múltiplas atividades e desafios de lidar, de uma hora para a outra, com o Ensino Remoto Emergencial.

Frente a esses desafios e consequências, surgiram alguns questionamentos que esta proposta de dissertação procura responder: A abrupta adaptação ao Ensino Remoto Emergencial trouxe impactos para a atuação profissional dos professores da educação básica em Mato Grosso? Se os professores tivessem planejado se adaptar a essa modalidade, ainda com todas as possíveis limitações que isso implicaria, seria possível sustentar a ideia de manutenção, em algum grau, da qualidade do ensino?

A sociabilidade contemporânea é cada vez mais intensa e cotidianamente mediada por tecnologias da informação e comunicação e, portanto, dependente do acesso à *internet*. Sabe-se que a sociabilidade digital se intensificou a partir da década de 1990 e, hoje (2023), no Brasil, 65% da população acessa a *internet*, especialmente com a finalidade de interagir, o que através das redes sociais digitais permite uma conectividade sem precedentes (ABRASCO, 2018). As redes sociais digitais fazem parte de uma nova cultura, chamada *cibercultura*<sup>2</sup> ou cultura de conectividade, e cada vez mais a sociabilidade contemporânea, de crianças aos mais adultos, passa por essas mídias. As distinções entre o mundo digital e o *offline* (real) já não fazem mais sentido, pois as nossas interações mediadas pela *internet* acontecem a todo o momento.

Ainda bastante deslumbrados com o poder que as novas tecnologias, inclusive porque houve um encurtamento das distâncias e, ao aumentar a velocidade da transmissão de informações, muitos tendem a enxergar somente os benefícios trazidos pela popularização da *internet* e pela criação e aperfeiçoamento das novas mídias. No entanto, o desenvolvimento tecnológico se, por um lado, facilita e agiliza a vida das pessoas, por outro, acirra as diferenças sociais e culturais.

Sendo o Brasil um país tão desigual e tão diverso social e culturalmente, não se pode imaginar que o acesso aos meios tecnológicos e digitais se efetive de maneira homogênea para todas as populações, sobretudo, quando consideramos que o analfabetismo, a pobreza e a exclusão social e digital ainda excluem grande parcela da sociedade brasileira. Um exemplo, é a realidade já constatada pelas Secretarias de Educação de Estados e Municípios antes mesmo da pandemia: (I) que muitos estudantes e docentes no Brasil não tinham acesso a computadores, celulares ou à *internet* de qualidade; (II) um número elevado de professoras e professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, avaliar os estudantes de forma remota, produzir e inserir materiais didáticos dos conteúdos nas plataformas digitais, além das usuais aulas gravadas e *online* (BRASIL, 2022).

---

<sup>2</sup>A *cibercultura* “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970” (LEMOS, 1999, p. 11).

É evidente que, durante a pandemia, grande parte das escolas estava fazendo o possível para garantir o uso dessas ferramentas digitais. Contudo, a forma emergencial com que essas ações tiveram que ser implementadas, não garantiu o tempo necessário para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Outro obstáculo grave é a condição de alguns professores com poder aquisitivo escasso, muitos desses residentes na periferia das grandes cidades ou em zona rural, lugares em que conviviam com a falta de computadores, de aparelhos de telefonia móvel, além de ausência *software* e internet de boa qualidade, considerados recursos imprescindíveis para um ensino remoto em que se possa viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Não menos importante em tempos de pandemia, foram as condições de saúde física e saúde mental de boa parte dos professores e professoras da Educação Básica, agravadas com duração prolongada da pandemia.

Esses são alguns elementos que demarcam o interesse pela temática que direciona esta dissertação. Todos os questionamentos e desafios apresentados resultam de inquietações que foram surgindo no decorrer da pandemia, de modo mais específico, a partir da atuação profissional no âmbito da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso.

Em que pese, em tempos de pandemia, a suspensão das aulas presenciais nas escolas foi uma das principais medidas para conter o avanço da pandemia da covid-19 em todo o mundo.

No Brasil, ainda que a legislação atual não permita que a Educação Básica seja realizada na modalidade do ensino a distância ou remoto, diante da emergência de saúde pública, diversas flexibilizações foram adotadas para que os (as) estudantes pudessem dar continuidade às aulas com o auxílio de suportes remotos de ensino e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais. Mas há de se considerar que essa mudança repentina do ensino presencial para o remoto trouxe inúmeros desafios para gestores e gestoras, professores e professoras, como oferecer conteúdo estimulantes a partir de metodologias que se conectem com a realidade do (a) estudante; o que não significa apenas transpor o ensino presencial para o contexto remoto, de modo a disseminar a ideia de uma falsa normalidade na educação.

Como pode se observar, esta é uma temática marcada por elementos que atribuem a ela originalidade e relevância científica, teórica e social, sobretudo, por se tratar de uma proposta de pesquisa, cujas discussões ainda se registram de forma incipiente e os dados precisam ser trabalhados com rigor teórico-crítico. Todavia, ainda que o tema proposto seja *novo* e seu estudo esteja inscrito em um contexto que, em si, é muito desafiador – em especial, quando considerada a gravidade da crise sanitária da covid-19 e o aprofundamento da crise econômica e social ; sua realização, certamente, trará inúmeras contribuições, dentre estas, um conjunto de informações e reflexões relevantes sobre a adoção do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica em Mato Grosso, em um momento em que a comunidade escolar se vê pressionada a estabelecer um “novo normal.”

Como resultado desse movimento metodológico, foi possível sistematizar este estudo na presente Dissertação de Mestrado, que além da introdução e das considerações finais, conta com mais três seções.

A seção inicial buscou abordar conceitos centrais do Estado e seu papel no contexto das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Em seguida, na segunda seção, as discussões centram-se na reconstrução da trajetória do ensino remoto emergencial e suas implicações na (re) organização do trabalho.

Por fim, na terceira seção, a discussão se volta para apresentação do resultado da pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores e das professoras no estado de Mato Grosso.

Como desfecho as considerações finais, mesmo que não conclusivas, foi possível identificar alguns elementos que se desvelaram ao longo do percurso de pesquisa e que respondem às questões de pesquisa, elucidando os reais impactos.

## **1 RECONSTRUINDO OS PASSOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO (A) PROFESSOR (A): A EDUCAÇÃO POR UM FIO?**

A seção que ora se inicia coloca em discussão alguns elementos teóricos e históricos imprescindíveis à apreensão dos dilemas presentes na formação sócio-histórica e que tem incidido sobre a questão da educação ao longo dos séculos.

As condições de trabalho do professor e da professora da rede pública de ensino foram impactadas a partir das reformas educacionais implantadas na década de 1990, com forte influência da política neoliberal e da globalização. Como resultado dessa influência, houve a precarização da educação pública e a implantação do gerencialismo escolar na educação básica. Repercussões deste cenário educativo, caracterizado por péssimas condições para realização do trabalho e desvalorização da carreira docente têm afetado a história de vida desses professores. Indo além, o contexto da pandemia promoveu impactos significativos nas condições de trabalho dos professores e das professoras, em que novas necessidades passaram a exigir novos estímulos num curto espaço de tempo.

Para tanto, compreender as mudanças nas condições do trabalho, bem como os impactos na educação em termos abrangentes, fundamenta a proposta desta análise, estabelecendo uma relação entre as funções exercidas na prática da atividade de ensino e a precarização estrutural, para o bom desempenho profissional.

### **1.1 Trabalho, educação e capital**

Na base de todas as relações humanas está o trabalho, entendido como uma atividade intencional e planejada, que tem como objetivo produzir a existência humana. Pelo trabalho, pessoas transformam a natureza e, ao adaptá-la para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência, diferencia-se dos animais. Portanto, à medida que se relaciona com os seres humanos e natureza, se constrói o contexto histórico, e conseqüentemente se produz o espaço da própria existência.

É no próprio homem<sup>3</sup> que, em função de seu ato fundamental do trabalho, se potencializa o caminho da humanização. Sabe-se que o trabalho é considerado como

---

<sup>3</sup> Marx parte do princípio de que não é a consciência que determina a sociedade, mas é esta que determina aquela. Segundo ele, “o homem não é um ser abstrato, agachado fora do mundo. O homem

ação transformadora das realidades, numa resposta aos desafios da natureza, relação dialética entre teoria e prática. Percebe-se que, pelo trabalho, o homem se autoproduz, alterando sua visão de mundo e de si mesmo: do mundo econômico, político, social, cultural.

Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens e das mulheres, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizar em sociedade (FEDERICI, 2021).

O trabalho, de modo geral, pode ser entendido como um conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim. Dito isso, é preciso entender que sua relação com a Educação sofreu mudanças significativas e uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista (GLASER, 2011).

Saviani (2007, p.158) aponta que nessa nova forma social, é a troca que passa a determinar o consumo, diferente do que ocorria na sociedade feudal, dominada pela economia de subsistência. Portanto, a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se na produção pelos próprios indivíduos. Estamos tratando aqui de uma sociedade contratual. “O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinária que passou a executar a maior parte das funções manuais.” (SAVIANI, 2007, p.158), ou seja, a Revolução Industrial trouxe a simplificação do trabalho.

Com isso, o fundamento dos ideais socialistas, foi produzido nos argumentos que fundamentaram a dinâmica da luta de classe, cuja bases de interpretação articulam a lógica do lucro, que estrutura o sistema capitalista. O conceito de Mais Valia, definido por Karl Marx (1979) como a diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que é a base do lucro no sistema capitalista. (MARX,1979)

Constata-se, portanto, que “o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Pensar o trabalho na atualidade requer pensar toda a construção da totalidade da realidade. Considerar as processuais mudanças ocorridas ao longo da

---

é o mundo do homem, o estado, a sociedade” (MARX; ENGELS, 2008, p. 5). Portanto, ao se falar sobre o homem, deve-se falar sobre o mundo do homem.

sociabilidade humana, pressupõe uma visão conectada às multifaces dos processos de produção e reprodução capitalista, buscando compreender e situar historicamente as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, seus determinantes e impactos. (MARX,1979)

Assim como o capitalismo se modifica e se remodela conforme suas crises e necessidades, o trabalho a despeito do seu caráter ontológico em sua gênese, também se altera e se ressignifica, chegando ao centro de debates com inúmeras incógnitas sobre sua centralidade, sentido e até sobre seu possível fim. As modificações às quais o trabalho está submetido possibilitam o surgimento de variadas formas de organização do trabalho, que já não correspondem ao trabalho operário fixo em uma unidade industrial, nas fabricas, mas é fragmentado, segmentado, transformando as relações e as organizações dos diversos trabalhadores e trabalhadoras. (SCHULTZ,1967)

É certo que o capitalismo miscigena à própria constituição societária, se confunde onde começa o poderio capitalista e a atuação estatal, sendo assim, ocorre a naturalização das expressões da questão social, da competitividade exacerbada e da acumulação pautada na exploração da força de trabalho, onde as possibilidades de ser integrado ou não ao modelo são consideradas questão de esforço e preparação por parte de cada indivíduo, sendo a meritocracia um sistema de valorização e individualização das práticas e ações bem sucedidas. (MARX,1984)

A base teórica do capital humano foi formalizada por Theodore Schultz (1973), com ênfase nas múltiplas formas de capital a ser desenvolvido pelo indivíduo através do conhecimento e capacitação, a fim de promover melhorias nas atividades produtivas. Nesse período a educação foi impulsionada como um dos principais elementos para o desenvolvimento da nação, no sentido de estimular habilidades que exigem do sistema motor e cognitivo, possibilitando o direito de melhores condições de vida e ascensão social:

Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1973, p.31)

Nesse cenário, a economia mundial apresenta um quadro negativo, com crescimento reduzido, assinalando que é intrínseco à expansão do capital, o seu caráter destrutivo. Existe como estratégia, a redução dos custos do trabalho, bem como a superexploração, entretanto, questões contraditórias da expansão capitalista permanecem inalteradas em sua resolução, como a fome, a violência, a miséria, o analfabetismo, a desnutrição infantil, a supressão de direitos, o sucateamento dos bens e serviços públicos e as guerras.

O aprofundamento das desigualdades, a discrepância entre a crescente produção e decrescente valorização da força de trabalho, a elevada taxa de desemprego, a magnitude assustadora do chamado exército de reserva, são consequências sofridas com a ofensiva monopolista, onde as classes trabalhadoras e subalternas são constantemente desconsideradas e tratadas apenas como parte funcional dos mecanismos que estruturam o sistema econômico, político, ideológico e sociocultural predador, no qual a vida de multidões vale menos que peças de engrenagens industriais e tecnológicas (NETTO, 2007).

A correlação de forças entre as classes permeia a articulação entre as funções econômicas e políticas da atuação estatal. A incorporação de algumas demandas da classe trabalhadora tem se configurado numa estratégia utilizada para fragilizar cada vez mais os movimentos reivindicatórios; à medida que, sob a falsa ideia de um suposto consenso entre as classes, tem-se concebido uniões sócio-políticas diversas e contraditórias para alcançar determinados objetivos, geralmente de cunho imediatista, embora seja fundamental ressaltar a ação política da classe trabalhadora na obtenção de direitos e garantias sociais, políticos e civis.

As mutações do capitalismo desconstruem os preceitos de conexão e inserção sociais. Imediatamente, grupos, categorias e segmentos sociais dedicam-se a construir novas identidades culturais, almejando estruturar suas comunidades. Novas relações de trabalho surgem ao longo da história, inclusive, aquelas tidas como novas formas de sociabilidade, pautadas no mundo online de trabalho, que acena como alternativa aos professores e professoras no período pandêmico. Outras também ganham força em tempos pandêmicos, como o trabalho remoto. É no interior dessa análise, que também surgem indagações acerca dessas formas de trabalho, com o propósito de desvelar suas potencialidades, contradições, pressupostos e complexidades.

Algumas premissas de toda a existência humana inferem sobre as condições de viver e fazer história, que incluem, sobretudo, a questão da alimentação, habitação, vestuário, saúde. Necessidades básicas de subsistência humana, que a precisam de satisfação diária, através da produção da própria vida material.

A cada nova necessidade a ser suprida, outra necessidade surge, criando um ciclo contínuo de produção e reprodução da vida material e estabelecendo novas relações sociais. Diferencia-se, portanto, os seres humanos dos animais, a partir do momento em que esses começam a produzir os seus meios de vida, o que condiciona a sua organização enquanto sociedade. A maneira como produzem e o que produzem determinam as condições materiais de sua existência, exprimindo suas particularidades e a natureza dos próprios meios de vida e a reprodução destes.

É relevante pontuar que a produção das ideias, representações da consciência, está mediante análise de Marx (1984), interligada à linguagem da vida real, ou seja, às ações de produção e troca material entre os membros de uma sociedade. Estas ações estão relacionadas à questão moral, ideológica, religiosa, cultural e histórica dos seres humanos, pois ao mudarem a sua realidade mudam também seu pensamento. Logo, *não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência* (Marx, 1984, p.23). Portanto, é evidente que,

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social o sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim. Daqui resulta que em um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo da cooperação, ou fase social, e este modo de cooperação é ele próprio uma ‘força produtiva’; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado da sociedade, e, portanto, a ‘história da humanidade’ tem de ser estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca (MARX, 1984, p. 33).

Portanto, os seres humanos constroem sua história ao produzir as condições materiais de sua vida. Sua organização física, suas construções societárias irão de fato determinar as construções de consciência, as representações ideológicas e religiosas, os valores morais e éticos, as manifestações culturais, geográficas e territoriais e os interesses políticos. A questão econômica enquanto fator predominante na produção da vida material, não descarta todos os demais fatores

apontados, pois a construção societária no capitalismo, em especial no período monopolista é erguida sobre um conjunto de diversos determinantes.

Na trajetória histórica capitalista, a introdução do método fordista de produção alargou a exploração, intensificou a jornada de trabalho, e aperfeiçoou os princípios de administração Taylorista, o que aumentou a hierarquia entre os trabalhadores e foi fortemente contestada pelos operários e operárias industriais.

Não se lutou somente pelo salário, mas também “pela ou contra” a alienação e a subsunção real. Neste sentido, a classe trabalhadora transcendia a pauta econômico-corporativa em direção a um projeto ético-político de construção de uma nova sociedade, contestando radicalmente a base sob a qual se sustenta o capitalismo (CASTELO, 2013, p. 155).

Uma das principais características do fordismo foi a implementação de maquinários que deram melhores condições para o setor industrial, com o objetivo de produzir muito, num curto espaço de tempo. Este novo paradigma promoveu alterações significativas não somente na prática das atividades dos operários, mas também deu um novo sentido para a experiência da vida coletiva.

Em contrapartida, os benefícios desta nova dinâmica fizeram com que houvesse maiores condições de controle deste setor, que passou a automatizar os meios de intermediação, através do reconhecimento de uma possível vantagem refletida nos trabalhadores. (HOBSBAWN, 1989)

As inovações das técnicas de produção, afetou a lógica do capital, fornecendo bases para a estruturação de um padrão ideológico de produção em massa, o que causa consequências expressivas no contexto da dinâmica social coletiva, que passa a ser impulsionada através da lógica de consumo. (DRUCKER, 1988)

Indo além, tais mecanismos também afetou o modo como os indivíduos percebiam a passagem do tempo.

O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida. (HARVEY, 1992: 121)

A mudança de perspectiva da era fordista forneceu bases para um novo perfil de indivíduo que também passou a ser pensado a partir da lógica das massas, o que

causou uma confusão nas interações sociais, de modo específico no modo como as pessoas refletiam sobre si, em existência no mundo, incluindo o modo como se percebiam em meio ao contexto social. O padrão de produção americanista cria um padrão de indivíduo, que passa a não mais ser visto como um fim em si, mas, um meio para atender requisitos que pudessem suprir a necessidade articulada pelo padrão de produção (GRAMSCI, 1976).

Perante as crises econômicas, cíclicas e estruturais, a classe dominante busca mecanismos de prevenção, intentando retomar a elevação das taxas de lucro e a supremacia político-cultural. Portanto, as providências para superar a crise no final da década de 1960, e início dos anos 1970 promoveu mudanças na base material capitalista, causando diversas controvérsias sobre as transformações no mundo do trabalho, onde alguns defendem o fim da centralidade do trabalho e a ascensão da ciência, tecnologia e informação, enquanto outros apostam no fim do proletariado enquanto classe.

O aceleração da reforma para cobrir a deficiência econômica dos Estados Unidos da América que se desponta naquele período como o polo do sistema capitalista, passou a mobilizar recursos para congelar a movimentação da União Soviética. As consequências trouxeram embates intensos entre o país e o continente Europeu, incluindo o Japão, que passam a enfrentar uma luta acirrada para a manutenção da valorização do dólar, dos obstáculos fiscais, das alterações na dinâmica da empregabilidade e alocação trabalhista. Tais agravantes também foram impulsionados pela crescente intervenção do movimento operário.

Compreende-se que são diversas as estratégias de superação da crise, Castello (2013) corrobora esta visão ao pontuar que, [...] a revolução tecnológica da automação, da robótica e da microeletrônica, bem como novos processos de trabalho, como os pó-fordistas e os toyotistas, conforma-se como parte substantiva da estratégia burguesa de reversão da crise orgânica dos anos 1970 (CASTELO, 2013, p. 173).

O toyotismo se caracteriza enquanto modelo de produção, típico do Japão pós-guerra que se universaliza por todas as regiões do planeta, mas, de acordo com as especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais de cada país. A partir da década de 1980, o mundo do trabalho sofreu diversas transformações, o Fordismo e o Taylorismo são substituídos ou mesclados com a lógica Toyotista, há um intenso avanço tecnológico com os crescentes processos de mecanização, robotização e

automação que alteram radicalmente as relações de trabalho e conseqüentemente a consolidação de direitos conquistados a partir das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras. Sobre esse modelo de produção, observa-se que:

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do Fordismo, a produção sob o Toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este que determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do Fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque) é garantido pelo just in time (ANTUNES, 2005, p.33).

O sistema volvoísmo visa minimizar os impactos do acúmulo flexível, possibilitando abrangência do potencial cognitivo do indivíduo. Este consiste numa forma específica de organização da produção que surge dentro do sistema capitalista. Essa abordagem se baseia no modelo de produção adotado pela empresa sueca Volvo, que se destacou no setor automobilístico ao buscar conciliar interesses dos trabalhadores e da empresa por meio de práticas inovadoras de gestão. (WOMACK; JONES; ROOS, 1992)

Assim, há ênfase na participação dos trabalhadores e das trabalhadoras nas decisões relacionadas ao processo produtivo. Os operários e operárias são incentivados a contribuir com ideias e sugestões para aprimorar os métodos de trabalho, sendo reconhecidos como agentes ativos no desenvolvimento da produção. Essa abordagem visa, em última instância, melhorar a eficiência e a qualidade dos produtos, além de promover uma maior satisfação e engajamento dos trabalhadores e das trabalhadoras. (BUENO; OLIVEIRA, 2009)

Outro aspecto relevante é a preocupação com a segurança e o bem-estar dos (as) funcionários (as). A Volvo implementou políticas e práticas que visam garantir condições de trabalho adequadas, promovendo a saúde e a segurança dos trabalhadores e das trabalhadoras como elementos indispensáveis para o funcionamento eficiente da produção. Essa abordagem está alinhada com a visão marxista, que busca superar a exploração e as condições precárias de trabalho inerentes ao sistema capitalista. (CANDIDO, 2011)

Sua base sistêmica enfatiza a importância da formação e capacitação dos

trabalhadores e das trabalhadoras. A Volvo investe em programas de treinamento e desenvolvimento para seus funcionários, visando aprimorar suas habilidades e conhecimentos técnicos. Dessa forma, a empresa busca melhorar a produtividade e a eficiência da mão de obra, além de proporcionar oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal. (CANDIDO,2011)

Sua técnica busca maior integração entre os interesses dos trabalhadores, das trabalhadoras e da empresa. Ao adotar práticas que promovem a participação, a segurança e a capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras, a abordagem visa alcançar um equilíbrio entre eficiência produtiva e bem-estar dos funcionários (as). Dessa forma, a ideia é superar algumas contradições presentes no sistema capitalista, buscando uma forma de organização da produção que reconheça e valorize a importância dos trabalhadores e das trabalhadoras como agentes fundamentais do processo produtivo. (BUENO; OLIVEIRA,2009)

Cabe ressaltar que, dentro da perspectiva marxista, o "volvoísmo" ainda está inserido no contexto do sistema capitalista, sujeito às contradições e à exploração inerentes a essa estrutura. Embora possa representar um avanço em relação às formas tradicionais de organização do trabalho, o "volvoísmo" não representa uma ruptura completa com as relações.

Nesse cenário, a classe trabalhadora é cada vez mais excluída dos novos padrões de produção, acumulação e concorrência, as relações de trabalho são flexibilizadas e precarizadas, o processo produtivo da sociedade capitalista neoliberal exige mais eficácia, promovendo um salto no desenvolvimento tecnológico, na informatização, que, conseqüentemente, atingem os processos e relações de trabalho (SANTOS, 2010, p.65). Entretanto, as condições de trabalho se complexificam:

É nesse ambiente que se sinaliza para a precarização e desemprego como expressões evidentes da questão social na contemporaneidade, não se trata de um problema individual. É um problema social, que atinge amplas camadas da população, independentemente de sua condição, que, ao contrário, querem trabalhar, mas não conseguem espaço (IBDEM).

A produção é fragmentada e as mercadorias são produzidas por diversos trabalhadores em cidades, estados e países diferentes dificultando e impossibilitando a organização da classe trabalhadora. Os postos de trabalho são drasticamente reduzidos e o avanço tecnológico contribui para o aumento de "várias tarefas simples",

transformando os trabalhadores e as trabalhadoras em polivalentes. Logo,

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o Fordismo (ANTUNES, 2005, p.33).

Desse modo, a flexibilização das formas de contratação, aumentam as dificuldades em garantir direitos, a organização sindical é fortemente rechaçada e é crescente o contingente do chamado exército de reserva, e, é nesse contexto que o desemprego assume hoje um sentido estrutural (SANTOS, 2010, p.65).

Outro ponto essencial do Toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado (ANTUNES, 2005, p.35).

A lógica capitalista vai para além da questão meramente econômica, e a tendência à naturalização do desemprego é introduzida na sociedade e tende a influenciar o imaginário social. A lógica neoliberal perpassa todas as instâncias da vida social e a culpabilização do indivíduo é veemente. Alega-se que apenas os trabalhadores e as trabalhadoras não qualificados encontram-se fora do mercado de trabalho formal, tratasse a garantia de direitos trabalhistas e previdência social enquanto gastos onerosos aos cofres públicos, há fragmentação das lutas trabalhistas e a fila de desempregados e precarizados – “exército de reserva” – é um trunfo do capital para inibir a mobilização do trabalho (SANTOS, 2010, p. 68).

A reestruturação produtiva foi um projeto estratégico para a manutenção sistêmica da produtividade, cujo foco é a seguridade do lucro.

Diante esse breve panorama sobre a questão do trabalho, faz-se relevante notar, que as transformações provocadas pela expansão e pelas crises do capitalismo, têm desencadeado no mundo do trabalho o gradativo aumento da precarização das relações, a crescente informalidade, a superexploração da força de trabalho, a intensiva e extensiva introdução de novas tecnologias, o que reduziu a extremos o número de postos de trabalho, o que conseqüentemente tem gerando uma enorme

massa de assalariados, uma reserva de força de trabalho, ou como pontou Marx (2013), a superpopulação relativa excedente.

O regime de acumulação flexível expressa o processo da reestruturação produtiva, incluindo o modelo de organização social que refletia na funcionalidade das operações trabalhistas, a fim de ampliar o alcance territorial, para subsidiar a manutenção da produtividade e conseqüentemente, da lucratividade (HARVEY,2005). Outra estratégia recorrente para a manutenção e permanência dos lucros é a terceirização e subcontratação de trabalhadores, o que infringe na dinâmica perversa que afeta na dinâmica de vida do trabalhador, em que, toda a sociedade passa a ser estruturada, em termos de crenças, valores e princípios que, postos em operação através do discurso ideológico, favorecem a normalização da força do trabalho, para atender os interesses de uma a classe específica (hegemônica) (CASTEL, 1998).

Portanto, desse processo de trabalho na sociedade capitalista, tem-se como resultante a desrealização do ser social. Desenvolve-se um trabalho que se efetiva em seu processo de trabalho (ANTUNES, 2005, p.70). Processo que influencia as relações de trabalho, alterando-as profundamente:

Desse modo, a alienação, como expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro, apresenta-se como “abstração da natureza específica, pessoal” do ser social que “atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado (ANTUNES, 2002, p.70)

Portanto, o neoliberalismo globaliza as mais diversas expressões da “questão social”, como desemprego estrutural, pauperismo, queda dos salários, o aumento de enfermidades dos trabalhadores, principalmente doenças mentais, além da perda dos direitos sociais dos trabalhadores e das trabalhadoras. A explicação neoliberal para a crise busca culpabilizar a classe trabalhadora organizada pelos problemas e desregulamentações no mercado, apontando os sistemas de bem estar social como dispendioso e estimulador da crise. Entretanto,

Imputar à classe trabalhadora as causas centrais da crise sem se indagar a respeito dos movimentos próprios do capital no seu processo de autovalorização, além das decisões tomadas pelo grande capital, é ignorar questões centrais para o entendimento das crises capitalistas (CASTELO, 2013, p. 184).

É também dentro desse cenário de desmantelamento, que o sistema de ensino tende a buscar alternativas para seu fortalecimento.

Essa situação se acentua no cenário brasileiro mediante a tendência de regressão no campo dos direitos sociais atrelada à informalização do trabalho, o que pressupõe a supressão de benefícios ocupacionais, concedidos anteriormente aos trabalhadores formais no período fordista. E o fim do compromisso fordista, o desemprego e a informalidade se expandem, surgindo outros mecanismos de reprodução da força de trabalho, que são disponibilizados aos desempregados e trabalhadores precarizados.

A partir da década de 1990 acentua no Brasil as opressões aos trabalhadores e trabalhadoras impostas pelo capital, e as condições de trabalho e de sobrevivência são agravadas pela reestruturação produtiva. Com o avanço neoliberal e o modelo toyotista de produção muitas modificações foram impostas ao mundo do trabalho introduzidas pelo avanço tecnológico, a mecanização, a automação e a robotização dos processos de trabalho.

Mediante algumas análises de cunho marxista apontadas por Colodeti (2011), é preponderante verificar que as políticas de ajuste neoliberal para superar a crise, associadas a mudança do modo de produção fordista/taylorista para o modelo de acumulação flexível estabeleceram novas, avançadas e veladas formas de exploração da classe trabalhadora.

Desse modo, pautando-se em Antunes (2008), verifica-se que a classe trabalhadora tem vivenciado um intenso e profundo processo de precarização do trabalho, onde as garantias e direitos sociais, e o trabalho estável formal estão em retrocesso. Cabe considerar ainda, que a segmentação da classe trabalhadora, cada vez mais heterogênea, tem dificultado, quando não, impossibilitado a organização trabalhista.

Perante este cenário pandêmico, e com o intuito de construir novas relações de trabalho, incluindo o trabalho remoto, ou de forma alternativa, emergem neste contexto, diversas modalidades de organizações de trabalhadores. Percebe-se que a origem desse modo de trabalho surge a partir da identificação da necessidade de oferecer resposta significativa para o processo de ensino.

De tal modo, essa forma de trabalho apresenta-se enquanto movimento da reestruturação capitalista. A conotação produtiva configura a necessidade de se estabelecer estratégias e alternativas de manutenção da produção capitalista. Analisar o funcionamento desse modo de ensino é fundamental para compreendermos como estas se caracterizam enquanto alternativas ao mercado

capitalista, posto que são estratégias dentro do sistema de ensino e não a formulação de um novo modelo de educação pautado no processo emancipatório educacional.

Para a manutenção do ensino remoto, principalmente via plataforma online, o conjunto de ações para o combate à pobreza tecnológica têm papel estratégico, à medida que favorece um público reduzido de estudantes, conferindo uma pequena possibilidade de acesso à educação, além de ideologicamente inserir, ainda que de forma precária, as massas à ordem econômico-financeira contemporânea. (MAURIEL,2012).

Nesse cenário, o ensino remoto surge de modo diversificado no país, sendo desenvolvida conforme a peculiaridade dos municípios e da região em que estão inseridos, bem como as circunstâncias e relações de trabalho presente em cada realidade. Porém, o ensino remoto passa a ter mais adeptos após o período pandêmico, com o fim da pandemia pode resultar no reordenamento econômico e social, mas também educacional. Mas, na contramão do processo de ensino remoto há o aprofundamento do rendimento escolar dos estudantes, o que têm implicações severas sobre as desigualdades, evasão e processo de ensino aprendizagem.

A partir das mudanças advindas da pandemia, com uma nova crise e a acentuação das dificuldades com a educação, muitas iniciativas organizadas pela gestão educacional ressurgem para tentar salvar ou criar novas formas de ensinar, através das tecnologias.

As contradições inerentes a esse período passaram a desafiar a classe de professores e professoras, bem como aos intelectuais, que tendem a procurar formas alternativas de produção em contraposição ao trabalho remoto – cada vez mais presente e explorador – e à lógica competitiva do modo de produção capitalista.

## **1.2 O papel do estado na legitimação da precarização do trabalho docente**

Diante dos diversos estágios de acumulação do capital, uma das características marcantes e inerente a este sistema é o fato que, nele, as relações sociais estão fundadas na exploração do trabalho e na reprodução das desigualdades sociais, que na fase contemporânea apresenta traços mais acentuados, demarcando um novo cenário econômico e pela instabilidade das crises financeiras.

Desde 1970 uma nova dinâmica da organização capitalista pós “anos gloriosos” cria bases a partir de um conjunto de transformações que enfatizou as contradições

do capitalismo a partir da polarização entre a riqueza e a miséria. As políticas Keynesianas, o fordismo e o Estado social que reinava nos países centrais, começaram a apresentar sinais de esgotamento, levando a uma crise do sistema capitalista que, segundo Alves (2009), assumiu uma dimensão estrutural visando produzir mudanças qualitativamente novas em sua dinâmica.

Ele enfatizou as contradições do capitalismo na forma de uma maior polarização de riqueza e miséria. Já as políticas keynesianas, o fordismo e o estado de bem-estar social que dominava o país central começaram a dar sinais de esgotamento, levando a uma crise capitalista que, segundo Alves (2009), assumiu uma dimensão estrutural para trazer mudanças qualitativamente novas na economia. Sua estrutura é dinâmica.

Mészáros (2009, p. 65) discute aspectos importantes da crise atual ao salientar que não se reduz a uma questão política, a crise é estrutural, envolve a totalidade das instituições capitalistas de controle social. Sobre a questão o autor afirma que o “[...] crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças”. No final da década de 1970, o capital buscou estabelecer uma nova fase de desenvolvimento, capaz de recuperar a competitividade do mercado mundial, sob o comando do capital financeiro.

Dessa forma, a reação do capital contra o papel regulador do Estado, foi de incentivar a abertura dos mercados, a emergência de um novo paradigma tecnológico e produtivo e, no campo ideológico, a retomada do liberalismo, rebatizado de neoliberalismo constituíram em estratégias empreendidas pelo capital para a restauração de sua hegemonia.

O autor Chesnais (1997, p. 21) denomina esta etapa de mundialização do capital - nova configuração do capitalismo, que tem como característica uma forma rentista e um caráter fictício, desconectado da produção material da sociedade. O capital busca estender as suas bases produtivas, procurando estendê-las estrategicamente aos países mais pobres, visando a exploração das reservas naturais e também da força de trabalho barato, muitas vezes por meio de contratos flexíveis, que não levam em consideração as garantias e os direitos sociais dos trabalhadores. Chesnais (1996, p. 18-19) trata essa questão e diz que a mundialização não exclui a existência dos Estados nacionais, nas palavras do autor:

[...] esses processos, no entanto, acentuam os fatores de hierarquização entre os países, ao mesmo tempo em que redesenham sua configuração. O abismo que separa os países participantes, mesmo que marginalmente, da dominação econômica e política do capital monetário rentista, daqueles que sofrem essa dominação, alargou-se ainda mais (CHESNAIS, 1996, p. 18-19).

A acumulação para cumprir com seus objetivos, os países centrais, detentores do capital financeiro, incentivaram políticas de liberalização dos mercados e impulsionaram novas formas de organização da produção assentadas na flexibilidade dos padrões de consumo. Nesse movimento, as estratégias neoliberais aplicadas à reorganização do mercado foram imprescindíveis. Dessa forma, o Estado neoliberal atuou fortemente a favor dos interesses do capital, desmantelando as relações de trabalho e criando as condições favoráveis para que o capital encontrasse poucos obstáculos para sua expansão.

Deve-se ressaltar que as particularidades econômica, política, social e cultural de cada país, tanto nos países centrais quanto nos periféricos, os parâmetros neoliberais repercutiram nas condições de trabalho e vida dos trabalhadores e das trabalhadoras, impondo os requisitos exigidos pela reestruturação em curso.

Neste sentido, sob a vigência de um novo paradigma tecnológico e produtivo fundamentado no sistema toyotista, foram introduzidos métodos mais flexíveis de gestão e organização do trabalho, com a redução dos empregos formais e o predomínio dos regimes e contratos de trabalho parcial e temporário em regime de terceirização, subcontratação, revelando-se em formas cada vez mais precarizadas de trabalho.

Sobre esta questão, Harvey (2003, p. 141) também evidencia que o trabalho organizado foi solapado com a emergência da acumulação flexível, o que, por sua vez, implicou em “[...] níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários e o retrocesso do poder sindical”.

Com base nas falas do autor parece que a tendência de crescimento do setor informal e terceirizado não representa uma anomalia no mercado apenas reflete suas estratégias para aumentar os lucros da produção industrial, impondo mecanismos mais flexíveis que viabilizem isso, como aponta Antunes (2007), “a era da

informatização”, implementada pelo progresso tecno científico, com “a era da informalização”, em que as formas de trabalho precário são ilimitadas.

Com a reorganização da produção e o Toyotismo tornando-se o sistema dominante nesse processo, o capitalismo não apenas intensifica a extração de mais-valia, mas também destrói as qualificações e habilidades necessárias dos trabalhadores, priva-os do controle sobre o processo de trabalho e os obriga as capacitações, ou seja, trabalhadores e trabalhadoras polivalentes e multifuncionais que podem atender às atuais condições de desenvolvimento do capital, demonstram maior participação em diversos setores da firma. Inserem-se nessa lógica os trabalhadores e trabalhadoras docentes chamados a responder às novas demandas sociais, vistas como necessárias para a formação de uma nova imagem do trabalhador e para atender às demandas das mudanças trazidas pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais. Bom essa discussão afetou os profissionais da educação

É preciso ressaltar que esse processo de desqualificação do trabalhador não é exclusivo da acumulação flexível, o descontrole do processo produtivo e a alienação dos trabalhadores e das trabalhadoras nesse processo são inerentes ao sistema capitalista. Deve-se notar, entretanto, que tendências impostas pelo capital, como maior desvalorização do trabalho e apropriação da subjetividade do trabalhador, são reforçadas neste período histórico, pois o capital tende a ser mais flexível e desregulado para extrair o trabalho mais valioso que já teve, enquanto se torna mais focado em alcançar suas metas de avaliação financeira. Como apontou Mészáros (2007), nessa fase do desenvolvimento o problema é ainda mais grave, e o capital não está preocupado em aumentar os ciclos de consumo em benefício do indivíduo na sociedade, mas apenas em ampliar a reprodução, o que garante que, ao pelo menos por um tempo, através de várias formas de destruição.

Com base nos argumentos expostos acima, torna-se relevante considerar as atuais condições de recapitalização que dependem cada vez mais de empregos precários para atingir as metas de produção. Para isso, uma questão fundamental é atribuir ao mercado o papel de regulador das relações de trabalho, substituir o sistema de proteção legal por acordos e negociações e deixar que os trabalhadores sejam responsáveis por seu próprio destino.

É assim que, em contextos nacionais e internacionais, os trabalhadores docentes, como parte de uma força de trabalho mais ampla, são influenciados por

instituições contraditórias e capitalistas que tratam o trabalho humano como secundário, ainda que para a reprodução das relações capitalistas. Ressalte-se, porém, que as mudanças que esse sistema produz no âmbito do trabalho não ocorrem de forma igualitária em todo o globo.

De acordo com Boito Júnior (1999, p. 30), “[...] uma distinção básica deve ser estabelecida entre o neoliberalismo nos países centrais e o neoliberalismo nos países periféricos”, justamente entender que a reorganização produtiva aliada às políticas neoliberais não ocorreu de forma igualitária em todos os países e, da mesma forma, os trabalhadores e trabalhadoras não foram afetados por mudanças homogêneas.

Dadas essas especificidades, no Brasil a reestruturação produtiva que acompanhou a reforma do Estado parece vinculada a um movimento maior que se integrou a propostas econômicas e políticas formuladas internacionalmente e absorvidas pelos ajustes neoliberais como base para a reorganização do País. Negociar os termos de sua dívida externa. É com esse intuito que o país, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), se dispôs a travar uma luta ideológica contra os direitos sociais. Assim, aprovou diversas medidas com o objetivo de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação trabalhista, privatizar empresas estatais, reduzir gastos públicos e promover a abertura de mercados para a entrada de investimentos transnacionais (SILVA, 2003).

Como parte integrante do processo de reformulação do Estado, o mercado de trabalho ganhou novas dimensões. O governo pressionou por reformas trabalhistas, aprovando a Lei do Trabalho Temporário em 1998, enfatizando a flexibilidade dos contratos de trabalho e a terceirização de processos como forma de permitir maior "liberdade" na negociação entre empregador e empregado.

Pochmann (2006), ao abordar os principais problemas da economia brasileira nos últimos 25 anos, revela dados relevantes ao destacar que em 2000 a taxa de precarização do trabalho ultrapassava 40% do total de empregos nacionais. Até a década de 1970, o número de empregos com carteira assinada aumentava relativamente, mas a partir da década de 1980 aumentou o número de empregos sem carteira assinada, significando a ausência dos tradicionais direitos sociais e trabalhistas.

Vê-se que no movimento associado à reestruturação do mercado de trabalho, o Estado introduziu mudanças na política social, reduziu seus investimentos e tornou seus passos incertos. A educação, inserida nesse processo, não ficou imune às

transformações políticas e econômicas ocorridas com o novo modelo de acumulação capitalista. Pode-se dizer que as mudanças que atingiram e continuam afetando esta área expressam as relações típicas de uma sociedade marcada pela divisão de classes, que proporciona a muitos uma educação mínima, compatível com a capacidade do Estado de prover educação correspondente às necessidades do capital, e por inserir nessa lógica uma estratégia de desmobilização política e crítica dos profissionais de educação, ao mesmo tempo em que se consensualiza diante da nova ordem do trabalho, caracterizada pelo incentivo à competitividade e fortalecimento dos processos individuais.

## **2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Este capítulo tem como premissa falar sobre a implementação do ensino remoto emergencial. Com objetivo de mostrar como se deu a transferência das aulas presenciais para o ensino remoto, fato que aconteceu em todo o país. Com vistas, analisar os impactos desse trabalho, a partir de uma nova forma de se pensar o fazer docente. Com a pandemia instaurada e a nova modalidade de ensino que se coloca no cenário educacional, busca-se observar as implicações dessa conjuntura do trabalho docente, considerando as necessidades educacionais de adaptação das atividades presenciais para a modalidade remota.

Primeiramente neste capítulo, apresentar-se-á uma visão panorâmica da realidade global com as particularidades locais para a implantação do ensino remoto emergencial, mediadas pelas resoluções no Estado do Mato Grosso para a introdução do novo desenvolver do trabalho nas escolas.

Com o fechamento das escolas na pandemia de covid-19, os professores e as professoras se viram desafiados a encontrar novos caminhos para o ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Cientes de que a educação é fundamental para que todas as pessoas tenham a chance de alcançar o seu melhor como seres humanos, buscamos acompanhar as repercussões das medidas de contenção do vírus na área da educação.

A educação escolar é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Ao longo da história, a humanidade compreendeu que investir em educação é investir no futuro. Nesse sentido, é crucial reconhecer a importância e o papel transformador que a educação desempenha em diversas esferas da vida. (FREIRE, 1996)

É um campo de possibilidade de promover a igualdade de oportunidades. Por meio do acesso universal à educação, independentemente da origem social ou econômica, a escola é capaz de romper com as barreiras que limitam o acesso das pessoas a educação. Ao oferecer conhecimento, habilidades e competências, a educação possibilita que cada indivíduo tenha possibilidade de crescer, se desenvolver e contribuir para a sociedade (FREIRE, 2004).

Além disso, desempenha um papel importante na formação de cidadãos conscientes e críticos. Através do ensino crítico, a escola contribui para a construção

de uma sociedade mais justa e democrática. A educação básica não se limita apenas à transmissão de conteúdos escolares , mas também se preocupa em formar indivíduos capazes de pensar de forma autônoma, questionar o *status quo* e tomar decisões fundamentadas. (FREIRE, 2004)

A educação escolar também é fundamental para o desenvolvimento econômico de um país. Ao investir em educação, estamos investindo em capital humano. Profissionais qualificados e capacitados são essenciais para impulsionar a inovação, a produtividade e o crescimento sustentável. Uma mão de obra educada e qualificada contribui para o desenvolvimento de setores estratégicos, promove a competitividade e gera empregos de qualidade. (PARO,1997)

A educação é um investimento a longo prazo, capaz de transformar vidas e abrir portas para oportunidades antes inalcançáveis. Portanto, é fundamental que governos, instituições e toda a sociedade reconheçam a educação como uma prioridade absoluta, garantindo o acesso universal, a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Somente assim poderemos construir um futuro próspero para todos, baseado no conhecimento, na sabedoria e no poder transformador da educação escolar (SAVIANI,2021).

## **2.1 O cenário da pandemia**

O cenário da pandemia de COVID-19 evidenciou de forma alarmante o caráter genocida da gestão do governo anterior no Brasil. As consequências desastrosas dessa administração negligente e irresponsável foram agravadas pela falta de planejamento, desinformação e descaso em relação às medidas de prevenção e controle da doença, resultando em um impacto devastador na saúde e na vida dos brasileiros.

Desde o início da crise sanitária, o governo anterior minimizou a gravidade da pandemia, ignorando as recomendações científicas e desestimulando a adoção de medidas de distanciamento social e uso de máscaras. Tal postura negacionista e irresponsável contribuiu para o avanço descontrolado do vírus, gerando um alto número de casos e óbitos evitáveis. A ausência de uma liderança comprometida com a saúde pública e a adoção de estratégias baseadas em evidências científicas deixaram a população desamparada e exposta a um risco desnecessário.

O governo anterior demonstrou uma gestão ineficiente e descoordenada no enfrentamento da pandemia. A falta de investimentos em infraestrutura de saúde, como a escassez de leitos hospitalares e de equipamentos médicos, agravou a crise, sobrecarregando o sistema de saúde e comprometendo o atendimento adequado aos pacientes. A falta de planejamento e a demora na aquisição de vacinas também contribuíram para o prolongamento da crise, impedindo uma resposta efetiva e rápida diante da emergência sanitária.

Outro aspecto crucial a ser destacado é a omissão e a negligência em relação às populações mais vulneráveis. Durante a pandemia, grupos como indígenas, quilombolas e comunidades de baixa renda foram particularmente afetados, sofrendo com a escassez de recursos, falta de assistência adequada e ausência de políticas públicas efetivas para proteção e apoio. Essa falta de cuidado com os mais necessitados evidencia uma gestão genocida, que não apenas permitiu, mas contribuiu para a ampliação das desigualdades sociais e a perda de vidas que poderiam ter sido evitadas.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar a importância de uma mudança de postura e de uma gestão comprometida com a saúde e o bem-estar da população. É necessário fortalecer o sistema de saúde, investir em políticas de prevenção e controle da pandemia baseadas em evidências científicas, garantir o acesso equitativo às vacinas e promover ações inclusivas para proteger os mais vulneráveis.

No início do ano de 2020, com o advento da pandemia por covid-19, foram mais de 242 milhões de pessoas infectadas e quase cinco milhões de mortes no mundo. No Brasil, somam-se 21 milhões de infectados e mais de 617 mil mortes causadas pela pandemia. Estamos atrás apenas dos Estados Unidos da América (EUA), que têm mais de 45 milhões de pessoas infectadas e 729 mil mortos, e à frente da Índia, com 34 milhões de infectados e 453 mil mortos, e Reino Unido, com quase 9 milhões de infectados e 139 mil óbitos.

Durante a pandemia por covid-19, Behring e Boschetti apontam que:

A pandemia, inquestionavelmente, revelou ao país e ao mundo o que o país insistia em ocultar: o desmonte da seguridade social e dos direitos trabalhistas pelos sucessivos ajustes fiscais deixaram o Brasil imensamente vulnerável diante da devastação do acelerado processo de contágio. Por um lado, o Sistema Único de Saúde (SUS), legalmente universal e descentralizado, mas que já agonizava com falta de recursos — o orçamento federal para a saúde já vinha desde

2015 congelado no patamar de 1,7% do PIB, o que não foi revertido com a leve recomposição feita pelo “orçamento de guerra” na saúde —, entrou em colapso diante das novas, desconhecidas e imensuráveis demandas da covid-19. De outro lado, a intensa precarização das relações e condições de trabalho faz emergir um universo de trabalhadores e trabalhadoras (mais de 100 milhões de pessoas ou quase 50% da população) que se viram, da noite para o dia, sem trabalho, sem nenhum tipo de remuneração, sem benefícios assistenciais e sem condições de seguir buscando nas ruas algum tipo de atividade precarizada (as atividades informais) que lhes assegurasse uma forma de rendimento e de sobrevivência (BOSCHETTI; BEHRING, 2021, p. 76).

Com a pandemia do novo coronavírus (covid –19) o distanciamento social se tornou imprescindível para abrandar a transmissão desse vírus e, deste modo, as Instituições de Ensino necessitaram suspender as aulas presenciais, orientadas e regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autoriza em caráter excepcional, as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais por aulas remotas pelo prazo de 30 dias, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020, p.01).

Diante deste novo cenário, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que tratava da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de computação das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.

O documento tem como premissa conduzir as práticas pedagógicas no decurso do distanciamento social. Oferece, entre outras informações, três possibilidades para o cumprimento da carga horária mínima determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), como reposição da carga horária de forma presencial no término do momento pandêmico; a realização de atividades pedagógicas não presenciais sistematizadas com o calendário escolar de aulas presenciais e, por último, o aumento da carga horária diária com a concretização de

atividades pedagógicas não presenciais, simultaneamente ao período das aulas presenciais, quando regressarem às atividades.

A partir do exposto, grande parte das Unidades Escolares optaram em dar seguimento aos processos educativos por intermédio do ensino remoto ou não presencial, devido à suspensão das aulas e o fechamento provisório de seus estabelecimentos. Considerando este cenário, passaram a pensar outras estratégias garantir a educação ao contingente enorme de estudantes sem a rotina de aulas presenciais, voltadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

Para dar sequência ao processo de ensino, os sistemas educacionais buscaram e analisaram opções para intermediar o processo educativo de modalidade remota. No que concerne à comunicabilidade entre estudantes e professores, e como forma de mediação, as tecnologias digitais se revelaram como mecanismos propícios, especialmente como alternativa de conversão destes instrumentos em salas de aula virtuais.

No que diz respeito ao estado de Mato Grosso, a Resolução Normativa nº 003/2020- CEE/MT, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso, na data de 19 de junho de 2020, estabeleceu normas de reorganização do calendário para o ano letivo de 2020, as quais deviam ser adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da pandemia da covid-19, pautada na Medida Provisória 934/2020, que versa em seu Artigo 1º sobre a obrigatoriedade da execução das 800 horas de atividades escolares para o ano letivo de 2020:

Art.1º. Orientar as instituições de ensino vinculadas ao CEE/MT a adotarem as providências necessárias e suficientes para assegurarem o cumprimento dos dispositivos da LDBEN 9.394/96, nos termos de parâmetros organizativos das atividades escolares e execução de seus currículos e programas, e atendendo a Medida Provisória 934/2020 que define como obrigatório o cumprimento das 800 (oitocentas horas) no ano letivo de 2020 (MATO GROSSO, 2020, p. 16).

Buscando atender tal exigência, a Resolução propõe que as instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso realizassem atividades não presenciais. Essas atividades foram orientadas conforme o artigo 4º da Resolução supracitada que deveria acontecer por meio da interação entre o professor, o estudante e a família. Para isso, os estabelecimentos que compõem o sistema de ensino deverão utilizar todos os meios tecnológicos possíveis para a interação e,

conseqüentemente, a efetivação do ensino e aprendizagem. Além disso, levando em consideração a realidade socioeconômica dos estudantes, há que se disponibilizar a modalidade assíncrona de aprendizagem, como apostilas impressas para garantir a equidade do acesso à educação (MATO GROSSO, 2020).

Com intuito de garantir a interação dos agentes educativos, a SEDUC-MT oportunizou formação direcionada para o retorno das atividades de modo remoto, buscando capacitar os professores e professoras para o uso das novas tecnologias e interação no mundo virtual. As formações aconteceram ao longo do mês de agosto e setembro de 2020. Na formação apresentou-se os recursos disponibilizados pela plataforma Microsoft Teams<sup>3</sup> adotada pela SEDUC-MT, bem como as orientações quanto ao seu uso didático.

## **2.2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Diante do mundo globalizado em que vivemos, todos os povos, países ou nações estão interligados. Exemplo disso é a pandemia do novo coronavírus, que inicialmente estava restrita ao território chinês, configurando uma epidemia local, em seguida evoluiu para uma pandemia, cujas conseqüências afetaram a todos os outros países, tanto no campo econômico e social, quanto educacional. Em virtude do novo coronavírus, a população mundial se viu obrigada a repensar seus hábitos e estabelecer estratégias para viver o chamado o “novo normal”.

Diante dessa pandemia, as conseqüências no campo educacional foram variadas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, sofreram com os impactos provocados pelo surto de covid-19. Desse total, segundo a UNESCO, 91,4% da população de estudantes do mundo todo foram afetados pelo fechamento das escolas em 192 países. Na verdade, uma situação nunca antes vista nos foi imposta de maneira abrupta e vem exigindo dos agentes públicos, e de todos os que estão envolvidos com a educação, soluções que pudessem mitigar os danos na aprendizagem de bilhões de estudantes.

Diante desse cenário os sistemas de ensino investiram em tentativa de reduzir os impactos provocados pela pandemia, e, assim, passaram a oferecer alternativas on-line e off-line de aprendizado, visto que o ensino presencial se mostrou inviável no

atual contexto e o fechamento das escolas uma questão de saúde pública. As alternativas tentaram garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento formal, mas também tentam impedir a proliferação de novos casos de covid-19. Mesmo que estudantes, professores e professoras de maneira geral não sejam considerados parte do grupo de risco, ainda assim são considerados os principais vetores de transmissão da covid-19 (ARRUDA, 2020).

Logo, o ensino remoto despontou como uma alternativa emergencial viável. Como já mencionado, a mudança do ensino presencial para o ensino on-line ocorreu de maneira abrupta. Foi comum tanto para os professores quanto para os estudantes fazerem confusão em relação a denominação Ensino à Distância ou Educação à Distância (EaD), isto em virtude de não estarem acostumados ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nem mesmo ao ensino híbrido. Mas, o que de fato tem sido considerado como alternativa possível para diminuir os impactos educacionais durante a pandemia de covid-19 é denominado de Ensino Remoto Emergencial ou Aula Remota. Desse modo, cabe aqui a distinção destes conceitos.

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

A partir dos autores acima citados, o Ensino Remoto ou Aula Remota é uma situação excepcional, uma alternativa diante de uma emergência não prevista que se impôs a rotina escolar com o objetivo de manter o processo de ensino e aprendizagem sem maiores perdas para a sociedade. Essa modalidade de ensino em questão se colocou no meio de um processo presencial que já ocorria dentro da normalidade, mas que em virtude da pandemia de COVID-19 foi interrompida. Sendo assim, a imposição do distanciamento físico pelas autoridades de saúde, fez com que todo esse processo migrasse para os diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou Plataformas Digitais.

Por outro lado, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define que Educação à Distância (EaD) é um conjunto de recursos e profissionais capacitados para ofertar através de meios tecnológicos de informação e comunicação, todo o

processo de ensino e aprendizagem e todos os elementos pertinentes a esse processo em ambientes e tempos diversos, tanto para estudantes quanto para profissionais da educação.

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Sabe-se que a realidade vivenciada por estudantes, professores e professoras no contexto pandêmico se configurou como Ensino Remoto Emergencial e não como Educação à Distância. Por ser uma modalidade recente e sem precedentes, tanto estudantes quanto professores e professoras enfrentaram dificuldades nessa nova modalidade de ensino, de ordem didática, organização da rotina de estudos ou precariedade dos recursos tecnológicos necessários. É notório perceber o que vem ocorrendo tanto no Brasil quanto nos demais países é uma passagem forçada de práticas e metodologias típicas de territórios físicos para ambientes digitais, fazendo do ensino nesse primeiro momento meramente transmissivo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O processo de ensino nessa situação emergencial, tem sido uma educação bancária como vem sendo conduzido o ensino remoto. A educação precisa ir além da transmissão do conteúdo. Dessa forma, o uso de metodologias ativas pode ser uma alternativa para a superação do reducionismo ao qual vem sendo direcionado o Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, as metodologias ativas seriam um caminho coerente para esse propósito, ideais do movimento escola novista, ao sugerir o foco no (na) estudante e o aprender fazendo... reduz o papel da docência ao de “facilitador” ou “instrutor”. Os ideais da metodologia ativa favorecem para a quebra de ruptura com o ensino tradicional, fomentando nos nas estudantes novas motivações para um desempenho de aprendizagem autônoma e dinâmica, fazendo com que, através das inovações do ensino o aluno se veja como agente ativo das suas próprias capacidades. Esse aspecto favorece na diminuição do desgaste por parte dos professores, no incentivo para o desenvolvimento participativo através das relações estabelecidas (LIBÂNEO,2015).

Por metodologias ativas entende que a aprendizagem “[...] se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os/as estudantes vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 19). Assim, por meio das metodologias ativas, o professor e a professora aproxima o (a) estudante de situações reais que podem ocorrer com ele ao longo da vida e vão exigir deles atitudes proativas, tais como resoluções de problemas, mediação de conflitos, capacidade de iniciativa e realização de multitarefas. Mesmo que no cenário atual o ensino remoto se configure como única alternativa de ensino, a proposta de uma metodologia ativa de aprendizagem pode e deve ser desenvolvida nesse espaço, tornando-o mais atrativo e significativo.

Um dos modelos de metodologias ativas, apropriado para o ensino remoto seria a abordagem da sala de aula invertida como uma possibilidade aplicável ao atual contexto educacional. De acordo com Schneiders, “esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela” (SCHNEIDERS, 2018, p. 7). Para esta proposta, o professor disponibilizaria os materiais teóricos, sejam eles textos, vídeos, infográficos etc., no AVA para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento teórico antes do “encontro na sala de aula virtual” com o professor. Desse modo, para Schneiders, “o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerando os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula” (2018, p. 7).

Para este modelo de sala de aula invertida, é preciso também levar em consideração que tal metodologia deve ser adaptada à realidade virtual. O êxito nesse método, é preciso que aconteça uma mudança de postura tanto de professores e professoras quanto de estudantes. Estes substituírem a postura passiva por uma postura protagonista de seu aprendizado. “Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor” (SCHNEIDERS, 2018, p. 7-8). Caso os agentes do ensino e aprendizado assumissem seus novos papéis, este método, mediado por tecnologias digitais on-line ou off-line, permitirá um ensino e aprendizado mais significativo, ou seja, mais próximo das necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

A crise sanitária provocada pelo coronavírus impactaram negativamente na rotina escolar, cuja novas necessidades fizeram com que aos professores e todos os

envolvidos com a educação, projetassem novas perspectivas a fim de preservar o processo de aprendizagem de bilhões de estudantes. Para isso é necessário investimento público, remuneração adequada de professores e professoras, formação continuada, sensibilidade e ruptura de paradigmas para a construção de um modelo de ensino que supere este de caráter emergencial e proporcione para os (as) estudantes e professores e professoras um ensino e aprendizagem mais significativo.

### 2.3 A precarização do trabalho docente

A legislação traz alguns preceitos relacionados às condições de trabalho relacionado aos professores e as professoras da educação básica. Traremos os principais instrumentos jurídicos que regem as políticas públicas do sistema educacional brasileiro. Traremos aqui, alguns documentos como a Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Como também, as portarias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) – voltadas aos estabelecimentos públicos e privados que possuem empregados celetistas – e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre direitos e deveres relacionados à atividade docente.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), principal ordenamento jurídico do país, estabelece princípios fundamentais, direitos e garantias, a forma de organização do Estado e dos Poderes, entre outros aspectos estruturantes da federação. A seção sobre Educação traz os princípios que regem o ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII – garantia de padrão de qualidade;  
 VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Grifo nosso)

Como vimos, três dos oito princípios relacionados a educação, constitucionalmente previstos, associam-se diretamente às condições de trabalho dos professores e das professoras. São eles: valorização dos profissionais da educação; igualdade de condições de acesso e permanência da escola; piso salarial nos termos da lei. O sexto princípio diz respeito à forma de gestão democrática, o que denota aos professores e professoras o papel de protagonistas na condução das decisões no âmbito das unidades escolares. Já o princípio sétimo e oitavo retrata sobre a valorização dos profissionais, visando garantir a realização de concursos públicos e assegurar planos de carreira, como para estabelecer remuneração mínima para os profissionais da educação escolar pública.

Na década de 1990 ocorreram avanços em relação ao fortalecimento de ações voltadas para a profissão docente. A Conferência Nacional da Educação ocorrida em 1994, contribuiu para que o magistério ocupasse lugar de prioridade no Acordo Nacional de Educação para Todos. Esta conferência foi resultado do envolvimento da sociedade e se baseou em três eixos: 1) regime de colaboração, atendido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); 2) parâmetros curriculares nacionais; e 3) salário dos professores. Novo avanço político foi alcançado neste mesmo ano, com o Pacto pela Valorização do Magistério, assinado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) (Brasil, 2000).

A partir desse momento histórico, passou a ser oferecida aos profissionais da educação algumas garantias para o desempenho de suas funções. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, que estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- 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.

Pode averiguar na LDBEN a inclusão do termo “condições de trabalho” dos profissionais da educação, sem desprezadas as dimensões constitutivas das mesmas. Apenas, destaca que essas condições devem ser adequadas.

Sobre o piso salarial profissional foi regulamentado muito posteriormente pela Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008):

Art. 2º - O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º - O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.  
[...]

§ 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Já a “Lei do Piso”, não ficou apenas restrita aos aspectos remuneratórios, pois limitou também a carga horária (2/3) utilizada nas atividades de interação com os estudantes. Ela resguarda também um terço da quantidade de horas a ser destinado ao planejamento e avaliação, atendimento aos as estudantes, preparação de aulas, correção de trabalhos, estudos, pesquisas.

A Constituição Federal no seu artigo 214 estabelece o Plano Nacional de Educação “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”. Nos dias de hoje vigora a segunda edição do plano, tendo sido o primeiro referente aos anos de 2001 a 2011 (Brasil, 2001). Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, deixou de ser uma disposição transitória da LDBEN para se tornar exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, constitui o principal documento balizador das políticas públicas em Educação na atualidade no país. É o articulador do Sistema Nacional de Educação e impõe aos diferentes entes federados a necessidade de se articularem às metas e estratégias estabelecidas para o período 2014-2023.

Entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), algumas se encontram mais diretamente relacionadas a educação:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos (as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Grifo nosso).

Os aspectos relacionados à gestão na escola estão contidos em uma das metas do PNE (Brasil, 2014):

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

E especificados em estratégias do referido plano:

Estratégia 7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional. A formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. Estratégia 7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante a transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; Estratégia 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

Como podemos verificar, o princípio referente ao piso salarial contido na CF está ausente nas diretrizes do Plano Nacional de Educação. Mas, está expresso nas

metas do PNE (Brasil, 2014), juntamente com outros aspectos relacionados à valorização profissional:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

A preocupação acerca das condições de trabalho dos professores e das professoras aparece no PNE ao tratar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (art. 11), a ser implementado no máximo a cada dois anos. Esse sistema avaliativo compreende (§ 1º):

II – Indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outros relevantes.

Esses elementos constituintes da avaliação institucional são encontrados nas definições do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) constantes do PNE, em sua Meta 20 que trata do financiamento da educação:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade – CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar;

20.8) O CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

Tais documentos fornecem definição ampla e mais precisa sobre as condições de trabalho, revelando características como: dimensão do corpo docente; infraestrutura das escolas; equipamentos; relação de estudantes por turma. Cabe mencionar também que não existe meta associada para os componentes (perfil do alunado e dos profissionais, infraestrutura, recursos pedagógicos, processos de gestão). A mesma situação ocorre com o CAQi, que foi tema exclusivo do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, embora não tenha sido homologado pelo Ministério da Educação. Nesse parecer está contido os padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica pública, identificando os insumos essenciais ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Para além dos documentos e legislação exclusivos do Ministério da Educação, outras portarias publicadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Como as Normas Regulamentadoras (NR) relativas à segurança e à saúde do trabalhador em geral (BRASIL, 2016), que tratam dos padrões a serem obrigatoriamente observados em todos os estabelecimentos públicos e privados que possuem empregados – independente da profissão – regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). São 36 normas regulamentadoras, cujo o descumprimento pode acarretar ao empregador a aplicação das penalidades previstas na legislação trabalhista. Portanto, desse conjunto de normas, quatro se associam à atividade docente: 1) NR nº 8 – Edificações; 2) NR nº 9 – Programas de Prevenção de Riscos Ambientais; 3) NR nº 17 – Ergonomia; e 4) NR nº 24 – Condições Sanitárias e de Conforto nos Locais de Trabalho.

A NR nº 8 traz em texto os requisitos técnicos mínimos a serem observados nas edificações para garantir segurança e conforto aos trabalhadores e as

trabalhadoras. Aborda os aspectos passíveis de aplicação às edificações escolares referem-se à altura e às propriedades de pisos e de paredes. Os principais itens relacionados são:

8.2. Os locais de trabalho devem ter a altura do piso ao teto, pé direito, de acordo com as posturas municipais, atendidas as condições de conforto, segurança e salubridade, estabelecidas na Portaria 3.214/78. [...]

8.4.1. As partes externas, bem como todas as que separem unidades autônomas de uma edificação, ainda que não acompanhem sua estrutura, deve, obrigatoriamente, observar as normas técnicas oficiais relativas à resistência ao fogo, isolamento térmico, isolamento e condicionamento acústico, resistência estrutural e impermeabilidade. (Alterado pela Portaria SIT nº 12, de 06 de outubro de 1983).

8.4.2. Os pisos e as paredes dos locais de trabalho devem ser, sempre que necessário, impermeabilizados e protegidos contra a umidade. (Alterado pela Portaria SIT nº 12, de 06 de outubro de 1983) [...]

8.4.4. As edificações dos locais de trabalho devem ser projetadas e construídas de modo a evitar insolação excessiva ou falta de insolação. (Alterado pela Portaria SIT nº 12, de 06 de outubro de 1983)

A NR nº 9 – Programa de Prevenção de Riscos Ambientais trata sobre a preservação da saúde e da integridade dos trabalhadores, por meio da antecipação, reconhecimento, avaliação e controle da ocorrência de riscos ambientais existentes ou que, porventura, venham a existir no ambiente de trabalho. Seguem os principais itens:

9.1.5.1. Consideram-se agentes físicos as diversas formas de energia a que possam estar expostos os trabalhadores, tais como: ruído, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas, radiações ionizantes, radiações não ionizantes, bem como o infrassom e o ultrassom. 9.1.5.2. Consideram-se agentes químicos as substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores, ou que, pela natureza da atividade de exposição, possam ter contato ou ser absorvidos pelo organismo através da pele ou por ingestão. 9.1.5.3. Consideram-se agentes biológicos as bactérias, fungos, bacilos, parasitas, protozoários, vírus, entre outros.

A NR nº 17 – Ergonomia estabelece parâmetros necessários que o indivíduo precisa para adaptar as condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores e das trabalhadoras de modo a proporcionar o máximo de conforto, segurança e desempenho suficiente (17.1). As condições de trabalho incluem aspectos relacionados aos equipamentos, às condições ambientais do posto de trabalho e à própria organização do trabalho. Especificamente sobre as condições ambientais de trabalho (17.5):

17.5.1. As condições ambientais de trabalho devem estar adequadas às características psicofisiológicas dos trabalhadores e à natureza do trabalho a ser executado.

17.5.2. Nos locais de trabalho onde são executadas atividades que exijam solicitação intelectual e atenção constantes, tais como: salas de controle, laboratórios, escritórios, salas de desenvolvimento ou análise de projetos, dentre outros, são recomendadas as seguintes condições de conforto: a) níveis de ruído de acordo com o estabelecido na NBR 10152, norma brasileira registrada no INMETRO; b) índice de temperatura efetiva entre 20° C (vinte) e 23° C (vinte e três graus centígrados); c) velocidade do ar não superior a 0,75 m/s; d) umidade relativa do ar não inferior a 40 (quarenta) por cento. [...]

17.5.3. Em todos os locais de trabalho deve haver iluminação adequada, natural ou artificial, geral ou suplementar, apropriada à natureza da atividade.

17.5.3.1. A iluminação geral deve ser uniformemente distribuída e difusa. 17.5.3.2. A iluminação geral ou suplementar deve ser projetada e instalada de forma a evitar ofuscamento, reflexos incômodos, sombras e contrastes excessivos.

17.5.3.3. Os níveis mínimos de iluminamento a serem observados nos locais de trabalho são os valores de iluminâncias estabelecidos na NBR 5413, norma brasileira registrada no INMETRO.

No que diz respeito à organização do trabalho (17.6), a NR nº 17 aponta que:

17.6.1. A organização do trabalho deve ser adequada às características psicofisiológicas dos trabalhadores e à natureza do trabalho a ser executado.

17.6.2. A organização do trabalho, para efeito desta NR, deve levar em consideração, no mínimo: a) as normas de produção; b) o modo operatório; c) a exigência de tempo; d) a determinação do conteúdo de tempo; e) o ritmo de trabalho; f) o conteúdo das tarefas.

A última norma a ser tratada aqui é a NR nº 24 – que fala das condições sanitárias e de conforto nos locais de trabalho, que aborda tópicos das características gerais das instalações sanitárias e do refeitório:

24.1.3. Os locais onde se encontrarem instalações sanitárias deverão ser submetidos a processo permanente de higienização, de sorte que sejam 47 mantidos limpos e desprovidos de quaisquer odores, durante toda a jornada de trabalho.

24.1.25. As instalações sanitárias deverão dispor de água canalizada e esgotos ligados à rede geral ou à fossa séptica, com interposição de sifões hidráulicos.

24.3. Refeitórios.

24.3.1. Nos estabelecimentos em que trabalhem mais de 300 (trezentos) operários, é obrigatória a existência de refeitório, não sendo permitido aos trabalhadores tomarem suas refeições em outro local do estabelecimento.

Já na perspectiva internacional, a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores e professoras, desenvolvido em 1966 pela Organização Internacional do

Trabalho, em articulação com a Unesco trata da profissão docente. Nesse documento ficou estabelecido os direitos e responsabilidades dos professores e das professoras – desde a educação infantil até o ensino médio de instituições públicas e privadas – e os padrões internacionais para a preparação inicial e a formação continuada, o recrutamento e as condições de ensino-aprendizagem.

O documento apresenta um dos princípios gerais que é “[w]orking conditions for teachers should be such as will best promote effective learning and enable teachers to concentrate on their professional tasks (OIT, 1966, p. 4). Em que aponta que as atividades de ensino devem constituir a principal preocupação dos professores, devendo ser eliminados os possíveis vieses que comprometam o desempenho dessas ações. A Recomendação (OIT, 1966, p. 9-10) aponta aspectos específicos a serem observados em relação às condições voltadas ao processo de ensino-aprendizagem:

IX – <sup>4</sup>Conditions for effective teaching and learning. Since the teacher is a valuable specialist his work should be so organized and assisted as to avoid waste of his time and energy. Class size 86. Class size should be such as to permit the teacher to give the pupils individual attention. From time to time provision may be made for small groups or even individual instruction for such purposes as remedial work, and on occasion for large group instruction employing audiovisual aids; Ancillary staff  
87. With a view to enabling teachers to concentrate on their professional tasks, schools should be provided with ancillary staff to perform nonteaching duties.

Além da legislação e dos documentos apresentados nesta seção, as condições de trabalho docente podem figurar em instrumentos direcionados a subgrupos específicos. É o que ocorre com os planos estaduais e municipais de educação, abrangendo exclusivamente os professores e professoras vinculados aos respectivos entes federados.

---

<sup>4</sup> Condições para ensino e aprendizagem eficazes. Dado que o professor é um especialista valioso, o seu trabalho deve ser organizado e assistido de modo a evitar desperdício de tempo e energia. Tamanho das turmas 86. O tamanho das turmas deve ser tal que permita ao professor dar atenção individual aos estudantes. De tempos em tempos, pode ser feita provisão para pequenos grupos ou mesmo instrução individual para fins como trabalho corretivo e, ocasionalmente, para instrução em grandes grupos utilizando recursos audiovisuais; Pessoal auxiliar

87. Com vista a permitir que os professores se concentrem nas suas tarefas profissionais, as escolas devem ser dotadas de pessoal auxiliar para desempenhar funções não docentes.

### **3. PROFESSOR (a) TÁ NA AULA, TÁ NO WHATS, TÁ NO CLASSROOM, TÁ NA AULA ONLINE: O (A) PROFESSOR (A) É A INDÚSTRIA E A RIQUEZA DO BRASIL?**

A ideia apresentada por Karl Marx em seu livro “Manuscritos econômico-filosóficos”, é de que na sociedade capitalista o trabalhador e nesse caso estamos falando do professor trabalhador é rebaixado à condição de mercadoria. Para Marx (2008), quanto mais o trabalhador e a trabalhadora produzem, menos acesso tem aos bens materiais. Como resultado, tem-se o aumento da concorrência e o acúmulo de capital nas mãos de poucos, o que vem reforçar a contradição fundamental da sociedade capitalista, por meio da reafirmação da divisão da sociedade entre detentores dos meios de produção e trabalhadores. Dessa forma,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz de fato mercadorias em geral (MARX, 2008, p. 80).

A redução do ser humano a condição de mercadoria resulta juntamente do trabalho estranhado, cuja materialização se apresenta por meio do estranhamento tanto do fruto do trabalho (produto) e do próprio ato da produção, quanto do estranhamento de si e dos outros homens.

O primeiro tipo de estranhamento se apresenta justamente na relação do trabalhador e da trabalhadora com o produto de seu trabalho. No sistema do capital, quanto mais o homem trabalha, menos tem acesso aos recursos materiais, não conseguindo suprir as necessidades básicas para a sua existência. Trata-se, portanto, de uma relação em que o homem se transforma em “servo do seu objeto”, não se reconhecendo frente à atividade produtiva e ao objeto originário deste ato. Nessa relação,

Quanto mais [...] o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, quanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho,

um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez, mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador (MARX, 2008, p.81).

No estranhamento ao ato da produção, por sua vez, materializa-se mediante ao fato de que o trabalho no modo de produção capitalista se distancia cada vez mais da condição de mediação existencial, tornando-se, por consequência, cada vez mais exterior. Como resultado, o trabalhador além de não se reconhecer na atividade que exerce também se vê obrigado a cumprir atividades laborais como um ato não seu, mas de outro, de um ser estranho a ele. Essa problemática, muito mais do que conservar os pilares da sociedade capitalista, traz rebatimentos diretos sobre as condições da própria existência humana.

Diante desse estranhamento – em relação ao ato de produção –, o trabalhador passa a não se reconhecer na atividade que desempenha. Ao contrário, sente que essa atividade não lhe pertence, justamente pelo fato de oprimir suas características, não restando alternativa senão a realizar um trabalho em que é reduzido à condição de mercadoria e refém dos interesses dos detentores dos meios de produção.

Essas condições de trabalho impostas pelo modelo social vigente também contribuem para o estranhamento de si, uma vez que submete ao trabalhador a realizar um trabalho que oprime suas características enquanto ser genérico. E ao não se identificar na atividade realizada, o trabalhador, ao mesmo tempo, passa a estranhar a si mesmo.

E se, inicialmente, a natureza se apresenta como corpo inorgânico do homem, ou seja, o homem necessita dos produtos emergidos da natureza – numa constante interação homem e natureza – para garantir a sua existência física. Com o estranhamento de si, ocorre, simultaneamente, o estranhamento do gênero humano, uma vez que “a vida produtiva, nada mais é, do que a vida engendradora de vida” (MARX, 2008).

No entanto, “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2008, p.85). Desse modo, o trabalho estranhado, extrai do homem a sua própria vida e objetividade genérica e, por consequência, transforma o

[...] ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, [...] ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. [Passa a estranhar o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana.] Uma [consequência] imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital, e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com seu trabalho, e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2008, p.86).

Do mesmo modo, com base na obra “A questão judaica” de Marx, é importante salientar a forma com que é analisada a emancipação humana a partir das ideias formuladas por Bruno Bauer, à medida que afirma a possibilidade desta condição apenas com o rompimento da religião, para que assim se emancipe como um cidadão. Além de ressaltar algumas indagações significativas, como, “[...] *de que espécie de emancipação* se trata; quais as condições implícitas que a emancipação se postula” (MARX, 2005, p. 19, grifos do autor).

Porém Marx critica estas perguntas considerando-as insuficientes para a real compreensão da categoria analisada e que Bauer comete alguns equívocos ao se limitar apenas nos “Estados Cristãos” e não expandi-los aos demais.

Marx (2005) coloca a possibilidade de emancipação apenas nos Estados políticos em que estão em estágio pleno de desenvolvimento, estes se caracterizam por contrapor-se aos elementos inscritos no interior desta instituição, que operam conforme sua conveniência e interesses, dentre eles a propriedade privada e a cultura de uma sociedade. Ao mesmo tempo, o autor entende que tal processo é algo longínquo a ser superado.

Assim, a sociedade idealizada, para além das amarras impostas, foi descrita como aquela em que o homem leva uma dupla vida, “[...] a vida na *comunidade política*, na qual [ele] se considera um *ser coletivo*, e a vida na *sociedade civil*, em que atua como *particular* [...]” (MARX, 2005, p. 26, grifos do autor).

Portanto, a emancipação política se constitui como uma importante evolução para a sociedade. Para tanto, se apresenta apenas como uma das etapas que constitui o processo da emancipação humana na atual conjuntura da sociedade civil, com vistas a superar a sociedade feudal.

Perante esse exposto, “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a pessoa moral” (MARX, 2005, p. 51, grifos do autor).

Desse modo, o Estado Cristão – contrário do que é proposto pelo Estado Político – é regido pela alienação, que se expressa num distanciamento do homem com o próprio homem, ainda que a religião se encontre como o cerne da sociedade burguesa. Uma vez que, destaca o “[...] problema das *relações da emancipação política com a emancipação humana* [...]” (MARX, 2005, grifos do autor).

E para alcançar essa tão almejada emancipação humana, o homem precisa reconhecer e apreender o real significado das suas próprias forças, sob a forma de forças políticas na sociedade.

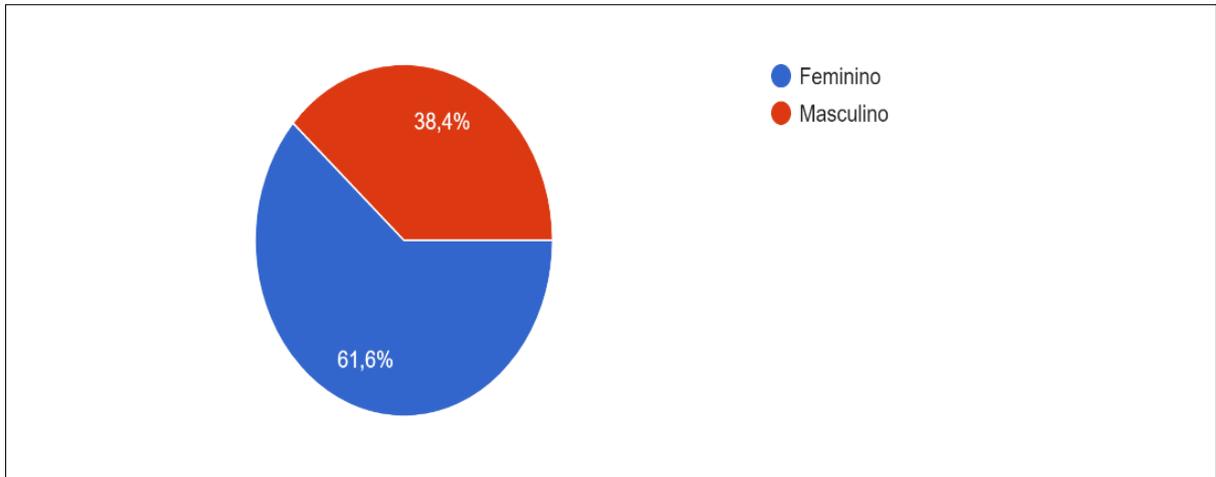
Diante desse quadro, a emancipação humana se apresenta como o princípio para a superação do estranhamento em seus diferentes aspectos. E justamente a partir da emancipação humana que é possível pensar em um novo ordenamento social que preconize o homem como autor de suas ações e consciente do seu real papel na sociedade, por meio de uma nova forma de pensar e agir no interior dessa mesma sociedade, superando essas condições que lhes foram impostas durante toda a história humanidade.

### **3. 1 Relatos e vivências em torno do ensino remoto nas escolas estaduais de Mato Grosso-MT**

O universo pesquisado contemplou os professores de educação básica lotados na rede estadual pública de ensino de Mato Grosso. A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma Google Forms, cujo período de preenchimento do questionário pelos professores ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2023. Um total de 254 professores (as) responderam o questionário.

As mulheres representam 61,6% dos respondentes, sendo que mais da metade dos professores participantes da pesquisa é constituída por mulheres.

Gráfico 1: Sexo

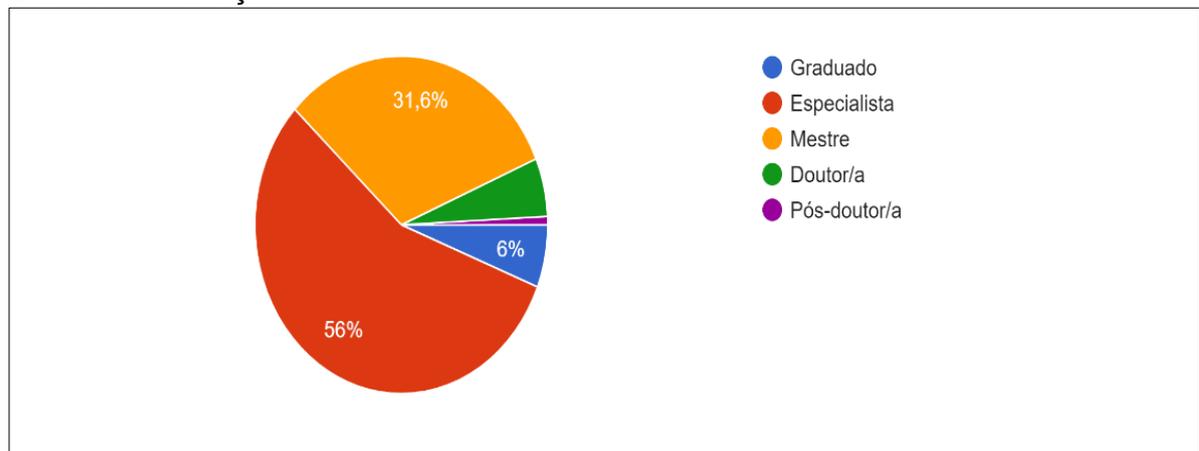


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quanto a faixa etária, a maioria dos participantes tem mais de trinta anos de idade, sendo que a faixa etária com maior número de professores e de professoras é mais de 40 anos de idade. Apenas 06 participante está na faixa de 24 a 30 anos.

Ainda sobre a formação dos participantes, percebe-se, acerca da maior titulação, que 56% dos participantes têm especialização e 31,6% possuem mestrado e 5,6 doutorado.

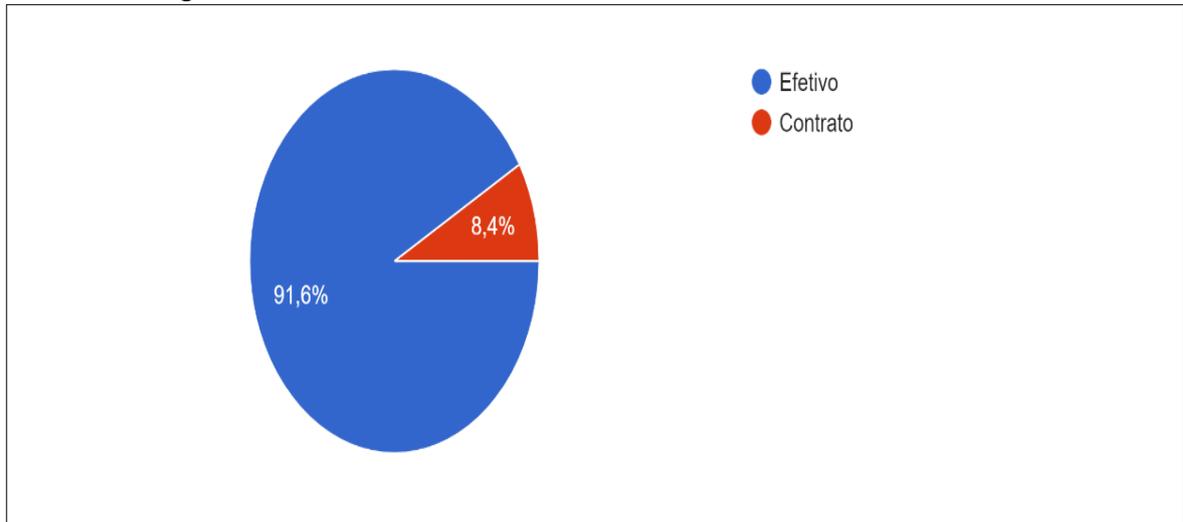
Gráfico 2: Titulação



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em relação ao regime de trabalho dos professores e professoras do estado de Mato Grosso, a maioria que responderam o questionário foram efetivos.

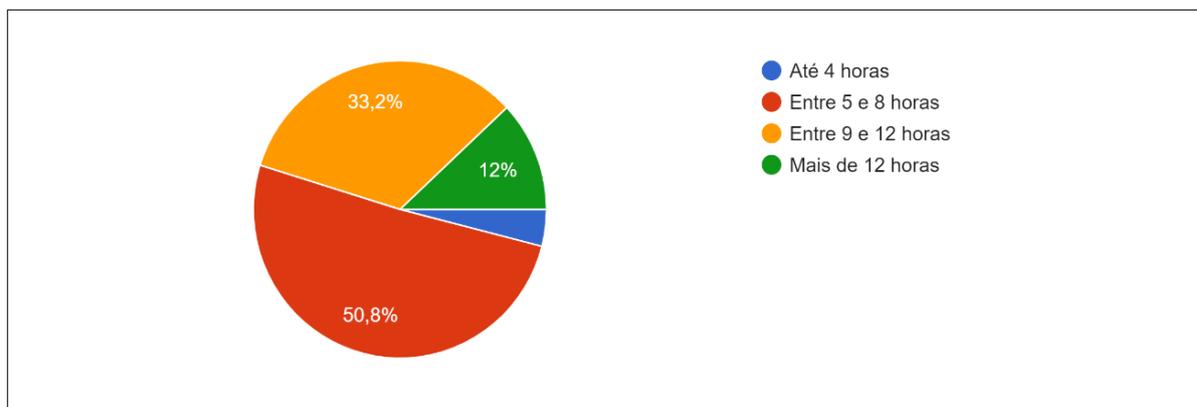
Gráfico 3: Regime de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na rede estadual, os professores e professoras têm uma carga horária de 30 horas semanais, das quais 20h são de regência e 10h destinam-se à hora-atividade. Alguns desses profissionais revelaram que a pandemia alterou a jornada de trabalho, imposto inúmeros desafios. Um deles foi que a jornada de trabalho durante a pandemia ultrapassou 12 horas trabalhadas.

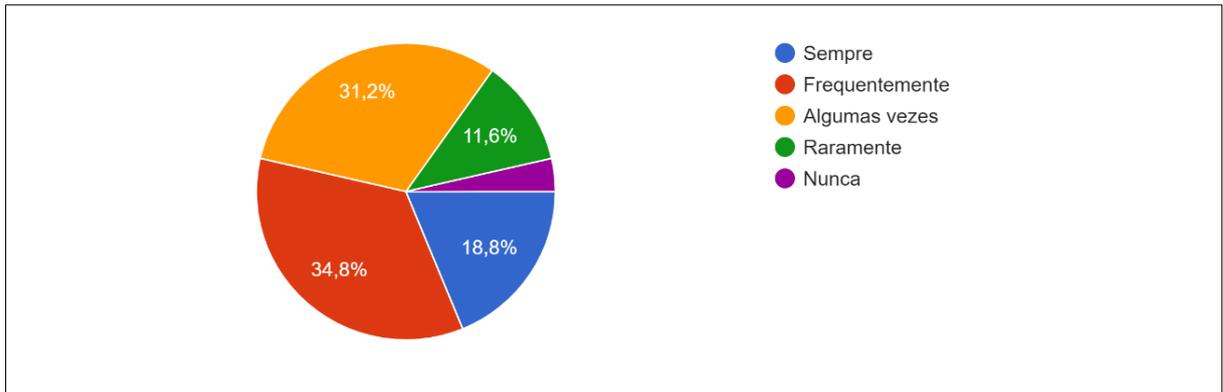
Gráfico 4: Horas trabalhadas na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Alguns profissionais informaram também que chegaram a estender a jornada de trabalho para os finais de semana e feriados.

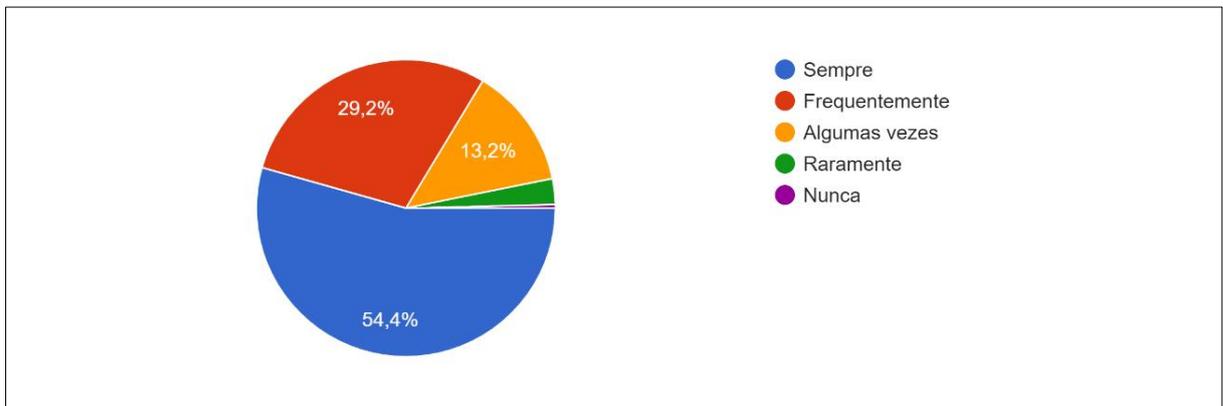
Gráfico 5: Jornada de trabalho finais de semana e feriados



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para além do trabalho que se estendeu nos finais de semana e feriados, os professores e as professoras relataram também que tinham a sensação de que o tempo não era suficiente para cumprir as demandas do exercício profissional.

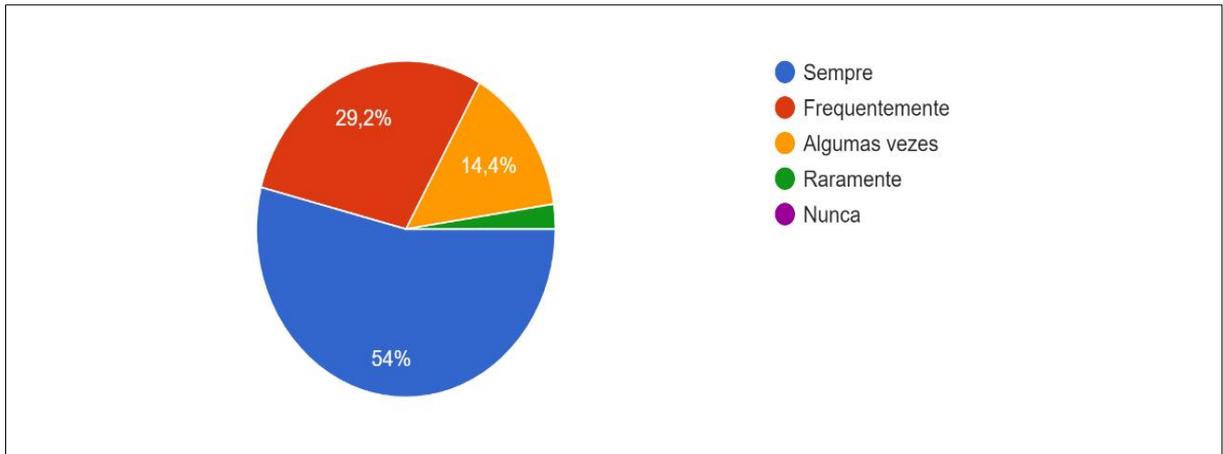
Gráfico 6: Tempo não suficiente para o cumprimento das demandas do cotidiano do exercício docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os professores e as professoras relataram que muito frequentemente se sentiram pressionados com prazos e metas para cumprir.

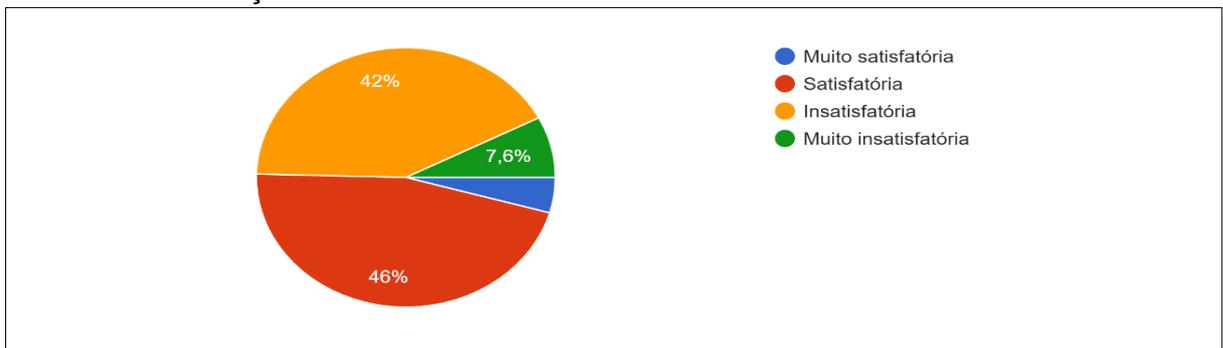
Gráfico 7: Cumprimento dos prazos e metas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com os professores e professoras respondente a atividade docente foi comprometida no período pandêmico.

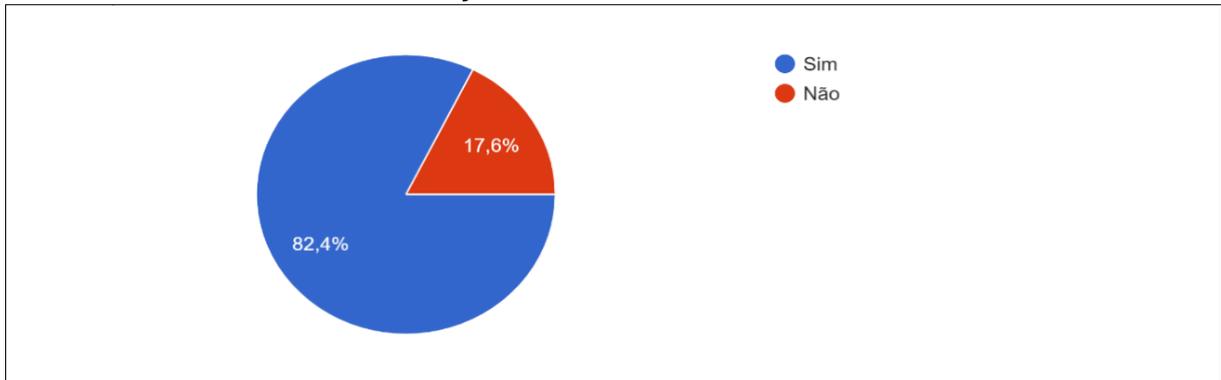
Gráfico 8: Realização atividade docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com o objetivo de verificar se os professores estavam preparados para a prática do ensino remoto, foi perguntado se eles tiveram alguma dificuldade com o ensino remoto. Os professores e as professoras relataram que encontraram dificuldade para realizar as atividades no modelo remoto. O gráfico a seguir demonstrou que 82,4 % dos professores e das professoras tiveram dificuldade com o ensino remoto no estado do Mato Grosso.

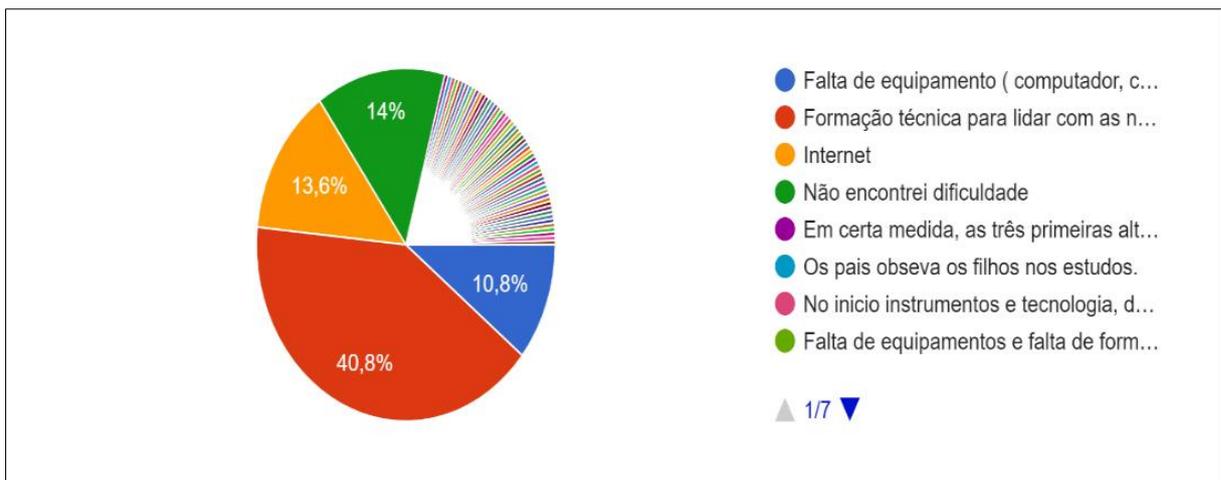
Gráfico 9: Dificuldade na realização atividades docente no modelo remoto



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As dificuldades mais sinalizadas pelos professores e pelas professoras recaem sobre: falta de capacitação (40,8%); internet (13,6%); falta de equipamentos digitais (10,8). E 14% não tiveram dificuldade.

Gráfico 10: Dificuldade na realização das atividades de ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

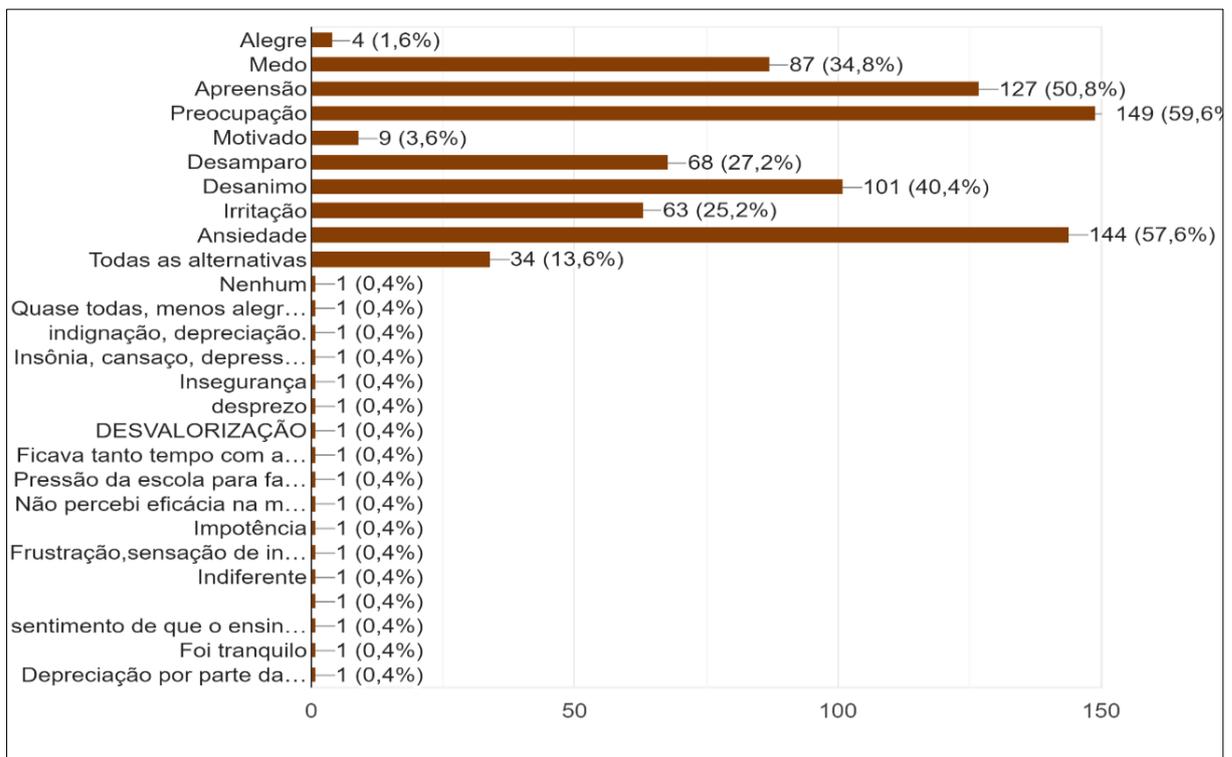
Contudo, é possível afirmar que a falta de capacitação gerou muita dificuldade para os professores e as professoras, pois a ausência de formação demonstra falta de conhecimento e isto pode ter dificultado a adaptação a esta mudança inesperada de ambientes e forma de ensinar. Associado a isto, acreditamos que, em uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, o desenvolvimento de competências na formação docente merece um olhar especial. Para além disto, o investimento em cursos de treinamento para o uso de determinadas tecnologias é insuficiente. Mais que isso, é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos

tecnológicos” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Assim, a ansiedade, apreensão e medo eram sentimentos comuns a quem acompanhava de perto o desenrolar da pandemia no país. E, no caso dos professores não foi diferente.

Os professores ao serem indagados sobre os sentimentos que identificavam em si mesmos naquele momento, foi bastante evidenciado que os negativos se sobrepunham aos positivos, como se vê no Gráficos a seguir:

Gráfico 11: Sentimentos e ou sensação durante pandemia



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

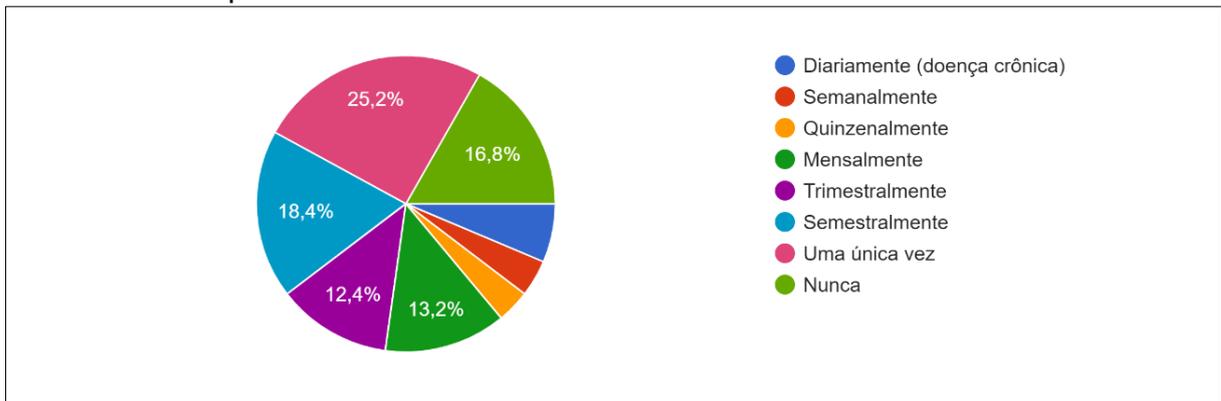
Todavia, a preocupação, a ansiedade, a apreensão, o medo, irritação foram os sentimentos que mais afetaram os professores e professoras em Mato Grosso no período pandêmico. De acordo com a pesquisa Sem Parar (2020) estão bastante voltado ao tipo de trabalho desenvolvido, o próprio *home office* e ao fato de que do ensino remoto MULHERES tiveram uma sobrecarga de trabalho acentuada com a pandemia, quando tiveram que dar conta de suas atividades profissionais e dos cuidados com a casa e com a família, desdobrando-se também no ensino dos filhos que estavam em atividades remotas.

Percebe-se, portanto, que os transtornos iniciais relatados os professoras e professoras estão no nicho do uso da plataforma, nas mudanças em pouco tempo, na

falta de prazos para a produção de materiais, de espaços adequados para trabalhar, de organização para entregar matérias, do contato com as famílias, bem como a falta de planejamento, de preparação docente em um período anterior (referente aos cursos de formação continuada), a falta de equipamentos, *internet*, o aumento da demanda e carga horária de trabalho, a falta de tempo e qualidade para a produção das aulas, pouca experiência com as tecnologias e falta de apoio necessário aos funcionários e famílias por parte do governo.

De acordo com Peluffo (2014) “a pressão exercida pela sociedade e pelo governo em responsabilizar o professor pela qualidade e ou fracasso do ensino formal intensifica o estresse profissional do professor e da professora, contribuindo para várias doenças” (PELUFFO, 2014, p. 27). Muitos profissionais entrevistados relataram que adoeceram no ano de 2020 e 2021. O gráfico a seguir evidencia a realidade.

Gráfico 12: Frequência adoecimento docente 2020/2021.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ou seja, podemos compreender as respostas desse tópico quase como um desabafo feito pelos professores e professoras, que só comprovaram o que muitos estão relatando nas entrevistas dos jornais ou nas páginas e sites a respeito da desvalorização da profissão e da precarização do trabalho docente.

Sabemos que a crise pela qual vem passando a educação em nosso país não se inaugura com a pandemia do coronavírus, ou com as transformações recentes nos processos de trabalho dos docentes. A crise na educação pública, e que causa adoecimento e sofrimento para professores e professoras da educação pública está engendradora num processo histórico de disputa de projeto educacional capitaneado por organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização Mundial do Comercio (OMC), entre outros, com a colaboração da burguesia nacional

dependente e do Estado brasileiro, em nome do capital, de forma que a reconfiguração do trabalho docente está vinculada as novas formas do capital tentar garantir sua produção e reprodução ainda que num processo de crise estrutural que impossibilita a recuperação de suas taxas de lucro.

Durante a pandemia o ensino remoto ou a distância tomou um vulto diferenciado. Em larga escala passou a ser utilizado e recomendado como forma de segurança para evitar o contágio com o coronavírus. Através das portarias 343 e 345 de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Ocorreu o estabelecimento do “Ensino Remoto Emergencial” a fim de proporcionar a aprendizagem possível devido a impossibilidade dos professores, das professoras e estudantes estarem no mesmo espaço físico.

O ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas surge na tentativa impossível de ser orientado pelos princípios da educação presencial. Orientado pela “maquina”, por meio de celulares, tablets, computadores.

Foi adotado rapidamente pelo capital educacional, o ensino remoto emergiu como solução mágica para flexibilizar currículos, aligeirar cursos, precarizar ainda mais a qualidade do ensino e seguir o calendário a despeito da tragédia vivenciada pela humanidade e sob uma pretensa aparência de normalidade, utilizando-se da justificativa perfeita, uma vez que inquestionável, de cuidado à saúde. (MARTILIS; MENDES; MENEZES. 2021. p. 55)

Outra questão é que uma parcela significativa de estudantes não tinha acesso as tecnologias e condições que lhes permitiam um bom acompanhamento das aulas como computadores e espaços de estudo apropriados e com o mínimo conforto.

Já no caso dos professores e das professoras, não foram capacitados para lidar com as tecnologias remotas que permitem as atividades do ensino ainda que de maneira precária. E no caso da imposição da necessidade de conhecimentos tecnológicos impacta diretamente o processo de ensino aprendido e este processo se manifesta de maneira muito diferenciada para cada professor e para cada estudante.

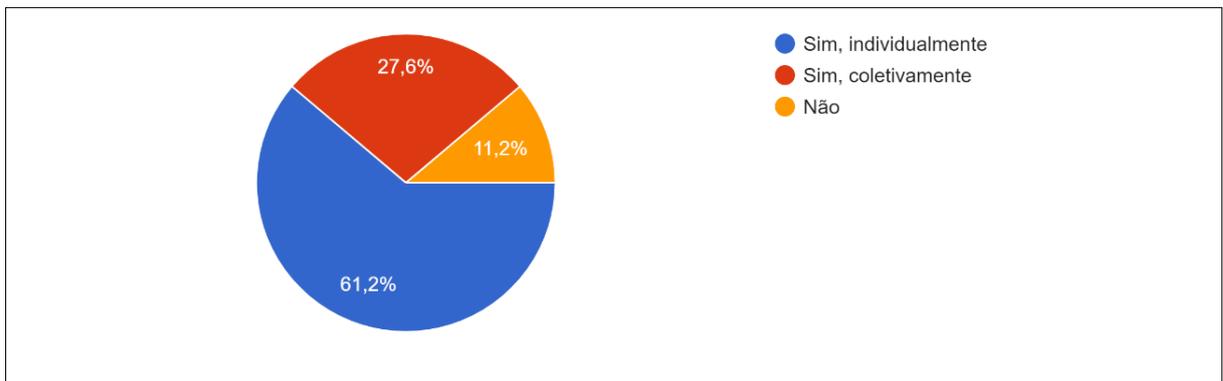
Segundo Soldatelli (2020), à carga de trabalho soma-se o fato de que agora as famílias possuem acesso ao WhatsApp, e-mail, número de telefone e tudo mais dos professores e professoras, permanecendo em qualquer horário pedindo explicações, tirando dúvidas, pedindo orientação, etc. Os professores e as professoras trabalhando

em casa, na grande maioria, trabalham o tempo todo. A jornada ampliou demasiadamente. Presencialmente explica-se, orienta-se, tira-se dúvidas, avalia-se de forma coletiva. Agora isso é feito na maioria dos casos de forma individualizada, ocasionando com que os professores e professoras estejam o tempo todo à disposição. Esta sobrecarga de trabalho poderá potencializar os terríveis processos de adoecimento dos professores e das professoras.

Para quem olha de fora, talvez não percebam, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. E este sofrimento e frustração podem representar geradores também de adoecimento (SOLDATELLI, 2020).

Muitas foram as estratégias individuais e coletivas desenvolvidas pelos professores e professoras para o enfrentamento das dificuldades no ensino remoto emergencial.

Gráfico 13: Estratégia no cotidiano profissional docente na pandemia



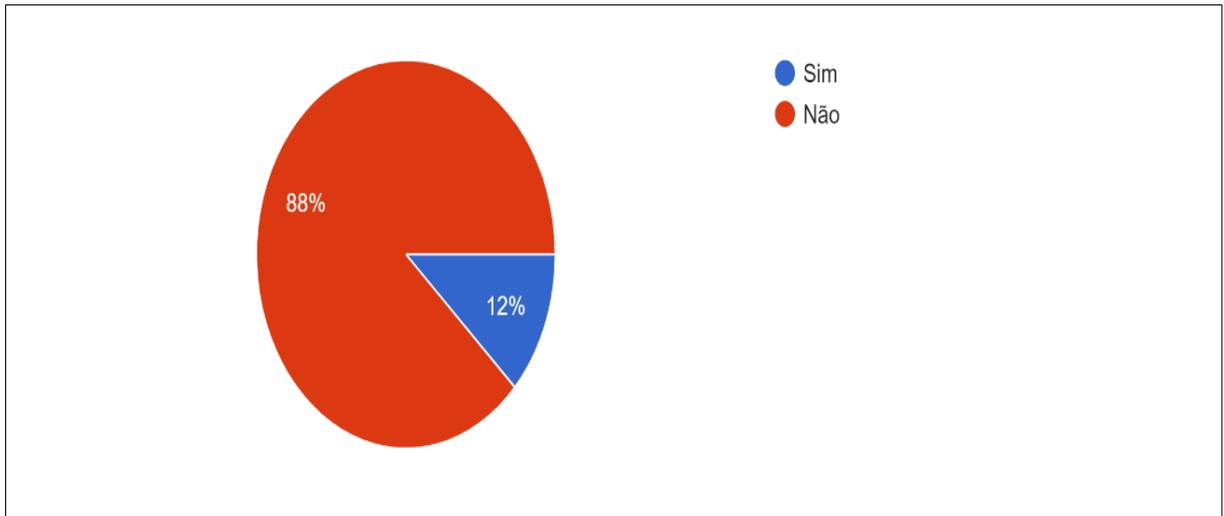
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diante do cenário pandêmico coube os questionamentos de Rocha e Pinho (2011): “Onde estão as tecnologias digitais nos cursos de formação de professores e professoras, ou ainda quais as concepções de tecnologias estão sendo embutidas na proposta curricular?” (ROCHA e PINHO, 2011, p. 80). As tecnologias que antes eram vistas como vilãs pelo corpo docente das escolas, agora é aliada da educação, “provocam a alteração dos comportamentos de professores, professoras e estudantes, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2007, p. 45). Portanto, nesse momento de tantas incertezas, fica a certeza de que a educação e as tecnologias são indissociáveis,

porém, o acesso é desigual não só para os (as) estudantes, mas também para os professores e professoras.

A maioria dos professores e professoras que participaram da pesquisa relataram que são contra o ensino remoto na educação básica. Um total 88% responderam que não são favoráveis a modalidade remota de ensino.

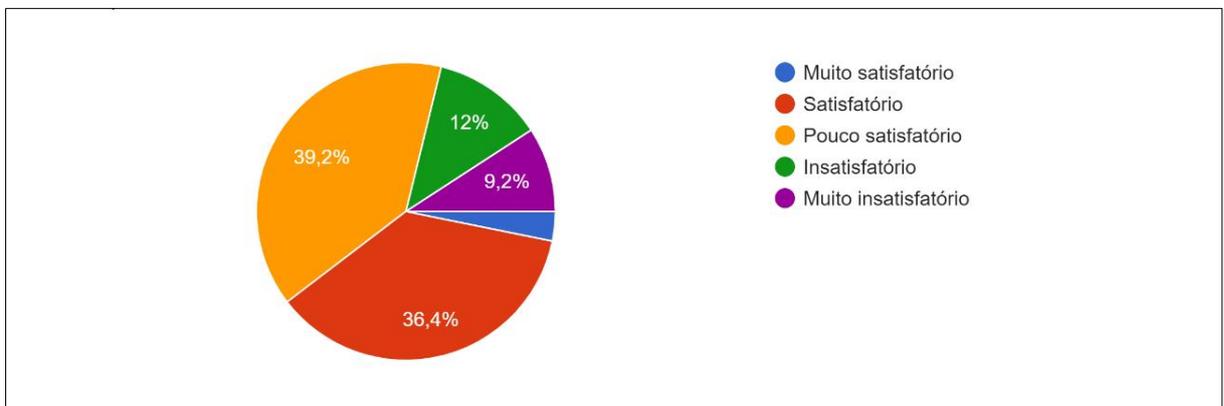
Gráfico 14: Modalidade remota de ensino da educação básica



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao perguntarmos sobre o desempenho em relação a implementação do ensino remoto na rede estadual de ensino no Mato Grosso, os dados mostraram que os professores e professoras tiveram dificuldade com seu rendimento no período de pandemia, obtivemos como resposta de que 39,2 % teve seu rendimento pouco satisfatório, 12% insatisfatório, 9,2% muito insatisfatório.

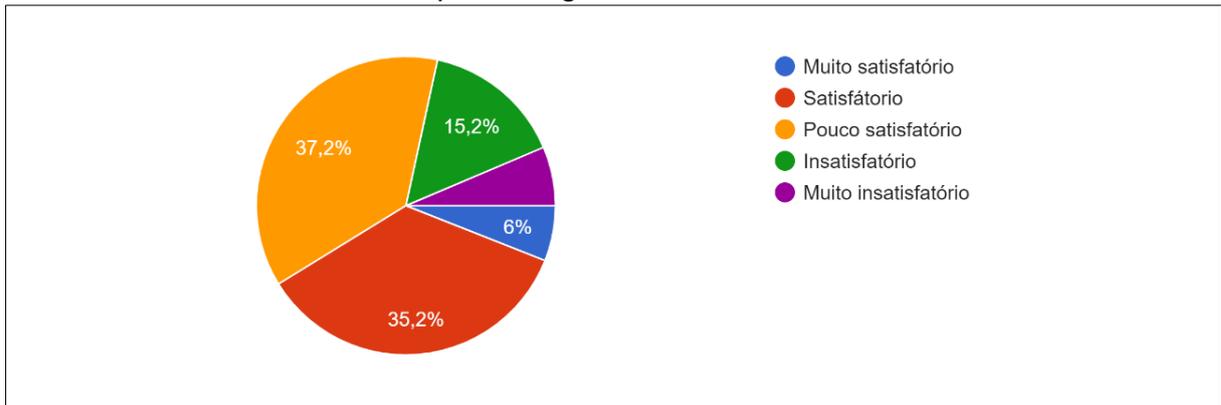
Gráfico 15: Rendimento/desempenho dos professores e das professoras no periodo de pandemia



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os professores e as professoras afirmaram que a inserção das tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta única de ensino –aprendizagem modificou as suas atribuições docente. Assim, 35,2% afirmaram que afetou de forma satisfatória, já 37,2% afetou de forma pouco satisfatória e 15,2% insatisfatório.

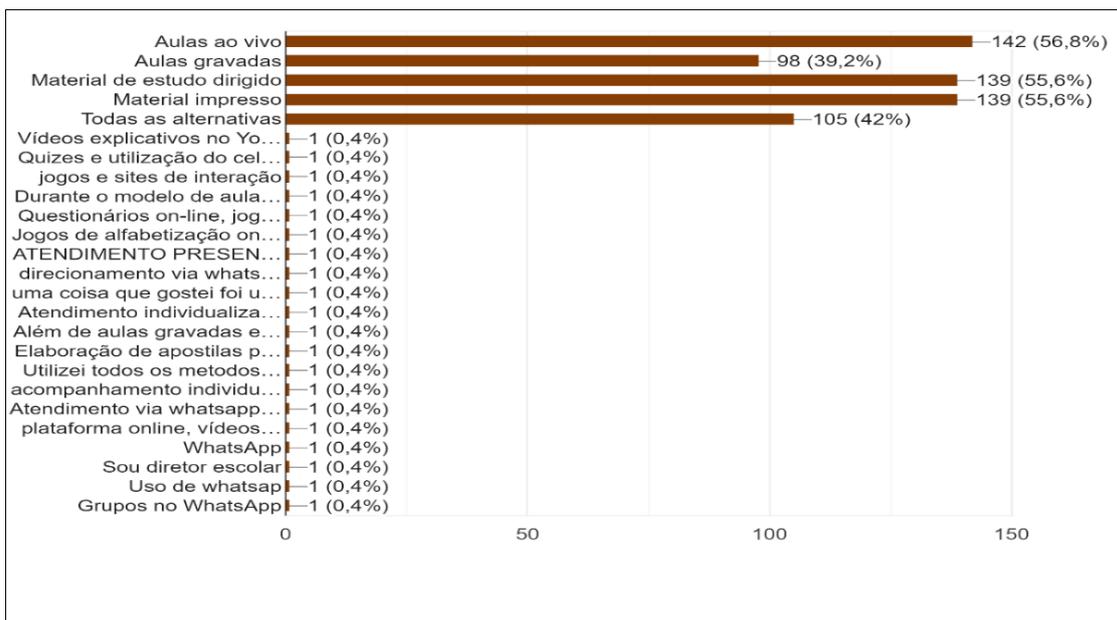
Gráfico 16: Inserção das tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta única de ensino –aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Sabe-se que para a execução das atividades de ensino remoto, os professores e professoras tiveram que fazer uso das tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta de ensino –aprendizagem. E, de segundo os professores e professoras respondentes as estratégias utilizadas pelos professores do estado do Mato Grosso foram:

Gráfico 17: Estratégias na transmissão do ensino remoto - MT

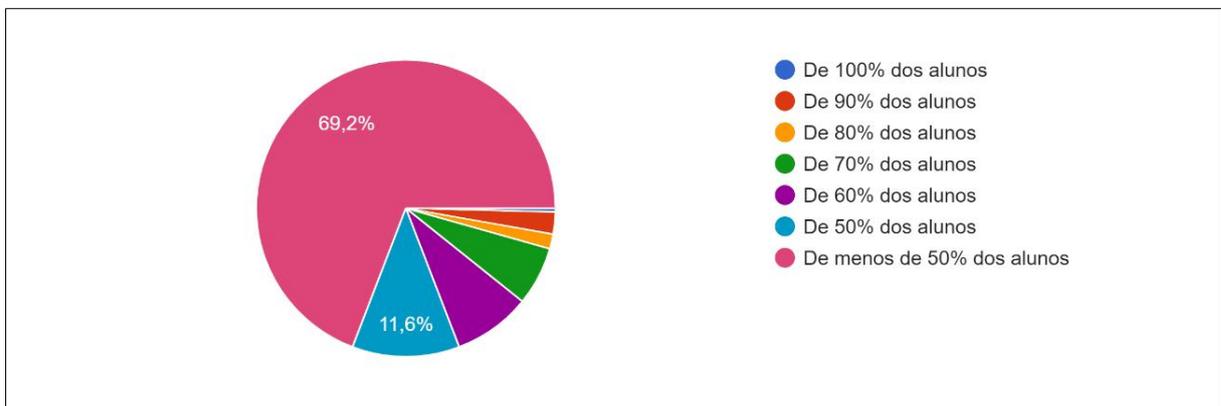


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A respeito das metodologias ou técnicas empregadas pelos professores e pelas professoras para favorecer a interação com os/as estudantes nas aulas síncronas, os/as respondentes apresentaram algumas ferramentas que utilizam em suas aulas para tentar estabelecer esta interação, como as aulas gravadas, aulas ao Vivo, material impresso, WhatsApp entre outros.

Vimos que mesmo os professores e as professoras utilizando de várias estratégias para o ensino remoto, a participação dos/as estudantes não foram efetivas. A adesão foi de menos de 50%. Relatada por 69,2% dos respondentes.

Gráfico 18: Adesão estudantes as aulas remotas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da análise dos dados e no decorrer da pesquisa, podemos afirmar que o ensino remoto não se mostra completamente eficaz. Os/as estudantes apresentam dificuldades, além das que já existiam no ensino regular, presencial. É possível perceber dificuldades através do retorno dos responsáveis e estudantes.

Assim, no ensino remoto não ocorre a troca efetiva de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, apesar de todos os esforços dos professores e professoras, o conteúdo acaba sendo apenas repassado. Boa parte dos estudantes não está acompanhando o ensino, devido à baixa assistência da família e ou de seus responsáveis somada a precariedade de recursos, a falta de disponibilidade de tempo, dentre outros fatores.

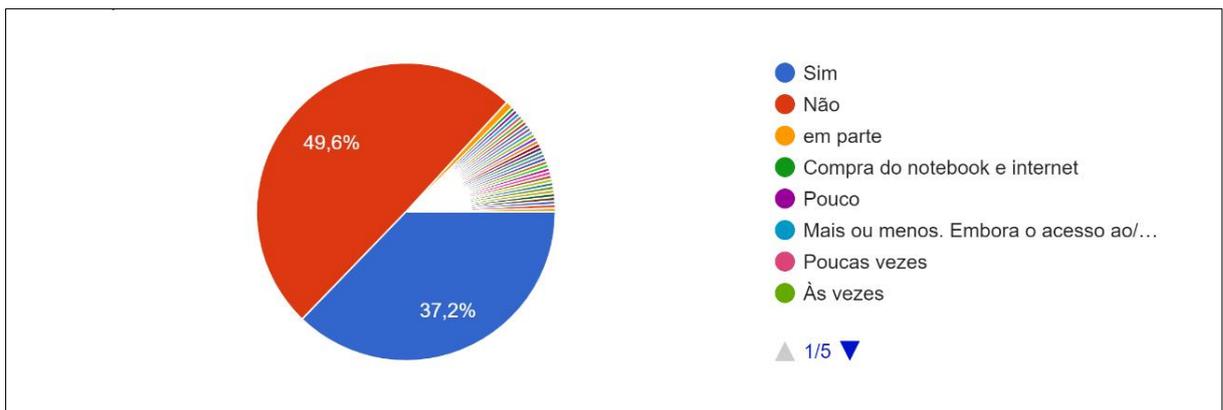
Oliveira e Júnior (2020), afirmam que a oferta de educação remota é desigual nos sistemas escolares, pois é desigual também o acesso aos recursos tecnológicos, o apoio pedagógico, etc. Neste sentido, o contexto das aulas remotas nos remeteram

a obrigatoriedade de usar ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas síncronas e assíncronas.

Santos (2020) afirma que para um ensino de forma significativa é imprescindível interação, pois a interação é que permite ao professor e a professora compreender o modo como o aluno constrói conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados. Inferimos, com base nas respostas de todos os professores e as professoras nesta pesquisa, que eles tentam utilizar várias ferramentas para estabelecer esta relação, mas que nem sempre isso acontece.

Ao perguntar se sentem apoiados pela Secretaria de Educação do Estado de Educação e por outros órgãos institucionais ou governamentais nos aspectos tecnológicos, um total de 49,6% respondeu que não recebem apoio. E, 37,2% responderam que se sentem apoiados.

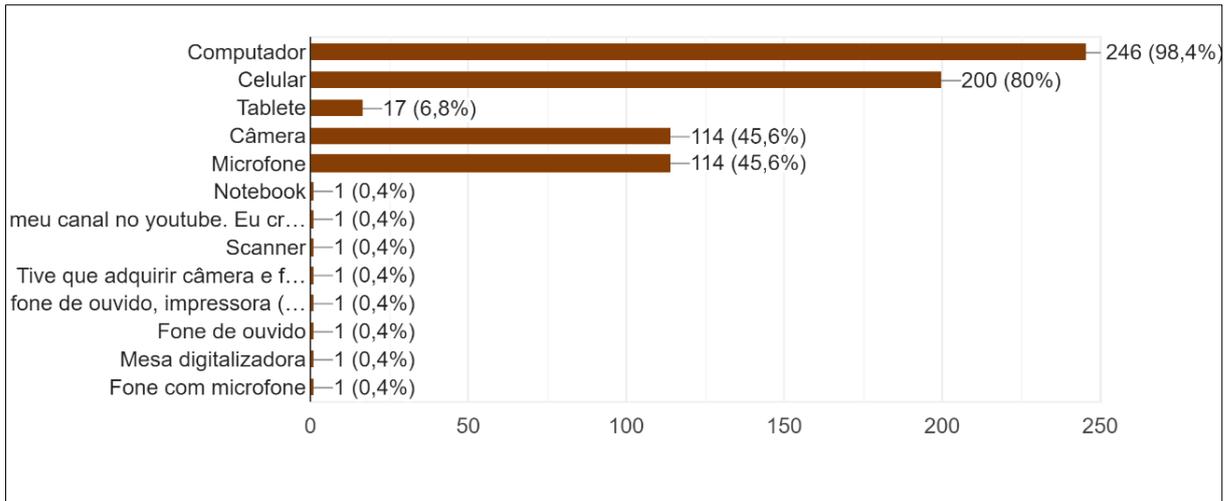
Gráfico 19: Apoio da Secretaria de Estado de Educação e/ou outros órgãos institucionais ou governamentais nos aspectos tecnológicos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os equipamentos mais utilizados pelos professores e professora para desenvolver as aulas remotas foram o computador, celular, tablete, Câmera, Microfone, Notebook, entre outros.

Gráfico 20: Equipamentos tecnológicos

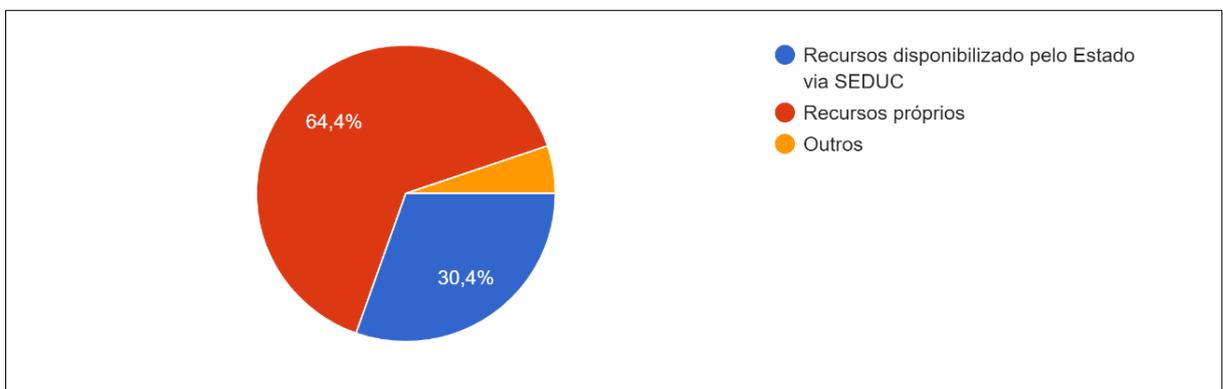


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A internet utilizada foi custeada com recursos próprios conforme relato dos respondentes, total de 64,4% e 30,4% relataram que foi custeada pela SEDUC.

28. A internet que você utilizou foi custeada com:

Gráfico 21: Custeio internet



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No período da pandemia as aulas foram ministradas de forma não presencial (online e off-line). Foram ofertadas de duas formas, online, por meio da plataforma digital Aprendizagem Conectada, e off-line, com apostilas para quem não tinha acesso à internet.

A Secretaria de Estado de Educação por meio de uma parceria com a Microsoft Corporations, disponibilizou aos estudantes, professoras e professores o aplicativo Teams, uma ferramenta para auxiliar nas aulas online. O aplicativo Teams é uma

multiplataforma que pode ser utilizada a partir de um desktop (computador pessoal), notebook, tablet ou dispositivo móvel (celular). Pela plataforma também os professores e professoras podiam interagir com os estudantes, compartilhar arquivos e sites, criar blocos de anotações de classe, além de disponibilizar tarefas e questionários.

Segundo informações da própria Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e também dos entrevistados houve a oferta de internet para os professores e as professoras para desempenhar suas atividades. Segundo os entrevistados, 61% relataram que receberam recurso para custear a *internet* para o desenvolvimento de suas atividades docente.

O custeio pelo governo do Estado garantiu o pagamento de R\$ 70,00 de *internet* mensal para os professores e professoras que compraram o *notebook* por três anos, totalizando um valor R\$ 2.520,00.

Sabemos que para a realização do trabalho docente remoto, não basta que somente os professores e professoras possuam os meios necessários para sua realização. É indispensável que os estudantes também os tenham. Muitas famílias não possuem condições financeiras para garantir para os filhos estudantes o acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para o ensino remoto.

Os dados apresentados mostraram a precarização do trabalho docente, tão presente também no ensino remoto. As respostas demonstram que muitos professores e professoras tiveram que utilizar recurso próprio para dar aula, principalmente para ter qualidade de internet e outros suportes melhores. Outros já responderam que se beneficiam de algum suporte oferecido pela SEDUC. O recurso disponibilizado constatou-se que apesar do poder público oferecer suporte aos docentes, estes não são suficientes para os professores e as professoras desenvolverem suas atividades laborais com eficiência, foi preciso fazer investimentos próprios para trabalharem com uma qualidade melhor do que a oferecida.

Na atual sociedade vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59.

O homem necessita produzir sua existência e ele o faz pelo trabalho, sendo esta uma natureza específica de trabalho. Marx denomina o trabalho para a manutenção e reprodução da própria existência como trabalho necessário. Trata-se do “trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, [que] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade, – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1996, p. 50).

No modo de produção capitalista o trabalhador recebe pela força de trabalho somente o suficiente para sua própria reprodução, o produto do seu trabalho pertence ao capitalista e o trabalho passa a ser um processo no qual o trabalhador nem se reconhece, nem se identifica e nem é proprietário do produto do seu próprio trabalho. Marx chama isso de trabalho estranhado, uma categoria própria da sociedade capitalista.

Na determinação de que o trabalhador (a) se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador (a) se desgasta trabalhando (ausarbeits), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador (a) encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (Entausserung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (aussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2004, p. 81)

Assim, o trabalho na sociedade capitalista assume a forma de alheamento, ou seja, de atividade alheia à vontade do trabalhador, portanto involuntária, estranhada. Acerca disso Marx, ao demonstrar o processo de exteriorização do trabalho que, como atividade externa ao trabalhador, não pertence ao seu ser, no qual o trabalhador ao invés de se afirmar, nega-se nele, mostra ainda que, nesse trabalho, o trabalhador

não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer carências fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (Ausserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2004, p. 82-83)

O trabalho, que é condição para a existência humana e o ponto de partida do processo de humanização do ser social, tal como se objetiva especificamente na sociedade capitalista, torna-se degradado e aviltado. Torna-se atividade estranhada. (MARX, 2004; ANTUNES, 1995, p. 123-124.

Assim, os elementos são mínimos para tratar da questão de que, na sociedade capitalista, aparentemente o produto do trabalho se apresenta como força produtiva do capital e não como força produtiva do trabalho.

Na sociedade capitalista existe então uma aparência de que o produto do trabalho seja força produtiva do capital e não do próprio trabalho; existe uma relação de fetiche da mercadoria, de coisificação das pessoas e de personalização das coisas; e o trabalho se apresenta como atividade estranhada.

O trabalho estranhado assume a característica de atividade forçada, visto que, para produzir sua existência no modo de produção da sociedade capitalista, o trabalhador é obrigado a vender sua força individual de trabalho pelo simples fato de não possuir os meios para produzir por si a própria existência.

É claro que a diversidade, heterogeneidade e complexidade do trabalho atualmente pode implicar também em uma diversidade de formas de estranhamento do trabalho e a acentuação do aspecto intelectual ou cognitivo em algumas formas de trabalho pode dar a aparência de que tal trabalho é menos estranhado do que outros.

Mera aparência. Ou, usando a terminologia propriamente marxiana: trata-se de uma relação fetichizada. No trabalho que parece dotado de maior significado intelectual, o trabalhador necessita pensar diuturnamente naquilo que é melhor para

a empresa e seu projeto, que aparece mascarado pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor.

Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões”, (“vontade”, “disposição” e “desejo”), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem “perfil” e “atributos” para aceitar esses novos desafios. (ANTUNES, 2002, p. 130)

Note-se que o conceito que aqui utilizo de trabalhador refere-se à pessoa que tem apenas a sua força de trabalho para vender. Trabalhador não é, portanto, sinônimo de pessoa que possui emprego. Na sociedade capitalista, o trabalhador tanto pode estar na condição ativa de venda da sua força de trabalho, situação na qual se encontra empregado, quanto não, situação na qual se encontra desempregado.

No segundo caso, por falta de acesso do trabalhador às condições objetivas para produzir a mercadoria e, indiretamente, a própria existência, “sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital” (MARX, 2012, p. 413). Isso ocorre em função da propriedade dos meios de produção, que, no modo de produção capitalista, é privada. Disto decorre a natureza da divisão e organização do trabalho e de seu respectivo produto.

Pensar a superação do estranhamento no trabalho não implica negar o trabalho, já que todo homem, para existir, tem e sempre terá necessidades a serem supridas e essas necessidades são supridas por meio do trabalho. Independente do modelo de organização social vigente em determinado momento histórico, uma pessoa que não trabalhe para produzir os meios de sua existência só poderá estar vivendo à custa do trabalho do outro. Por isso, certa quantidade de trabalho será sempre necessária para garantir a existência humana.

Descarta-se então a defesa da possibilidade da existência de uma sociedade sem trabalho, hedonista, que viva totalmente livre do trabalho e apenas para o prazer. Isso seria tão ridículo quanto a nostalgia de uma “plenitude primitiva”.

O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. (MARX, 2012, p. 942)

Não se tratando da negação do trabalho, trata-se da consideração de que, ao efetivar-se, o trabalho pode ser fonte de satisfação ou de insatisfação pessoal, de emancipação ou de alienação humana. Trata-se também de compreender o caráter alienador do trabalho abstrato e o potencial caráter emancipador do trabalho concreto.

A recusa do trabalho abstrato não leva à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, ponto de partida para a realização das necessidades humano-sociais. (ANTUNES, 1995, p. 79-81)

A superação da sociedade do trabalho abstrato, estruturada na produção de valores de troca e sua conversão para uma sociedade fundada no trabalho concreto, criadora de coisas verdadeiramente úteis, supõe uma transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma consciência unilateral. (ANTUNES, 1995, p. 79-81).

A liberdade nesse domínio só pode consistir nisso: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. (MARX, 2012, p. 942).

Assim, ações que reivindiquem a redução do tempo de trabalho, para estarem a favor da emancipação humana devem estar necessariamente articuladas com o fim da sociedade do trabalho abstrato e sua conversão em uma sociedade criadora de coisas verdadeiramente úteis, situação na qual “o trabalho deixa de ser determinado por necessidades e por utilidade exteriormente imposta” (MARX, 2012, p. 942) e efetive a identidade entre indivíduo e gênero humano.

Portanto, não é todo e qualquer trabalho que avilta e nem todo e qualquer tempo livre que libera. Tanto que a sociedade capitalista transforma inclusive o tempo livre em tempo de consumo, o lazer em mercadoria. No próximo item será possível verificar que o mesmo ocorre com a educação, já que não é todo e qualquer processo educacional que emancipa.

É preciso que os professores e professoras sejam reconhecidos, como importantes profissionais da educação. Para tanto, suas condições de trabalho precisam ser melhoradas, a começar pela redução da carga horária, disponibilidade de mais tempo para as atividades complementares, salários mais dignos, incentivo à carreira, apoio político pedagógico da comunidade escolar, empatia do alunado e dos seus respectivos familiares. Enfim, várias ações são necessárias para formação de

um novo professor e professora e de um novo currículo escolar. Sobre isso, Antunes diz que

É diante desse cenário que novos desafios se impõem aos sindicatos. De nossa parte, cremos que a ferramenta-sindicato ainda é imprescindível, enquanto perdurar a sociedade do capital, com sua exploração do trabalho, suas precarizações, seus adoecimentos e seus padecimentos corpóreos físicos, psíquicos etc. Mas é preciso dizer que há inúmeros desafios a ser enfrentados (ANTUNES, 2015, p. 424).

Na educação, como em qualquer trabalho, “os meios não podem contrariar os fins” (PARO, 1997, p. 49). Sendo assim, somente a partir do fim emancipatório estabelecido é que pode ser possível à atividade educativa elevar o homem à condição de sujeito.

Para os fins deste trabalho, tomo como orientadora do objetivo da educação em geral e da educação escolar na sociedade, sua perspectiva como atividade que propicie a formação do homem na condição de sujeito da história. Para isso, é insuficiente tornar a função da escola na sociedade como mero espaço de instrução.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados, fica claro que a Covid-19, bem como o ensino remoto, aumentaram a precarização do trabalho docente que já existia antes da pandemia, se revela no aumento da carga horária de trabalho semanal e no gasto de dinheiro próprio para conseguirem ofertar suas aulas com qualidade aquém da que é oferecida pelo poder público. Além disso, observa-se ainda outro ponto que chama a atenção em tempos como esse: a desvalorização da sociedade e do governo, que ainda tenta culpabilizar os professores e professoras quando, na verdade, ofereceram condições mínimas de suporte e formação para o exercício do ofício do ensino remoto, que pela falta do estabelecimento de prazos, acarretou de alguma forma no desconforto físico ou mental dos professores e professoras, seja por passarem várias horas sentados em frente às telas, ou mental, resultando em ansiedade e exaustão.

É certo os efeitos da pandemia causada pelo novo coronavírus nas dinâmicas de uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pela população brasileira, em especial na realização de atividades de ensino remoto e teletrabalho. Contudo, o acesso à Internet tornou-se essencial para a viabilidade das medidas de distanciamento social, tomadas para reduzir o risco de contágio da COVID-19. As

TIC's também foram cruciais para garantir que governos e empresas pudessem criar estratégias de continuidade da prestação de serviços em um cenário de restrições ao movimento de pessoas e ao funcionamento tradicional das organizações, como por exemplo, a escola.

Ficou evidente as dificuldades relacionadas à apropriação das atividades de ensino dos estudantes durante o período de pandemia estão associadas a deficiências e desigualdades do sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social e da implementação de atividades educacionais remotas. As disparidades quanto a condições e oportunidades de acesso às tecnologias e aos recursos educacionais entre os estudantes de diferentes grupos sociais, evidenciadas com maior clareza neste momento de medidas educacionais excepcionais, são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país.

Para ajudar a reduzir tais desigualdades, são necessárias políticas educacionais que levem em conta as diferentes realidades de estudantes, professores e professoras que contemplem a participação não apenas de representantes do poder político ou dos setores produtivos da economia, como também da própria comunidade educacional, como aspecto central desse processo. Essas políticas tornam-se ainda mais necessárias tendo em vista as diferentes formas de apropriação do currículo durante a pandemia e o possível *déficit* de aprendizagem entre estudantes.

A pesquisa também mostrou que os profissionais da educação passaram a realizar trabalho remoto por conta da pandemia. A possibilidade de trabalhar remotamente, todavia, não se apresentou de forma equitativa para o conjunto das ocupações e foi predominante entre indivíduos mais escolarizados e de classes mais altas. Além disso, os dados revelam falta de preparo dos profissionais para esta nova modalidade de trabalho, principalmente no que se refere à ausência de dispositivos e plataformas adequados e seguros para a realização das atividades profissionais. Embora essa transformação tenha se iniciado por uma situação atípica, tanto no Brasil quanto em outros países observa-se um movimento de institucionalização do teletrabalho entre as organizações, o que exigirá avanços regulatórios adequados ao novo modelo.

Diferentemente da sociedade capitalista que busca deixar essa parcela da população à mercê do trabalho alienado que, transformando o trabalho por meio de

um instrumento desumanizador, impede o processo de recriação do homem, como bem nos alertou Marx (2013).

É claro que as considerações apresentadas registram apenas algumas pistas que podem contribuir para tirar o véu que oculta uma dinâmica perversa que escamoteia o trabalho docente. O que remete a necessidade de novos estudos que venham agregar novos elementos que possam contribuir para a apreensão da realidade local, neste caso Mato Grosso, considerando aspectos das condições de trabalho, bem como os impactos dessa dinâmica educacional Mato-Grossense

A situação da pandemia trouxe mudanças expressivas no desempenho das atividades docentes na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, provocando o aumento da carga horária de trabalho dos professores e professoras. A mesma situação exigiu aprendizagens dos recursos tecnológicos de comunicação em um curto espaço de tempo, além de reorganização do espaço privado da casa, adequando-o para o desempenho das atividades de ensino remoto.

Os professores e professoras, em sua maioria, utilizaram seus próprios meios tecnológicos – internet e equipamentos – para continuar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Percebemos o comprometimento e o engajamento destes profissionais com a educação, na medida em que se desdobram com o uso simultâneo de inúmeras plataformas para o envio de atividades e para a comunicação com as famílias. Realizaram atividades de orientação de uso dos equipamentos, estimulam os estudantes a se manterem engajados com sua aprendizagem e acompanharam o desenvolvimento desse processo nessas condições tão novas e adversas.

Certamente, o período pandêmico deixou marcas indeléveis em professores, professoras e estudantes. Se, por um lado, o momento vivido provocou aprendizagens quanto ao uso das tecnologias de comunicação, por outro causou evidente a importância do contato físico e presencial de professores, professoras e estudantes em sala de aula.

O ensino remoto tem sido um dos caminhos adotados pelo sistema de educação, internacional e nacionalmente, como uma forma de organização e método de ensino das atividades letivas para a continuidade do trabalho educacional.

Esperamos que, com a divulgação dos resultados desta pesquisa, possamos discutir coletivamente as mudanças no trabalho escolar e a percepção acerca da educação nesse formato de ensino remoto. O cenário pandêmico afetou consideravelmente os

profissionais da educação, com a retirada de direitos e condições de trabalho. Os dados também colocaram como necessidade a continuidade da mobilização dos professores e professoras na defesa da escola pública, gratuita e presencial.

## REFERÊNCIAS

- ABRASCO. **12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva: Fortalecer o SUS, os Direitos e a democracia**. In: Mesa redonda “Violência nas Redes Sociais Digitais”. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/movimentos-sociais/violencia-nas-redes-sociais-digitais/36565/>. Acesso em: 20 de jan. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. PRAUN, Luci. (2015). **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. Serviço Social & Sociedade, 2015.
- ANTUNES, L. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. In: **Serviço Social e Sociedade, Nº 123**, São Paulo, 2015.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In BRAVO, M.I.S; MATOS, M.C; FREIRE, S.M.F (Org). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- BOITO JÚNIOR, A. Neoliberalismo e burguesia. In: BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 23-76.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar., seção 01, p. 39. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988. BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010. **Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013.

BRASIL. **Educação e Coronavírus: MEC homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos>>. Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Site institucional: . Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; v. 16).

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. *In: **Ciência & Saúde Coletiva***, v. 13, n. 2. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Rio de Janeiro: FIOCRUZ, mar-abr/2008, p. 417-426. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QDNVw9nGF7X7b8Kf4LNvRVs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do Salário: volume I**. São Paulo. Boitempo, 2021.

FIDALGO, Fernando. **Encontro amplia o debate sobre a educação a distância na rede privada**. *Jornal Extra Classe*, Belo Horizonte, SINPRO, n 122, p. 6, ago. 2007.

GLASER, André. **Raymond Williams: materialismo cultural**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2011.

GRAMSCI, Antonio (1976). Americanismo e Fordismo. *In: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréia do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In: **SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO***, IV, Belo Horizonte, ago. 2007. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG. Anais. CD-ROM.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.40 (2), abr./jun. 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Goncalves. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 115-184.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. Editora Annablume: São Paulo, 2005.

MARX, Karl. *Manuscrits de 1861-1863*. Cahiers I a V. Paris: Editions Sociales, 1979.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v. 1. Livro Primeiro: O processo de produção do capital.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital. Livro I, v. 1**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. \_\_\_\_\_. Capítulo VI (Inédito) do Capital. São Paulo: Moraes, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTILIS, L.F.S; MENDES, V. P. S; MENEZES, K. M. G. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. ANDES-SN (2021), **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXXI, no 67, Brasília, janeiro de 2021- p. 50-61.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Aprendizagem Conectada. Disponível em: **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n1, abril a junho de 2020 7 Associação Nacional de Política e Administração da Educação <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em 04 de dez de 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Contratos**. Disponível em: <http://www.transparencia.mt.gov.br/-/servidores-ematividades>. Acesso em 05 de maio de 2020.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Aprendizagem Conectada**. [https://teams.microsoft.com/\\_#/pre-joincalling/19:2f5b084b745d4f35be670467d73edeb3@thread.tacv2](https://teams.microsoft.com/_#/pre-joincalling/19:2f5b084b745d4f35be670467d73edeb3@thread.tacv2). Acesso em 04 de nov de 2022.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT**. Dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia da COVID-19. D.O.U. 19/06/2020. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/documento/8> Acesso em 26 set. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. Aplicativo **Teams vai auxiliar alunos e professores nas aulas não presenciais**. Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14918648-aplicativo-teams-vai-auxiliar-alunos-e-professoresnas-aulas-nao-presenciais> Acesso em: 23 out 2022.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 407, de 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15835/#/p:3/e:15835?find=DECRETO%20407>>. Acesso em 06/09/2020.

MATO GROSSO. **Seduc prepara retorno das aulas de forma não presencial a partir de 03 de agosto**. Disponível em:< <http://www2.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 06/09/2022.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. São Paulo, 2005.

MAURIEL, Ana Paula. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. In: MOTTA, Ana Elizabete (org). **Desenvolvimentismo e**

**construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2012. (p. 179-195).

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo, et al – 2. Ed.rev. e ampliada – São Paulo, Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília Souza e SOUZA, Edinilsa, Ramos. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.** História, ciências, saúde. São Paulo: Manguinhos, 1998.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** São Paulo, Cortez, 2007.

MOREIRA, J. A.; Schlemmer, E. (2020). **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.** Revista UFG, V.20, 63438. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em 21/11/2022.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30,** p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> Acesso em: 28 maio. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997. p. 29-37.

POCHMANN, M. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 109-131.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: . Acesso em 12 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade,** n. 67. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Brasília: ANDES, 2021, p. 36-49. Disponível em:

[https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d\\_1611672555.pd](https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pd). Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, Aline Mendonça. **O movimento da economia solidária no Brasil e os dilemas da organização popular** – 2010 445 f. (p. 16-130).

SANTOS, Aline Mendonça. **Questão social, desemprego, precarização e produção da pobreza: os reflexos para a produção da economia solidária no Brasil**. Disponível em: [file:///C:/Users/00797318135/Downloads/Dialnet-QuestaoSocialDesempregoPrecarizacaoEProducaoDaPobr-5381119%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/00797318135/Downloads/Dialnet-QuestaoSocialDesempregoPrecarizacaoEProducaoDaPobr-5381119%20(1).pdf). Acesso em 15 jan.2023.

SANTOS, José Elyton Batista dos; ROSA, Maria Cristina; SOUZA, Denize da Silva. **O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação**. Revista Interacções, v. 16, n. 55, p. 165-185, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20894> Acesso em: 31 maio. 2023.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). **Coletânea Cadernos Pedagógicos: Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Lajeado, RS: Ed. da Univates, 1º ed., 2018. Disponível em: [https://www.univates.br/editoraunivates/media/publicacoes/256/pdf\\_256.pdf](https://www.univates.br/editoraunivates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf) Acesso em: 23 setembro 2022.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SIMÃO, Andréa Branco; SOUZA, Robson Sávio Reis. Pesquisa em Serviço Social: Reflexões sobre os desafios para a formação e atuação profissional. In: **Revista Trimensal de Serviço Social**, Ano XXIX – n. 96 – novembro 2008. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLDATELLI, R. **Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia**. Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-ampliadurante-pandemia/> . Acesso em: 10 de maio de 2023.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

UNESCO. **O fechamento das escolas amplia as desigualdades de aprendizagem e prejudica crianças e jovens vulneráveis de maneira desproporcional**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Acesso em: 23 setembro 2022.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Pesquisa referente ao **Trabalho Docente nas escolas de ensino médio em tempos de pandemia**. Pesquisa de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso.

1. Sexo:

- Masculino
  - Feminino
  - Outro
- 

2. Idade:

---

3. Qual a sua titulação atual?

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor/a
- Pós-doutor/a

4. Qual o seu regime de trabalho?

- Efetivo
- Contrato

5. Há quanto tempo você trabalha na função docente no Estado de Mato Grosso?

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Há mais de 25 anos
- 

6. Indique a disciplina que você leciona.

- Português
- Espanhol
- Inglês
- Arte
- Educação física
- Matemática
- Física
- Química
- Biologia
- História
- Geografia
- Sociologia

- Filosofia
  - Outra
7. Você é sindicalizado?
- ( ) Sim  
( ) Não
8. Durante a pandemia, quantas horas em média você trabalhou por dia?
- Até 4 horas
  - Entre 5 e 8 horas
  - Entre 9 e 12 horas
  - Mais de 12 horas
9. Com que frequência você tem trabalhado nos finais de semana e feriados?
- Sempre
  - Frequentemente
  - Algumas vezes
  - Raramente
  - Nunca
10. Com que frequência você tem a impressão que o tempo não é suficiente para cumprir com todas as demandas cotidianas do exercício docente?
- Sempre
  - Frequentemente
  - Algumas vezes
  - Raramente
  - Nunca
11. Com que frequência você tem se sentido pressionado com prazos e metas para cumprir?
- Sempre
  - Frequentemente
  - Algumas vezes
  - Raramente
  - Nunca
12. Como você considera a sua atividade docente durante o ensino remoto?
- Muito satisfatória
  - Satisfatória
  - Nem satisfatória, nem insatisfatória
  - Insatisfatória
  - Muito insatisfatória
13. Quanto tempo você tem destinado para preparação de atividades de ensino?
- Entre 2 a 4 horas por semana
  - Entre 4 a 6 horas por semana
  - Entre 6 e 8 horas por semana
  - Mais que 8 horas por semana
14. Você encontrou dificuldades para realizar as suas atividades de ensino no modelo remoto?
- ( ) Sim  
( ) Não
- Se você assinalou SIM. Quais foram as dificuldades na realização das atividades de ensino remoto?
- Falta de equipamento ( computador, celular...)

- Formação técnica para lidar com as novas tecnologias
  - Internet
15. Qual a sensação ou sentimento que mais o/a afetou durante a pandemia?
- Alegria
  - Medo
  - Apreensão
  - Preocupação
  - Desamparo
  - Desanimo
  - Irritação
  - Ansiedade
  - Todas as alternativas
16. Com que frequência você adoeceu no ano de 2020/2021?
- Diariamente (doença crônica)
  - Semanalmente
  - Quinzenalmente
  - Mensalmente
  - Trimestralmente
  - Semestralmente
  - Uma única vez
  - Nunca
17. Você tem usado estratégias para o enfrentamento de dificuldades no cotidiano profissional docente?
- Sim, individualmente
  - Sim, coletivamente
  - Sim, individualmente e coletivamente
  - Não
18. Durante o período de ensino remoto acadêmico emergencial como têm sido estabelecidas as relações entre os docentes na unidade escolar onde você desempenha suas funções?
- Muito satisfatórias
  - Satisfatória
  - Pouco satisfatórias
  - Insatisfatórias
  - Muito insatisfatórias
19. Você é a favor ou contra a modalidade remota de ensino na educação básica?  
A favor ( ) - Justifique  
Contra ( ) - Justifique
20. Como foi seu desempenho em relação a implementação do ensino remoto no Ensino Médio na rede de ensino estadual de Mato Grosso.
- Muito satisfatório
  - Satisfatório
  - Pouco satisfatório
  - Insatisfatório
  - Muito insatisfatório
- 21- Você entrou em readaptação durante a pandemia?  
( ) Sim

( ) Não

22. Os impactos nas funções docentes no ensino médio causadas pela implantação do ensino remoto foram:

- Muito satisfatório
- Satisfatório
- Pouco satisfatório
- Insatisfatório
- Muito insatisfatório

23. De que maneira a inserção das tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta única de ensino –aprendizagem modificou as suas atribuições como docente.

- Muito satisfatório
- Satisfatório
- Pouco satisfatório
- Insatisfatório
- Muito insatisfatório

24. Quais estratégias de ensino foram utilizadas na transmissão de conteúdos no modelo remoto?

- Aulas ao vivo
- Aulas gravadas
- Material de estudo dirigido
- Outro

25. Durante as aulas remotas, a participação dos estudantes foi:

- De 100% dos alunos
- De 90% dos alunos
- De 80% dos alunos
- De 70% dos alunos
- De 60% dos alunos
- De 50% dos alunos
- De menos de 50% dos alunos

26. Você se sente apoiado pela Secretaria de Educação do Estado de Educação e por outros órgãos institucionais ou governamentais nos aspectos tecnológicos?

- Sim
- Não

27. Você utilizou que tipo de equipamento tecnológico para desenvolver as aulas remotas?

- A - computador
- B - celular
- C – tablete
- D – câmera
- E – microfone

28. A internet que você utilizou foi custeada com:

- Recursos disponibilizado pelo Estado via SEDUC
- Recursos próprios
- Outros