

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS – PPGPS

LUCIANA SIQUEIRA RIBEIRO

**TRABALHO DOCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES E PANDEMIA: UMA
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRECARIZAÇÃO**

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
SETEMBRO DE 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

LUCIANA SIQUEIRA RIBEIRO

**TRABALHO DOCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES E PANDEMIA: UMA
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRECARIZAÇÃO**

Defesa da Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na área de Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa de Jesus Peixoto Faria

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
SETEMBRO DE 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

R484

Ribeiro, Luciana Siqueira.

Trabalho docente em Campos dos Goytacazes e pandemia : uma reflexão crítica sobre a precarização / Luciana Siqueira Ribeiro. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

122 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.

Orientadora: Silvia Alicia Martinez.

Coorientadora: Teresa de Jesus Peixoto Faria.

1. Trabalho docente. 2. Precarização. 3. Pandemia. 4. Território da espera. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

LUCIANA SIQUEIRA RIBEIRO

**TRABALHO DOCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES E PANDEMIA: UMA
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRECARIZAÇÃO**

Defesa da Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na área de Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Aprovada em: 01/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez
Doutora em Educação – PUC-RIO
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Teresa de Jesus Peixoto Faria
Doutora em Estudos Urbanos – ÉCOLE
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier
Doutora em Educação – PUC-RIO
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Renata Maldonado da Silva
Doutora em Educação – UFF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Suely Fernandes Coelho Lemos
Doutora em Educação – Universidade Estácio de Sá
Universidade Aberta do Brasil

Dedico este trabalho às professoras que conheço, conheci e as que ainda irei conhecer.

Meu desejo é que este estudo seja fonte de inspiração para quem escolheu a docência como profissão, sabendo dos seus desafios e possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez e Prof.^a Dr.^a Teresa de Jesus Peixoto Faria, pelo incentivo a ingressar no curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Agradeço a confiança pela oportunidade de estudar de maneira crítica temática necessária às reflexões sobre políticas educacionais docentes.

À Prof.^a Dr.^a Renata Maldonado da Silva e ao Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho pelas contribuições na Banca de Qualificação.

Faço um agradecimento especial às Professoras Doutoradas Libânia Nacif Xavier, Renata Maldonado da Silva e Suely Fernandes Coelho Lemos, avaliadoras deste trabalho.

À minha família por sempre me apoiar; em especial, à minha filha Marcela pela ajuda na apresentação dos meus trabalhos acadêmicos e nas traduções em inglês.

Às minhas queridas colegas de turma Bárbara, Juliana e Mariana pelo apoio nos dois anos de mestrado. Nesse período de estudo nossa amizade se fortaleceu.

Não poderia deixar de agradecer a Daniela, minha querida amiga da graduação, pela sua leitura atenta e sensível do meu texto.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo papel fundamental na expansão da pós-graduação no Brasil.

“Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.”

(António Nóvoa, 2017)

RESUMO

RIBEIRO, L. S. Trabalho docente em Campos dos Goytacazes e pandemia: uma reflexão crítica sobre a precarização. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2022.

Esta dissertação de mestrado busca refletir o fenômeno da precarização do trabalho docente na educação básica dos anos iniciais no município de Campos dos Goytacazes/RJ no contexto da pandemia de Covid-19. Teve, como objetivos específicos, aprofundar os conhecimentos sobre o processo de precarização do trabalho docente; conhecer a percepção dos docentes sobre as políticas/ações públicas da secretaria de educação durante a pandemia; e problematizar como as condições de trabalho em casa numa “situação de espera” intensificaram o processo de precarização do trabalho docente. A investigação é uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. O desenvolvimento da dissertação se deu por meio de dois instrumentos de coleta de dados, quais sejam: questionário autoaplicável *online* e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 147 docentes do ensino fundamental I da educação básica do município de Campos dos Goytacazes. A pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, conclui que docentes da rede municipal de ensino dos anos iniciais já vinham vivenciando processos de precarização nas relações de trabalho. No contexto da pandemia, sentiram a intensificação desse processo agravado pela necessidade do trabalho no modelo remoto no espaço da casa.

Palavras-chave: Trabalho docente; Precarização; Pandemia; Território da espera.

ABSTRACT

This master's dissertation seeks to reflect the phenomenon of precariousness of teaching work in basic education in the early years in the municipality of Campos dos Goytacazes/RJ in the context of the Covid-19 pandemic. Its specific objectives were to deepen knowledge about the process of precariousness of teaching work; to know the perception of teachers about the public policies / actions of the secretary of education during the pandemic; and to discuss how working conditions at home in a “waiting situation” intensified the process of precariousness of teaching work. The investigation is field research of a qualitative nature. The development of the dissertation took place through two data collection instruments, namely, a self-administered online questionnaire and a semi-structured interview. A total of 147 teachers from elementary school I of basic education in the municipality of Campos dos Goytacazes participated in the research. The research without intending to exhaust the theme, concludes that teachers from the municipal school in the early years were already experiencing processes of precariousness in work relationships. In the context of the pandemic, they felt the intensification of this process recorded by the need to work in the remote model in the space of the house.

Keywords: Teaching work; Precariousness; Pandemic; Waiting territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reportagem sobre arrombamentos de cinco escolas	50
Figura 2 – Reportagem sobre arrombamentos de mais duas escolas	50
Figura 3 – Portal do Programa de Aprendizagem Eficiente (PAE) – Seduct	51
Figura 4 – Quadro de energia danificado.....	55
Figura 5 – Bebedouros destruídos.....	56
Figura 6 – Mapa do estado do Rio de Janeiro com destaque para o município de Campos dos Goytacazes	76
Figura 7 – Gráfico do perfil dos/as respondentes por gênero	77
Figura 8 – Gráfico do nível de formação dos respondentes.....	78
Figura 9 – Cidades ondem residem os docentes	80
Figura 10 – Redes de ensino em que os docentes atuam	82
Figura 11 – Gráfico da situação da rede municipal no momento da pesquisa	85
Figura 12 – Adequação da casa para o trabalho remoto	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das docentes entrevistadas	90
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Segmentos da educação básica em que atuam	82
Tabela 2 – Domínio para uso de tecnologias	87
Tabela 3 – Capacitação para uso de tecnologias.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – Conselho Deliberativo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GESTRADO – Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente

IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAE – Portal de Aprendizagem Eficiente

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIT – Plano Individual de Trabalho

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGPS – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

RET – Regime Especial de Trabalho

RIT – Relatório Individual de Trabalho

SARS – Síndrome Respiratória Aguda Grave

SMECE – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

SEDUCT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia

TIDC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE.....	23
1.1 O trabalho: as recentes transformações.....	23
1.1.1 A precarização do trabalho	26
1.2 O trabalho docente	30
1.2.1 Os saberes/conhecimentos docentes.....	32
1.3 A Nova Gestão Pública.....	35
1.4 A precarização do trabalho docente	36
CAPÍTULO 2 – A PANDEMIA DA COVID 19 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES.....	40
2.1 A pandemia e as políticas educacionais.....	40
2.1.1 A pandemia e o trabalho docente	43
2.1.2 As primeiras medidas do governo municipal	44
2.1.3 Ações da secretaria municipal de educação em 2020	46
2.1.4 Ações da secretaria municipal de educação em 2021	50
2.2 Os desafios da educação: ensino no “modelo remoto”	56
2.2.1 Tecnologias digitais.....	60
2.3 A casa.....	62
2.3.1 Cotidiano docente e trabalho remoto	66
2.3.2 A casa como território da espera	68
2.4 A pandemia e a precarização do trabalho docente	71
CAPÍTULO 3 – A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA PANDEMIA.....	74
3.1 Perfil das respondentes do questionário.....	76
3.1.1 Perfil profissional das respondentes	79
3.1.2 Carreira docente	82
3.2 Situação de trabalho das docentes na pandemia	83
3.3 Percepções dos docentes sobre as condições de trabalho	89
3.3.1 Percepção das docentes sobre o processo de precarização do trabalho docente	90
3.3.2 Percepção das docentes sobre as políticas/ações públicas da secretaria durante a pandemia	92

3.3.3 Como as condições de trabalho em casa exacerbaram a precarização do trabalho das docentes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
BIBLIOGRAFIA	103
APÊNDICE I.....	109
Questionário.....	109
APÊNDICE II.....	118
Roteiro de Entrevista com docentes da rede básica de ensino.....	118
ANEXO.....	119
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do trabalho docente na educação básica no município de Campos dos Goytacazes/RJ no contexto da pandemia de Covid-19, na busca por realizar uma reflexão sobre a precarização. Tem como objetivo conhecer as condições de trabalho de docentes que atuam na educação infantil e ensino fundamental I na rede municipal. Considera-se que a precarização do trabalho dos profissionais docentes em função das mudanças orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP), ocorridas a partir da década de 1990, foram exacerbadas no contexto da pandemia. Propõe-se, ainda, pensar sobre as ressignificações de espaços privados como a casa, aqui entendida como um “território da espera”¹ que, observada na temporalidade da pandemia, tornou-se o local para quarentena e trabalho dos docentes.

O tema sugerido está relacionado à minha trajetória profissional, reflexões e questionamentos que faço sobre situações que caracterizam a precarização como fenômeno do trabalho docente. Já são dezesseis anos como professora do ensino fundamental I, anos iniciais da rede básica de ensino no município de Campos dos Goytacazes, acompanhando a degradação das condições de trabalho – inclusive os baixos salários. Meu olhar crítico sobre as políticas educacionais desenvolveu-se na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, instituição na qual cursei Licenciatura em Pedagogia, período em que pude aprofundar a leitura do conjunto de leis e normativas das políticas educacionais e os contextos que motivaram a expansão da educação básica no Brasil. Foi também na graduação que pude me aproximar do universo da pesquisa e compreender como o campo educacional é desafiador e oferece múltiplas possibilidades investigativas. Na universidade, pude vivenciar as atividades de pesquisa a partir da experiência como bolsista de projetos de extensão. Primeiro, como bolsista discente durante a graduação, no projeto “Incentivando o comportamento autorregulado em matemática de estudantes do ensino médio: uma proposta através dos alunos do PIBID”² e, depois, como bolsista da Universidade Aberta no projeto “Políticas Públicas e espera: ações para garantia e preservação de direitos em Programas Habitacionais”.³

¹ Conforme definidos em Vidal e Musset (2015). O tema será aprofundado no capítulo 2.

² A proposta partiu da realização de um trabalho de extensão junto ao programa PIBID da UENF, que possibilitasse a troca de experiências entre os coordenadores, supervisores e alunos de Licenciatura em Matemática, a fim de discutir os fundamentos teóricos que subsidiariam a prática docente com a abordagem na autorregulação. Incentivar as/os licenciandas/os a buscarem literatura complementar em sua área específica sobre estratégias relacionadas à aprendizagem autorregulada.

³ O projeto teve como proposta acompanhar e orientar o processo de (re)assentamento das famílias que foram removidas da extinta favela Inferno Verde, no conjunto habitacional do Morar Feliz, construído no mesmo local onde se localizava a favela, após um período de espera da conclusão das obras, que durou aproximadamente 6 anos.

Devido às recentes reformas educacionais, professoras e professores se veem diante de mudanças no mundo do trabalho que se assimilam ao processo de trabalho de produção capitalista, lógica que penetra no espaço da escola e interfere em suas práticas.

Essas novas exigências têm afetado a identidade dos docentes, causando insatisfação, além de prejuízo no prestígio profissional. Na vertente sociológica, destaca-se a abordagem das relações de trabalho com as análises sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente, associadas ao crescimento da mercantilização da educação.

Nessa perspectiva, o professor perde cada vez mais o controle sobre o seu processo de trabalho, sobretudo a partir do crescimento do uso de tecnologias. Ainda que o fenômeno do neoliberalismo seja entendido como um modelo puramente econômico, existem importantes consequências sociais e culturais que merecem um olhar mais crítico.

A chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil, iniciada no ano de 2020 pelo vírus SARS-CoV-2, cuja origem se deu na cidade chinesa de Wuhan, impactou as áreas da saúde, da economia, política, social e educacional. O vírus se revelou altamente contagioso, propagando-se através de indivíduos que não apresentavam os sintomas (assintomáticos), o que intensificou seu potencial de contaminação. O primeiro caso foi reportado em 26 de janeiro de 2020 e logo se transformou em um surto, sendo declarada “pandemia” pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março do ano seguinte (ARAÚJO, YANNOULAS. 2020, p. 757). Assim sendo, a situação da pandemia provocou um desafio às investigações em curso sobre o trabalho docente, o que acarretou um componente a mais nas reflexões sobre a situação dos docentes no país. Desde então, pesquisadores têm se debruçado sobre os contextos de mudanças nas políticas educacionais e as adversidades causadas pela pandemia para compreenderem as transformações pelas quais passam a educação, e como os profissionais docentes, normalmente excluídos desse processo, são afetados por tais mudanças. O interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir da minha inquietação devido à alteração das rotinas dos docentes no contexto educacional no período pandêmico e à gravidade da doença. Analisando pesquisas brasileiras recentes, Marques (2021); Oliveira e Júnior (2020); Silva (2020) infere-se que, com o evento da pandemia, ficaram muito evidentes os efeitos da precarização nas condições de trabalho dos profissionais da educação em suas diversas modalidades. Conhecer os sentimentos dos docentes sobre este processo em âmbito local e no contexto de uma pandemia que desafia o mundo, pareceu ser um debate importante e de extrema necessidade política e social, a julgar a urgência pela valorização destes profissionais diante das novas formas de regulação da formação e do trabalho docente.

A pesquisa tem como proposta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Refletir sobre a precarização do trabalho docente na educação básica anos iniciais no município de Campos dos Goytacazes/RJ no contexto da pandemia de Covid-19.

Objetivos específicos:

1. Aprofundar conhecimentos sobre o processo de precarização do trabalho docente;
2. Identificar e analisar as políticas/ações públicas da secretaria de educação durante a pandemia voltadas para a educação;
3. Esclarecer como as condições de trabalho em casa associadas à situação de espera exacerbaram a precarização do trabalho dos docentes.

Esta análise é articulada à linha 1 – Educação, cultura, política e cidadania – do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais no que tange ao debate e à investigação das questões do campo da educação; em particular, do trabalho docente. O estudo buscou consolidar a universidade como polo de formação e pesquisa no âmbito educativo, contribuir para o conhecimento e reflexão sobre as condições de trabalho das professoras e professores numa perspectiva interdisciplinar que se insere na proposta do Programa.

Dessa forma, é relevante o desenvolvimento de um trabalho voltado para o fenômeno da precarização do trabalho docente no contexto da pandemia em nível local, tendo como interlocutores da pesquisa docentes de unidades educacionais municipais que têm sofrido com as mudanças promovidas por políticas neoliberais pensadas por órgãos internacionais. Políticas que, de certa forma, desconsideram os contextos particulares dos países e cidades, agravados pela pandemia. A categoria docente já vinha, há algumas décadas, sendo convocada a atuar em diversas atividades do universo educacional que vão além de suas responsabilidades pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado não se esgota em si mesmo; ao contrário, revela o quanto o campo educacional, no contexto da pandemia, trouxe à tona discussões antigas, bem como apontou novas temáticas a serem pesquisadas. Considero, ainda, que esse é o momento oportuno de refletir sobre a complexidade do momento vivido pelos docentes que os documentos oficiais desconsideram, como demandas excessivas sem retorno compensatório.

As Políticas Sociais são dinâmicas, e os textos e contextos das Políticas Educacionais

acompanham esses movimentos junto às novas demandas da realidade. Nesse sentido, não se deve perder de vista a busca pelo cumprimento dos preceitos educacionais estabelecidos na Constituição Cidadã, bem como pensar sempre na diversidade e pluralidade da população brasileira e o papel relevante do Estado como promotor de políticas que possam amenizar as desigualdades sociais do país. Importante ressaltar o poder de mudança que a educação é capaz de promover na vida das pessoas. Desse modo, chego ao fim de mais um ciclo da minha vida acadêmica com novas inquietações que me movem a continuar acreditando na educação e na docência, e saber que meu exemplo, de certa forma, pode inspirar outras pessoas. A seguir, se explicitam, nesta introdução, os alinhamentos metodológicos da investigação.

Nesta dissertação, a intenção foi conhecer o trabalho docente na educação básica dos anos iniciais e compreender os processos entre as condições de trabalho e alguns eventos que confirmassem aspectos do fenômeno da precarização do trabalho docente face à pandemia. Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa. Participaram dessa análise 147 docentes da rede municipal de educação do ensino fundamental dos anos iniciais e da educação infantil da cidade de Campos dos Goytacazes. Para o seu desenvolvimento, além da pesquisa bibliográfica, utilizamos como técnicas de coleta de dados: questionário e entrevistas semiestruturadas.

O estudo de natureza qualitativa no campo educacional é múltiplo, plural e agrupa diversas estratégias de investigação. “Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). A pesquisa qualitativa é emergente e não estritamente pré-configurada, já que diversos aspectos podem surgir durante um estudo qualitativo, assim, “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre (...) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Desse modo, a contribuição do pesquisador para o cenário da pesquisa nem sempre é prejudicial; em muitos casos, pode ser útil e positiva. No presente estudo, minhas percepções sobre a precarização do trabalho docente motivaram a proposta desta pesquisa.

No que se refere às escolhas metodológicas, foram consideradas duas estratégias para a construção dos dados: questionário autoaplicável *online* e entrevistas semiestruturadas. Para assegurar a validade do estudo, as estratégias de coleta e análise dos dados foram descritas em detalhes nos parágrafos abaixo para garantir uma apresentação clara e acurada dos métodos empregados neste estudo. Procurando seguir aspectos éticos da pesquisa, os respondentes foram informados por escrito sobre os objetivos e fins da pesquisa, e assegurou-se o anonimato no

preenchimento dos instrumentos de coletas de dados.

O tema não é novo entre os pesquisadores, partindo do pressuposto de que este começou a ser estudado nos últimos 30 anos; o fato da ocorrência de uma pandemia nos anos letivos de 2020 e 2021 despertou o interesse pela pesquisa. A atualização das leituras feitas durante o levantamento bibliográfico foi importante para enriquecer a dissertação, especialmente os trabalhos que abordam os impactos da pandemia na educação básica.

A Dissertação está organizada em três capítulos, a saber: no *capítulo 1* fez-se um breve retrospecto sobre o trabalho e o fenômeno da precarização no trabalho e no trabalho docente. Para tanto, selecionou-se os escritos dos autores Ricardo Antunes (2009, 2018, 2020), Márcio Pochmann (2020) e Robert Castel (1998, 2005). Quanto às questões educacionais e trabalho docente, a pesquisa contou com as reflexões de António Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1999, 2020, 2021), José Carlos Libâneo (2010), Maurice Tardif e Claude Lessard (1999, 2014) e as publicações do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO,⁴ 2018, 2020, 2021).

Para pensar a casa como um território da espera, foram acionados os trabalhos de Laurent Vidal e Alain Musset (2015, 2016), Falcão e Faria (2013), Faria e Ferreira (2020, 2022). Sobre os aspectos e concepções da casa, escolhemos os autores Francisco Veríssimo e William Bittar (1999), Dinah Guimarães e Lauro Cavalcanti (1984), assim como as contribuições de Michel de Certeau (1998, 2013, 2014) e Agnes Heller (1985) sobre o cotidiano.

As reflexões sobre o objeto de pesquisa foram enriquecidas por fragmentos de publicações recentes de artigos e livros de autores que tratam dos impactos da pandemia no trabalho docente, tais como: Oliveira *et al.* (2020); Araujo e Yannoulas (2020); Marques (2021), Jonas Magalhães *et al.* (2021); Santos, 2020; sobre Pandemia, espaço e tempo (2020), uma obra pertinente ao tema organizada por Ricardo Luiz Töws, Sandra Terezinha Malysz, Angela Maria Endlich. Os trabalhos desses autores complementaram as discussões do *capítulo 2*, em diálogo com as políticas educacionais que foram implementadas no município de Campos dos Goytacazes.

A análise da percepção dos docentes a respeito da precarização do trabalho na pandemia foi tratada no *capítulo 3*. Dessa maneira, apresentamos dados a respeito dos perfis profissionais

⁴ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) criado em 2002. Congrega professores da UFMG que atuam nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Sociologia, Ciências da Informação, Ciências da Computação; professores e pesquisadores de outras instituições, tais como Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEd/BH).

dos docentes e suas condições de trabalho. Neste capítulo, discutiu-se também o contexto educacional em Campos dos Goytacazes, alinhado à nova regulação das políticas educacionais no período pandêmico dos anos letivos de 2020 e 2021 discutidas no capítulo anterior.

Em relação à coleta de dados, como primeira estratégia, foi elaborado um questionário autoaplicável *online* (Apêndice I), desenvolvido na Plataforma *Google Forms*, com quatro blocos de perguntas sobre a situação dos docentes diante da pandemia, quais sejam: 1 – perfil do respondente; 2 – perfil profissional; 3 – condições de trabalho; 4 – perfil da rede de ensino, e um espaço aberto para sugestões, contato de endereço eletrônico e número de telefone, caso o participante quisesse colocar. A opção pelo questionário autoaplicável se deu pelo fato de ser este instrumento virtual uma possibilidade segura para respeitar as políticas de saúde diante da impossibilidade da continuidade da investigação no campo de pesquisa. Assim, a aplicação do instrumento foi feita à distância, utilizando meios eletrônicos e ferramentas digitais como *e-mail* e *WhatsApp*. Após o pré-teste, o formulário foi disponibilizado via redes sociais, como *Facebook*, e compartilhado entre contatos pessoais, utilizando as ferramentas já mencionadas.

O planejamento previa um tempo estimado para responder todas as questões do questionário de, aproximadamente, 25 minutos. O instrumento ficou aberto para respostas por 17 dias, no período de 16 de junho a 6 de julho de 2020. A pesquisa, de caráter exploratório, obteve 349 respostas, número considerado satisfatório para o período de 17 dias para resposta. Nesta fase da pesquisa, recebemos respostas de docentes de todas as etapas da educação básica do município, sem discriminação de rede, modalidades, nível de ensino ou gênero dos respondentes. A partir da análise preliminar dos dados do questionário, percebeu-se que o gênero feminino correspondeu a 86% por cento do total de questionários recebidos, dado que reafirma a predominância feminina na docência na educação básica. Como a intenção era conhecer a situação de docentes da rede municipal que trabalhavam no ensino fundamental nos anos iniciais, fez-se um filtro para identificar apenas esses profissionais e chegou-se a um total de 147; desse quantitativo, o gênero feminino representou 92,52% dos respondentes.

Tal constatação demonstra que o trabalho docente passou a ser exercido com o estereótipo de “missão feminina desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nesta função” (ZIBETTI, 2007, p. 23). Nesta etapa de coleta de dados exploratórios, 63 respondentes foram solícitos à demanda de deixarem seus contatos. Listaram-se 60 endereços eletrônicos; 50 com números de telefones para uma nova colaboração com a pesquisa e 3 respondentes apenas com número de telefone; assim, o contato com os interlocutores para a fase de aprofundamento da investigação ocorreu

sem dificuldades.

A segunda parte da coleta de informações e aprofundamento sobre a realidade do trabalho docente no município constituiu-se de entrevistas semiestruturadas que, devido ao isolamento social, foram realizadas via meios eletrônicos. A amostra das entrevistas foi composta por 6 docentes que responderam ao questionário da fase exploratória e aceitaram colaborar com as entrevistas. O critério de escolha foi por ordem numérica da lista de nomes elaborada a partir dos contatos de *e-mails* e números de telefones deixados. Foram encaminhados 15 convites para as entrevistas, 3 para docentes do sexo masculino e 12 para docentes do sexo feminino. Recebemos seis respostas positivas, todas de professoras. Mais uma vez, o gênero feminino se sobressaiu. Decidiu-se, então, por um máximo de seis entrevistas semiestruturadas – três docentes da educação infantil e três professoras das séries iniciais (primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental.

Diante dessa constatação, no *capítulo 3* deste trabalho, na análise das entrevistas, fez-se a opção de usar o termo “professora”. A escolha foi devido ao perfil feminino da profissão, especialmente na etapa da educação básica dos anos iniciais, objeto desse estudo, confirmado nos percentuais ora apresentados.

As docentes foram informadas verbalmente e por escrito sobre os objetivos e os aspectos éticos da pesquisa no documento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), e tiveram ciência de como a mesma seria conduzida, com duração prevista de 30 a 60 minutos. As entrevistas foram marcadas previamente e ocorreram em horários escolhidos pelas participantes. Foram feitas 5 entrevistas por videochamadas via *Google Meet*, ferramenta muito utilizada no período de isolamento social, mesmo sabendo das limitações impostas por tal formato, e uma entrevista presencial seguindo os protocolos de distanciamento. Os momentos de entrevista foram destinados a conhecer as professoras, as condições de trabalho e o desenvolvimento das atividades denominadas de “ensino remoto”, no espaço da casa.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice II) com questões semiestruturadas e foram gravadas com autorização prévia das colaboradoras, mas, para manter a ética e o respeito com as professoras que contribuíram com esta investigação, não se fez uso de seus nomes próprios, mas nomes fictícios sem relação alguma com os nomes verdadeiros das profissionais. As entrevistas gravadas foram transcritas conforme as palavras ditas pelas participantes. Acredita-se que esse instrumento possibilita uma maior aproximação com as docentes, além de permitir a reflexão com elas sobre a concepção que têm acerca do seu trabalho e sobre suas dificuldades.

Valendo-se da metodologia da pesquisa de campo e dos estudos sobre precarização do

trabalho docente, o aprofundamento desta investigação foi apreender a visão das docentes acerca de três aspectos considerados pertinentes ao tema proposto: 1) aprofundar o conhecimento sobre o processo da precarização do trabalho docente; 2) identificar e analisar as políticas/ações públicas da secretaria municipal de educação durante a pandemia; 3) esclarecer como as condições de trabalho em casa associadas à situação de espera exacerbaram a precarização do trabalho dos docentes.

A etapa seguinte foi a Análise dos Dados acumulados, porém cabe ressaltar que a coleta e análise dos dados são processos que ocorrem simultaneamente na pesquisa qualitativa. Um bom começo foi usar a estratégia analítica para estabelecer prioridades do que deveria ser analisado e porquê. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 167), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Na análise dos dados, as informações foram examinadas, categorizadas em ordem cronológica, classificadas em gráficos. Conforme Lakatos e Marconi, gráficos “são figuras que servem para a representação dos dados, [...] podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas” (2003, p. 170).

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 50) argumentam que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Procurou-se realizar a análise alinhada ao referencial teórico que alimenta esta discussão, cruzando os dados obtidos com o que se tem na literatura, associando a isso as posições e compreensões sobre o objeto de pesquisa. Isso permite “ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52). Os resultados do estudo estão agora apresentados neste texto descritivo-narrativo que já é uma prática consolidada para trabalhos de abordagem qualitativa.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

1.1 O trabalho: as recentes transformações

O trabalho é uma atividade essencial para a existência humana e, sob a perspectiva histórica, observamos a importância dessa função para a sobrevivência e para o desenvolvimento humano e social. Para este estudo, tratarei a categoria “trabalho” apoiada em uma das definições de Bottomore (1996), para quem, em seu sentido mais amplo, trabalho é o esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades mentais e físicas (BOTTOMORE, 1996, p. 773). Portanto, o homem usa sua imaginação, inteligência e intencionalidade na materialização de um determinado artefato para um fim. Entretanto, em tempos de mudanças, o trabalho está cada dia mais ameaçado diante da crise estrutural do capital que experimenta um processo acelerado de mutação impulsionado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Segundo Antunes (2009), há uma nova morfologia do trabalho que repõe os sentidos e significados essenciais desse conceito, mostrando que o trabalho é, no início do século XXI, uma questão (ainda) decisivamente vital (ANTUNES, 2009, p. 11). Nos processos de reestruturação do capital, observa-se uma ênfase na produtividade na cultura de mercado, e o campo educacional também sofre modificações. O sistema educacional tem sido submetido às mesmas regras que regem a esfera da produção, com influências de uma cultura do mercado e produtividade.

Acrescenta-se que, entre avanços e retrocessos, o trabalho, nas últimas três décadas, passou por grandes mudanças em sua configuração. Em conformidade com o receituário neoliberal, desformaliza-se, dispersa-se, espalha-se, dessindicaliza-se, diversifica-se e torna-se cada vez mais escasso (LIBÂNEO *et al*, 2010, p. 77-78). Dialogando com estudos de outros pesquisadores (BALL, 2008; HYPOLITO, GENTILI, 2007; 210; ANTUNES, 2018) direitos como saúde e educação também foram transformados em serviços mercantis. Para o sociólogo Santos (2020), o mundo tem vivido desde a década de 1980 em permanente estado de crise, com um capitalismo afinado à lógica financeira. E complementa, “esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital” (SANTOS, 2020, p. 24). Assim, para o autor, a pandemia só veio agravar uma situação já anunciada.

Neste capítulo, o objetivo é lançar luz sobre os aspectos da reestruturação do capital e seus impactos no trabalho, bem como suas repercussões nas políticas públicas voltadas para o campo educacional sob a perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) no contexto da pandemia. Primeiro, é apresentado um breve contexto da intensificação das mudanças no trabalho nas décadas finais do século XX. Em seguida, conceitua-se a Nova Gestão Pública e descrevem-se seus desdobramentos na esfera pública, regidos sob forte influência de agências internacionais que determinam como devem ser os princípios das reformas educacionais, atualmente marcadas pelo caráter gerencialista e mercantil. Por fim, reflete-se sobre os impactos dessas mudanças sobre o trabalho docente face à pandemia, pensada numa perspectiva sociológica da profissão.

Observando o cenário atual, percebe-se que a sociedade contemporânea experimenta uma crise do Estado, ampliada pela chegada da pandemia, em que a lógica da racionalização de recursos diminuiu seu papel de interventor e reflete nas políticas sociais (PERONI, 2000). Assim, o Estado não consegue dar respostas com políticas de enfrentamento em períodos de crise que minimizem a ampliação das desigualdades sociais. Neste sentido, a crise acomete diferentes esferas da vida, como a economia, a cultura, a saúde, a educação e trabalho, o que altera as relações sociais.

No tocante ao trabalho, no contexto atual, observa-se que as relações de trabalho são marcadas cada vez mais pela flexibilidade, instabilidade e fragilidade dos vínculos contratuais, diminuição e até mesmo a não existência de contratações mais formais e estáveis. Segundo Castel (2005), a insegurança moderna não seria a falta de proteção, mas “uma busca sem fim de proteções, ou de busca tresloucada de proteção” (CASTEL, 2005, p. 8).

As mudanças tecnológicas dos últimos 10 anos que alteraram as relações de trabalho, a reforma trabalhista que reconfigurou a relação patrão e empregado, a grave crise econômica mais a chegada da pandemia compõem o cenário que precisa ser enfrentado pelos governos em busca de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

A chegada da pandemia junto à crise que os países já vinham enfrentando, alguns com mais intensidade e outros menos, aumentou as incertezas e inseguranças em relação às políticas direcionadas à educação, saúde, moradia, emprego, direitos essenciais da chamada “seguridade social” (Castel, 2005, p. 7). Direitos esses ameaçados por um modelo econômico de extremas desigualdades, que experimenta agora seu agravamento pelos efeitos da pandemia que as amplia em alguns países periféricos como o Brasil, e revela a importância dessa complexa construção.

Em um ensaio sobre as transformações pelas quais passa o trabalho, Antunes (2009) já

advertia que “pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm sido experimentadas em diversas partes do mundo onde vigora a lógica do capital” (ANTUNES, 2009. p. 18). Sob o mesmo ponto de vista, Frigotto (2015) alerta que “o capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador” (FRIGOTTO, 2015, p. 220). Prognósticos confirmados e ampliados com a chegada da pandemia que impelem políticas públicas sólidas para a recuperação da dignidade humana, especialmente por considerarem a importância do trabalho na vida das pessoas.

Pouco antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade (Antunes, 2020, p. 1). Número que confirma as consequências da intensa exploração e precarização do trabalho. Outro observador dessa dinâmica de transformações pelas quais passa o trabalho, Pochmann ressalta que as tendências desestruturantes sobre a sociedade urbana e industrial, que já se encontravam em curso desde a década de 1990, com a inserção passiva e subordinada à globalização, foram ainda mais aprofundadas, sobretudo no mundo do trabalho (POCHMANN, 2020, p. 33). Além disso, em maior ou menor medida, a transição para a sociedade de serviços nas últimas décadas guarda relação direta e indireta com as condicionalidades impostas pelo neoliberalismo.

Ainda conforme Pochmann, no Brasil isso não foi diferente; ainda que o receituário tenha sido internalizado tardiamente, suas consequências foram inequívocas e expressivas. (POCHMANN, 2020, p. 33). O país tem demonstrado inconsistência na capacidade de enfrentamento das condições do trabalho como uma questão social, e o resultado é o aprofundamento das desigualdades, índices elevados de pobreza, exclusão e desigualdades regionais.

De fato, o mundo do trabalho foi o alvo das ações neoliberais, destacado pela crescente precarização nas ocupações e formação de enorme excedente da força de trabalho às necessidades do capital produtivo, cada vez mais submetido à lógica da dominância financeira. (POCHMANN, 2020, p. 35-36). Com efeito, o trabalho tem sofrido várias modificações ao longo das décadas de 1980-1990, resultando na fragilização dos vínculos empregatícios, flexibilização nos contratos de trabalho, favorecimento aos empregadores nos acordos trabalhistas e perdas de direitos conquistados, o que resultou na precarização.

Nesse conjunto, após meio século de construção da sociedade salarial na perspectiva da cidadania regulada, o sentido da estruturação do mercado de trabalho, ainda que incompleto, passou a ruir, com retrocessos inegáveis (POCHMANN, 2020, p. 39). Ainda por essa

perspectiva, Pochmann conclui que

o avanço sobre o Estado que permita maior grau de intervenção desreguladora no mundo do trabalho, desconstituindo o próprio sistema corporativo de relações de trabalho com o fim do financiamento dos sindicatos e desmonte da justiça do trabalho e dos direitos sociais e trabalhistas. Esse tem sido o sentido das políticas neoliberais instaladas concomitantemente ao ingresso passivo e subordinado do país à globalização desde os anos de 1990 (POCHMANN, 2020, p. 49).

Pela regressão imposta ao mundo do labor, a constatação que se generaliza não encontra limites apenas na deterioração das condições de vida e trabalho, mas também na ausência de horizonte viável a sustentar qualquer projeto nacional de desenvolvimento (POCHMANN, 2020, p. 49).

Embora as mudanças estruturais de longo prazo estejam alterando a natureza do trabalho, as crises contribuem ainda mais para a redução das oportunidades de empregos tradicionalmente considerados “bons empregos” – ou seja, empregos-padrão, estáveis, protegidos e associados ao setor formal. Situação vivenciada desde o anúncio da pandemia, em poucos meses observou-se o alto índice de desemprego e o aumento da informalidade, condição confirmada por instituições como a Fundação Getúlio Vargas (2021), com dados sobre a elevação da pobreza no país.

Segundo Fernandes (2020), o modelo da sociedade industrial não foi substituído pela sociedade da informação, mas incorporou complexidade e demandas por informação e tecnologia muito rapidamente, conduzindo à rápida redefinição no modo de vida das pessoas, na organização das instituições e nos processos produtivos. Procurando explorar um pouco mais as reflexões expostas até aqui, no próximo subitem serão discutidas as questões sobre a precarização do trabalho.

1.1.1 A precarização do trabalho

Para Castel (1998, p. 526), a precarização “é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológicas-econômicas da evolução do capitalismo moderno”. Nossa questão social hoje é o trabalho e o fim de um sistema de produção social, e o setor público não está isento de alguns aspectos dessa transformação, em que termos como “flexibilidade”, “produtividade” e “competitividade” dão a tônica dessa mudança. Segundo esta perspectiva, o avanço do modelo de economia capitalista impõe aos trabalhadores uma preocupação em manter e promover a eficiência laboral. Oliveira (2004) argumenta que o fenômeno da

precarização se traduz em intensificação do trabalho, baixos e até estagnação dos salários, redução de direitos sociais, aumento de produtividade. Essa nova configuração do trabalho significa, segundo Márcio Pochmann (2009), a compressão dos direitos sociais e trabalhistas conquistados anteriormente acompanhados da expansão capitalista.

De acordo com Silva, Bernardo e Souza (2016), as condições de precarização no âmbito do trabalho são caracterizadas por ritmos intensos e aumento da competitividade, falta de reconhecimento e valorização social, fragilização dos vínculos, rupturas de trajetórias profissionais, banalização da injustiça social, motivos que podem levar o trabalhador ao adoecimento físico e mental.

Conforme estudo aprofundado sobre as mudanças no mundo do trabalho, Antunes destaca que

[...] ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2018, p. 30)

Para Antunes (2018), existe uma boa literatura com informações acumuladas de pesquisas realizadas sobre o trabalho em todo o país que evidenciam de forma unânime a indissociabilidade entre terceirização e precarização do trabalho, “em investigações tanto de natureza qualitativa, por meio de estudos de casos, como quantitativa, com o uso de estatísticas de fontes oficiais ou de instituições sindicais e do direito do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 177).

Essas pesquisas revelam uma realidade preocupante para os que estão empregados, já que muitos estudos apontam para perdas de direitos dos trabalhadores, e uma desesperança para os que estão em busca de uma oportunidade, visto que terão de se submeter às novas relações trabalhistas. Nesse sentido, “o trabalho se tornou mais desregulamentado, mais informalizado, mais intensificado, gerando uma dissociabilidade destrutiva no espaço de trabalho que procura dilapidar *todos os laços de solidariedade e de ação coletiva*” (ANTUNES, 2018, p. 119).

O autor chama a atenção para as consequências dessa forma de contratação que submete o trabalhador a “salários menores, jornadas de trabalho prolongadas, vicissitudes cotidianas que decorrem da burla da legislação social protetora do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 37). Por

consequente, diante desse contexto de perfil neoliberal, em suas reflexões sobre a situação do trabalhador, o autor ressalta que a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil, um fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, sendo uma prática de gestão/organização/controle que discrimina e, ao mesmo tempo, é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista (ANTUNES, 2018, p. 183).

Esse fenômeno é tão forte que, em pouco tempo, tornou-se realidade nos mais diversos processos de trabalho e não somente na esfera privada, mas também na esfera pública, atingindo a saúde, educação, transporte. Essa compreensão é expressa nas palavras de Antunes, que afirma

[...] além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, dentro e fora das empresas *contratantes*, ela também inseriu abertamente a geração de mais-valor no interior do serviço público, por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (as empresas terceirizadas e seus assalariados terceirizados) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir *valores socialmente úteis*, como saúde, educação, previdência etc. (ANTUNES, 2018, p. 58)

Após investigação, Bridi, Braunert e Bernardo (2019) concluem, assim como Antunes, a forma categórica e até violenta das novas formas de contratação que atingem de modo imperativo os trabalhadores do setor privado e que se estendem também para o setor público. Segundo as autoras, essas mudanças no mundo do trabalho se devem “à presença marcante no contexto nacional, a partir da década de 1990, do neoliberalismo que passou a embasar medidas governamentais em todas as esferas da administração pública, as quais implicaram mudanças no papel do Estado” (BRIDI *et al.*, 2019, p. 100). Essas práticas privatistas são incorporadas aos serviços públicos e, mesmo diante de algumas ações de resistência, via entidades e sindicatos de categorias, elas estão presentes na saúde, nos transportes e na educação.

Muitas dessas mudanças se intensificaram na década de 1990 na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, que efetuou reformas de características neoliberais, com abertura de mercado, processos de desregulamentação do trabalho e política de privatizações de empresas públicas brasileiras à sombra da modernização e da entrada nos mercados globais. Todas essas ações foram acompanhadas de campanhas intensas de descrédito dos serviços públicos e seus funcionários para facilitar o avanço neoliberal que afetou toda a América Latina, apoiadas num discurso de crise do Estado, sobretudo a crise fiscal causada pelos gastos sociais, o que explicaria a necessidade de grandes reformas no Estado.

Trata-se de uma condição que atinge também os trabalhadores do setor público,

segmento historicamente caracterizado por empregos de melhor qualidade e, sobretudo, com maior estabilidade. Nesse sentido, os empregos públicos, sejam celetistas ou estatutários nas diversas esferas do Estado, a partir dos anos 1990, também passam a ser atingidos por processos de precarização e flexibilização do trabalho” (BRIDI *et al.*, 2019, p. 103-104).

De acordo com a análise clássica de Castel (1998, *apud* BRIDI, 2019), sobre o declínio da sociedade salarial e precarização do trabalho, guardadas as ressalvas de que o autor observava o contexto francês, acreditamos ser possível falar não apenas de uma ampliação da periferia precária e redução do chamado núcleo duro do mercado de trabalho no Brasil, mas da própria “desestabilização dos estáveis”, isto é, precarização de áreas de emprego até então estabilizadas e correspondentes a um segmento do mercado de trabalho mais qualificado, mais bem pago, mais protegido e estável. Dentre essas áreas de emprego, está a área educacional, que tem sofrido intensamente com políticas baseadas no modelo empresarial preocupado com o lucro, eficácia e eficiência a partir do

Uso indiscriminado de estratégias flexíveis de contratação (no caso da educação por meio do aumento das contratações temporárias e das empresas públicas das terceirizações) não apenas precariza as condições de trabalho, mas fragiliza e prejudica a educação de qualidade (BRIDI *et al.*, 2019, p. 108).

É importante ressaltar que a precarização do trabalho no serviço público não impacta somente o funcionalismo, como também produz efeitos que abalam a sociedade como um todo, pois vão repercutir na qualidade dos serviços oferecidos à população e, no caso da educação, a consequência será a manutenção e aumento das desigualdades sociais já existentes no país. Segundo Vieira (2019) “utiliza-se a terceirização da produção para combinar trabalho altamente qualificado e trabalho de baixa qualificação.” Portanto, refletir sobre esses contextos no campo do trabalho pode contribuir para esclarecer as mudanças nas políticas educativas a partir dos anos de 1990.

A precarização do trabalho tem sido abordada em trabalhos científicos que buscam entender e explicar os contextos que possibilitaram essa inserção nas dimensões econômicas, sociais, culturais e educacionais. Vieira (2019) destaca que “foi colocada em marcha a desarticulação de políticas: que preservam a segurança do/no trabalho, a educação e a saúde pública e gratuita” (VIEIRA, 2019, p. 72). O pesquisador Márcio Pochmann (2020, p. 36) ressalta que “o mundo do trabalho foi o alvo das ações neoliberais, destacado pela crescente precarização nas ocupações e formação de enorme excedente da força de trabalho às necessidades do capital produtivo, cada vez mais submetido à lógica financeira”.

Em nossas reflexões, aproveitamos as contribuições de Silva (2021) em relação às transformações ocorridas nas relações trabalhistas nos últimos cinco anos, nas quais foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos, haja vista a Lei nº 13.429/201732 (Brasil, 2017a) – conhecida como a Lei da Terceirização –, a reforma trabalhista – Lei nº 13.467/201743 (Brasil, 2017b) –, e, mais recentemente, a publicação da Emenda Constitucional nº 10354 (Brasil, 2019) que alterou o sistema de previdência social. Segundo a autora, esse conjunto de leis acentuou o processo de precarização do trabalho em curso no país.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas são necessárias para compreender como a realidade das relações de trabalho descritas acima operam no campo educacional a partir da nova regulação das políticas educacionais. Mudanças que representam intensificação do trabalho, caracterizado por desvalorização, demandas que vão além da formação docente, vigilância no trabalho, assuntos do próximo subitem.

1.2 O trabalho docente

A profissão docente no Brasil constitui-se como objeto de investigação e reflexão sobre a importância dos docentes como sujeitos capazes de contribuir com as necessidades impostas pela sociedade, visto que “não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la” (NÓVOA, 1991, p. 123). Assim, refletir sobre quem são e como devem ser as professoras e professores da educação básica continua a ser um debate vivo. A partir dos anos 1990, as pesquisas educacionais começaram a lançar luz sobre a experiência de vida do docente, a reflexão sobre a prática profissional e a memória do professor conjuntamente com outros tipos de saber, como o acadêmico/científico, no sentido de fazer compreender que a ação profissional docente não está desvinculada das práticas sociais subjetivas.

No passado, Nóvoa (1992) lembrava que as tensões e conflitos suscitados em torno da formação de professores centram-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. Na década de 1990, Nóvoa (1995) e outros estudiosos (Sacristán, 1995; Arroyo, 1995) identificavam uma crise da profissão docente de longa data, sem vislumbrar perspectivas de superação a curto prazo. Em seus estudos, Nóvoa demonstrava preocupação com a desmotivação pela carreira, os baixos salários e até mesmo o abandono da profissão no contexto educacional português, assim como ocorre igualmente aqui. O profissional docente, principalmente o do ensino básico dos anos iniciais, muitas vezes ainda complementa seu salário com outras atividades que não a docência.

Nas palavras de Costa (1989 *apud* António Nóvoa, 1995, p. 25): “É preciso contrariar a lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar uma coisa melhor”. Para Esteve (1995), os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social. Para Noronha (2001), essa condição provoca sentimento de perda de identidade profissional, de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Essa insatisfação já se apresentava em décadas passadas, mas sem um olhar atento para essa realidade. Em um estudo sobre a influência do tempo e das mudanças que ocorrem na trajetória profissional de professores, Cavaco (1989) conclui que há uma evolução da pessoa “professor” influenciada pelo passar dos anos de vida e de profissão, sua relação com o saber e consigo mesmo. Portanto, infere pensar que definir a atividade docente exige um diálogo de algumas abordagens teóricas com outros campos do conhecimento, como a psicologia, por exemplo. De acordo com Contreras (2002, p.33), “se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que se espera dele”. Para o referido autor, tudo que envolve a educação deve ser pensado para além de sua materialidade, já que existem as aspirações da docência. O autor faz uma defesa da autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente.

Para os autores Tardiff e Lessard (2014), a docência pode ser entendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, já que seu “objeto” de trabalho é um outro ser humano. É um trabalho de interação com o outro e possui uma diversidade em sua organização e realização.

De acordo com Oliveira (2010), no Brasil, os trabalhadores da educação têm se constituído historicamente enquanto categoria profissional nas últimas décadas. Com a industrialização e urbanização crescentes no Brasil, o magistério passou a constituir-se como um ofício a ser profissionalizado graças a uma demanda que reivindicava a necessidade de reconhecimento social e valor econômico (redistribuição, no sentido utilizado por Fraser [2001]) da profissão. Assim, a luta pelo reconhecimento social e simbólico (intersubjetivo) da profissão docente foi acompanhada de uma perspectiva econômica e material, isto é, de melhor remuneração dos professores. De acordo com Oliveira (2010, p. 3)

a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

No entanto, o campo educacional se constitui em um espaço de muitas disputas; são diferentes atores reivindicando suas pautas e projetos, sendo necessária atenção aos interesses dessas pautas. É importante lembrar que “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (NÓVOA, 1999, p. 21). Um bom exemplo foram os embates ocorridos no processo da Constituinte no campo da educação; àquela época, já se anunciavam os interesses divergentes entre esses atores.

O trabalho docente tem sinalizado um aumento da precarização, conseqüente perda da autonomia e péssimas condições de trabalho dos seus profissionais. Devido às recentes reformas educacionais, professoras e professores se veem diante das mudanças no mundo do trabalho que muito tem afetado a sua identidade, causando insatisfação, além de prejuízo no prestígio profissional. Este sentimento pode ser explicado a partir da intensificação e a sobrecarga de trabalho docente; no caso das mulheres, é ainda mais preocupante devido ao acúmulo e exploração do trabalho não remunerado na casa, através do mero acréscimo ao que fazer.

As mudanças na nova regulação das políticas educacionais têm alterado as relações de trabalho e os sentimentos dos docentes no tocante à profissão. Os reais sinais da precarização no trabalho docente são evidenciados nas contratações temporárias, baixos salários, ameaças, na redução da autonomia pedagógica e na intensificação das atividades, como preparação e elaboração de planos de trabalho e planejamentos, além do controle externo sobre o trabalho dos docentes. As premissas práticas neoliberais causaram um forte impacto na educação, como, por exemplo, a interferência direta de agências internacionais na elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação, além de determinarem uma nova agenda para os sistemas educacionais, em especial, nos países em desenvolvimento.

Por outro lado, existem alguns estudos que têm contribuído para a discussão a respeito da importância de se considerar o saber docente em sua prática e na formação, entendendo a necessidade de se pensar nos diferentes saberes docentes. E como definir o que é docência, esse complexo ofício? Esse tema será abordado a seguir.

1.2.1 Os saberes/conhecimentos docentes

É consenso pensar e colocar como papel central o desempenho dos docentes, tidos como responsáveis pela qualidade da educação. Dessa forma, algumas perguntas nos provocam a pensar: o que é necessário saber para poder ensinar? Que saberes/conhecimentos devem ser

aprendidos/construídos pelos professores? Que saberes são necessários para os professores construírem novas práticas que permitam identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a construção das aprendizagens de seus alunos? São perguntas cruciais para a reflexão sobre o saber profissional dos professores. A partir da década de 1990, começam a surgir no Brasil pesquisas sobre os saberes docentes, tema importante para a discussão sobre a profissionalização do ensino e a profissionalização docente.

A fim de articular as práticas sociais/profissionais com a realidade educativa e do cotidiano escolar, novos olhares procuram entender o trabalho do professor por um viés de abordagem que vai além do saber acadêmico/científico. Essa nova forma de conceber o trabalho do professor tem a intenção de permitir que apareçam as vozes dos professores com base na análise de trajetória, história de vida etc. Para Saviani (2011), o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo; portanto, um saber construído historicamente. Para o autor, não existe dissociação entre o produto e o ato da produção.

Analisando as características do saber docente, Tardif (1999) afirma que o saber profissional é o saber da ação, o saber do trabalho e no trabalho, o que os distingue do saber científico. Ao mesmo tempo, eles estão relacionados no tempo – são temporais –, são diversos – plurais –, personalizados, situados – singulares – e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Além disso, o professor é um profissional que vai acumulando saberes de diversas nuances sobre a educação e tem como função principal educar. Assim, o saber profissional, que direciona a atividade do docente, insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

De acordo com Nunes (2001), os novos estudos educacionais passaram a reconhecer o professor como sujeito dotado de um saber e de um fazer, e é na análise dos valores e princípios que orientam a ação docente que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana da professora. Dito isso, ao dar destaque para o saber docente, entende-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática.

No entanto, é necessário ressaltar que essas modificações pelas quais passam esses saberes, que depois serão ensinados, dependem de vários fatores, sobretudo do espaço e da trajetória de vida da professora. Desse modo, o saber docente entra em cena como um

saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (MIZUKAMI, 2013, p. 23). Para Cruz (2017), ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas.

Em um estudo sobre a docência, Pimenta (2009) esclarece que os professores detêm três saberes que se complementam. A autora nomeou assim os saberes da docência em sua concepção de uma identidade profissional: saberes da docência e experiência; saberes da docência e conhecimento; saberes da docência e saberes pedagógicos. Segundo a teórica, os saberes da experiência são aqueles que as professoras produzem no seu cotidiano docente, acompanhado de um processo de reflexão sobre sua prática. Já os saberes da docência e do conhecimento se traduzem quando a professora procede a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, propiciando-lhes a capacidade de reflexão. Enquanto que os saberes pedagógicos são aqueles produzidos na ação de ensinar, quando as docentes, em contato com os saberes da educação e da pedagogia, são capazes de confrontá-los.

Aproveitamos as contribuições das pesquisas brasileiras para lembrar que o saber pedagógico se relaciona ao saber que “o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua” (PIMENTA, 2009, p. 43). Uma vez que, ao pensar em sua ação, os processos e dinâmicas que envolvem o ato de ensinar, docentes recorrem aos conhecimentos construídos e acumulados em suas trajetórias de vidas profissionais.

Para a autora Sandra Azzi (2009), a docência é um processo de construção; para ela, “é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido” (AZZI, 2009, p. 40).

A Constituição de 1988 é um importante marco legal para as políticas educacionais brasileiras. Porém, em relação ao magistério, no anteprojeto aprovado não ficaram claros os princípios relativos à formação. E, ao final do processo, pouco se avançou acerca da atenção às questões do magistério; apenas a implementação de planos de carreira e piso salarial oficial ficaram assegurados.

Além disso, a versão final já apresentava influência dos discursos internacionais sobre eficiência e competitividade, marcas da globalização em curso no país, tanto que seu texto final

foi alterado em relação à redação inicial.

No caso específico do campo educacional, as mudanças operadas nas políticas educacionais foram muito influenciadas pela Nova Gestão Pública, a ser abordada a seguir.

1.3 A Nova Gestão Pública

Como já anunciado, as mudanças nas políticas educacionais no Brasil se acentuaram nos anos 1990 a partir da adoção da racionalização da gestão pública difundida e fundamentada a partir da chamada Nova Gestão Pública (NGP), cujo modelo é baseado na lógica de trabalho empresarial em que foram criados mecanismos para medir e avaliar a educação num modelo de gestão de resultados.

Autores como Verger e Normand (2015) explicam a Nova Gestão Pública como um programa de reformas do setor público que, com base em conhecimentos e ferramentas da gestão empresarial, visa melhorar a eficácia dos serviços públicos, com forte penetração na agenda global de educação. Essas ações impactaram fortemente o campo educacional; dessa forma, surge uma nova gramática nos textos produzidos sobre políticas educacionais. Termos como “laicidade”, “igualdade” e “gratuidade” foram substituídos por “desempenho”, “flexibilidade”, “eficiência” e “eficácia”, cuja intenção é validar uma mensagem valorativa das atuais políticas educacionais.

Oliveira (2018) ainda afirma que os princípios da Nova Gestão Pública vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse fenômeno é tão forte que, em pouco tempo, se tornou realidade nos mais diversos processos de trabalho; não somente na esfera privada, mas também na esfera pública, atingindo a saúde, educação, transporte.

Além de afetar aspectos do trabalho docente – como condições materiais para o desenvolvimento das atividades, salário, infraestrutura, dentre outras –, as mudanças baseadas na NGP afetam diretamente o sentimento do profissional docente com relação à sua profissão, como bem observa Oliveira

A NGP pode ser considerada um tipo de privatização endógena, sendo uma forma indireta que introduz valores da economia privada na gestão pública. Tendo sempre como referência a empresa privada, a NGP vai impondo um *ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania. (OLIVEIRA, 2018, p. 45)

A pesquisadora Dalila Oliveira (2020) sustenta que a Nova Gestão Pública ganha força em diversos países em escala global por se apresentar como uma resposta às críticas à inoperância da burocracia estatal, à pouca eficiência dos serviços públicos, em especial aos problemas causados pela excessiva rigidez e padronização desses procedimentos. Ela se desenvolve assim no período ao qual o neoliberalismo se apresenta como alternativa política à direita para contrapor-se ao Estado de Bem-Estar Social. Decorrente desse modelo, a educação é baseada em uma gestão por resultados, na criação e ampliação dos mecanismos de avaliação externa e na produção de indicadores educacionais que aproximam o conceito de qualidade da noção de desempenho (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Em suas pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica, Dalila Oliveira aponta para a necessidade de discutir as condições de trabalho dos professores a partir de um conjunto de variáveis que extrapola a situação objetiva do local de trabalho. Aspectos como carreira, remuneração, possibilidade de formação inicial e contínua são fatores importantes que devem ser considerados. A remuneração pode ser entendida como a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições de trabalho também sofrem críticas por parte dos que defendem uma escola pública de qualidade.

Se os docentes, desde as últimas décadas do século XX, têm sentido que o seu trabalho vem mudando, em consequência das reformas educativas que se operam principalmente pela intensificação do modelo gerencial focado na instituição escolar, no financiamento por número de alunos e pela ampliação das avaliações externas, estes efeitos têm se intensificado nos últimos dois anos como consequência da pandemia.

1.4 A precarização do trabalho docente

A educação do século XXI tem exigido cada vez mais do profissional em seus processos de trabalho, seja através do aumento da jornada/horas de trabalho, como na fase inicial do capitalismo, ou mesmo na intensificação das atividades laborais, como no capitalismo moderno. São mudanças do mundo contemporâneo que vêm atingindo diferentes profissões, especialmente os professores, transformando o cotidiano do trabalho e, como consequência, afetando a identidade dos profissionais da educação.

Pesquisas brasileiras recentes têm oferecido contribuições que agregam elementos para a discussão dessa temática sob o olhar do docente. Em estudo sobre o trabalho docente na educação básica em Vitória/ES, Lievore (2013) ressalta que o trabalho docente passou a ser investigado a partir do contexto real em que é praticado. Seguindo a perspectiva defendida por Lessard (2009), a pesquisa no campo educacional tem lançado um olhar para a atividade do sujeito docente concebida a partir do trabalho real por ele desenvolvido, por meio do investimento de sua subjetividade e também da junção do sujeito e da situação (LIEVORE, 2013, p. 25).

Em uma análise crítica sobre as transformações nas relações de trabalho, e em especial no campo educativo, Frigotto (2015) ressalta que “há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado” (FRIGOTTO, 2015, p. 220). E diz: “mais grave do que a expansão do mercado privado, é a direção no conteúdo, método e forma da educação pública dentro de uma concepção mercantil” (FRIGOTTO, 2015, p. 227).

Segundo a pesquisadora Dalila Oliveira (2017), um “novo profissionalismo” (Evetts, 2009; 2011) vem sendo construído em todas as profissões e em todos os países. Embora seja de forma diferente dependendo dos contextos locais, as lutas e os dilemas dos professores são muito semelhantes, assim como as políticas neoliberais que os países implementaram desde a década de 1980.

Os autores aqui elencados, em suas reflexões, expressam preocupação com a imagem que os profissionais têm de si mesmos. Para eles, esse desencanto acontece devido a uma imagem idealizada da carreira docente de um outro tempo. Ainda segundo os teóricos, a deficiência na formação de professores é vista como uma das causas do desprestígio social enfrentado pela carreira docente e está intimamente relacionada às causas da falta de uma identidade profissional. Há evidências de que a formação de professores no Brasil apresenta muitas falhas que precisam ser superadas para que se tenha uma formação digna da função profissional que se ocupa socialmente, que é a ação de ensinar. É preciso também considerar a baixa remuneração e más condições de trabalho como fatores relevantes no pouco interesse pela carreira docente.

As considerações apresentadas refletem a situação educacional no país, espelham consequências de políticas educacionais implementadas com base no gerencialismo que motivaram o “processo de intensificação da precariedade do trabalho docente no Brasil, em decorrência da adoção de novos modelos de gestão educacional pautados nos princípios da

‘Nova Gestão Pública’” (MACEDO; LIMA, 2017, p. 220).

Os estudos empreendidos por Macedo e Lima (2017) apresentam os fundamentos teóricos que sustentam a ordem estabelecida para compreendermos que “as exigências em torno do trabalho docente na educação básica, hoje, com base na lógica gerencialista, é resultado de processos pré-determinados na vida do trabalhador docente desde sua formação” (MACEDO; LIMA, 2017, p. 220). Conforme defendem os autores,

Ao incorporar os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia característicos do campo econômico teorias administrativas, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas, novas alterações são impostas às escolas públicas em seus aspectos estruturais e organizacionais assentados nestes mesmos conceitos (produtividade, eficácia e eficiência) que vão alterar também a forma como o trabalho docente se realiza repercutindo fortemente no aumento de sua precarização e na sua intensificação (MACEDO; LIMA, 2017, p. 226).

Diante de uma nova organização do trabalho, estudos indicam que, em relação aos docentes, há sobre-esforço na realização de tarefas resultantes das novas funções que lhes são exigidas. De modo especial, a precarização reforça uma ideia de subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado (MACEDO; LIMA, 2017, p. 226).

No âmbito escolar, é perceptível a lógica de organização e gestão baseadas na NGP, na medida em que docentes precisam participar cada vez mais de atividades burocráticas, como fazer relatórios, participar na gestão e prestação de contas de recursos financeiros públicos destinadas às escolas. Destacando esse aspecto, Macedo e Lima (2017) consideram que esta ideia de os trabalhadores docentes assumirem diferentes funções dentro da escola para enfrentar as exigências burocráticas impostas pelos órgãos centrais – que vêm, ao longo do tempo, colocando em prática formas de controle do trabalho docente, especialmente, por meio das TIC – e a falta de pessoal administrativo para diferentes setores, diretamente ligado à função docente, interfere na qualidade de seu trabalho.

Não menos importante, temos a ênfase na terceirização e o crescente processo de contratação temporária de docentes nas redes de ensino. Visto que, essa prática “encontra-se entre os mecanismos de precarização do trabalho docente” (MACEDO; LIMA, 2017, p. 228).

Como já afirmamos antes, nesta dissertação nos propusemos a refletir sobre o sentimento dos docentes em relação ao fenômeno da precarização do trabalho docente.

Significativas mudanças ocorreram nas políticas educacionais iniciadas na década de 1980 e impulsionadas na década seguinte. No contexto da pandemia nos anos de 2020 e 2021, docentes vivenciaram jornadas exaustivas de trabalho diante de uma inesperada e singular organização do trabalho produtivo. Estudiosos do fenômeno consideram que o trabalho docente sofreu uma intensificação no processo do fenômeno precarização no contexto da pandemia, assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A PANDEMIA DA COVID 19 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Ao assumirmos o trabalho docente como objeto deste estudo, pretendemos olhar para a multiplicidade de elementos que o envolvem e que o tornam uma atividade complexa. Pois trata-se de uma atividade que sempre se realiza em determinados contextos sociais particulares que acabam por definir suas características e especificidades num mundo em constante mudança, especialmente na situação atípica vivida na realidade pandêmica.

Como anunciado no capítulo 1, as reformas educacionais das últimas décadas (1990) têm marcado o trabalho docente com profundas mudanças que visam acomodar-se às relações sociais capitalistas. Essa realidade se materializa em perdas de direitos, desvalorização salarial, terceirização e, agora, com a pandemia e a necessidade do isolamento social, o trabalho docente desvela as precárias condições de trabalho as quais o docente está submetido.

No que tange à essas mudanças, elas têm exigido dos docentes capacidade de flexibilização, competência e adaptação às novas condições de trabalho, que, desde o ano de 2020, com o evento pandêmico, se deslocaram da sala de aula para o ambiente da casa, alterando as rotinas e as relações sociais dos docentes.

Neste capítulo desejou-se lançar um olhar para esse novo cotidiano docente, bem como para as interações que foram construídas nesse tempo de pausa e espera necessária frente ao distanciamento social e confinamento doméstico, medidas para controle da pandemia. Problematicamos a “casa como um território da espera”, conforme sugerido por Faria e Ferreira (2020), as políticas educacionais emergenciais locais e sua interface com as diretrizes do governo federal e governo estadual.

2.1 A pandemia e as políticas educacionais

Com a emergência, na China, em dezembro de 2019, do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia de Covid-19, a humanidade enfrentou uma grave crise sanitária global. O alto poder de transmissão do vírus levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2021 e uma pandemia no dia 11 de março de 2022. A falta de informações sobre o modo de transmissão da doença, remédios e vacinas foi um desafio para pesquisadores, gestores da saúde

e governantes. As medidas para tentar barrar a transmissão do vírus incluíram higienização das mãos, uso de máscara, isolamento no caso de infecção e distanciamento social e “medidas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos” (AQUINO EMMMLL *et al.*, 2020, p. 2424). A disseminação da doença foi rápida e letal para países como Itália, Espanha e França e, como resultado, viu-se o colapso dos sistemas de saúde que não conseguiram atender a população.

No Brasil, a situação da pandemia começou a ganhar forma em 3 de fevereiro de 2020 com a publicação, pelo Governo Federal, da Portaria nº188, editada pelo Ministério da Saúde em que declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2). No dia 7 de fevereiro, foi promulgada a Lei nº 13.979/2020 contendo as medidas para enfrentamento da COVID-19 no país. O Brasil registrou o primeiro caso de contaminação em 25 de fevereiro de 2020: um homem paulista de 61 anos que havia retornado de uma viagem à Lombardia, na Itália. No mês de março, todos os estados brasileiros já haviam notificado casos de contaminação pelo vírus, com a ocorrência da primeira morte no dia 17 do mesmo mês. Mesmo com o número de casos da doença aumentando, o presidente brasileiro minimizou a gravidade da emergência sanitária, o que provocou atraso nas medidas de enfrentamento da transmissão do vírus no país.

Diante do anúncio da primeira morte no Brasil causada pelo vírus SARS-CoV-2, e na ausência de vacinas e antivirais capazes de combater o vírus, foram necessárias outras medidas para conter a transmissão de um vírus desconhecido e letal. Um vírus que atingiu a todos, independentemente das fronteiras dos países e *aparentemente* não respeitando a divisão de classe, gênero ou raça. Diante da real evidência de que o vírus já circulava no país, as primeiras medidas para conter o avanço da doença são noticiadas em meio a embates políticos e diferentes convicções sobre a realidade pandêmica alimentados pelo Presidente da República. As medidas emergenciais adotadas no Brasil foram o isolamento de indivíduos contaminados, a quarentena, o distanciamento social e as medidas de contenção comunitárias (*lockdown*). Tais medidas implicaram na paralisação de diversos serviços e atendimentos à população – dentre eles, o atendimento escolar, um dos mais polêmicos e desafiadores de se enfrentar.

Inicialmente, as aulas presenciais em todo o país foram suspensas por um período de 15 dias. No entanto, o que seria uma medida provisória, estendeu-se aos anos letivos de 2020 e 2021. Em relação à continuidade do ensino pelas instituições escolares, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 no dia 28 de abril de

2020, diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Todos os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento elaborado com a colaboração e parecer do Ministério da Educação contendo orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior. O objetivo foi orientar estados, municípios e redes escolares sobre as práticas que deveriam ser adotadas durante a pandemia. O documento indicava normas nacionais gerais, o calendário escolar de 2020 e se as aulas e as atividades a distância contariam como horas letivas ou se teriam de ser integralmente repostas quando as aulas presenciais fossem retomadas. Essas foram as pautas importantes naquele momento.

Os governos dos estados brasileiros tiveram autonomia para responderem, cada qual diante de sua necessidade e possibilidade, às urgências da crise pandêmica e seu enfrentamento em relação à educação, adaptando as sugestões do Conselho Nacional de Educação. Os municípios seguiram as diretrizes do governo federal e de seus respectivos estados, face à legislação, adequando as propostas dos documentos oficiais.

Dentre as recomendações, sugeriu-se que os gestores buscassem aproximação virtual dos docentes com as famílias das crianças na etapa da educação infantil lembrando as especificidades dessa modalidade de ensino como um período de aprendizagem de maneira lúdica. Para o ensino fundamental dos anos iniciais, sugeriu-se, como orientação para as famílias, roteiros práticos e estruturados para acompanhamento das atividades pelas crianças. Porém, o documento advertia para que as soluções propostas pelas redes de ensino não levassem à pressuposição de que os “mediadores familiares” substituíssem a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas deveriam delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa, e teriam como objetivo orientar esses mediadores na organização de uma rotina diária de estudos.

Em relação à continuidade das atividades educacionais brasileiras em regime domiciliar, é necessário identificar quais são os impactos do emprego desta prática na educação, os problemas apontados por profissionais, alunos e responsáveis e apresentar o cenário de uma educação que já vinha se reconstruindo para comportar às necessidades dos indivíduos.

Assim, para o campo educacional, um grande desafio estava posto: docentes precisariam, de alguma maneira, dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos. Toda a comunidade acadêmica foi surpreendida com o ineditismo, não exclusivo do Brasil, da suspensão das aulas presenciais por um longo período. Diante desse cenário, percebeu-se a necessidade de acompanhar os docentes do ensino fundamental dos anos iniciais da rede

municipal de ensino. Ouvir dos docentes como estavam se sentindo diante da situação inesperada de continuar as atividades pedagógicas mesmo com o isolamento social.

2.1.1 A pandemia e o trabalho docente

Desde o início da pandemia e a imposição das medidas restritivas de circulação de pessoas, o país se mostrou despreparado para responder às demandas educacionais com a realização do trabalho produtivo docente de dentro de casa. Conforme descrito no capítulo 1, o trabalho docente vem desde a década de 1990 submetido ao processo de precarização decorrente das políticas educacionais de orientações neoliberais.

A restrição que foi colocada aos docentes suscitou novos comportamentos e exigências até então impensáveis. Ao desenvolver o trabalho docente de dentro de suas casas, esses profissionais, mais uma vez, se veem destituídos de direitos trabalhistas, momentos de privacidade e comprometimentos na saúde. O fechamento dos estabelecimentos escolares fez com que a casa tivesse um novo funcionamento do espaço, diferente da sua natureza, o que modificou o seu uso. Dessa forma, na medida em que o ensino remoto se apresentou como solução provisória para o problema das aulas suspensas, a quantidade de tarefas dos professores cresceu em número e em complexidade. A falta de estrutura em casa, o acesso aos recursos para ensinar remotamente, a falta de formação e conhecimento para uso das tecnologias digitais, mais os afazeres de casa potencializaram o processo de precarização do trabalho docente.

Desde o anúncio das primeiras medidas de isolamento para conter a propagação do vírus, o confinamento doméstico provocou a sobreposição das tarefas e relações domésticas com o trabalho produtivo do professor. As desigualdades nas condições das casas para acomodar um espaço exclusivo para o trabalho provocaram reflexões sobre as condições precárias de habitações de parte da população que sofre com a insuficiente oferta de serviços públicos. Santos (2020) apresenta dados da ONU Habitat que dão a dimensão do desequilíbrio nas condições de moradia da população mundial. Os dados são alarmantes: “1,6 bilhão de pessoas não têm habitação adequada, e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade” (SANTOS, 2020, p. 190). A qualidade da habitação é também uma questão de saúde pública.

Docentes perderam o espaço da sala de aula, que, de certa forma, é um espaço privilegiado da ação docente. “Todo o sistema de controle sobre o trabalho, que estava em pleno curso, agora

parece estruturar-se de forma acelerada, combinado com a vigilância” (Evaldo Piolli, 2020, p. 9). Ao desenvolver seu trabalho em casa, o docente se viu numa condição de vigilância constante e teve sua privacidade invadida sem nenhuma preocupação por parte de seus empregadores.

Seguindo uma abordagem sociológica das relações de trabalho com as análises sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente, associadas ao crescimento da mercantilização da educação, cabe pensar sobre a docência, o saber docente, a influência da pandemia na realidade docente e as políticas educacionais implementadas pelo município de Campos dos Goytacazes nesse contexto. É fato que a docência é entendida como uma atividade que tem especificidades bem particulares em sua ação e que está em constante adequação às necessidades que surgem no cotidiano. Portanto, o próximo subitem versará sobre essa temática.

2.1.2 As primeiras medidas do governo municipal

No que diz respeito à situação educacional em Campos dos Goytacazes, o município, por meio da secretaria de educação, seguiu as orientações do Estado do Rio de Janeiro no disposto do art. 4º do Decreto Estadual n.º 46.973/2020, publicado em 17 de março de 2020, que determinou, inicialmente, a suspensão das aulas em todo estado por um período de 15 dias, juntamente com o decreto nº 027/2020, de 16 de março de 2020, da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, que dispõe sobre as ações necessárias à redução do contágio pelo Covid-19. Como era uma situação inédita, não se sabia ainda a gravidade e consequências dos impactos do isolamento social e nem quanto tempo a suspensão das aulas presenciais demoraria. Assim, se iniciava um ciclo de incertezas, inseguranças e dúvidas diante de uma doença que desafiava a humanidade.

O primeiro *lockdown* em Campos dos Goytacazes (Decreto Nº 099/2020), publicado em 16 de maio de 2020, fez com que creches, pré-escolas, escolas e universidades suspendessem as atividades presenciais. Todo o comércio, restaurantes, atividades e serviços em geral foram igualmente fechados. Assim, novos comportamentos precisaram ser repentinamente assimilados e incorporados pela população como parte de uma nova maneira de se relacionar, lembrando que nem todos puderam permanecer em casa. Em relação às atividades educacionais e ao cotidiano escolar, foram “transferidos” para o ambiente da casa.

À medida em que a doença avançava, crescia a percepção de que um retorno às aulas

presenciais não aconteceria a curto prazo, e novas medidas em relação à educação e aos processos de ensino-aprendizagem se tornavam urgentes. As ações foram tomadas de modo e tempo diferentes entre as redes de ensino. Inicialmente, o poder público municipal se mostrou despreparado para responder às demandas educacionais dos docentes, alunos e suas famílias diante da grave crise sanitária.

Em relação às políticas educacionais emergenciais, resumiram-se à suspensão das aulas presenciais, suspensão de contratos de trabalho de professores substitutos (Decreto N° 079/2020), cortes de gratificações, oferecimento de antecipação de férias e licenças-prêmio (Decreto N°124/2020). Em relação às propostas pedagógicas, estas se limitaram ao planejamento docente e elaboração de apostilas de atividades mensais que eram entregues às famílias com dia e hora marcados nas unidades escolares, seguindo os protocolos de segurança.

Essas primeiras ações acabaram por reforçar a tese da desvalorização do trabalho docente já impactado pelas últimas reformas educacionais alinhadas ao modelo neoliberal, considerado sinônimo de precarização nas relações de trabalho em diversas categorias, e que, com a pandemia, evidenciaram ainda mais essas relações precárias. No ano de 2020, com o evento da pandemia, ficaram muito evidentes as más condições do trabalho docente no município de Campos dos Goytacazes. O contexto educacional no município já apresentava degradação, precariedade, realidade que gera insatisfação com a condução das políticas municipais de educação ou mesmo a falta delas. São perdas salariais de mais de cinco anos sem que a categoria tivesse recebido aumento, falta de investimento na manutenção das unidades escolares ou construção de novos prédios.

Com o objetivo de que os dias letivos não fossem de todo perdidos, foi preciso repensar as propostas pedagógicas das escolas neste novo cenário e com novas demandas. Uma das saídas encontradas para a situação foi o ensino mediado pelas tecnologias, que exigiu uma adequação nas relações que se instituem cotidianamente entre os membros de uma comunidade escolar. Carvalho e Araújo (2020) esclarecem que ensino remoto compreende um conjunto de atividades emergenciais que as escolas planejaram e executaram através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis.

No entanto, a decisão pelo ensino remoto na rede municipal de educação de Campos dos Goytacazes provocou questionamentos entre os docentes, de como poderia acontecer de fato, já que na resolução nº 01 de maio 2020 sugeriu-se a utilização coordenada de atividades pedagógicas de forma presencial e não presencial para evitar perdas no processo de aprendizagem. De acordo com o documento, as atividades pedagógicas não presenciais seriam

videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros. No entanto, as sugestões para se manter o contato com os estudantes não tiveram eco entre os docentes, uma vez que não foram dadas as mínimas condições materiais tecnológicos e de suporte pedagógico para que docentes pudessem realizar suas atividades laborais.

Conforme Oliveira (2020) destacou, a discussão sobre as redes de ensino terem condições de ofertar o ensino remoto é complexa, já que a suspensão das aulas “expôs as dificuldades das redes públicas e de seus profissionais de responderem às demandas surgidas na situação de emergência, como dos estudantes em conseguir acompanhar as atividades educativas” (OLIVEIRA, 2020, p. 29). Concordando com essa perspectiva, Santos (2020, p. 241-242) nos lembra que “a quarentena não só torna visíveis, como reforça injustiça, a discriminação, a exclusão social”.

As precárias condições das escolas de educação básica em todos os níveis e modalidades já era uma realidade antes da pandemia; a crise agravou e revelou os problemas enfrentados pelos docentes que agora são desafiados a responder aos novos desafios e, inclusive, se veem com perda de sua autonomia.

Assim, problematizamos novas relações promovidas e criadas por aqueles que têm tido a oportunidade de vivenciar um modo de aprendizagem mediado pelas tecnologias, sobretudo considerando aquilo que, há décadas, Certeau (1998, p. 114) salientava: o “papel decisivo dos procedimentos e dispositivos tecnológicos na organização de uma sociedade”. Nesse contexto, o precário modelo de ensino remoto proposto no município de Campos dos Goytacazes acabou por sobrecarregar a rotina dos profissionais e intensificou a insatisfação profissional. Na realidade, a secretaria municipal de educação não deu apoio material necessário para essa modalidade emergencial de ensino, como equipamentos tecnológicos, consumo de energia, sinal de *internet* ficaram a cargo dos docentes.

Neste cenário, havia a expectativa em relação ao resultado das eleições municipais de 2020 que implicariam em mudança na pasta da educação. Com o desgaste da fraca administração do prefeito Rafael Diniz, existia, por parte dos profissionais da educação, a expectativa da vitória de Wladimir Garotinho e a consequente nomeação de um novo secretário de educação no município de Campos dos Goytacazes. O desejo era por mudança na gestão e a expectativa de um olhar mais cuidadoso das políticas públicas educacionais.

2.1.3 Ações da secretaria municipal de educação em 2020

Desde o início da pandemia, a educação escolar presencial foi interrompida e, junto, o contato direto entre professoras e alunos. Segundo Gatti (2013), os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações. Sem pretender oferecer respostas para a situação educacional do município de Campos dos Goytacazes, e sim fazer uma reflexão sobre as políticas pensadas para o momento adverso pelo qual passou a educação, oferecemos alguns elementos.

No que diz respeito às primeiras ações da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte no ano de 2020, houve demora em propor alternativas que viabilizassem a continuidade das atividades pedagógicas. Inicialmente, as principais medidas oficiais da secretaria de educação foram, como anteriormente afirmado: a suspensão das aulas presenciais, o corte do pagamento da gratificação de regência, a suspensão dos contratos temporários de professores substitutos no Decreto nº 079, de 4 de maio de 2020, cujo vínculo profissional é baseado numa relação frágil e desprotegida de vínculos empregatícios, e, por último, e não menos significativo, incentivo a fruir licença-prêmio.

Só em maio, passados quase dois meses de pandemia, é que, através de Resolução conjunta SMECE/nº 01 de 22 de maio de 2020, estabeleceram-se orientações e diretrizes sobre a reorganização e cumprimento dos calendários escolares no ano de 2020, em caráter excepcional, no atendimento da etapa educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) durante a pandemia da Covid-19.

Após essa resolução, outras ações foram colocadas em prática. No que se refere ao apoio pedagógico, somente em julho a Prefeitura de Campos, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE), elaborou cadernos de atividades pedagógicas para os estudantes da rede, com textos e exercícios a serem resolvidos durante o período de suspensão das aulas. Material elaborado por funcionários lotados na secretaria de educação e sem a participação dos docentes regentes de turmas. As ações das unidades escolares e respectivos docentes centraram-se na entrega de atividades impressas.

Os cadernos confeccionados pela secretaria de educação foram de aplicação facultativa pelas escolas, ou seja, a SMECE deu autonomia aos gestores das unidades de usar ou não o material ofertado. No entanto, esse posicionamento da secretaria de educação teve uma implicação – a impressão do material ficaria sob a responsabilidade das unidades escolares e/ou famílias dos alunos. Portanto, não se tratou de autonomia pedagógica, e, sim, falta de apoio

material por parte da secretaria. Algumas unidades escolares optaram por elaborar e fornecer apostilas próprias, pois dispunham de condições materiais e de equipamentos para confecção do material pedagógico.

Contradizendo a situação real, em reportagem do dia 09/07/2020, noticiada no Portal da Prefeitura (<https://campos.rj.gov.br/>), a secretária de Educação à época, nega a realidade da educação no município ao dizer que: “Desde o início da pandemia a SMECE tem trabalhado para desenvolver instrumentos pedagógicos que possam mitigar o impacto da suspensão das aulas, respeitando as particularidades socioeconômicas do público atendido e a situação financeira do município”. Porém, na mesma entrevista, ao ser questionada sobre o uso de tecnologias, reconheceu a impossibilidade de a rede municipal de ensino adotar o modelo Ensino Remoto Emergencial.

Disse ainda: “Não adotaremos o sistema de aulas pela *internet*, pois elas não são viáveis para a realidade da nossa rede. A maioria não possui computador ou *internet* em casa e muitas famílias têm mais de um filho matriculado na rede municipal. Como seria para essa mãe disponibilizar um único celular para cinco filhos assistirem às aulas ao mesmo tempo?”

No mês de agosto, outra tentativa de manter as atividades pedagógicas dos alunos da rede municipal foi disponibilizada: tratou-se da viabilização de um Canal Pedagógico. Em reportagem de 06/08/2020 (<https://campos.rj.gov.br/>), o prefeito anunciou a iniciativa de uma parceria entre a Prefeitura de Campos com a Câmara Municipal através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE).

Segundo a reportagem noticiada no portal da prefeitura, a partir de 17 de agosto, entraria no ar a “TV Viva Educação”, com programas pedagógicos transmitidos através da TV Câmara Campos, no canal aberto digital 19.3 e canal 152 de uma TV por assinatura. Inicialmente, a programação transmitida na TV seria oriunda de uma adesão ao programa Vamos Aprender, uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com expectativa de que, a partir do mês seguinte, a Secretaria Municipal de Educação começasse a inserir conteúdo próprio gravado pelos professores da rede municipal. Essa iniciativa não teve o impacto esperado. Muitas famílias sequer conseguiram captar o sinal de tv disponibilizado e as que conseguiram relataram se tratar de um conteúdo de apresentação lúdica.

Outro fato relevante no período da pandemia foi a falta de vigilância nos prédios públicos escolares. Em consequência da ausência do poder público na vigilância dos prédios públicos e aos meses em que algumas escolas permaneceram praticamente fechadas, o

inevitável aconteceu – arrombamentos e furtos nas unidades escolares – conforme notícias nos meios de comunicação da cidade e constatação de funcionários das unidades que registraram em fotos e vídeos as ocorrências. Foram vários episódios dessa natureza, conforme se observa nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Reportagem sobre arrombamentos de escolas

Cinco unidades de ensino da rede municipal em Campos são arrombadas no fim de semana

Segundo Prefeitura, as unidades têm vigia, mas, no momento da ação, nenhum deles estava nos locais

CAMPOS POR REDAÇÃO 17 DE FEVEREIRO DE 2020 - 18h19

Google Bookmark Facebook Mais... 18



Fonte: <https://www.jornalterceiravia.com.br/2020/02/17/cinco-unidades-de-ensino-da-rede-publica-em-campos-sao-arrombadas-durante-o-fim-de-semana/>. Acesso em 26/11/2021

Figura 2 – Reportagem sobre arrombamentos de escolas

Mais duas escolas arrombadas em Campos

Escola Municipal Rotary III e Ciep Nilo Peçanha

in twitter f G+ pin share

© 16/03/2020, 09h27, Foto: Campos 24 Horas.

Fonte: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2020/03/09/mais-duas-escolas-sao-arrombadas-em-campos-no-rj.ghtml>. Acesso em 26/11/2021

Oliveira e Assunção (2010, *apud* Duarte e Hypólito, 2020) afirmam que as condições

de trabalho carregam consigo um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho (docente), incluindo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. Os fatos ocorridos na cidade demonstram a falta de cuidado e atenção com o patrimônio constituído pelos prédios públicos de ensino, o que compromete as atividades laborais dos docentes. Os episódios de arrombamentos nas unidades deixaram as mesmas mais sucateadas e sem condições de atender a comunidade escolar.

2.1.4 Ações da secretaria municipal de educação em 2021

Sob nova gestão, o ano de 2021 na rede municipal de educação teve início com muitas expectativas de melhoria em relação ao processo educacional. Discursos de que as ações da secretaria de educação na gestão anterior tinham sido feitas de maneira equivocada e que um novo momento estava se iniciando foram os tons dados pelo novo prefeito do município. No entanto, bastaram alguns meses para se perceber que a educação em Campos dos Goytacazes passa por uma grave situação estrutural, econômica, financeira e política.

Diante das urgências educacionais e de um vasto leque de possibilidades no uso das tecnologias digitais na educação, o recém-empossado secretário de educação apostou firmemente no uso das ferramentas tecnológicas para promover uma mudança na educação do município. Desse modo, no dia primeiro de fevereiro de 2021, na abertura do ano letivo, foi lançado o Portal de Aprendizagem Eficiente, uma ferramenta digital desenvolvida pela equipe técnica da secretaria de educação, ferramenta que é aberta a qualquer usuário. Pode-se observar o desenho educacional do Portal na figura abaixo.

Figura 3 – Portal do Programa de Aprendizagem Eficiente (PAE) – Seduct



Fonte: <https://www.pae-seduct-campos.com/>. Acesso em 20/07/2022

Em publicação no Diário Oficial do município, em 18 de fevereiro de 2021, o texto sobre a criação do Portal diz que, em linhas gerais, o objetivo da ferramenta é criar um ecossistema de aprendizagem *eficiente*, apoiado no uso de tecnologias digitais e na qualificação profissional, visando o desenvolvimento humano, educacional e tecnológico de Campos dos Goytacazes. Como justificativa, a equipe técnica se reportou a dados de Idebs anteriores, comparando as classificações da educação em Campos dos Goytacazes com municípios próximos. Com o propósito de mudar essa realidade, organizou as ações do portal em quatro eixos:

- 1) Promover a cultura do trabalho digital e o uso *eficiente* da tecnologia;
- 2) Viabilizar estrutura física, equipamentos, *softwares*, treinamentos e materiais necessários para o desenvolvimento da educação;
- 3) Promover o acesso à conectividade de toda rede escolar;
- 4) Promover a valorização e a formação continuada do magistério, visando a aprendizagem *eficiente* na rede municipal de educação.

Convém destacar que o termo “*eficiente*” é utilizado de forma recorrente na redação da criação do Portal, o que reforça o ideário neoliberal das políticas educacionais e sua estreita ligação com interesses econômicos e políticos, e que, portanto, difere das necessidades da classe trabalhadora. Conforme Augusto (2010), a eficiência escolar é relacionada à ordem de recursos e custos investidos em um sistema educativo, e significa alcançar os resultados pretendidos com os menores custos possíveis.

Entretanto, faz-se necessário destacar a afirmação de Gatti (2013) sobre a qualidade da educação escolar. Para a autora, “ela repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se). Ela não está no computador ou em qualquer objeto-meio” (GATTI, 2013, p. 56). Entende-se a utilização desse recurso como contribuição ao trabalho docente e não o contrário, ter a tecnologia como propósito. Como bem destaca Nóvoa (2020), a educação se faz na relação humana entre professor/aluno e entre aluno/aluno nas interações, com a escola e os professores no centro nesse processo.

Dessa forma, o novo secretário assume a pasta da educação no município com uma retórica de valorização e reconhecimento da categoria docente. No entanto, nos primeiros decretos e editais analisados (Nº001/2021 de 29 de janeiro de 2021, Nº002 de 05 de fevereiro de 2021) fica claro que, no cotidiano, os docentes se deparam com a degradação, a precarização e a flexibilização do trabalho.

O questionamento a ser feito e o deslocamento que se impõe é que não chegaremos,

em termos de bom desempenho, a lugar nenhum, como não temos chegado após mais de vinte anos de políticas de gestão baseadas na eficiência para a educação pública. Há necessidade de que outros indicadores não econômicos sejam trabalhados. Por que não utilizar indicadores próprios do sistema para uma avaliação de desempenho, tais como padrão salarial dos profissionais, encargos, carga horária, condições de trabalho, número de alunos por turma, nível de formação do quadro profissional, condições físicas das escolas, disponibilidade de bons materiais didáticos e de ensino, laboratórios, dentre outros? (HYPÓLITO, 2010, p. 740-741)

Antes da abertura do ano letivo, em 29 de janeiro de 2021, a prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, lança um edital nº001/2021, disponível no Portal PAE, com o objetivo de convidar professores da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes a participarem de um curso de formação não presencial para atuarem como Agentes de Recuperação da Aprendizagem dos estudantes. Após essa formação, os docentes contribuiriam ativamente na recuperação da aprendizagem dos estudantes, além de assumirem a função de monitores de estudantes universitários de cursos de licenciaturas que serão convidados a atuar como tutores de aprendizagem não presencial dos estudantes da rede municipal de ensino. Essa iniciativa teria como objetivo o intuito de cumprir 50% da carga horária que faltou do ano letivo de 2020.

Entretanto, a remuneração oferecida foi muito questionada pela categoria, pois, na verdade, demonstra mais uma vez a face da precarização docente. Os Agentes de Recuperação da Aprendizagem receberiam 50% do valor de um Regime Especial de Trabalho (RET), algo em torno de R\$ 800,00. Apesar da baixa remuneração, muitos profissionais se candidataram a uma vaga. A explicação pode estar relacionada ao momento da crise sanitária, que, além de prejuízos à saúde, impactou economicamente as famílias brasileiras; com os docentes, não foi diferente.

De acordo com alguns docentes participantes da formação, o programa começou um pouco confuso, com informações desencontradas, provocando dificuldades no início da recuperação de aprendizagem dos alunos. Entre a demora na definição das turmas e a pouca participação dos alunos, a principal dificuldade enfrentada pelos Agentes de Recuperação se refere ao acesso às tecnologias por parte dos alunos, conforme a afirmação de uma docente participante do curso. “As crianças que recebi, a maioria não tinha acesso à rede de *internet*, e, quando tinha, a conexão não era boa, ou na casa havia apenas um aparelho de celular. Estava me fazendo mal”. A docente ainda mencionou dificuldades com a direção da escola para onde foi encaminhada. Devido a essas dificuldades para desenvolver seu trabalho, a docente desistiu do programa.

Portanto, estes exemplos podem representar que a aposta do secretário de educação no

uso intenso das tecnologias para melhorar a qualidade da educação no município esbarra na falta de acesso à *internet* por parte das famílias dos alunos matriculados na rede municipal de ensino. A intenção era que um modelo de atendimento supostamente acessível daria conta de recuperar a aprendizagem que foi comprometida no ano letivo de 2020.

Nesses tempos de pandemia, observa-se o reforço no verticalismo na tomada de decisões, conforme vemos acontecer com a frágil, desastrada e excludente implantação do ensino remoto emergencial em diversas instituições de ensino. São indícios que ajudam a compreender que o município de Campos dos Goytacazes não está preparado para oferecer educação de qualidade sob um novo paradigma. Uma escola em que se faça justiça social, “aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações” (GATTI, 2013, p. 53). Escolas e professores têm, além das funções explícitas, a importante tarefa de proteção ao bem-estar das crianças.

Com relação a esse direito, uma situação delicada advinda da suspensão das aulas presenciais no município é a merenda escolar, uma vez que é garantido o direito humano à alimentação escolar, oferecida aos estudantes de escolas públicas e de educação básica por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse programa é um dos mais antigos programas de alimentação e nutrição no Brasil, com pioneirismo reconhecido internacionalmente. A rápida disseminação da Covid-19 no Brasil levou à publicação da Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que altera a Lei nº 11.947/2009, marco legal do PNAE. A Lei nº 13.987/2020, regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 02, de 09 de abril de 2020, autoriza, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas, em razão de situação de emergência, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa às famílias dos estudantes das escolas públicas de educação.

No entanto, a secretaria de educação de Campos dos Goytacazes foi morosa para adquirir a merenda escolar às famílias dos estudantes da rede. A justificativa dada para a situação, segundo o secretário de educação, era devido a entraves burocráticos licitatórios, conforme esclarecimentos em entrevista às mídias locais: “A aquisição do *kit* somente pode ser realizada na modalidade pregão eletrônico – e não por pregão presencial como era feito anteriormente – por se tratar de despesa a ser custeada com verbas federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar, definidas pelo Tribunal de Contas da União como transferências voluntárias”. Com isso, a entrega dos *kits* na rede municipal não manteve uma constância nas entregas: em 2021, a primeira entrega ocorreu somente em 07 de julho. Neste momento, podemos lembrar “se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a

sobrevivência das crianças” (SANTOS, 2020, p. 209).

E os desafios do ano letivo de 2021 continuaram. No início de fevereiro de 2021, mais uma vez foram noticiadas ocorrências de arrombamentos e furtos em algumas unidades escolares do município, conforme jornais de circulação na cidade. Em alguns casos, como as escolas Pequeno Jornaleiro, Lions Goitacá e Maria Lúcia, tal fato se deu por mais de uma vez. Esses acontecimentos suscitam vários questionamentos em relação à manutenção e preservação de prédios públicos, patrimônios do município.

No caso dos prédios escolares, fatos dessa natureza se tornam mais preocupantes na medida em que o prefeito da cidade, junto aos responsáveis pelos órgãos de saúde e secretaria de educação, a pedido do ministério público, apresenta um plano de retomada do ensino presencial de forma gradual, a começar pelo ensino híbrido, conforme Portaria nº 26/2021 publicada em 07 de junho de 2021.

Entretanto, no caso das unidades que foram depredadas por mais de uma vez, a situação é tão grave que, para acontecer um retorno, ainda que de forma gradual no modelo híbrido, o prédio precisaria de uma reforma severa. A unidade escolar Lions Goitacá foi totalmente depredada, desde a infraestrutura – como telhado, rede elétrica e parte da rede de água –, até furto de material pedagógico e equipamentos – como computadores, aparelhos de TVs, utensílios do refeitório. Além do prejuízo material, o abandono do patrimônio público, no caso um equipamento educacional, gera desalento, tristeza e esgotamento na comunidade escolar (Imagens 4 e 5). Todos os episódios foram relatados à secretaria de educação, oficiados com fotos e boletins de ocorrência policial.

Figura 4 – Quadro de energia danificado



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora – 27/08/2021

Figura 5 – Bebedouros destruídos



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora – 27/08/2021

São atos de vandalismo marcados pela impunidade, já que os autores da infração invadiram mais de uma vez as mesmas unidades.

Como se não bastasse toda dificuldade pelas quais famílias, alunos e docentes têm passado, a secretaria de educação adota mais uma medida que precariza o trabalho docente e o processo de aprendizagem. Por meio da portaria nº0018, publicada em Diário Oficial, em 02 de maio de 2021, resolve promover, como política pública educacional emergencial, a “enturmação” de alunos (processo que consiste em colocar na mesma turma alunos de turmas diferentes e, às vezes, até anos de escolaridade diferentes para reduzir “despesas”). Essa medida aumenta o quantitativo de estudantes por turma e gera excedente de docentes; porém, esse contingente de docentes “sobrantes” nas unidades é realocado para outras unidades para cobrir as carências existentes. Essa situação não representa, entretanto, um ineditismo da gestão campista. Hypólito (2010) ressalta que, com base no discurso da eficiência, classes de alunos foram enturmadas com quantidades absurdas de estudantes, de forma a obter um custo/benefício favorável ao estado, o que, segundo o autor, coloca em xeque o discurso gerencialista que permeia o ambiente educacional.

Essa foi a solução dada pela nova gestão da educação no município para a falta de docentes nas unidades. As carências de docentes apontadas são por motivo de licenças médicas, aposentadorias e mesmo falecimentos, além dos contratos de professores substitutos que foram suspensos em 2020. Esse cenário demonstra que, mais uma vez, os profissionais da docência são penalizados com medidas que reforçam a desvalorização da profissão. São políticas educacionais que aumentam o sofrimento de docentes já abalados com a pandemia e os desafios por ela impostos.

Outro edital que também provocou um questionamento sobre a valorização docente foi o de nº 002/2021, publicado em Diário Oficial em 8 de fevereiro de 2021. Nele, a secretaria de educação faz um convite aos profissionais interessados em compartilhar Recursos de Aprendizagem Digital de sua própria autoria, de maneira colaborativa, na Plataforma Digital (PAE). O discurso da nova gestão educacional do município de Campos dos Goytacazes aproxima-se do novo perfil docente articulado aos objetivos das recentes reformas educacionais. Nele, docentes são “moldadas pelas conveniências econômicas e de acordo com as necessidades do Estado” (HYPÓLITO, 2010, p. 738).

Todo sistema educacional se deparou com a urgência de se reorganizar o cotidiano escolar para se adaptar ao trabalho no modelo remoto. No entanto, as desigualdades de acesso digital se mostraram transparentes na realidade brasileira, discussão do próximo subitem.

2.2 Os desafios da educação: ensino no “modelo remoto”

A crise da pandemia acelerou transformações nas relações de trabalho que vinham ocorrendo nas mais diversas atividades humanas. O campo educacional se apresenta fortemente impactado em relação a essas alterações, principalmente ao novo formato de ensino que surgiu, com o uso intenso das tecnologias digitais, que, até então, pareciam acessíveis a todos. Contudo, Sevchenko (2001) já advertia para as desigualdades que surgem com o desenvolvimento das inovações tecnológicas. De maneira cada vez mais veloz e num ritmo vertiginoso sem precedentes, as inovações tecnológicas têm proporcionado o surgimento de um ambiente hiperconectado, marcado por diferentes relações humanas que, ao mesmo tempo, derrubam fronteiras e aprofundam as desigualdades entre os grupos e as sociedades.

As dificuldades começaram com as secretarias de educação, que não puderam de imediato atender a essa demanda e se estenderam aos docentes e, por fim, às famílias dos alunos, que também se viram desafiadas a dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma remota. Conforme Oliveira *et al.* (2020), essa maneira de ensinar prevê o uso de tecnologias e plataformas digitais como apoio na mediação pedagógica nos processos de ensino aprendizagem.

Para Bridi (2020), o trabalho remoto pode ser entendido como “o trabalho realizado exclusivamente no domicílio do trabalhador, por isso é utilizado também como sinônimo de *home office* (escritório em casa)”. Segundo Behar (2020), é necessário esclarecer que o Ensino Remoto Emergencial é uma modalidade que pressupõe o distanciamento geográfico de

professores e alunos adotado de forma temporária nos diversos níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Essa novidade afetou as relações familiares dos docentes que, desde a suspensão das aulas presenciais, precisaram se reinventar para dar conta do ensino mediado pelas tecnologias. Muitos docentes precisaram aprender a preparar materiais didáticos utilizando equipamentos tecnológicos na produção de videoaulas, a lidar com aplicativos e também a se familiarizar em ambientes virtuais nos quais compartilhariam esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de elaborar planejamentos, precisaram aprender a gravar, estar *online* e esclarecer dúvidas dos conteúdos de forma remota. Uma rotina que exigiu mais horas de trabalho, uso de tecnologias digitais e disponibilidade de equipamentos.

Devido a esse impacto na educação e ao necessário esforço de (re)organização do sistema educacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020b) preparou um conjunto de recomendações para auxiliar o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial: 1) reorientação dos objetivos curriculares, definindo-se, decidindo-se o que aprender/ensinar num período de distanciamento social; 2) definição do papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (à distância) e a orientação para uma aprendizagem auto-guiada; 3) a garantia do suporte e apoios necessários aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos; 4) a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem (VIEIRA; SECO, 2020).

Documentos como esses são a materialização da interferência de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais. Escritos pautados na padronização da ação educativa, característica observada por autores que estudam o fenômeno da precarização do trabalho docente. Precarização evidenciada diante da falta de planejamento, de diálogo e de um projeto que considere as especificidades de cada docente que atua nas mais variadas realidades.

Diante dessa nova realidade, depois dos primeiros dias de incertezas com a gravidade da pandemia, docentes e alunos viram, nos meios eletrônicos, principalmente nos celulares, uma possibilidade de manter a comunicação diária. E assim, o que, segundo especialistas (Behar, 2020), viria a ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de forma “emergencial” em pouco mais de dois meses. No entanto, ainda são muitos os desafios das aulas remotas. Elas exigem tempo, ritmo, disciplina e autorregulação. Ainda há muitas limitações no uso dos recursos tecnológicos. Contudo, Arruda (2020) nos lembra que a educação remota não

se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas envolve a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

Além disso, a aposta nas tecnologias como forma de dar continuidade ao ensino provocou o que Canclini chamou de *tecno-apartheid*, referindo-se à exclusão das pessoas que não têm acesso às tecnologias digitais (CANCLINI, 2015, p.236). Sob a perspectiva do autor, diante da pandemia e da possibilidade de usar as tecnologias a favor da educação, o que ocorre, na verdade, é um abismo entre essa necessidade e a realidade de muitas populações desprovidas de meios tecnológicos. E aqui podemos fazer referência não só aos estudantes, mas também a alguns docentes, tanto em relação a ter um bom aparelho de celular ou um computador, e até mesmo a ter o conhecimento para lidar com esses equipamentos.

Da mesma forma, os autores Xiao e Yi (2020), afirmam que, inesperadamente, docentes, alunos e pais precisaram se tornar digitais, em contextos de desigualdades sociais, econômicas e de formação. Mesmo com alguns avanços nos últimos 10 anos em relação a melhorias na infraestrutura e no acesso à tecnologia, o Brasil ainda registra altos índices de desigualdade digital. A linguagem digital está tão presente no cotidiano que parecia óbvio que todas as pessoas conhecessem e soubessem fazer uso dessa linguagem. Precisou ocorrer uma pandemia para que o desafio de proporcionar acesso digital a um número cada vez maior de pessoas volte a fazer parte da agenda das políticas públicas digitais no Brasil.

Com relação ao trabalho remoto, Zaidan e Galvão (2020) explicitam o contexto da pandemia como de superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho invade a esfera privada – o lar –, e passa a ditar todos os momentos do cotidiano das professoras e professores, sem que os mesmos possam computar as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas. Os autores argumentam ainda que, devido à pandemia, professoras e professores experimentam uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o trabalho remoto (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Neste sentido, o avanço do modelo de economia capitalista impõe aos trabalhadores uma preocupação em manter e promover a eficiência laboral. Estudos (Harrison, 1999; Woods, 1999; Noronha, 2001) indicam que, em relação aos docentes, há sobre-esforço na realização de tarefas, aumento no adoecimento entre os docentes em função dessas pressões e sobrecarga de trabalho das últimas décadas, denotando o sofrimento mental como uma das formas principais

desta enfermidade, ligado às novas condições de trabalho. Em produção recente, Oliveira (2020) pondera que a sobrecarga de trabalho se relaciona com outras variáveis que precisam ser consideradas, entre elas a pouca ou insuficiente formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas e os ambientes virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA, 2020, p. 35).

É preciso ressaltar que a falta de preparo para usar ferramentas de ensino remoto pode gerar muita angústia nos docentes que não conseguem se adaptar às numerosas ferramentas disponíveis. Esse sentimento afetou docentes de todos os níveis e modalidades de ensino. Há um processo que combina a pressão decorrente do trabalho com os níveis de ansiedade e depressão que crescem nas condições de isolamento, acrescentando-se aspectos como a diferença geracional entre docentes e alunos, famílias e alunos, professores e famílias.

Sob o mesmo ponto de vista, Oliveira (2020), que tem se dedicado ao estudo da precarização do trabalho docente, ressalta que a dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga (OLIVEIRA, 2020, p. 35). Se antes as condições de trabalho docente eram estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui e os recursos que oferece, agora, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou.

Uma realidade inteiramente nova para docentes e gestores educacionais revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interferem consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exigem novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de *internet*, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho. (OLIVEIRA, 2020).

O episódio da pandemia solicitou dos docentes flexibilidade na ação pedagógica em condições adversas de trabalho, que, para Castel (1998), é uma maneira de nomear a necessidade de ajustamento do trabalhador moderno à sua tarefa. A realidade desse contexto revela que a docente perde cada vez mais o controle sobre o seu processo de trabalho, sobretudo

a partir desse intenso uso de tecnologias digitais. Acresce-se que, à medida que as tecnologias foram sendo incorporadas nos processos educacionais, o que se percebeu foi a intensificação e a multiplicação de tarefas e de processos de trabalho atribuídos aos professores, os quais, anteriormente, estavam restritos ao ambiente escolar ou ao aparato burocrático das instituições de ensino (FERNANDES, 2020, p. 461).

Segundo Silva (2011), os estudos sobre carga de trabalho podem ser compreendidos nas dimensões física e psíquica. Para o referido autor, a dimensão física está relacionada aos gestos, às posturas e aos movimentos necessários à realização da tarefa. Mais recentemente, Oliveira (2020) explica a carga mental sob as dimensões cognitivas e psíquicas. De acordo com a autora, “a primeira refere-se às exigências mentais na realização do trabalho e pode manifestar-se nas situações em que há necessidade intensa de memorização, atenção, concentração, acuidade visual e auditiva e tomada de decisões” (OLIVEIRA, 2020, p. 36). Já a segunda, trata-se da dimensão psíquica e está relacionada a aspectos subjetivos dos indivíduos ao lidarem com rigidez na organização do trabalho e nas características individuais dos trabalhadores.

No que se refere ao cenário pandêmico, destacam-se, ainda, as demandas emocionais de docentes e discentes, afloradas, dentre outras questões, pelo medo da doença, preocupação com familiares e amigos, perda de parentes e pessoas queridas. Somam-se a essas questões as incertezas frente às diretrizes sobre a “nova educação”, que, constantemente, são modificadas mediante os novos desdobramentos dos casos de infecção pelo coronavírus. Oliveira (2020) diz que o trabalho docente remoto se revelou bastante precário, tanto em relação às condições das redes públicas de ensino darem apoio aos docentes quanto à adaptação de professores e ainda a participação e acompanhamento por parte dos estudantes (OLIVEIRA, 2020, p. 39). Nessa conjuntura, observa-se um sentimento de esgotamento e frustração cada vez mais intenso entre os docentes.

2.2.1 Tecnologias digitais

Desde o início da pandemia constatou-se que os sistemas de ensino, em boa parte, possuíam modelos analógicos de educação. Em publicação sobre o tema, Arruda (2018) esclarecia que, apesar de existir um crescimento importante de acesso a equipamentos digitais e uso da *internet*, não era possível afirmar que o campo educacional teria acompanhado toda a evolução digital. A pandemia mostrou que muitos sistemas de educação não estavam preparados para uma mudança repentina nas rotinas educacionais. Mesmo antes da pandemia

já existia uma dificuldade de inserção das tecnologias no ambiente escolar associado a fatores como infraestrutura deficiente, falta de espaços para laboratórios, insuficiência de equipamentos e formação docente.

Sobre a capacitação digital de professores, apresentam-se as mesmas dificuldades. Em estudos sobre a formação docente, Gatti (2009, 2019); Lopes e Furkötter (2016) defendem que é papel das licenciaturas promover a formação dos profissionais da educação capacitando-os para o pleno domínio do uso das tecnologias em suas atividades pedagógicas. Cabe ressaltar que a formação em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TIDC) é um tema transversal e não apenas conhecimento das áreas de exatas. Para Arruda (2020, p. 3), “a tecnologia é transversal, na medida em que altera os processos de construção e apropriação do conhecimento”.

No que se refere ao período da pandemia, acompanha-se nos sistemas de ensino um misto de imprevisto e uma corrida em formações de curta duração na tentativa de amenizar as consequências dessa falta de formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Entretanto, observa-se que, para alguns profissionais, a necessidade de incorporar as tecnologias em seu cotidiano já é uma realidade. No que diz respeito aos diversos artefatos disponíveis, o aparelho celular é o equipamento mais acessível. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) indicam que o celular se consolidou como o principal meio de acesso à internet no Brasil – cerca de 92,1% do acesso à rede passou a ser feito pelo dispositivo móvel.

Para muitos usuários, o celular é usado como computador de bolso. Com variados recursos capazes de auxiliar atividades cotidianas, possibilitando, dentre outras coisas, a edição de arquivos, acesso a dados na *web*, interação com vários aplicativos, gravação em alta definição, criação de redes de relacionamento através de distintas interfaces – como os aplicativos de comunicação, a exemplo do *WhatsApp*. Esse dispositivo eletrônico mostrou que além de utilizá-lo como telefone, também possibilita o compartilhamento de informações em registros orais, textuais e de imagens.

Dito isso, é relevante destacar o potencial dos dispositivos móveis no contexto da pandemia como um apoio à aprendizagem, não só considerando o crescimento das interações realizadas pelos alunos, mas também refletindo sobre a dificuldade de alguns professores diante do desafio de aprender a interagir com esses artefatos para além do uso pessoal, explorando-os como suportes no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a escola manteve-se afastada da conectividade e das possibilidades de ensino através dos dispositivos móveis, por motivos

outros que não cabe aqui debater. No entanto, a depender dos objetivos traçados, a mediação a partir dos dispositivos móveis pode contribuir para conferir sentidos aos objetos de conhecimento.

Os *smartphones* se tornaram as estrelas nas interações entre docentes, famílias e alunos nesse período de pandemia, principalmente nos anos iniciais. Para esse grupo, os *smartphones* são aparelhos de telefone portáteis que oferecem possibilidades, como: receber ou enviar mensagens de texto, vídeos, músicas e imagens, proporcionando distintas experiências culturais, temporais, espaciais, éticas nas mais diversas esferas da vida. E, no contexto da pandemia, toda essa interação foi feita a partir de casa, com docentes confinados e vulneráveis diante das complexas condições para desenvolverem suas atividades.

A palavra “casa” tem diferentes variantes de sentidos a depender do contexto que ela se insere, dando sentido e significado aos espaços onde se habita e a sua importância nos cotidianos. “O conceito de casa é impreciso, envolve diferentes dimensões e escalas geográficas. Contudo, nessa diversidade de percepções, é comum a ideia de conforto e proteção” (FERNANDES, 2021, p. 369). Um espaço privado sobre o qual Certeau (2013) chama a atenção ao dizer,

a maneira de organizar o espaço disponível, por exíguo que seja, e de distribuir nele as diferentes funções diárias (refeições, toailete, recepção, conversa, estudo, lazer, repouso), tudo já compõe um “relato de vida”, mesmo antes que o dono da casa pronuncie a mínima palavra (CERTEAU, 2013, p. 204).

Com efeito, o que Certeau dizia era que a casa, de certa maneira, é o reflexo de cada morador. A maneira como ela é ocupada está ligada a aspectos subjetivos e particulares, como idade e sexo. A seguir trataremos sobre a arquitetura da casa num breve panorama, apoiado nas reflexões dos autores citados na introdução.

Devido aos impactos das restrições que a pandemia impeliu, as políticas educacionais municipais resultaram numa inesperada realidade nas condições de trabalho e na prática docente, na jornada de trabalho e na adequação do espaço da casa como lugar também de trabalho.

2.3 A casa

A arquitetura da casa foi se modificando ao longo dos anos, de acordo com momentos históricos e necessidades de seus moradores. No passado “não havia diferenciação entre os

espaços numa casa, nem locais determinados para atividades específicas” (GUIMARÃES, CAVALCANTI, 1984, p. 11). Os autores destacam que a casa, entendida a partir de Le Corbusier (1920), deveria “ser um abrigo contra o calor, o frio, a chuva, os ladrões, os *indiscretos*”. Recomendava ainda que a casa deveria ter “um certo número de compartimentos destinados à *cozinha, ao trabalho, à vida íntima* (grifo dos autores)” (GUIMARÃES, CAVALCANTI, 1984, p. 11).

A arquitetura das casas reflete as diversas camadas sociais. No Brasil, com os sérios problemas de distribuição de renda, é manifesto que a arquitetura das casas seja uma marca na diferenciação social; Guimarães e Cavalcanti (1984) refletem que, no Brasil, além de residência, a casa também é “máquina de marcar diferenças” (p. 12). Os autores, em seus estudos sobre os modelos de casas, fazem uma interlocução com estilos de vida dos moradores e dos espaços que compõem as casas.

Num estudo sobre as transformações pelas quais passaram as casas brasileiras desde as primeiras construções do Brasil colonizado, Olinio Coelho (1999), ao assinar o prefácio da obra *500 anos da Casa no Brasil*, diz que a “casa não é um frio sólido que envolve o homem”; para o autor, “ela é vivida pelo homem; adquire valores humanos” (COELHO, 1999, p. 9).

Recuperando as ideias de Veríssimo e Bittar (1999) sobre os jeitos de morar, temos formas, sentidos e condições das casas brasileiras. Os autores já diziam: são “casas-grandes, casas térreas, sobrados, palacetes, vilas, apartamentos, conjuntos habitacionais, condomínios horizontais, condomínios verticais, flats” (VERÍSSIMO; BITTAR, 1999, p. 28). A casa retrata momentos históricos vividos pelo homem, que influenciam a organização dos ambientes, a maneira de ocupá-los, os objetos presentes, os laços afetivos vividos, a composição familiar, dentre muitos aspectos a serem refletidos.

A casa viva vai além do seu aspecto material; ela é habitada por memórias, sentidos, afetos e desejos. No contexto da crise sanitária, houve uma alteração inesperada no cotidiano dos docentes que trouxe ressignificações aos espaços públicos comuns e os da intimidade, como a casa, “território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das “artes de fazer” (CERTEAU, 2013, p.203). Assim, o “relato de vida” ao que se refere o autor ganha outros contornos.

Desde o início da pandemia, com a necessidade de isolamento social, o imperativo “fiquem em casa”, levou a reflexões sobre para quais grupos sociais o “ficar em casa” seria possível e em quais condições se realizaria, pensando sobre a qualidade do confinamento. Para Santos (2020), a quarentena é impossível para um vasto grupo de cuidadores cuja missão é

tornar possível a quarentena da maioria da população (2020, p.149).

Com a necessidade de se cumprir a quarentena, a casa se transformou numa coadjuvante importante em seus sentidos simbólicos. Palavra polissêmica, o termo “casa” pode ser associado aos conceitos de habitar, morar ou mesmo ser definido como “lar”, o “domicílio” ou a “residência”. Com efeito, Certeau já dizia: “A casa da gente é antes de tudo o lugar em que a gente se sente em paz onde se repetem dia a dia os gestos elementares da arte de fazer. É um lugar próprio que, por definição, não poderia ser o lugar de outrem” (CERTEAU, 1998, p. 203).

Entretanto, em decorrência da crise sanitária e da necessidade de isolamento, observou-se uma alteração nas noções das imagens que se tem em relação à casa e sua função primeira, a de abrigar. No início do isolamento, para as pessoas que podiam ficar em casa, foi um reencontro com o habitar o ambiente, pois muitos estavam com saudades de ficar nesse espaço. Contudo, com o passar dos meses e com a necessidade de algumas pessoas de trabalhar de modo remoto, a casa foi invadida pela rotina do trabalho. Diante desse contexto, veio a necessidade de se delimitar as fronteiras desse lugar que agora dividia espaço entre o que era íntimo e o que era trabalho.

Neste sentido, a casa deixou de ser o espaço em que se trabalha apenas o indispensável (CERTEAU, 2013, p. 205). A casa passou a ser, além de espaço de refúgio e proteção, local onde atividades como o trabalho, o estudo, divertimento etc. passaram a ser praticadas. A casa se transformou num espaço de numerosas finalidades. Pode-se mencionar que é necessário pensar em “casas”, pois existem realidades diversas que revelam as contradições sociais existentes. “Indiscreto, o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes” (CERTEAU, 2013, p. 204). A pandemia impôs o habitar intensivo da casa, acontecimento que nos convidou refletir sobre esse espaço.

No interior da moradia os ambientes estão dispostos: salas, quartos, banheiros, cozinha, e são preenchidos por objetos; cada parte da casa se torna o resultado das intenções e necessidades do morador. Porém, as necessidades não são estanques, elas podem mudar e, com elas, a maneira de se ver, utilizar e arrumar o lugar de morar. Dessa forma, o consequente isolamento social tem revelado a transitoriedade das necessidades humanas. Cada indivíduo tem a sua opinião a respeito da relação que mantém com sua moradia e o significado que ela adquire, dependendo da história de vida construída no lugar de morar, já que “mais perto do indivíduo, há o tempo vivido, percebido, aquele da experiência sensível” (VIDAL; MUSSET, 2015, p. 10). Portanto, já não se trata de olhar a casa como lugar de confinamento do corpo, mas a relação desse corpo num ambiente que, agora, é também lugar de trabalho.

Mas a referência à vida cotidiana e suas conexões com o mundo do trabalho e da reprodução social é imprescindível quando se pretende apreender algumas das dimensões essenciais do ser social (ANTUNES, 2009. p. 168). Portanto, o que se pretendeu nessa investigação foi olhar para esse cotidiano docente inesperado no espaço casa, sem limitá-lo aos aspectos meramente mecânicos e repetitivos da vida diária, revisitando o conceito de espaço na obra de Certeau (1998), como “um lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p. 202). Pretendeu-se ainda pensar algumas situações em que são produzidos efeitos diferenciados para as mulheres docentes no contexto da pandemia.

Não se pode ignorar os aspectos negativos da feminização de certos trabalhos, ocupações e profissões. Os cuidados, profissionais ou não, foram mais uma vez colocados sob a responsabilidade das mulheres. Para Santos (2020, p. 149), “qualquer quarentena é sempre discriminatória”, mais difícil para alguns grupos sociais que para outros. Em se tratando de gênero, mais uma vez é a mulher a ser submetida a uma sobrecarga de trabalho. A permanência de todos os membros da família em casa não significou divisão das tarefas domésticas entre todos. Para o sociólogo, esperava-se que “postas em quarentena poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa, as tarefas poderiam ser mais distribuídas” (SANTOS, 2020, p. 160).

No entanto, não é o que mostram as pesquisas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia do ano de 2019 já apontavam que a mulher era submetida à jornada dupla, em média de 18,5 horas semanais dedicadas a tarefas domésticas e cuidados com pessoas da família, como crianças e idosos. Com a pandemia, essas horas aumentaram sensivelmente. Segundo Araújo e Yannoulas (2020), tal fato pode ser explicado como resultado dos processos de feminização, que possibilitaram a incorporação das mulheres ao espaço público, à educação em todos os níveis e modalidades, ao emprego e à sua emancipação econômica. Entretanto, esses processos aconteceram junto com a racionalização do processo de trabalho em um contexto de profundas mudanças tecnológicas – nas relações de trabalho e nos mercados de trabalho – levando a uma acentuada precarização e intensificação.

Em virtude da pandemia, as tarefas de cuidados da casa e dos familiares se intensificaram, o nomeado “trabalho invisível”; “sobretudo das mulheres do lar e das que assumem conjuntamente as tarefas familiares e o ofício de professora” (TARDIF; LESSARD, 2014 p. 284). Em estudo sobre a não remuneração do trabalho doméstico, Federici (1975) aponta que “o trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado” (FEDERICI, 1975, p.

42).

Para a referida autora, o fato de as mulheres terem conquistado espaços de trabalho fora de casa não altera essa visão da mulher que cuida e protege; ao contrário, basta observar algumas funções desempenhadas em número considerável pelo gênero feminino – enfermeira, secretária, professora, empregada doméstica. Portanto, o segundo trabalho, no entendimento da autora, aumenta a exploração da mulher na medida em que reproduz esse papel de diversas formas (FEDERICI, 1975, p. 50).

Acrescente-se a isso outro elemento decisivo quando se tematiza a questão do gênero no trabalho produtivo, articulando-a, portanto, com as questões de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo, por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria (ANTUNES, 2009, p. 10).

A proposta é pensar essa pausa ou espera “como um conjunto de práticas e comportamentos impostos por uma determinada situação, ou seja, como um fato sociológico” (VIDAL; MUSSET, 2016, p. 59). Uma espera como resultado de uma “circunstância”, em que a casa assume outra dimensão, ao mesmo tempo mais material, mais pessoal e mais cotidiana (VIDAL; MUSSET, 2016, p. 66).

2.3.1 Cotidiano docente e trabalho remoto

Refletir e escrever sobre a vida cotidiana implica em considerar a complexidade e ambiguidade presentes nela. Com a necessidade de isolamento para conter a disseminação do vírus, o Estado passou a gerir (Lefebvre, 1981) o cotidiano das pessoas diretamente ao decretar a quarentena, proibindo a circulação de pessoas. No que concerne à rotina, o cotidiano caracterizado pelo ato que se repete foi alterado. Para muitos, os ritmos do dia a dia foram modificados, o imprevisto alterou o cotidiano. Para aprofundar a discussão, consideraram-se alguns conceitos sobre o cotidiano e as características que lhe são próprias.

Nos dizeres de Lefebvre (1978), o cotidiano pode ser entendido, no acontecer, como a

repetição diária e infundável de toda as ações humanas, sejam elas boas ou ruins. Também se pode pensar o cotidiano como “esquemas de operações e manipulações técnicas”, segundo escreveu Certeau (1994), ou ainda “a vida de todo homem”, nos dizeres de Heller (1992).

Os conceitos de cotidiano contidos nos escritos dos autores citados acima remetem, ao mesmo tempo, tanto aos aspectos materiais da vida cotidiana, quanto à ideia de que a repetição diária dos mesmos gestos é inerente à condição humana. Como bem observou Heller (1992), “o homem nasce já inserido na cotidianidade” (HELLER, 1992, p. 18).

Os atos diários seriam assim apenas aparentemente repetitivos, pois a produção de cada um ocorre em um contexto diverso e produz, não um retorno ou repetição, mas a continuidade da vida de cada um. Assim, o homem da cotidianidade é ativo, acolhedor, aberto e participativo. A lentidão ou a velocidade do transcorrer de nossas vidas permanecem inscritas no tempo e na história. O cotidiano se revela assim, plural, complexo, ou ainda heterogêneo, como escreveu Heller (1992), ao relacionar os tipos de atividades humanas, tanto na organização do trabalho, quanto da vida privada.

Consideramos que as ações cotidianas produzem o conhecido, o esperado, o normal e o ordinário, mas elas também convivem com o desconhecido, o inesperado, o anormal e o extraordinário. No ano de 2020 e 2021, essa heterogeneidade foi especialmente desafiadora para os docentes, pois todas as suas atividades se resumiram ao ambiente da casa; o trabalho imperou como atividade primeira. Uma inversão de hierarquia, ou seja, o trabalho subordinou as demais atividades cotidianas e o confinamento ampliou a sobrecarga de trabalho a que os profissionais da educação estão submetidos desde as mudanças ocorridas a datar os anos de 1990.

A respeito dessa compreensão, Paes e Freitas (2020) investigaram acerca do trabalho dos docentes segundo esse modelo, constatando que o ambiente domiciliar foi invadido pelo trabalho remoto, que o rol de afazeres cresceu em número e em complexidade e que a falta de estrutura avultou as tensões, inclusive demandando que os professores se submetessem ao letramento digital (PAES; FREITAS, 2020).

As formas de operacionalização, ou melhor, as “maneiras de fazer” na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada vivência escolar única (FERREIRA, 2007, p. 65). Na verdade, entendendo as práticas cotidianas como Certeau (1974), tais orientações não são completamente reproduzidas como foram estrategicamente elaboradas; elas são reconstruídas, apropriadas e “fabricadas” em diferentes realidades, valendo-se da trajetória de vida, da política e do saber de seus atores

(FERREIRA, 2007, p.66). Um cotidiano que foi se alojar na casa dos docentes que se viram surpreendidos com a necessidade de adotar o uso de metodologias alternativas, até então sequer pensadas por muitas professoras em suas “estratégias” para ensinar.

Segundo Certeau (1990), o cotidiano pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais, o qual, por sua vez, sofre influências exteriores. O conhecimento das práticas cotidianas, de acordo com o autor, centra-se muito mais na busca da compreensão das “estratégias” e “táticas” das práticas cotidianas dos sujeitos sociais do que na identificação e estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades. O que Certeau (1985, p. 15) chama de “estratégia” é o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou saber.

Desse modo, as pessoas que se propõem a racionalizar sobre determinado espaço – a casa –, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização desse espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização. A “tática” é a ação calculada ou a manipulação da relação de força. Assim, as táticas são muito mais sutis porque são dependentes do tempo, do momento, da oportunidade (FERREIRA, 2007, p. 66-67).

A compreensão do cotidiano como um ambiente em que se constroem práticas sociais e profissionais se diferencia daquela em que o cotidiano é visto apenas como espaço de repetição, rotina e banalidade (FERREIRA, 2007, p. 75). O que se observa é que, nesse novo cotidiano que o professor vivenciou durante a pandemia, foi necessário aprender e viver novas experiências com o mundo digital para ressignificação do fazer pedagógico. Valendo-se de sua memória, trajetória, experiência, vivência e formação, inúmeros professores inventam, no dia-a-dia, maneiras de fazer que vão em busca de determinado objetivo (FERREIRA, 2007, p. 76).

Por outro lado, Santos (2020), em seus estudos sobre os impactos da pandemia na educação, destaca a emergência de uma nova relação escola-família. O apoio pedagógico assumido pelas famílias acabou por interferir no trabalho do professor. Com isso, docentes são julgados e controlados pelas famílias.

2.3.2 A casa como território da espera

Para Faria (2020), o “fique em casa” tornou-se um espaço-tempo da dimensão da espera, perspectiva estudada pela autora em outros trabalhos, como Falcão; Faria (2016). A espera faz parte da condição de vida dos indivíduos ou grupos em deslocamento, em particular dos

migrantes, principal foco dos estudos do Terriat (FALCÃO; FARIA, 2016, p. 3). Cabe aqui o interrogante: a espera em casa produz um território da espera? Acreditamos que sim. No caso da pandemia, a experiência coletiva de angústia e incerteza, mesmo que à distância, nos fez refletir sobre a casa como um território da espera. A partir da análise da autora, “quando a espera é concebida e materializada no espaço, pode configurar os territórios da espera” (FALCÃO; FARIA, 2016, p. 4).

Neste sentido, desejou-se pensar as ressignificações de espaços privados como a casa, aqui entendida como “um território da espera”, que, observada a temporalidade da pandemia, tornou-se o local de trabalho dos docentes. A mencionada autora elucida como hotéis e moradias podem ser adaptados para outros usos diante de uma situação de emergência.

Territórios da espera, segundo Vidal e Musset (2015), são “espaços destinados voluntariamente ou servindo involuntariamente a pôr em espera populações deslocadas ou em deslocamentos. Há por conseguinte, uma dimensão coletiva necessária” (VIDAL; MUSSET, 2015, p. 4). E complementam: “Trata-se, além disso, de saber como são designados os espaços da espera que não são concebidos para este uso e que são desviados da sua função” (VIDAL; MUSSET, 2015, p.12). A pandemia suspendeu os fluxos e ritmos de parte da população. No caso dos docentes, nos propusemos a olhar para “o espaço, os ritmos, as emoções e os sentimentos que surgem em uma situação de espera” (BÉRIET *et al.*, 2016, p. 38).

Ao voltarmos o olhar para o contexto docente em suas casas (territórios) constatou-se o quanto a espera pelo retorno das aulas presenciais desequilibrou toda a dinâmica da casa. Os pequenos atos diários – como levantar, preparar as refeições, organizar o trabalho, as tarefas da casa, o estudo – se confundiram no tempo. Inverteu-se a ordem das atividades.

Pesquisas revelam que “epidemias mostram o quanto os medos e as representações de uma sociedade podem variar, às vezes dentro de um período de tempo muito curto” (MUSSET; VIDAL, 2015, p. 30). No caso da pandemia que vivenciamos, logo surgiu o debate sobre as desigualdades no acesso ao confinamento, aspectos e características dos “territórios da espera” (casa) que podem ser diferentes. Detalhes como a qualidade da luminosidade, se tem espaços abertos, acesso a serviços básicos, se é área urbana ou rural, com ou sem conectividade. Por conseguinte, fez-se necessário pensar a pandemia e seus múltiplos tempos e em diferentes escalas para compreender a variedade de formas que as situações de espera nos impõem.

Com respeito à pandemia, foi necessário pausar o habitual, como fazer uma caminhada, pegar um transporte, sentar num banco de alguma praça. Surgiram as perguntas sobre como os docentes se sentiam enquanto esperavam o possível retorno às aulas presenciais, se existiria

vacina para todos, se os docentes seriam vacinados, como seria o retorno ao cotidiano escolar. Muitas interrogações. Convém, então, perguntar não somente sobre o que faz esperar e quem espera, mas também sobre quem não espera e onde os que esperam o fazem e como (VIDAL; MUSSET, 2015, p. 14).

Numa perspectiva geográfica, o teórico Milton Santos (1977) entende o espaço como produção humana numa relação dialética com a natureza. Para o estudioso, o espaço geográfico é o cotidiano, o “espaço banal” de todos, carregado de símbolos e significações e são esses atributos que vão dando as especificidades aos lugares. Fernandes (2021) diz que a casa deve ser entendida como um lugar, vista como mais que uma área fechada. Ela é um território aberto de relações em diferentes escalas geográficas. A compreensão do cotidiano como um ambiente em que se constroem práticas sociais e profissionais se diferencia daquele visto apenas como espaço de repetição, rotina e banalidade. Assim, essa escala doméstica (a casa) passa a abrigar diversas atividades e ter novas e múltiplas funções.

Dentre as diferentes estratégias adotadas pelos países diante da extensão da covid-19, muitos adotaram o confinamento doméstico de toda a população, que foi submetida a uma espera organizada em torno de sentimentos de medo, insegurança e dúvida. Com isso, o isolamento social impôs a necessidade de se ficar em casa, e o que inicialmente parecia temporário prolongou-se ao longo de todo o ano de 2020, estendendo-se até o ano de 2021. A espera confinada em casa numa situação imprevista exigiu de todos adequações e adaptações em relação ao convívio doméstico e às atribuições do trabalho, o que alterou o cotidiano dos docentes que passaram a desempenhar suas atividades profissionais e as da casa, muitas vezes sem dar um intervalo necessário, suprimindo “a experiência temporal regulada pelos ciclos da natureza” (GUELLER, 2018).

A quarentena colocou em evidência um cotidiano docente inventado no tempo e no espaço até então centrado basicamente na escola. Assim, partindo da noção de que houve uma urgente necessidade de reorganização do espaço e do tempo cotidianos e escolares transferidos para o lar, em uma situação de espera, refletimos sobre a casa como um território da espera – que precisou ser reinventada e ressignificada, configurando-se como um espaço também de trabalho. Pode-se até fazer uma referência, guardadas as devidas proporções, às chamadas “escolas de improviso” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). O processo de escolarização da educação primária no Brasil foi desde seu início confrontado com as dificuldades referentes aos seus espaços e tempos escolares. Ao nos remetermos à educação do século XIX, encontramos uma variedade de modelos de escolarização que tinham em comum espaços improvisados, com

poucos recursos pedagógicos.

Naqueles modelos de “escola”, “os professores misturavam atividades de ensino a outras atividades profissionais” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 24). Dois séculos depois, docentes são convocados a fazer de seus lares “escolas de improviso”, em que a precariedade de recursos só foi atualizada; em especial, a necessidade do uso de recursos tecnológicos, pois, mesmo antes da pandemia, já se sabia de escolas que funcionavam em galpões, casas alugadas e até *containers*.

Assim, o espaço da casa agora se reveste de outros sentidos simbólicos, permeado por objetos e artefatos do trabalho que ditam as rotinas dos docentes, diante de uma situação transitória, os profissionais criam “*maneiras de utilizar a ordem imposta[...] Sem sair do lugar onde tem que viver, e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade*” (CERTEAU, 1998, p. 92-93). O que, de certo modo, confirma que o território do cotidiano é multiforme e dinâmico. Para compreender a ação docente a partir da casa, encontramos nos escritos da autora Agnes Heller (1985) argumentos que ajudam a compreender o trabalho docente. Para a teórica, “a vida cotidiana é, em medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade” (HELLER, 1985, p. 18).

Os estudos de Vidal e Musset (2015) nos ajudam a compreender que a espera é uma experiência particular, íntima, em que cada um sente esse momento de jeitos diferentes, intensidades variadas. Uma investigação sociológica sobre um território da espera não poderá, assim, evitar de perguntar se a sensibilidade à espera variou ao longo do tempo, ou quando e ao termo de quais processos as diferentes formas de organização territorial da espera se instauraram ou foram abolidas (VIDAL; MUSSET, 2015). Dessa forma, entendemos que a experiência da espera pelo fim da pandemia possibilitou refletir a casa como um território da espera.

2.4 A pandemia e a precarização do trabalho docente

Conforme demonstrado até aqui, as mudanças realizadas nas políticas educacionais embasadas na esteira do neoliberalismo e sob os princípios da NGP, tornaram-se realidades para os profissionais do magistério. Desde a década de 1990, o trabalho docente é impactado pela lógica do trabalho empresarial. O cotidiano docente é sobrecarregado de tarefas burocráticas, como preenchimento de relatórios, participação em reuniões para deliberações na

gestão escolar, entre as atividades próprias da docência. A tão enunciada flexibilidade é, para Castel (1998), uma maneira de nomear a necessidade de ajustamento do trabalhador moderno à sua tarefa; assim, o docente deve estar apto a adaptar-se às flutuações da demanda, o que ficou mais evidente com a pandemia e com o trabalho no modelo remoto.

Sabemos que o trabalho é um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana como ponto de partida para a genericidade para si dos homens (ANTUNES, 2009. p. 166). Entretanto, para os docentes responderem às demandas educacionais e lidarem com as preocupações sobre como se manterem a salvo do contágio do vírus, foram necessários um esforço e um entendimento da importância da mediação pedagógica que é própria da docência.

Desde o anúncio da emergência sanitária a nível mundial e a necessidade de se interromper as aulas presenciais, as condições de trabalho docente que já vinham num processo de precarização se intensificaram na pandemia. Concordando com Oliveira (2020), lembramos que as condições de trabalho são premissas para o conceito de valorização docente, e elas compreendem aspectos que são cruciais para a realização profissional. Nos anos de 2020 e 2021, os docentes vivenciaram muitos desafios, medos e angústias na realização de seus trabalhos. Cada um a seu modo reagiu às demandas da nova realidade de trabalho. Desde as primeiras semanas sem saber como iriam dar continuidade ao ensino, até as demandas de se ensinar num modelo de ensino remoto, no mínimo, controverso.

Recuperando as reflexões de Silva (2020, p. 31) sobre o desafio do ensino remoto na pandemia, em que diz “com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência”. Visto que, sem formação adequada e infraestrutura tecnológica necessária, os docentes se viram num dilema.

Em uma de suas reflexões sobre formação docente, Nóvoa (2017) chama atenção para a insatisfação com a profissão a partir da adoção de políticas de desprofissionalização. Segundo o autor, a desprofissionalização se manifesta de maneiras muito distintas, “incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Considerando o longo período de suspensão das aulas presenciais e a necessidade de se

manter o trabalho docente remoto, “acrescenta-se a precarização das condições de trabalho, envolvendo a utilização intensiva de equipamento, software, conectividade próprias das professoras, para o desenvolvimento das tarefas que lhes competem” (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p.759). Poucas redes de ensino ofereceram apoio tecnológico aos docentes para o desenvolvimento de suas atividades via tecnologias digitais.

No contexto da pandemia, as pesquisadoras Araújo e Yannoulas (2020, p. 767), num estudo de gênero, constataram que as professoras assumiram novas funções e responsabilidades, principalmente aquelas ligadas à produção de recursos digitais, a fim de responder às exigências da comunidade escolar na qual estão inseridas.

CAPÍTULO 3

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA PANDEMIA

O Trabalho Docente em Campos dos Goytacazes e Pandemia de Covid-19: uma reflexão sobre a precarização, objeto dessa reflexão, será analisado a partir das percepções das professoras participantes da pesquisa acerca das categorias: o processo de precarização do trabalho docente, as políticas/ações públicas da secretaria de educação durante a pandemia, como as condições do trabalho em casa exacerbaram a precarização do trabalho dos docentes. Cabe lembrar que o eixo principal da análise é a relação que se busca fazer entre as mudanças ocorridas no trabalho docente desde a década de 1990, seus reflexos e as narrativas oficiais no contexto da pandemia do SARS-CoV-2 nos anos de 2020 e 2021. Considerou-se como os docentes se sentem diante de tantos desafios e mudanças no trabalho num contexto adverso.

Desde a implementação das reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1990, a categoria docente é chamada a trabalhar em diversas atividades que extrapolam suas responsabilidades pedagógicas. As condições de trabalho a que foram submetidas no período da pandemia confirmam essa realidade. Daí a relevância de “ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem” (GATTI, 2011, p. 15). Diante da necessidade do isolamento social e do fechamento das escolas, novas formas e estratégias educacionais precisaram ser pensadas. No caso brasileiro, as orientações do Ministério da Educação não chegavam de forma clara aos estados e municípios, fato que provocou demora nas ações dos poderes públicos.

O que se acompanhou em Campos dos Goytacazes foi o reflexo da falta de preparo e agilidade do Ministério da Educação em propor ações pontuais e efetivas para a continuidade da aprendizagem das crianças. Essa falta de clareza por parte do ministério reverberou nos estados e municípios. No município de Campos dos Goytacazes, as ações da Secretaria Municipal de Educação foram baseadas no improviso, morosidade, falta de qualidade, pouco apoio pedagógico e, por isso, demonstraram-se ineficazes para a continuidade das atividades pedagógicas do ano letivo de 2020, o que refletiu em 2021, apesar das expectativas de uma nova administração na cidade.

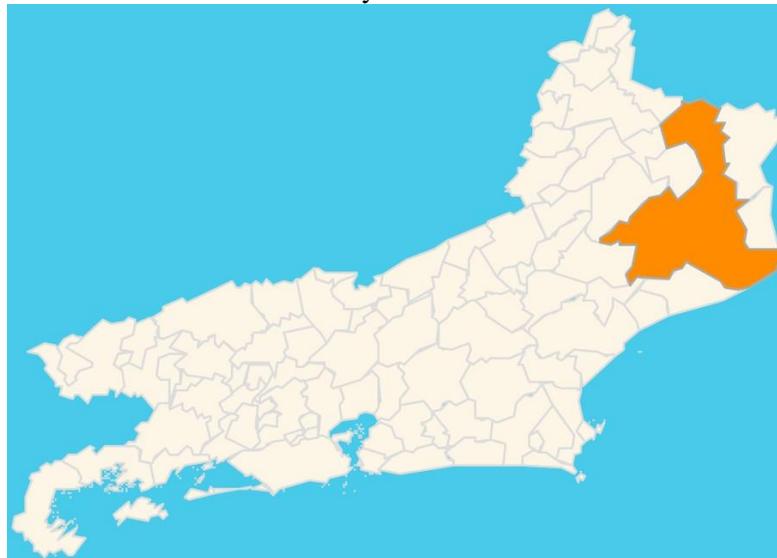
Importante lembrar que, em 2020, o país teve um pleito eleitoral para escolha de novos prefeitos e vereadores. Em muitas cidades, como em Campos dos Goytacazes, um novo prefeito foi eleito, e talvez isso explique o descompasso nas ações relacionadas à educação no município

no primeiro ano da pandemia. Em decorrência de transição de governo, é comum promover-se mudanças na formulação e implementação de políticas sociais, inclusive as políticas educacionais. Nesse caso, percebe-se um paradoxo nos discursos oficiais sobre a importância da educação e como de fato os desafios educacionais são debatidos e enfrentados. Situação vivida pelo país, estados e municípios que insistem em projetos de educação pautados em ações de governo e não de Estado.

Em Campos dos Goytacazes, depois da posse do novo prefeito e do anúncio dos respectivos secretários das diversas pastas da gestão municipal, o atual secretário de educação, nas primeiras entrevistas dadas, anunciou a mudança de nome da secretaria de educação. A nova nomenclatura a partir de 2021 passou a ser “Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia”, indicando, assim, a marca da nova gestão – o foco no uso das tecnologias digitais.

Campos dos Goytacazes é o maior município em extensão territorial do estado do Rio de Janeiro, com uma população estimada em 511.168 habitantes, segundo dados (2020) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 6 – Mapa do estado do Rio de Janeiro com destaque para o município de Campos dos Goytacazes



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/campos-dos-goytacazes.html>. Acesso em 02/08/2022

Em relação ao atendimento educacional, o município possui uma razoável rede de educação básica, apesar do comprometimento da infraestrutura de um bom número de edificações escolares. A rede municipal de educação atende Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Atualmente, são cerca

de 53 mil alunos atendidos em 81 creches e 154 escolas, totalizando 235⁵ unidades de ensino, que, de um momento para o outro, viram suas rotinas alteradas.

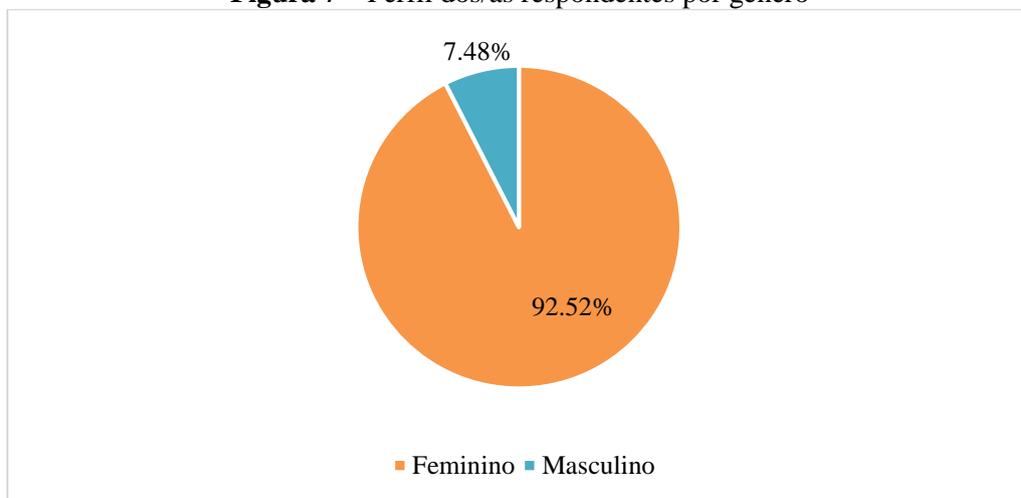
Os dados aqui apresentados e comentados são resultado da coleta de informações feita por questionário autoaplicável entre os dias 16 de junho a 6 de julho de 2020, como anunciado na metodologia. Para maior aprofundamento da compreensão da realidade vivida pelas docentes nos anos letivos de 2020 e 2021, trazemos reflexões que são aprofundadas e corroboradas com depoimentos de seis docentes entrevistadas. A composição da amostra das docentes participantes das entrevistas foi explicitada na metodologia.

3.1 Perfil das respondentes do questionário

Inicialmente, buscou-se traçar o perfil dos respondentes, o que gerou dados sobre a idade, gênero e formação profissional. Em relação à faixa etária dos participantes da pesquisa, a média de idade foi 42 anos. O gênero feminino, assim como apontam dados de pesquisa nacional (GESTRADO), predominou entre docentes que responderam a pesquisa. Foram 86% que se declararam mulheres, enquanto apenas 14% eram homens; na pesquisa nacional, o gênero feminino corresponde a 78% das respostas obtidas.

Após o filtro realizado para esse estudo, a predominância do gênero feminino não só se confirmou como aumentou em seu percentual, que passou para 92,52%. Esta situação indica que ainda perdura uma realidade historicamente construída da docência como uma atividade feminina.

Figura 7 – Perfil dos/as respondentes por gênero



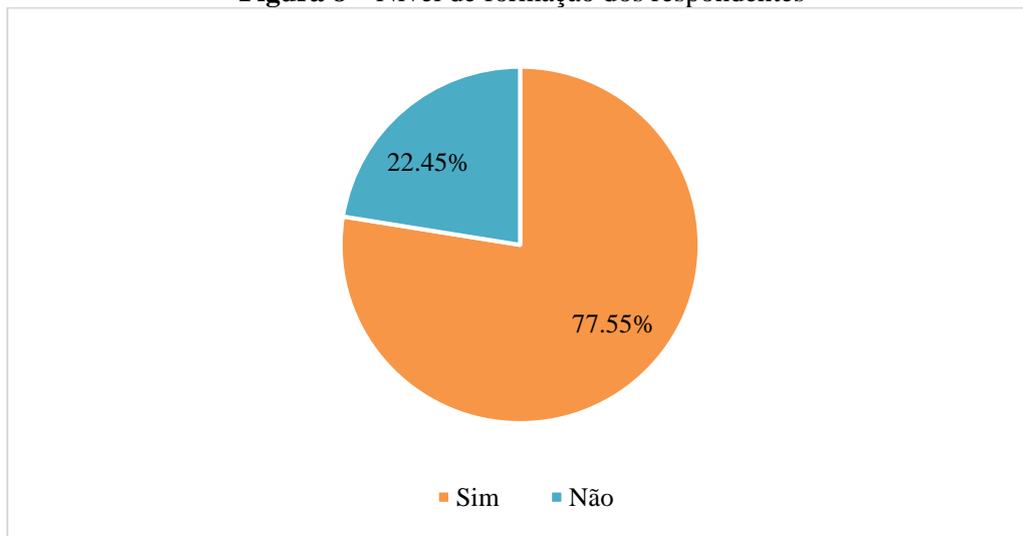
Fonte: Elaboração da pesquisadora

⁵ Dados disponíveis no site da prefeitura: <https://campos.rj.gov.br/>.

Como bem observou Apple (1995), ao associar a atividade docente aos componentes do cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstruir sua definição como “trabalho de mulher”. Ou ainda como dizem Tardif e Lessard (2014, p. 74), “o ensino primário é mais naturalmente identificado com aspectos da formação integral, centrada em necessidades do aluno e na dimensão afetiva”.

Os dados levantados no estudo revelam profissionais que, em sua maioria, são casados: 65,4% das respondentes; 20% dos respondentes se declararam solteiros. 10,3% dos respondentes disseram ser divorciados, e 4,3% são separados. Dos docentes participantes dessa análise, 22,45% disseram não ter filhos, e 77,55% declararam ter filhos. Do percentual que declarou ter filhos, 45 docentes disseram ter apenas 1 filho, 46 declararam ter dois filhos, 22 docentes responderam ter três filhos, e, com 4 ou mais filhos, recebemos 1 resposta. Para a opção “não tem filhos”, identificamos 33 respostas.

Figura 8 – Nível de formação dos respondentes



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Em relação ao nível de formação desses profissionais, 12,93% possuem ensino médio, 40,1% possuem ensino superior completo, 40,1% das respondentes têm Pós-Graduação completa; enquanto que 5,4% das que responderam disseram ter Mestrado, e 1,47% afirmaram ter concluído o doutorado. Chama a atenção um percentual considerável de docentes na rede municipal de Campos dos Goytacazes com qualificação em nível superior atuando na educação básica. Esse avanço na qualificação docente no município pode estar associado à oferta dos cursos de Licenciatura das instituições universitárias da cidade, no aumento dos cursos de

Educação a Distância (Ead), nas Políticas de Formação dos últimos anos. No caso do município de Campos dos Goytacazes, o fato dos docentes contarem com um Plano de Cargos e Salários (Lei nº 8133, de 16 de dezembro de 2009) pode ser mais um fator de estímulo para melhoria na qualificação. No entanto, a progressão funcional não ocorre desde o ano de 2016.

A nível de comparação, no último resumo técnico sobre a situação do ensino básico no estado do Rio de Janeiro, foi registrado um total de 55.554 docentes atuando nos anos iniciais, e 54,1% desse total possui nível superior. Esses dados foram levantados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, em agosto de 2021.

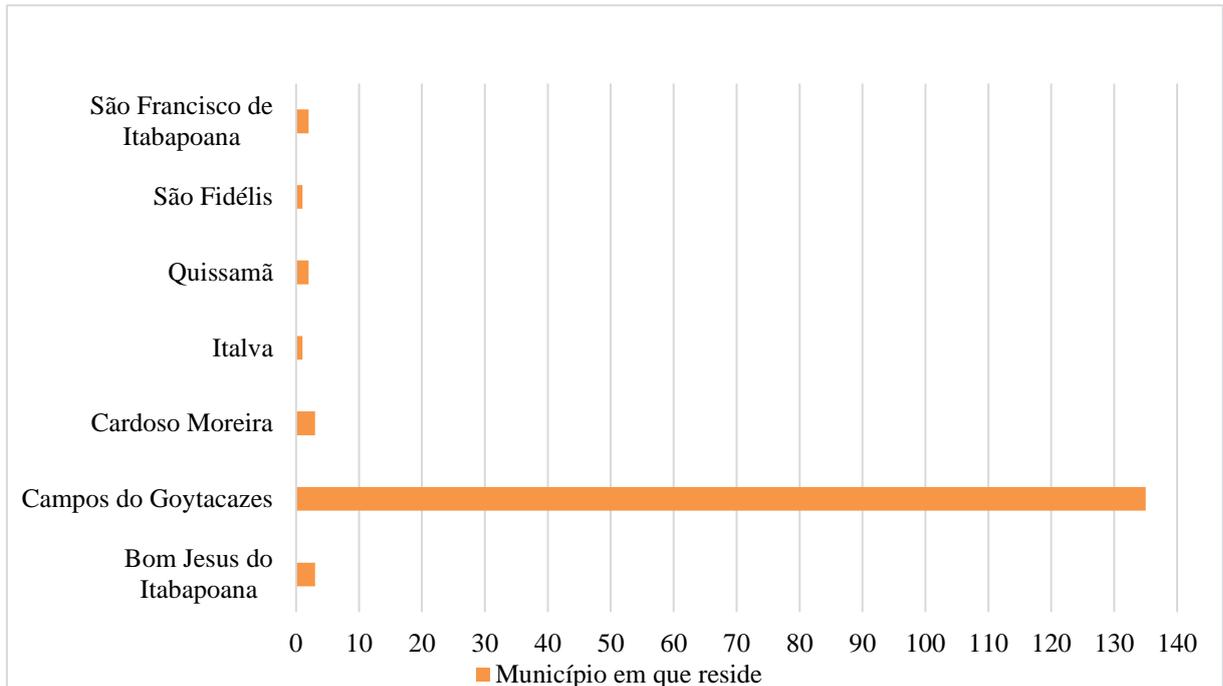
Recuperando dados sobre as políticas educacionais de formação e valorização docente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é possível compreender os dados apresentados nos parágrafos anteriores. A legislação que trata da formação docente foi ampliada com o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. De acordo com estudos realizados por Agum (2012), esse conjunto de leis favoreceu

a enorme expansão de cursos de formação no Ensino Superior, a expansão de cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além das licenciaturas, principalmente em instituições privadas de ensino. [...] crescimento do número de cursos à distância, que se expandem pelo interior dos Estados. (AGUM, 2012, p. 5)

Todas essas mudanças impactaram as redes de ensino. A pesquisadora lembra ainda da importância que teve a criação da Nova Capes, órgão cujo objetivo é induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Ressaltamos que “após algumas ‘idas e vindas’ da legislação, ficou determinado que a formação inicial de professores deveria ser feita preferencialmente em nível Superior” (AGUM, 2012, p. 23).

Como o interesse da pesquisa era conhecer a situação laboral de docentes da rede de ensino do município de Campos dos Goytacazes, foi perguntado aos profissionais a cidade onde residem. Dos 147 questionários filtrados para essa análise, 135 docentes disseram residir em Campos dos Goytacazes, ou seja, 91,84% das respostas. O restante do percentual (8,16%) ficou distribuído entre municípios próximos à cidade como Bom Jesus do Itabapoana, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Cardoso Moreira, Italva e Quissamã.

Figura 9 – Cidades onde residem os docentes



Situação muito comum para a categoria é concorrer a cargo público em cidades próximas. Tal fato faz com que, por vezes, os profissionais façam permutas entre as redes de educação; ou ainda, alguns desses docentes são professores de educação física e têm uma carga horária que dá para cumprir em dois ou três dias na escola sem a necessidade de viajar todos os dias. É comum entre os profissionais do magistério o deslocamento entre cidades próximas.

3.1.1 Perfil profissional das respondentes

A intenção de se traçar o perfil profissional dos docentes no município foi para responder a uma pergunta que aparece de forma abrangente nas respostas dos profissionais da educação sobre a “sobrecarga de trabalho” a partir da suspensão das aulas presenciais. É amplamente debatido no meio acadêmico, nas associações docentes e no dia a dia dos profissionais, as duplas e até triplas jornadas, funções e atividades dos docentes brasileiros. A pesquisa confirmou essa realidade, especialmente no momento pandêmico. Dos 147 participantes, 120 disseram desempenhar a função apenas de Professor(a) em mais de uma turma; 2 docentes declaram cumprir as funções de Professor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a); 1 profissional declarou desempenhar as funções de Coordenador(a) Pedagógico(a) e Supervisor(a), além da função de Professor(a); 1 Vice-Diretor(a) disse ser também Professor(a) da rede. Foram 2 profissionais que responderam que, além da função de

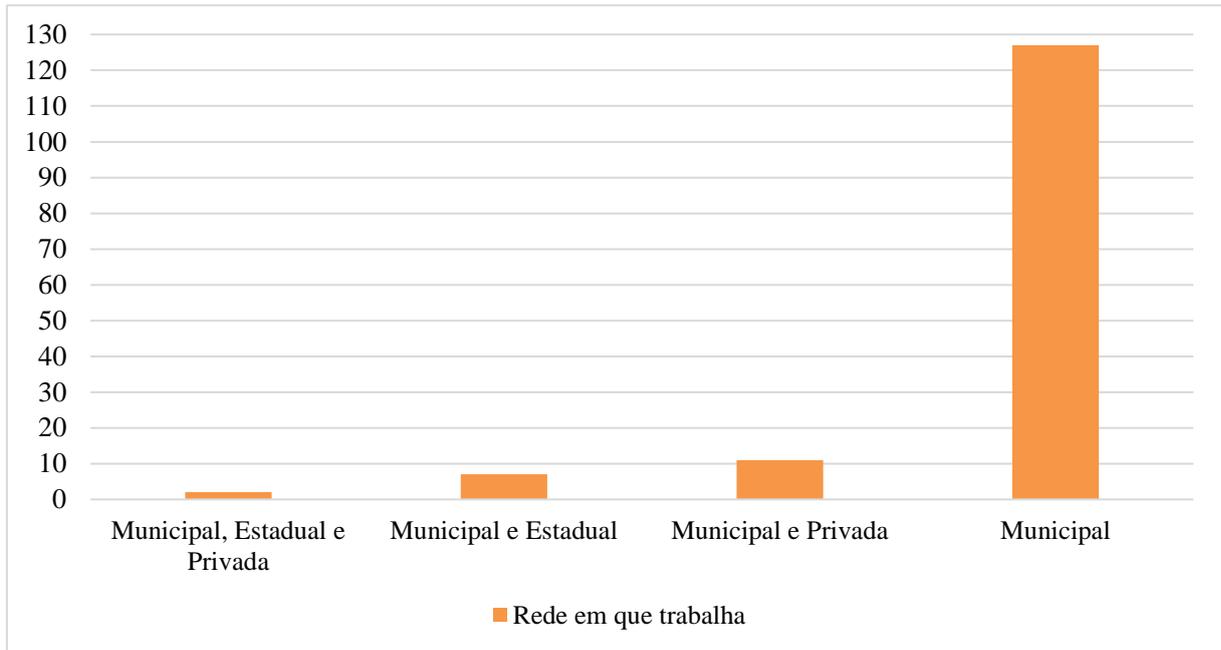
Professor(a), desempenham a função de Coordenador(a) Pedagógico. 2 profissionais somente Coordenador(a) Pedagógico(a); 3 docentes desempenham a função Orientador(a) Pedagógico(a) e Professor(a); 4 docentes declararam ser apenas Diretores(as); 1 docente declarou ter a função de Professor(a) e Supervisor(a) Pedagógico(a); declararam-se como Vice-Diretores(as) 4 respondentes; 2 docentes declararam desempenhar a função de Supervisor(a) Pedagógico(a). 1 profissional disse acumular as funções de Orientador(a) Pedagógico(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a). Nas funções de Diretora e Coordenadora Pedagógica, foi 1 resposta positiva; 1 respondente disse ser Professor(a) e Auxiliar de Turma.

Em relação à diversidade de tarefas, Tardif e Lessard (2014, p. 133) dizem que: “O ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe”. A docência não é uma atividade linear e unificada, é flexível com muitos componentes. Na pandemia, com o ensino realizado dentro de suas casas, em um novo formato, a distribuição e organização do tempo se inter cruzaram de maneira singular, intensificando as relações do trabalho com a vida pessoal.

Além das jornadas de trabalho, o profissional docente precisou lidar com as diferenças organizacionais das redes de ensino. Muitos dos participantes da pesquisa trabalham em redes de ensino diferentes. Dos 147 questionários respondidos pelos profissionais do ensino fundamental dos anos iniciais, 127 trabalham apenas na rede Pública Municipal. O que corresponde a 86,4% dos dados apurados desse estudo. Do percentual restante, ou seja, 20 docentes, trabalha em outras redes também. Foram 11 docentes que disseram trabalhar na rede Pública Municipal e na Rede Privada. Contamos 2 questionários em que os docentes declaram trabalhar nas redes Pública Estadual, Municipal e Privada. E, por fim, 7 docentes responderam trabalhar nas redes Pública Estadual e Pública Municipal.

No quadro abaixo é possível visualizar melhor as diversas redes de ensino:

Figura 10 – Redes de ensino em que os docentes atuam



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quanto à atuação desses profissionais em relação aos segmentos da educação, houve também uma boa abrangência nas opções apresentadas no questionário. Muitos deles atuam em segmentos diferentes da educação. A configuração do estudo ficou assim: no Ensino Fundamental, somente na Educação Infantil, foram 41 respostas. Das que trabalham na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, identificamos 19 docentes. Na Educação Infantil e nos Anos Finais (6º ao 9º ano), foram 4 respostas positivas. Nas etapas Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, obtivemos 4 declarantes. Declararam-se trabalhar na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio 3 participantes da pesquisa. Apenas na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais foram identificados 59 questionários. Já os docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais foram 12 respostas identificadas. Para a opção Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, obtivemos 3 questionários, e, por fim, declararam-se trabalhar no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Médio 2 docentes. Foram várias as interseções ocorridas entre as diversas etapas de ensino.

Tabela 1 – Segmentos da educação básica em que atuam

Segmentos da educação básica em que atuam	Quantidade
Educação Infantil	41
Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	19
Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Finais)	4
Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental (Anos Finais)	4

Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio	3
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	59
Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental (Anos Finais)	12
Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio	3
Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Médio	2

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Esta situação de trabalho em variadas redes de ensino é uma forte pista para pensar na fragilidade da carreira docente. Os professores no contexto da escola pública, diante da necessidade de melhorar a renda e ter um salário mais digno no final do mês, assumem mais de uma jornada de trabalho. As diversas jornadas de trabalho independem do vínculo empregatício; em alguns casos, o docente tem mais de uma matrícula conquistada através de concurso público, e, outras vezes, o docente dobra a jornada de trabalho sob outros regimes jurídicos de recebimento de salário na mesma escola ou até em redes diferentes. Neste cenário, constata-se a necessidade de incentivar o ingresso na carreira por concurso público, pensar a possibilidade de uma jornada de tempo integral com salários justos e compatíveis às horas trabalhadas.

Outra indagação feita foi em relação às modalidades de ensino nas quais os profissionais da educação atuam. Das 147 respostas selecionadas para a análise, 13 docentes disseram trabalhar com Educação de Jovens e Adultos; 3 docentes disseram trabalhar com Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. O trabalho com Educação Especial foi a resposta de 1 docente. Somente Educação do Campo foi a modalidade informada por 19 docentes. Em relação à Educação Especial, foram 3 docentes identificados para essa modalidade de ensino.

Com relação ao tempo de serviço, mais da metade desses profissionais trabalham há mais de 12 anos de profissão (65,4% das respondentes), percentual que reflete um bom número de docentes com experiência na carreira do magistério. Outra observação feita foi a relação entre tempo de serviço e vínculo empregatício: dos 96 docentes que declaram ter mais de 12 anos de carreira, verificamos que apenas 7 eram docentes com contratos temporários.

3.1.2 Carreira docente

Com relação à carreira dos participantes da pesquisa, os dados apontam que a maioria prestou concurso para trabalhar na rede municipal de educação. No que se refere ao regime trabalhista dos docentes, o que predominou entre os participantes foi o vínculo de Estatutário,

resposta de 73,5% dos docentes. Informaram que estavam sob o regime de contrato temporário 31 docentes, perfazendo um percentual de 21,1% dos respondentes; 5,4% dos docentes disseram estar sob ambos os vínculos.

Esta situação demonstra a precariedade profissional de importante percentual dos docentes respondentes do questionário. Observa-se, ainda, “a existência de expressivo número de docentes ocupando o cargo público por meio de contratos temporários” (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 64).

Esses números apontam para a diversidade que existe no vínculo de trabalho dos docentes, o que se manifesta em relação a diferenças salariais na remuneração dos docentes, inclusive entre aqueles que indicam possuir a mesma formação e titulação. Buscando responder aos nossos questionamentos sobre o processo de precarização, de acordo com dados levantados, os contratos temporários foram suspensos sem aviso prévio em plena pandemia. De acordo com estudos realizados, “a contratação temporária de professores, muitas vezes, tem sido a regra” (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 65).

Os docentes foram surpreendidos com a publicação do Decreto nº 079/2020 no dia 4 de maio de 2020. Os contratos de professores substitutos participantes do processo seletivo simplificado de Nº 01/2018 ficaram suspensos por um ano. A contratação de professores é uma situação de trabalho marcada na atuação de governos municipais e estaduais.

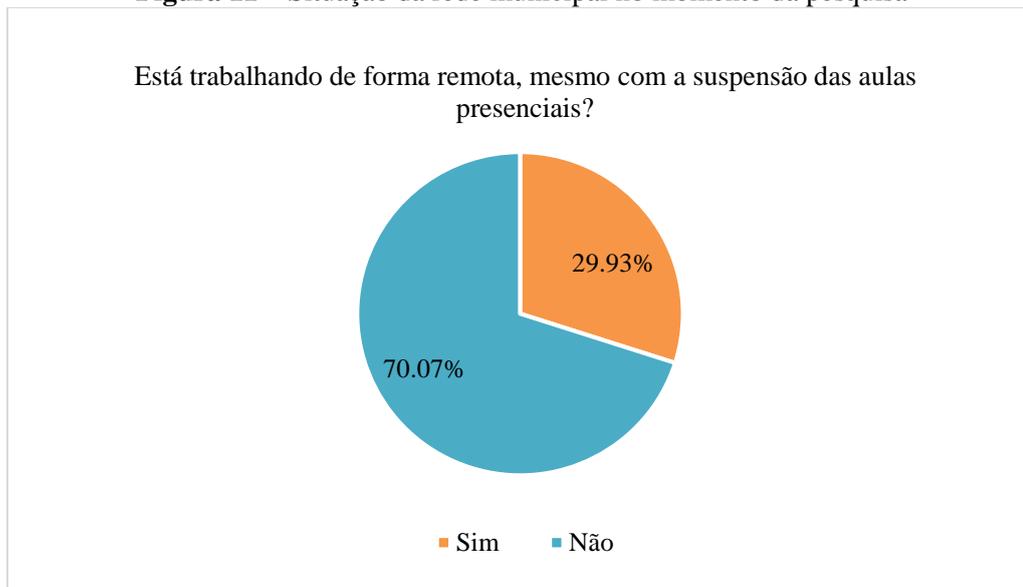
3.2 Situação de trabalho das docentes na pandemia

A imponderável situação educacional suscitada pela pandemia e pela necessidade de propor-se alternativas rápidas para o desenvolvimento das atividades escolares revelou o quanto os sistemas educacionais estavam despreparados para tamanho desafio. A falta de sintonia e planejamento entre os órgãos do governo federal no enfrentamento à crise sanitária ressoou nos estados e municípios brasileiros. O despreparo da rede municipal de educação em Campos dos Goytacazes evidenciou-se diante da demora em apresentar alternativas para a continuidade das atividades educacionais.

Sobre a situação de trabalho dos docentes na rede municipal de ensino no momento da pesquisa (de 17/6 a 06/07), houve diferenças significativas nas respostas; 73,5% dos respondentes disseram que a rede de ensino não havia proposto alternativas que pudessem minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais, e 26,5% deles disseram que a rede já havia proposto algumas alternativas. Para uma melhor compreensão da situação de trabalho das

docentes no município foi perguntado sobre o tempo que a secretaria de educação demorou para oferecer alternativas de continuidade da aprendizagem dos alunos das escolas municipais. Para essa indagação, identificamos 39 respostas; 20 docentes responderam que as alternativas foram propostas entre 0 a 4 semanas; 6 disseram que receberam orientações entre 4 e 8 semanas, e 13 docentes declararam que as propostas chegaram 8 semanas após a decisão da suspensão das aulas presenciais.

Figura 11 – Situação da rede municipal no momento da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Essa diferença de dias em relação às respostas sobre quanto tempo a secretaria de educação demorou para oferecer a toda a rede municipal alternativas para continuidade do ensino face ao isolamento social pode estar relacionada às condições físicas, materiais e de funcionários de cada unidade escolar. Ou ainda devido à falta de articulação das ações propostas pela secretaria. Assim sendo, mais da metade dos docentes relacionados nessa pesquisa ainda estavam, no mês de julho de 2020, aguardando algum tipo de orientação da secretaria de educação para a continuidade de suas atividades laborais. Os dados coletados apontam que a rede municipal foi a que mais tempo levou a propor alternativas. Para Nóvoa (2021, p. 11), “uma coisa é certa: de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação”.

Do mesmo modo, no contexto nacional “houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, [...] o que não deixou de causar agravantes para a situação geral e educacional” (GATTI, 2020, p. 31). Nessa perspectiva, se coloca em pauta o direito à educação que, de certa maneira, foi negligenciado

na medida em que uma coletividade não pode ser atendida. No entendimento de Gatti (2020, p. 34), “a escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar”.

Por outro lado, dentre as ações realizadas pela rede municipal, o que mais chamou a atenção dos profissionais foi a suspensão do adicional de regência, relatada por 85 que infere a pensar sobre o avanço da ocorrência da precarização do trabalho docente na pandemia. A precarização do trabalho docente engloba as relações de trabalho, a ampliação da jornada de trabalho, baixos salários. Diferentes episódios denunciam o fenômeno da precarização do trabalho, como “perda da estabilidade do emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros” (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

Outro aspecto importante sobre as condições de trabalho dos docentes é a saúde e o adoecimento desses profissionais. Retomando os escritos de Esteve (1995) sobre mal-estar docente, encontram-se múltiplos fatores que podem afetar a personalidade docente. O autor defende a tese de que “a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho na sala de aula” (ESTEVE, 1995, p. 124). Embora o contexto social a que o autor faz referência seja da situação educacional em Portugal, aqui, docentes da rede pública vivenciam experiências semelhantes. Sob a mesma perspectiva, Barreto e Santos (2020, p. 238) sugerem que o adoecimento mental pode ser classificado como um efeito colateral de sucessivas frustrações, precárias condições laborais e altas cargas de exigências, condições previsíveis causadoras de efeitos distintos entre os trabalhadores.

Perguntado sobre se fazem parte do grupo de risco a contrair a Covid-19, 85 docentes declararam que “sim”, e 62 docentes disseram não fazer parte do grupo de risco. Dentre os motivos pelos quais os docentes disseram fazer parte do grupo de risco, duas comorbidades foram as mais mencionadas: 32% disseram sofrer de hipertensão e 19% disseram ter doenças respiratórias; o percentual restante ficou distribuído entre doenças como diabetes, hipertensão e diabetes associadas, e nenhuma das opções como resposta.

Em relação às condições de trabalho e ao uso de tecnologias, quase a totalidade das respondentes tem *internet* e revelaram trabalhar de 4 a 8 horas por dia desde a suspensão das aulas presenciais. Uma das alternativas que logo foi colocada em prática na nova rotina das docentes foi a formação de grupos de *WhatsApp* para comunicação com as famílias dos alunos. A intensificação do trabalho e a falta de tempo livre chamaram a atenção nos depoimentos das

docentes. Reportando-se às discussões de Dal Rosso (2008) sobre as jornadas excessivas de trabalho, conclui-se que há uma perda para as docentes, já que “[...] o tempo livre, o tempo do não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho. A tecnologia que poupa trabalho, está falhando em liberar aqueles que trabalham” (DAL ROSSO, 2008, p. 71), o que compromete a saúde do trabalhador.

Em relação à pergunta sobre o domínio no uso das tecnologias digitais, responderam ter pleno domínio 11 respondentes; 82 docentes disseram ter bom domínio. Baixo domínio foi a resposta de 49 participantes, e 5 docentes disseram não ter nenhum domínio no uso das tecnologias digitais. Uma das perguntas constantes do questionário foi que, se em algum momento de sua atividade, o docente recebeu capacitação para realizar atividades de forma remota. Responderam que “não” 122 respondentes; a falta de capacitação para o uso de Tecnologias Digitais, foi a resposta de 82,99% dos docentes. Esses dados indicam que as tecnologias digitais ainda não fazem parte do cotidiano escolar.

Para alguns docentes, a falta de habilidade para o uso das tecnologias digitais tem “[...] provocado angústia e exaustão, visto que sem nenhum preparo as instituições de ensino passaram a exigir do professor habilidades com as ferramentas tecnológicas” (BARRETO, SANTOS, 2021, p. 237).

Os docentes também ressaltaram a dificuldade em conseguir acesso a equipamentos de boa qualidade devido aos altos custos, o que limita a capacidade de desenvolver suas atividades. As tabelas abaixo refletem a situação dos docentes em relação ao uso das tecnologias digitais como suporte pedagógico no contexto da pandemia.

Tabela 2 – Domínio para uso de tecnologias

Nível de domínio das tecnologias disponíveis	Frequência	Porcentagem
Nenhum domínio	5	3.40%
Baixo domínio	49	33.33%
Bom domínio	82	55.78%
Pleno domínio	11	7.48%
Total	147	100.00%

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os participantes da pesquisa declararam que não receberam da secretaria de educação formação em tecnologias digitais para desenvolverem suas atividades de modo remoto. Os docentes acionaram seus conhecimentos práticos para o uso das ferramentas digitais, pediram ajuda a colegas e parentes com mais habilidade.

Tabela 3 – Capacitação para uso de Tecnologias Digitais

Recebeu capacitação para realizar atividades de forma remota	Frequência	Porcentagem
Sim	25	17.01%
Não	122	82.99%
Total	147	100.00%

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os aspectos referentes à falta de formação digital aparecem também nas falas das docentes entrevistadas quando indagadas sobre a capacitação para uso de Tecnologias Digitais. Vejamos nos excertos retirados das entrevistas realizadas:

[...] tenho conhecimento de algumas ferramentas e já as utilizei no ambiente acadêmico, porém, por estar em casa com meus três filhos pequenos, não consigo utilizá-las... me sinto angustiada por isso. (ELISA, 2020)

[...] eu gosto de dar aula, mas aí surgiu esse negócio, “ah, dar aula online”, ah, tá, dar aula online. (ROSA, 2020)

Os relatos dessas docentes permitem inferir que o isolamento social despertou sentimentos de estranhamento e insegurança quanto aos novos procedimentos do trabalho com o uso de Tecnologias Digitais, uma vez que “[...] se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas” (GATTI, 2020, p. 32). As alterações no trabalho docente na pandemia revelaram lacunas que ainda persistem na formação para o magistério.

As dúvidas das docentes foram em torno das mudanças em suas rotinas, que provocaram uma sobrecarga de trabalho, e que, junto à “situação de espera”, têm causado exaustão emocional. Os profissionais relataram sentimentos de angústia e ansiedade, e, ao mesmo tempo em que precisaram desenvolver novas habilidades e assumir novas tarefas, docentes se queixaram da falta de tempo para se manter atualizadas.

Apple define assim a intensificação percebida pelas docentes:

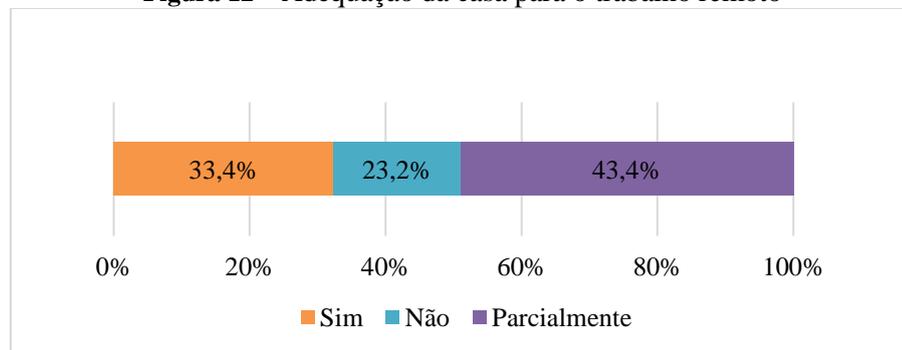
A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao

banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Outra questão a ser melhor estudada é a falta de orientação unificada da rede em relação às ações emergenciais. Segundo 69,6% dos docentes que responderam ao questionário, faltou consenso nas ações propostas pela secretaria de educação. Os docentes se queixaram da falta de diálogo, visto que 49% dos respondentes disseram que não participaram de reuniões pedagógicas nesse período.

Dessa maneira, os dados a seguir demonstram que, ao propor o ensino no modelo remoto, a rede de ensino não disponibilizou nenhum apoio aos docentes para que realizassem suas atividades no espaço das suas casas. E, assim, o espaço da casa que, *a priori*, confere tranquilidade e privacidade, agora está permeado pelo trabalho que norteia as rotinas do cotidiano docente. Uma vida doméstica que, para muitos professores, já era intensa com as demandas e imprevistos do dia a dia.

Figura 12 – Adequação da casa para o trabalho remoto



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Conforme a imagem apresenta, nem todos os docentes possuem espaço e estrutura adequada em casa para a realização das atividades pedagógicas. Os excertos seguintes reforçam a percepção dos docentes:

[...] me organizo com muita antecedência, eu não uso a apostila do Portal. Eu preparo minhas atividades. Comprei uma mesa pra mim. Eu "tava" trabalhando na mesa da cozinha, daí falei: não, vou parar. Para, vou arrumar um cantinho pra mim aqui. Arrumei uma mesinha, coloquei minhas coisinhas, está tudo aqui. Ninguém mexe na minha mesa! (ELISA, 2020)

[...] além dos inúmeros desafios da educação, os da pandemia são: local de trabalho e material de trabalho" (LÍDIA, 2020)

[...] a título de exemplo, a conexão doméstica tem contrato para receber dados e pouco envio. É necessária conexão CORPORATIVA para que possamos ter fluxo de envio de dados. Contudo, os preços já são exorbitantes, imagine uma conexão corporativa. Aliado a isso, verifica que as conexões de internet nas escolas nunca funcionam” (ANDRÉA, 2020)

3.3 Percepções dos docentes sobre as condições de trabalho

Em investigações mais recentes do campo educacional, além de ouvirem especialistas da educação, tem-se considerado importante que docentes sejam ouvidos, especialmente em períodos de mudanças extremas como as que ocorreram durante a pandemia. Para compreendermos um pouco mais sobre as implicações dessas alterações no trabalho docente em Campos dos Goytacazes, aprofundaremos as discussões a partir da análise de excertos de seis entrevistas semiestruturadas, destacando a percepção das docentes sobre: a) o processo de precarização do trabalho docente; b) as políticas/ações públicas da secretaria de educação durante a pandemia; c) como as condições de trabalho em casa associadas à situação de espera exacerbaram a precarização do trabalho dos docentes.

Para situar o leitor sobre o perfil profissional das docentes entrevistadas, fez-se um quadro demonstrativo. Conforme anunciado na metodologia, trataremos docente no feminino.

Quadro 1 – Perfil das docentes entrevistadas

Docente	Gênero	Idade	Escolaridade	Etapa em que atua	Vínculo de trabalho
Andréa	Feminino	40	Nível Superior	1º ao 5º ano	Estatutária
Elisa	Feminino	38	Nível Superior	Educação infantil	Estatutária
Franciele	Feminino	36	Mestrado	Educação infantil	Estatutária
Lídia	Feminino	21	Nível Superior	1º ao 5º ano	Contratada
Mônica	Feminino	37	Nível Superior	Educação infantil	Estatutária
Rosa	Feminino	50	Normal Médio	1º ao 5º ano	Estatutária

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Neste subitem apresentamos dados das docentes participantes da entrevista e suas realidades profissionais no contexto da pandemia. Fizemos também uma relação com o objeto da pesquisa ao refletirmos sobre as condições de trabalho em Campos dos Goytacazes, relacionando as falas das docentes com as contribuições dos autores aqui apresentados.

Neste sentido, as entrevistas com as professoras do ensino fundamental dos anos iniciais e da educação infantil garantiram dados relevantes que ajudam a compreender o

posicionamento oficial da secretaria de educação municipal em relação à adoção de medidas para minimizar os impactos na educação no período pandêmico, juntamente com o relato de queixas e insatisfações das profissionais de educação em Campos dos Goytacazes. A intenção também foi ampliar a percepção das docentes em relação às políticas públicas educacionais que foram implementadas pelo município.

A partir da análise dos excertos, cabe uma reflexão sobre a ideia de que a escola possui autonomia para elaborar suas ações pedagógicas. Em várias falas, as professoras expressaram a insatisfação com o posicionamento da secretaria de educação em deixar docentes de fora da construção de possíveis soluções para os desafios da educação. No caso específico de Campos dos Goytacazes, observou-se a publicação de portarias e resoluções em Diário Oficial sobre o calendário operacional escolar, apontando quais seriam as ações a serem desenvolvidas no interior das escolas ao longo do ano letivo, e como as docentes deveriam agir.

[...] a gente nunca é consultada, tudo vem pronto da secretaria. (Lídia, 2021)

Ao refletir sobre a exclusão dos professores nos processos decisórios, Nóvoa (1995, p. 10) faz-nos um alerta “[...] é verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar morto’”. Nossas escolas e nossa educação carregam, em sua trajetória, marcas profundas de autoritarismo e exclusão. Seus interesses e diretrizes reproduzem as vontades e projetos político-econômicos de nossas classes dominantes em detrimento dos interesses reais e necessários às massas exploradas (PATTO, 2009). Em tempos de pandemia, imperou o autoritarismo na tomada de decisões, conforme vemos acontecer com a precária e excludente implantação das políticas educacionais emergenciais no município de Campos dos Goytacazes e a tentativa de ensino no modelo remoto.

3.3.1 Percepção das docentes sobre o processo de precarização do trabalho docente

Em 2020, o trabalho pedagógico desenvolvido pela secretaria municipal de educação em Campos dos Goytacazes foi todo articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todas as unidades escolares receberam normativas e diretrizes que indicavam um conjunto de objetos do conhecimento e habilidades a serem trabalhadas nos planejamentos, sem preocupação ou respeito às condições sociais, materiais, tecnológicas, logísticas, emocionais e físicas de docentes, alunos e famílias.

Alguns estudos críticos do documento indicam que o processo de elaboração e de implantação da BNCC deu-se de modo que, no âmbito da aparência, garantisse uma discussão democrática e consensual; porém, desde sua apresentação, em 2015, a participação da comunidade foi controlada pelo governo por meio da coleta de opiniões pela internet (FILIPE et al, 2020, p. 797). Esse posicionamento provoca desconfiança entre docentes que passam a executar tarefas apenas para cumprir o que está na letra fria da lei. Atitude presente não apenas em algumas circunstâncias, já que docentes quase nunca são consultados para as tomadas de decisões.

O processo educativo proposto na BNCC visa a aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados, e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a auto-escolarização, uma contradição em termos (FILIPE et al., 2020, p. 798). A BNCC é uma política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7)

O documento teve três versões: a de junho de 2015, disponibilizada de setembro até março de 2016 para críticas e sugestões da comunidade; uma segunda versão disponibilizada em maio de 2016; e a terceira, apresentada em abril de 2017 e homologada em 20 de dezembro, após tramitar no Conselho Nacional de Educação.

A versão final da BNCC adotou o conceito de desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico, indicando o “que os alunos devem ‘saber’ e, principalmente, o que devem ‘saber fazer’ – considerando a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 15).

Percebemos que, mais uma vez, um modelo novo e desconhecido é introduzido na educação sem diálogo com quem está no “chão da escola”. A precariedade do trabalho docente, com sua tão naturalizada vulnerabilidade financeira, faz docentes se renderem ao cumprimento de documentos pouco debatidos nas escolas, como é o caso da BNCC, da carga horária letiva excessiva, que condiciona pagamentos, avanços salariais e até mesmo férias.

[...] aí você olha a BNCC, parece que está te enforcando, cheia de regras, cheia de coisas, mas quem “compra” a BNCC? [...] porque é muito duro, aí chega esse ano, ah! Vai melhorar, vou poder produzir as atividades do meu aluno, não! Vem tudo pronto de novo e pior. (ANDRÉA, 2021)

O relato da docente reafirma como o contexto da pandemia intensificou a precarização no trabalho docente. Como bem observou Oliveira (2020), ao se referir às preocupações dos gestores públicos em tentar resgatar a normalidade ou garantir que o ensino se realize a qualquer custo. Para a autora, a preocupação deles é cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, pois encontram-se submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (OLIVEIRA, 2020, p. 733).

[...] estou desestimulada com a desvalorização do trabalho docente e suas condições de trabalho. A pandemia apontou as enormes diferenças econômicas existentes da população, e os alunos de escolas particulares acabam tendo um atendimento diferenciado do aluno da escola pública. (FRANCIELE, 2021)

[...] eu acho assim: nosso trabalho não é valorizado. Eu acho que eu posso falar isso tanto por ser professora ou como aluna, porque eu ainda vejo essa realidade: os nossos professores não são valorizados. (LÍDIA, 2021)

[...] não me vejo daqui a alguns anos trabalhando na educação básica. Até fico na docência, mas não no ensino básico, não vejo perspectivas de mudança em relação à imagem que fazem da docente das séries iniciais. (FRANCIELE, 2021)

Pesquisadores já chamavam atenção para o fato de que “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

3.3.2 Percepção das docentes sobre as políticas/ações públicas da secretaria durante a pandemia

As políticas públicas educacionais propostas pelo município nos anos de 2020 e 2021 foram recebidas pelas docentes num misto de alívio e esperança, apesar das decisões terem sido tomadas sem sequer uma consulta às docentes. A rede municipal de ensino foi a que mais demorou a apresentar caminhos para a continuidade do ensino na educação básica, como mencionado neste texto. Docentes se sentiram esquecidas por dois meses, como se a escola não existisse. Ao refletirem sobre a escola e a situação da pandemia, em recente texto, Nóvoa e Alvim (2021, p. 12-13) escreveram que o “desaparecimento da escola faz-se pela corrosão dos laços sociais e dos vínculos pedagógicos entre professores e alunos”. Essa sensação de

apagamento da escola foi um sentimento presente em 2020 no período em que a secretaria de educação de Campos dos Goytacazes se manteve em silêncio diante do desafio imposto pela pandemia. Nóvoa e Alvim (2021) conseguem, em suas palavras, expressar o sentimento das docentes ouvidas na entrevista. Dizem os autores

O “desaparecimento da escola” conduz, também, ao desaparecimento do professor, pois esvaziam-se as suas dimensões profissionais, nomeadamente enquanto coletivo docente, e desvaloriza-se o seu conhecimento próprio, a sua capacidade de construir pedagogia e de “fazer escola”. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13)

As palavras dos autores vão ao encontro das vozes das docentes Elisa e Andréa ao se reportarem às ações da secretaria de educação e ao questionamento que se fizeram em relação à elaboração do material didático para as crianças.

[...] o ano passado demorou pra saber como ia fazer e acabou virando uma bagunça. Esse ano está um pouco mais organizado, apesar de eu achar que ainda falta mais organização. O diário, por exemplo, até hoje nada, mas, enfim, teve uma melhoria. Mas precisa mudar muita coisa. Esse ano mudou um pouco. Porque, no ano passado, nada. Muitos professores não tinham interação com os pais, os professores com os alunos. Esse ano a gente tem que ter essa interação (ELISA, 2021).

[...] eu ainda fui à escola antes da pandemia e depois fui pra ajudar na distribuição dos kits de alimentação e depois na distribuição – a gente não participou efetivamente na construção de apostila, nem nada, até hoje. Nós não temos acesso a nada, o acesso é só passar para as famílias, não temos acesso porque a escola não tem estrutura pra gente se reunir, e tem alguns professores que não querem se disponibilizar pra montar material. Porque é muito difícil, por exemplo, eu com uma turma de quinto ano, eu pegar o material pronto e eu vendo que aquele material não vai atender às necessidades da minha turma (ANDRÉA, 2021).

Diante dos relatos das docentes, podemos concordar com os autores citados anteriormente que chegaram à conclusão de que “de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 11). As políticas educacionais do município são vistas pelas docentes como inadequadas para a realidade educacional da cidade, principalmente em relação ao uso de tecnologias. Dados da pesquisa TIC Domicílios 2019, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2020), mostrou que apenas 37% dos domicílios brasileiros possuíam computador e *internet* em 2019. Entre as famílias pertencentes às classes sociais D e E, somente 12% possuíam essas duas tecnologias e 85% acessavam a *internet* apenas pelo celular.

A rede municipal de Campos dos Goytacazes já apresentava sinais de que a educação estava desprovida de políticas públicas mais pontuais para melhoria da qualidade do ensino no

município; com a crise sanitária, a situação piorou. Problemas como: falta de profissionais, salários defasados, turmas cheias, falta de infraestrutura das unidades escolares. Nos excertos abaixo é possível inferir essas dificuldades e a preocupação das docentes:

[...] eu não uso a apostila do Portal. A apostila do Portal eu acho muito difícil para meus alunos, principalmente para esses que não reconhecem letra, entendeu? Eu acho até legal eles proporem atividade, mas tá muito além da realidade dos nossos alunos. Os nossos alunos do pré III não fizeram o pré II ano passado, entendeu? Eles saíram da creche, passaram pela escola e foram pra casa (ELISA, 2021).

[...] em 2020, foi algo mais distante, eu percebi esse processo, porque a prefeitura colocou as aulas no canal de TV, mas ficou difícil para os pais acompanharem essa rotina de aula via TV. E teve até apostila, mas também, se eu me lembro bem, não eram todos os meses que tinha. Em 2021, teve uma participação maior dos alunos, foi criado o grupo no WhatsApp e, daí, a gente pode ter um contato mais perto das famílias, apesar de nem todas, devido à dificuldade de algumas (ELISA, 2021).

Entre os relatos das docentes, aparecem sentimentos de preocupação e angústia com a aprendizagem das crianças. Pode-se considerar como um alerta para as condições de aprendizagem das crianças do ensino básico dos anos iniciais, um nível de ensino em que as atividades foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação. A pesquisadora Gatti (2020) esclarece que a “quase falta de discussão que se verifica sobre esse nível de escolaridade testemunha o quanto ‘os que têm voz’ deixam de lado questão que é esquecida e bem incômoda, sob vários aspectos” (GATTI, 2020, p. 34). A observação da autora corrobora com as preocupações das docentes. As crianças da educação infantil foram privadas de experiências e aprendizados que são oportunizados no ambiente escolar; por mais que o ambiente da casa favoreça momentos de aprendizado, eles se diferem dos que a escola, junto à mediação das docentes, é capaz de proporcionar.

3.3.3 Como as condições de trabalho em casa exacerbaram a precarização do trabalho das docentes

A preocupação com o bem-estar das docentes em função da conjuntura da pandemia, aliada às questões que envolvem o acesso à *internet* e aos artefatos digitais que os alunos dispõem ou não para realizar as atividades em casa, reflete-se sobre as condições do trabalho docente. No município, depois das primeiras ações da secretaria de educação, a sobrecarga de trabalho ficou evidente. Para Nóvoa e Alvim (2021, p. 11), “o ano de 2020 marca, inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas

aprendizagens”. O uso intenso das tecnologias causou exaustão e preocupação entre as docentes, especialmente em relação às famílias que não mantiveram contato com a escola, conforme os relatos a seguir:

[...] fico muito tempo em frente à tela pesquisando, publicando aulas, porque eu trabalho no estado também. Tenho que estar atenta, tenho que estar sempre atenta e isso causa um certo estresse; é cansativo e a gente tem que se policiar pra entender né porque a gente tá desse jeito (MÔNICA, 2021).

[...] com a pandemia, mudou muita coisa. A gente não consegue ter retorno dos pais, a gente não consegue ter retorno do aluno. Se o aluno aprendeu direito, se ele está aprendendo ou não. A gente não consegue ter esse retorno. Tenho sentimento de esperança, mas ao mesmo tempo nem sei o que pensar, me preocupo com esses alunos que a mãe não dá retorno, que eu não sei de nada. Eu tenho dois alunos que até hoje, dia 25/08/2021, nada (ELISA, 2021).

Somada às preocupações anunciadas pelas docentes, têm-se a naturalização do trabalho feminino não remunerado em casa. Essa condição acentua a carga de trabalho das docentes com os cuidados da casa e familiares. A seguir, descreve-se o relato da intensa rotina diária de uma entrevistada que tem dois filhos pequenos:

[...] o trabalho em casa alterou muita coisa. É complicado, aqui em casa pra eu me organizar eu faço dessa forma. Eu acordo cedo, que as crianças acordam cedo, seis horas eu já estou de pé. Seis horas acordo, tomo café, começo a arrumar a casa, aí, oito horas, eu paro, posto as minhas aulas e continuo arrumando a casa. Comida, roupa, chão, essas coisas. Depois, quando meu filho dorme, meio-dia, é que eu vou para o computador, aí eu vou fazer alguma coisa. Vejo quem fez atividade, anoto quem não fez, ligo para um pai ou outro, vou conferir quem entregou a apostila, vou fazer um PIT (Plano Individual de Trabalho), vou fazer um RIT (Relatório Individual de Trabalho), vou fazer um documento. Vou entrar em contato com a outra professora, que é minha amiga, pra trocar ideia, e por aí vai. Mas só na parte da tarde, porque, de manhã, eu vou ter que parar pra ver as crianças. Então eu prefiro fazer dessa forma aí. Meu filho, graças a Deus, dorme até duas, duas e meia, e dá tempo fazer bastante coisa nesse horário. Agora está tudo junto, eu tive que me organizar dessa forma, senão eu não ia conseguir (ELISA, 2021).

Os documentos citados pela docente, Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT), são a materialidade da demasiada burocratização da atual gestão municipal. A impressão que se tem é que as docentes fazem o mesmo documento duas ou três vezes.

[...] então, home office dentro de casa é isso: você tenta fazer alguma coisa, aí chega mãe, marido, cachorro, vizinho, celular. Aí você está muito bem trabalhando, grava alguma coisa, aí tem alguém gritando, o telefone chamando, então... [risos] (ANDRÉA, 2021).

[...] trabalho em home office é aquela coisa, você precisa fazer as coisas da casa concomitante com as tarefas do dia ou da semana de aula. Aqui, na prefeitura, não recebi nenhuma ajuda ao uso de tecnologias, uso o que tenho. Em relação às dificuldades do home office, são mais em relação ao barulho; não tem como controlar uma obra do vizinho, por exemplo. Em relação ao espaço da casa, eu já tinha por conta dos estudos, um espaço separado e preparado para essas atividades. (FRANCIELE, 2021).

[...] eu senti ansiedade, estresse, porque a minha maior preocupação é com a minha mãe; ter o contato e passar o vírus pra ela. Até hoje eu não peguei Covid, mas também tenho muito cuidado, saio muito pouco, é mais pra ir ao supermercado; evito lugares cheios. Quando me sinto mais agitada, tomo calmante natural, um suquinho de maracujá (MÔNICA, 2021).

[...] rotina, em relação ao trabalho, eu fico mais tempo em frente à tela, né? Isso causa um certo estresse, é cansativo e a gente tem que se policiar pra entender porque a gente tá desse jeito (MÔNICA, 2021).

A política de enturmação (assunto debatido no capítulo anterior) foi outro momento de esgotamento para as docentes. Com a suspensão dos contratos temporários de professores substitutos em maio de 2020, muitas turmas ficaram sem professores. Para resolver essa situação, no ano letivo de 2021, o secretário de educação recém-empossado promoveu a enturmação de alunos. No entanto, essa decisão ocorreu dois meses após o início de ano letivo, e a situação obrigou as unidades escolares a promoverem uma nova escolha de turma. Isso significa dizer que, após o primeiro bimestre letivo, docentes e alunos precisaram criar novos vínculos. Porém, já existia a situação da pandemia que, por si só, desencadeou conflitos, fobias e dificuldade entre as docentes e famílias. Com a necessidade de nova escolha de turma, a sensação foi de que as docentes estavam fazendo um trabalho repetitivo, sem sentido e não remunerado.

Mesmo não concordando com a solução dada pela secretaria de educação, docentes precisaram usar o próprio aparelho telefônico para criar novos grupos de *WhatsApp*, além de rever e preparar novos planejamentos e estratégias de ensino.

[...] o que mais impactou o meu trabalho nesse período de pandemia foi adaptar as atividades que, antes, a gente fazia em sala de aula presencial com os alunos, o tempo deles de aprender era um outro tempo, né? (MÔNICA, 2021)

[...] bastante, em relação ao trabalho, me senti bastante sobrecarregada. Porque aquela fase de adaptação, do desconhecido (MÔNICA, 2021).

Diante de rotinas estressantes de trabalho, boa parte das docentes ouvidas nas entrevistas se queixaram sobre pressões e cobranças constantes, medo, falta de delimitação de tempo de

trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras. Podemos fazer algumas considerações sobre as concretas condições de trabalho docente que foram afetadas profundamente no contexto da pandemia. Os impactos de políticas de natureza, como as apresentadas no texto, acometem a saúde dos docentes, causando “mal-estar”, expressão estudada por Esteve (1999, p. 98) e entendida “[...] como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

[...] o humor muda, imagina essas crianças, apesar de que eles estão soltos, né? Porque eu consigo ver eles na rua quando passo, eu consigo ver eles na rua, mas, assim, aí eu penso, essas crianças tinham alimentação dentro da escola, como eles vão ficar sem comida, aí eu fico pensando o tempo todo sobre isso (ANDRÉA, 2021).

[...] e a saúde mental, nossa, também não tá... Meu tico e tico não “tá” muito bem. A gente não fica bem com essa situação. E só os outros problemas que a gente tem, né? Junta tudo numa bola e vamos ver no que vai dar. Brevemente vou precisar de ajuda. (ANDRÉA, 2021).

O adoecimento docente faz parte do rol de consequências do crescente processo de precarização do trabalho que atinge os profissionais. As falas das entrevistadas expressam sentimentos vivenciados por uma coletividade que, inicialmente, assistiu incrédula uma situação inimaginável para a educação e o trabalho docente. Aos poucos, os docentes foram se adaptando à nova realidade educacional, mas sem perder de vista os desafios que, de certo, estão por vir no pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o fenômeno da precarização trabalho docente continuam a despertar interesse e têm suscitado novas pesquisas a depender do contexto educacional. A pandemia de Covid-19 no Brasil, iniciada no ano de 2019 pelo SARS- CoV-2, cuja origem se deu na cidade chinesa de Wuhan, impactou as Políticas Sociais, afetando áreas da saúde, da economia, política e educacional. Em relação ao campo educacional, seguindo as orientações das autoridades sanitárias para se evitar o contágio da doença, orientou-se o distanciamento social.

O ineditismo da situação motivou a investigação. Desde então, pesquisadores têm se debruçado sobre os contextos das políticas educacionais na intenção de investigar as adversidades causadas pela pandemia e os impactos no trabalho docente já alterado pela nova regulação.

Esta pesquisa tratou do trabalho docente na educação básica no município de Campos dos Goytacazes/RJ no contexto da pandemia de Covid-19 na busca por realizar uma reflexão sobre o processo de precarização. Teve como objetivo conhecer as condições de trabalho de docentes que atuam na educação infantil e ensino fundamental I na rede municipal. Considerou como o processo de precarização do trabalho dos profissionais docentes em função mudanças orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP) ocorridas a partir da década de 1990, foram exacerbadas no contexto da pandemia. Pensou-se sobre as ressignificações de espaços privados, como a casa, entendida como um “território da espera”, que, na pandemia, tornou-se o local para quarentena e trabalho dos docentes.

Esta dissertação tratou-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A amostra da análise constituiu-se de docentes da rede municipal de educação do ensino fundamental dos anos iniciais e da educação infantil da cidade de Campos dos Goytacazes. No que se refere à construção dos dados, escolheu-se duas estratégias: questionário autoaplicável *online* e entrevistas semiestruturadas.

Entre os fatores de relevância da precarização no trabalho docente estão os baixos salários, longas e exaustivas jornadas de trabalho, redução da autonomia pedagógica, intensificação das atividades, como preparação e elaboração de planos de trabalho e planejamentos, uso intenso das tecnologias digitais, além do controle externo sobre o trabalho dos docentes. Não menos importante, temos a ênfase na terceirização e o crescente processo de contratação temporária de docentes nas redes públicas de ensino.

No que tange às mudanças operadas no campo educacional, têm exigido dos docentes

capacidade de flexibilização, competência e adaptação às novas condições de trabalho. Em virtude da pandemia nos anos de 2020 e 2021 e da necessidade do isolamento social, as aulas presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino foram suspensas, e o trabalho docente passou a ser feito de casa. Com isso, os desafios educacionais se deslocaram da sala de aula para o ambiente da casa, alterando as rotinas e as relações sociais dos docentes. A restrição que foi colocada aos docentes exigiu novos comportamentos e exigências, até então impensáveis.

Levando em conta o que foi analisado, constatou-se que docentes se viram destituídos de direitos trabalhistas. Contratos temporários foram suspensos sem aviso prévio em plena pandemia, pagamento de regência de turma foi cortado, promoveu-se “enturmação” dinâmica, que aumenta o quantitativo de alunos por turma. Tal cenário demonstra que os profissionais da docência foram penalizados com medidas emergenciais que reforçam a desvalorização da profissão.

O estudo mostrou que, ao desenvolver as atividades pedagógicas em casa, os docentes se viram numa condição de vigilância constante; sua privacidade foi invadida sem nenhuma preocupação por parte de seus empregadores. No entanto, a tentativa de manter o contato com os estudantes no modelo remoto no município de Campos dos Goytacazes se apresentou ineficaz, uma vez que prevaleceram as desigualdades nas condições materiais e de formação entre os docentes para realizarem suas atividades laborais mediadas pelas tecnologias digitais.

Em razão disso, o precário modelo de ensino remoto proposto no município de Campos dos Goytacazes acabou por sobrecarregar a rotina dos profissionais, gerou despesas a mais e aumentou a insatisfação profissional. Sobre as condições de trabalho dos docentes, a secretaria municipal de educação não deu apoio material necessário para a modalidade de ensino emergencial. Toda despesa com equipamentos tecnológicos, consumo de energia, sinal de *internet* ficou sob a responsabilidade dos docentes. Portanto, estes exemplos reafirmam a intensificação no processo de precarização do trabalho docente na rede básica de ensino no município.

É preciso ressaltar que a falta de preparo para usar ferramentas digitais pode gerar angústia nos docentes que não conseguem se adaptar aos numerosos dispositivos disponíveis. Sentimento que afetou docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, que precisaram desenvolver novas habilidades e assumir diferentes tarefas. Os relatos dos docentes permitem inferir sentimentos de estranhamento e insegurança quanto aos novos procedimentos do trabalho pedagógico aliado ao uso de Tecnologias Digitais, além da falta de tempo para se manter atualizados. Os dados apurados no questionário apontam que ainda existe uma lacuna

na formação docente na rede municipal em relação à capacitação para uso de tecnologias digitais. No que se refere ao período da pandemia, acompanhou-se, nos sistemas de ensino, um misto de improviso e uma corrida em formações de curta duração. Tal fato indica a necessidade de a secretaria de educação pensar políticas de formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação mais consistentes.

Desse modo, a pressão decorrente do trabalho num contexto atípico, mais o isolamento social, elevaram os níveis de ansiedade e depressão entre os docentes. Situação corroborada com os depoimentos colhidos nas entrevistas semiestruturadas. Em virtude do que foi mencionado, aponta-se que o trabalho subordinou as demais atividades cotidianas, e o confinamento ampliou a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação. A espera confinada em casa numa situação imprevista exigiu de todos adequações e adaptações em relação ao convívio doméstico e às atribuições do trabalho, o que alterou o cotidiano dos docentes que passaram a desempenhar suas atividades profissionais e as da casa, muitas vezes sem dar um intervalo necessário.

Levando-se em conta os dados apurados, as ações da Secretaria Municipal de Educação foram baseadas no improviso, morosidade, falta de qualidade, pouco apoio pedagógico, e, por isso, demonstraram-se ineficazes para a continuidade das atividades pedagógicas do ano letivo de 2020, o que refletiu em 2021. Nesse caso, percebe-se um paradoxo nos discursos oficiais sobre a importância da educação e como, de fato, os desafios educacionais são debatidos e enfrentados.

Neste cenário, constata-se a necessidade de incentivar uma participação mais efetiva dos docentes na tomada de decisão no campo educacional, priorizar incentivo o ingresso na carreira por concurso público, pensar a possibilidade de uma jornada de tempo integral com salários justos e compatíveis às horas trabalhadas, formação continuada que atenda às necessidades dos docentes.

Dessa maneira, os dados aqui expostos demonstram que, ao propor o ensino no modelo remoto, a rede de ensino não disponibilizou nenhum apoio aos docentes para que realizassem suas atividades no espaço das suas casas. E assim, o espaço da casa, que, *a priori*, confere tranquilidade e privacidade, agora está permeado pelo trabalho que norteia as rotinas do cotidiano docente. Uma vida doméstica que, para muitos professores, já era intensa com as demandas e imprevistos do dia a dia.

Em tempos de pandemia, imperou o autoritarismo na tomada de decisões, conforme vemos acontecer com a precária e excludente implantação das políticas educacionais

emergenciais no município de Campos dos Goytacazes e a tentativa de ensino no modelo remoto. O uso intenso das tecnologias causou exaustão e preocupação entre as docentes especialmente em relação às famílias que não mantiveram contato com a escola.

No contexto pandêmico, docentes perderam o espaço da sala de aula e novos comportamentos precisaram ser repentinamente assimilados e incorporados como parte de uma nova maneira de se relacionar com colegas, alunos e família dos estudantes. No caso específico da educação e do cotidiano escolar, este foi “transferido” para o ambiente da casa. Constatamos que a falta de preparo para usar ferramentas digitais no modelo de ensino remoto gera angústia nos docentes que não conseguem se adaptar aos numerosos dispositivos disponíveis. Por outro lado, destacam-se as demandas emocionais de docentes e discentes, afloradas, dentre outras questões, pelo medo da doença, preocupação com familiares e amigos, perda de parentes e pessoas queridas.

No contexto da pandemia, toda essa interação foi feita a partir de casa, com docentes confinados e vulneráveis diante das complexas condições para desenvolverem suas atividades. Partindo do entendimento de que houve uma urgente necessidade de reorganização do espaço e do tempo cotidianos e escolares transferidos para o lar, em uma situação de espera, concordamos que a casa foi um “território da espera” que precisou ser reinventada e ressignificada como um espaço também de trabalho.

Nesses tempos de pandemia, observou-se o reforço no verticalismo na tomada de decisões. Os docentes não participaram de nenhuma decisão em relação à continuidade das atividades educacionais. Por outro lado, conforme apresentado neste texto, as políticas educacionais emergenciais no município demonstraram-se frágeis, desarticuladas da realidade dos alunos e, portanto, excludentes.

A intensificação da precarização docente está relacionada à situação da pandemia e ao ensino realizado de dentro de suas casas em um novo formato, com distribuição e organização do tempo se inter cruzando de maneira singular, intensificando as relações do trabalho com a vida pessoal. Docentes precisam cada vez mais participar de atividades burocráticas, como fazer relatórios, contribuir na gestão da escola, colaborar na gestão dos recursos financeiros públicos destinados às escolas, além das tarefas próprias da docência, como preparar aulas, corrigir atividades, elaborar avaliações, participar de reuniões de pais.

Por fim, diante dos dados apresentados, constatamos que, no contexto da pandemia e pelo fato de os docentes trabalharem dentro de suas casas numa condição de “espera”, acelerou e intensificou o processo de precarização do trabalho docente da educação básica dos anos

iniciais na rede Municipal de Campos dos Goytacazes. Desejamos que esta dissertação sirva de inspiração para novas abordagens sobre o tema da precarização do trabalho docente a nível local que carece de estudos investigativos sobre Políticas Públicas Educacionais. Como sugestões de pesquisas futuras, sugerimos investigar melhor, em âmbito municipal, as condições de trabalho docente no pós-pandemia, considerando que a sobrecarga de trabalho não se extinguiu com o retorno das aulas presenciais. Outras possíveis lacunas de pesquisa são: os impactos da suspensão das aulas presenciais na aprendizagem das crianças diante das desigualdades de acesso digital; a crescente prática de contratação de professores substitutos por meio de vínculos temporários de trabalho; as políticas de formação continuada desenvolvidas no município.

BIBLIOGRAFIA

AS DIRETRIZES, Estabelece. Bases da educação Nacional. **Brasília, DF: MEC, 1996.**

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** Boitempo editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital.** Boitempo editorial, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Laborare. Ano III, Número 4, Jan-Jun/2020, pp. 6-14. ISSN 2595-847X. <https://trabalhodigno.org/laborare>.

AQUINO E.M.M.L.L et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020. DOI: 101590/1413-81232020256.1.10502020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. **Pensar a Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 6, n. 1, 2020.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, v 2, p. 35-60, 1999.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v 5, p. 1105-1126, 2004.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Rio Grande do Sul: UFRGS**, 14, v. 8, 2020.

BÉLANGER, Danièle. VIDAL, Laurent et MUSSET, Alain (dir.)(2015) Les territoires de l'attente. Migrations et mobilités dans les Amériques (XIXe–XXIe siècle). Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 304 p.(ISBN 978-2-7535-4026-2). *Cahiers de géographie du Québec*, 2015, 59.168: 502-505.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. QUESTÕES ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: formação, carreira e condições de trabalho. *Revista Formação em Movimento*, 2020, 2.3.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 7-7, 2007.

BRIDI, Maria Aparecida, BRAUNERT, Mariana Bettega, BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. A inserção da precariedade do trabalho no setor público como resultados das políticas neoliberais. **Políticas de austeridade e direitos sociais**, v. 1, p. 100-113, 2019.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. **Decreto** nº 079 de 6 de maio de 2020. Dispõe sobre a suspensão dos contratos dos professores substituto admitidos em virtude do edital de processo seletivo simplificado nº 01/2018 da secretaria municipal de educação, cultura e esporte e dá outras providências. Disponível em <https://transparencia.campos.rj.gov.br/covid-19-decretos>. Acesso em 31 de março de 2021.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. **Decreto** nº 124 de 6 de junho de 2020. Dispõe sobre a atualização e consolidação das ações necessárias à redução do contágio pelo covid-19 – coronavírus, e dá outras providências. Disponível em <https://transparencia.campos.rj.gov.br/covid-19-decretos>. Acesso em 31 de março de 2021.

CANCLINI, Néstor García. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283p.

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

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer (v. 1) 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/ Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAL-ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DE ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

DE FÁTIMA SOUZA, Juliana; BOSCO, Claudia Starling; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: O PIBID e a residência pedagógica. *Revista Formação em Movimento*, 2020, 2.3.

DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 2020, 28: 1013-1031.

DE MACEDO, Jussara Marques; MELLO, Miriam Morelli Lima. APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ "PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE". **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 213-218, 2017.

DE JANEIRO, Rio. Decreto nº 46.973, de 16 de março de 2020. *Reconhece a situação de emergência na saúde pública do Estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19)*, 2020.

DE OLIVEIRA GOMES, Tânia Maria. O relato profissional à luz da metarreflexão: interstícios e confluências no fazer acadêmico-docente. *Revista Fundamentos*, 2015, 2.1.

DERMEVAL, SAVIANI. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 1991.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020**
Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>.
Acesso em 15 de jan. 2021

DO BRASIL, Senado Federal Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 736-753, 2020.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. **Profissão Professor. Portugal: Porto Editora**, 1999.

FARIA, Teresa de J. Peixoto; FERREIRA, Diogo Cruz. Pandemia de COVID-19 e “territórios da espera”: um convite a refletir sobre a espera no contexto de crise. **Antropológicas epidêmicas**. Diários de uma epidemia Em linha: <https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/pandemia-de-covid-19-e-territ%C3%B3rios-da-espera-um-convite-a-refletir-a-espera-no-contexto-de-crise>, 2020.

FERNANDES, Cláudia Monteiro. Professores: profissionalização e qualificação dos trabalhadores da educação. **Transformações no mundo do trabalho**. p. 453.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. **FERREIRA, ATB; ALBUQUERQUE, EBC; LEAL, TF Formação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 51-64, 2005.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 2011. p. 295-295.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. 2019.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, 2020, 34: 29-41.

GUELLER, V. (2018). Suspensão do cotidiano: a experiência de um intervalo como exercício poético. **OuvirOUver**, 14(1), 140-153. <https://doi.org/10.14393/OUV22-v14n1a2018-10>.

Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? **Fund Raising Management**, 30(3), 25-28. Acesso 09/10/2020.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 2 Edição. São Paulo: Paz e Terra, 198

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020.

LIBÂNIO, José. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2010, 91.229.

LIEVORE, SUE ELEN. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA/ES.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. atlas, 2003.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim De Conjuntura (BOCA)**, 2021, 6.16: 06-14.

NÓVOA, António. Profissão professor, nº3. **Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.(Coleção)**, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. **Revista**

CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 2013, 9.2.

NÓVOA, Antônio, et al. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, 1995, 2: 13-34.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870-1920-1970-2020. **História da Educação**, 2021, 25.

NORONHA, MMB. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais [Dissertação Mestrado]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, 2004, 25: 1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, 2010, 17-35.

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas. **Propuesta educativa**, 2016, 45: 50-62.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2016, 27.66: 852-878.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, 2018, 27.53: 43-59

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2020, 83.1: 143-162.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa (Brasil)**, 2020, 15: e2015335.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da escola**, 2020, 14.30: 719-734.

OUTHWAITE, William (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Zahar, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. **Reunião Anual da ANPED** 2000, 23.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Professor: formação identidade e trabalho docente. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 1999, 2: 15-35.

POCHMANN, Marcio. Os Trabalhadores na regressão neo-liberal. **Andrade Oliveira D. &**

M. Pochmann, op. cit. Chapitre, 2020, 2: 31-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*: Edições Almedina. SA Coimbra, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. Editora Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Mariana Pereira da; BERNARDO, Marcia Hespanhol; SOUZA, Heloísa Aparecida. Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 2016, 41.

SILVA, Amanda. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade, Nova Iguaçu**, 2020, 5.9: 587-610.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes, 2014.

TÖWS, Ricardo Luiz; MALYSZ, Sandra Terezinha; ENDLICH, Angela Maria. Pandemia, espaço e tempo: reflexões geográficas. 2021.

VALÉRIO, M. CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2002.

VIDAL, Laurent; MUSSET, Alain; VIDAL, Dominique. Sociedades, mobilidades, deslocamentos: os territórios da espera. O caso dos mundos americanos (de ontem a hoje), Disponível em: Confins, 2011, 13.

VIEIRA, Livia MF. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. **Belo Horizonte**, 2010.

VIEIRA, Renato Gomes, et al. As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor. 2019.

Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research** (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the Influence of the Epidemic on the Education in China. In: **2020 International conference on big data and informatization education (ICBDIE)**. IEEE, 2020. p. 143-147.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. **Pandemias e pandemônio no Brasil**, 2020, 261-278.

APÊNDICE I



Questionário

Este questionário é um levantamento prévio de dados sobre a situação das/os professoras/es das redes privada, estadual e municipal de educação no município de Campos dos Goytacazes diante do isolamento social imposto pela pandemia do COVID 19.

Em virtude da quarentena, houve a necessidade da suspensão das aulas presenciais ocorrida desde o dia 16 de março do corrente ano. Deseja-se, assim, apurar quais ações e políticas de educação foram desenvolvidas pelos respectivos gestores das redes de educação diante da pandemia.

Os dados obtidos contribuirão para uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. A colaboração dos profissionais da educação é de suma importância para a pesquisa.

Ao responder o questionário, você concorda em participar da pesquisa. Por nossa parte, nos comprometemos a resguardar o sigilo dos respondentes, com a garantia de uso das informações para fins acadêmicos e não comerciais.

Agradecemos a colaboração.

Luciana Siqueira Ribeiro, mestranda do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais, lcnsiqueiraribeiro@gmail.com

Silvia Alicia Martínez, orientadora.

Perfil do(a) Respondente

1. Idade.

() 18 a 25

() 25 a 30

() 30 a 35

() 35 a 40

() 40 a 45

- 45 a 50
- Mais de 50

2. Gênero.

- Masculino
- Feminino
- Outro

3. Nível de escolaridade.

- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Completa
- Mestrado Completo
- Doutorado Completo

4. Estado civil.

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

5. Tem filhos?

- Sim
- Não

6. Se sua resposta foi positiva, quantos?

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4

7. Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

8. Município em que reside.

9. Você faz parte do grupo de risco para a Covid-19?

- Sim
- Não

10. Se sua resposta foi positiva, por qual(ais) motivos?

- Hipertensão
- Diabetes
- Doenças respiratórias
- Idade

Perfil Profissional do(a) Respondente

1. Qual sua(s) função(s) (atividade/s) na educação?

- Diretor(a)
- Diretor(a) Adjunto
- Orientador(a) Pedagógico(a)
- Coordenador(a) Pedagógico(a)
- Supervisor(a) Pedagógico(a)
- Professor(a) do Ensino Médio
- Professor(a) do Ensino Médio Técnico
- Professor(a) do Ensino Profissional/Tecnológico
- Professor(a) do Ensino Fundamental II
- Professor(a) do Ensino Fundamental I

- professor(a) da Educação Infantil
- Professor(a) do Ensino de Jovens e Adultos
- Auxiliar de turma

2. Você trabalha na(s) rede(s):

- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Pública Federal
- Privada

3. Em qual(ais) etapa(s)/segmento(s) da Educação Básica você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos Finais)
- Ensino Médio

4. Assinale se você atua em uma ou mais modalidades de ensino.

- Educação de Jovens e Adultos
- Educação do Campo
- Educação Indígena
- Educação Escolar Quilombola
- Educação Especial
- Educação Profissional e Tecnológica

5. Há quantos anos você atua na área da educação?

- De 0 a 3 anos
- De 3 a 6 anos
- De 6 a 9 anos
- De 9 a 12 anos
- Mais de 12 anos

6. Qual seu vínculo de trabalho?

- Estatutário

Contrato de trabalho

Ambos

7. Você está trabalhando mesmo com a suspensão das aulas presenciais, de forma remota?

Sim

Não

8. Se sua resposta foi positiva, qual(is) ferramenta(s) você tem utilizado nas atividades de forma remota?

WhatsApp

Facebook

Instagram

Vídeo aulas

Trollo

Google Sala de aula (Classroom)

InShot

YouTube

StreamYard

Bulbapp

GoConqr

Plagiarisma

Hangouts Meet

Zoom

DropBox

One Drive

WeTransfer

Google Drive

Skype

Appear.in

Coggle (mapas mentais)

Planboard (criar planos de aula)

Podcast

Outras

9. Se você respondeu à questão acima, qual(is) ferramenta(s) você já utilizava antes da pandemia do COVID 19?

- WhatsApp
- Facebook
- Instagram
- Vídeo aulas
- Trollo
- Google Sala de aula (Classroom)
- InShot
- YouTube
- StreamYard
- Bulbapp
- GoConqr
- Plagiarisma
- Hangouts Meet
- Zoom
- DropBox
- One Drive
- WeTransfer
- Google Drive
- Skype
- Appear.in
- Coggle (mapas mentais)
- Planboard (criar planos de aula)
- Podcast
- Outras

10. Quantas horas por dia você tem se dedicado ao trabalho?

- 1 a 4
- 4 a 8
- 8 a 12

Mais de 12

11. Você possui acesso à internet em casa?

Sim

Não

12. Como você avalia a qualidade do sinal recebido?

Regular

Bom

Muito bom

13. Quais dispositivos eletrônicos você possui?

Celular smartphone

Tablet

Computador Desktop

Notebook

Câmera digital

Filmadora

14. Quais equipamentos de suporte você possui?

Tripé

Zoom

Ring Ligth

Suportes

Lentes de Olho de Peixe

Webcam

Headset (microfone+fone)

15. Como você avalia seu nível de domínio das tecnologias disponíveis?

Pleno domínio

Bom domínio

Baixo domínio

Nenhum domínio

16. Você se sente preparado(a) para o ensino de forma remota?

- Sim
- Não

17. Em seu espaço doméstico você dispõe de estrutura adequada à realização do trabalho remoto?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Perfil da Rede de Ensino

1. A rede de ensino em que você trabalha propôs alternativas após a suspensão das aulas presenciais?

- Sim
- Não

2. Se sim, quanto tempo depois da suspensão das aulas?

- 0 a 4 semanas
- 4 a 8 semanas
- Mais de 8 semanas
- A rede de ensino não propôs alternativas

3. Quais ações a rede de ensino em que você trabalha realizou?

- Suspensão das aulas
- Suporte à distância aos estudantes
- Suporte à distância aos professores (ex.: plataformas de acesso a materiais)
- Antecipação de férias escolares
- Apoio na divulgação dos cuidados para a prevenção da Covid 19
- Suspensão de contratos de trabalho
- Redução de salários
- Suspensão de adicional de regência
- Outros

4. Têm ocorrido Reuniões Pedagógicas nesse período?

Sim

Não

5. Tem ocorrido algum tipo de formação continuada nesse período?

Sim

Não

6. Houve alguma orientação unificada para a rede de educação em relação a minimizar os impactos na aprendizagem?

Sim

Não

7. Em algum momento de sua atividade profissional você recebeu capacitação para realizar atividades de forma remota?

Sim

Não

8. Gostaria de contribuir com alguma informação adicional?

9. Gostaria de contribuir com a pesquisa em forma de entrevista, mesmo que seja realizada em forma virtual, e com a garantia de manutenção do sigilo de sua identificação?

Em caso positivo

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE II



Roteiro de Entrevista com docentes da rede básica de ensino

Tópico I – Programas e Políticas de Educação no Brasil

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória profissional.
2. Como é a oferta, pela secretaria de educação do município, dos cursos de capacitação? Pode me contar como você vê essas oportunidades? Você tem realizado alguns desses cursos? Se sim, qual(ais)?
3. Na sua opinião, como essas capacitações podem impactar o trabalho docente?

Tópico II – Mundo do Trabalho

1. Como você vê a situação do trabalho docente, nesses últimos anos, antes da pandemia?
 - 1.1 O que mudou com a pandemia?
2. Baseado em sua experiência, quais as maiores dificuldades que você apontaria?
3. Como você imagina o futuro da profissão docente?

Tópico III – Precarização, Pandemia e Espera

1. Gostaria que você me contasse sua experiência com o trabalho em *home office*.
2. Em relação ao uso de tecnologias, pode me falar sobre os apoios recebidos?
3. Como se sente nessa condição de espera pelo retorno do ensino presencial?
4. Que tipo de dificuldades a pandemia e o trabalho em *home office*, trouxeram para seu ambiente doméstico?
 - 4.1 O que você poderia me dizer mais sobre o trabalho em *home office*, como por exemplo, condições de trabalho, seus recursos disponíveis, apoio institucional, você tem um espaço específico na casa para trabalhar?
5. Devido à longa espera pelo retorno das aulas presencialmente, como descreveria suas preocupações com o espaço físico da escola.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sra. _____ para participar da pesquisa: “Trabalho Docente em Campos dos Goytacazes e Pandemia: Uma Reflexão Crítica Sobre a Precarização”, sob a responsabilidade da pesquisadora: Luciana Siqueira Ribeiro, com o objetivo de compreender o trabalho docente da educação básica do ensino fundamental I, no município de Campos dos Goytacazes, no contexto da pandemia, a partir dos indicadores: autonomia dos docentes ao desenvolverem suas atividades, a adequação do ambiente em que se encontram submetidos e preparação profissional para início de carreira.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam gerar subsídios para a reflexão sobre as condições de trabalho do docente em Campos dos Goytacazes e contribuir com a comunidade científica na investigação do tema. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas que será gravada. Após a transcrição, as mesmas serão apagadas. Se depois de consentir sua participação a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora na Avenida Alberto Lamago, n.º 2000, Parque Califórnia, Campos dos Goytacazes/RJ, CEP 28.013-602, pelo (22) 9991542 ou poderá contatar o Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro no prédio do Centro de Ciências do Homem no endereço citado acima.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____