

As condições do trabalho docente no contexto de disputas

The conditions of teaching work in context of disputes

Las condiciones de trabajo docente en el contexto de disputas

*Givanildo da Silva¹
Eva Pauliana da Silva Gomes²
Vânia Silva de Oliveira Cordeiro³*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17877>

Resumo: Os dilemas da profissão docente, resultantes da complexa arena social, geram a precarização do trabalho e dificultam as múltiplas ações que são exigidas pela função. O objetivo da pesquisa foi analisar as condições do trabalho docente em tempos de pandemia na rede pública municipal de educação de Maceió, Alagoas, Brasil. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa e, como técnica, a pesquisa exploratória. Como coleta de dados, utilizou-se o questionário, via Google Forms, com os professores da rede pública municipal de Maceió. Os principais resultados apontaram que os profissionais estiveram inseridos em um contexto de intensificação do trabalho e suas atividades foram permeadas por problemáticas educacionais, em decorrência da falta de estruturas tecnológicas para o desenvolvimento das práticas educativas, bem como resultado das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Precarização; Escola Pública; Pandemia.

Abstract: The complex social settings pose a series of dilemmas to teachers, resulting in work precarization and hindering the execution of several tasks that are part of their job description. The goal of this study is analyzing the working conditions of public school teachers in the city of Maceió, AL, Brazil, during the pandemic. The methodology employed a qualitative approach, more specifically, an exploratory research. Data were collected through a Google Forms questionnaire answered by Maceió public school teachers. Key results show that those teachers have faced a context of intensified work permeated by several educational issues caused by social disparities and by the lack of the technological infrastructure required for educational practices.

Keywords: Teachers' work; Precarization; Public school; Pandemic.

¹ Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>. Contato: givanildopedufal@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2423-4560>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334860072450444>. Contato: ee.pauliana@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4550-2859>. Contato: vania_soc74@hotmail.com



Resumen: Los dilemas de la profesión docente, derivados del complejo escenario social, generan un trabajo precario y dificultan las múltiples acciones que requiere la función. El objetivo de la investigación fue analizar las condiciones del trabajo docente en tiempos de pandemia en el sistema de educación pública municipal de Maceió, Alagoas, Brasil. La metodología se basó en el enfoque cualitativo y, como técnica, la investigación exploratoria. Como recogida de datos se utilizó el cuestionario, vía Google Forms, con profesores de la red pública municipal de Maceió. Los principales resultados señalaron que los profesionales se encontraban insertados en un contexto de intensificación del trabajo y sus actividades estaban permeadas por problemas educativos, debido a la falta de estructuras tecnológicas para el desarrollo de las prácticas educativas, así como como resultado de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Trabajo Docente; Precariedad; Escuela pública; Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do trabalho docente é uma situação que permeia todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, direcionando para diferentes dimensões políticas e sociais que repercutem nas ações, nos sentimentos, nos sonhos, na afetividade, nas emoções, na empatia, no planejamento e nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Os dilemas, resultantes da complexa arena social, geram hostilidade para os desafios postos e dificultam as múltiplas ações que são exigidas pela função.

O trabalho docente “está relacionado à noção de classe social, como representação e como parte do processo de formação da identidade docente; relaciona-se, da mesma forma, ao conceito de trabalhador social e cultural” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 700), estando alinhado aos ditames do mercado, das contradições políticas e sociais, das relações de opressão e de produção que o sistema capitalista produz nas dimensões no mundo do trabalho.

Em tempos de aulas presenciais, o trabalho docente é intenso, perpassando pelas múltiplas atividades que acontecem do planejamento aos direcionamentos das propostas individuais e coletivas na gestão da sala de aula, além das incumbências apresentadas no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim sendo, destacam-se: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

No contexto atual, instaurado pela pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, a qual está presente em todos os países, causando conflitos sociais, políticos, culturais e sanitários, a escola passou a desenvolver práticas



educativas de forma remota, ocasionada pela necessidade do isolamento social. No Brasil foram dizimadas aproximadamente 711.964 mil vidas (Ministério da Saúde, 2024), resultado da Covid-19, necessitando a existência de mudanças na forma de trabalho, de estudo e das relações estabelecidas. Nesse cenário, o trabalho docente também sofreu modificações, sendo adicionadas maiores atribuições aos profissionais, repercutindo no tempo de atuação, de planejamento e de condução das práticas educativas.

O objetivo da pesquisa foi analisar as condições do trabalho docente em tempos de pandemia na rede pública municipal de educação de Maceió, tendo, como ponto de partida, a compreensão dos dilemas vivenciados nos tempos de pandemia para a realização das atribuições que são exigidas da práxis docente.

A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa e, como técnica, a pesquisa exploratória. Como coleta de dados, utilizou-se a aplicação de questionários, via Google Forms, com os professores da rede pública municipal de Maceió, da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais e finais. Ao todo, 120 (cento e vinte) professores responderam ao questionário, no período de 23 (vinte e três) de fevereiro a 9 (nove) de março de 2021. A análise dos dados deu-se a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2002), sendo que as categorias de análise foram trabalho docente, precarização, escola pública e pandemia.

O texto está estruturado em três seções que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, dialoga-se sobre a educação no cenário da pandemia, a partir dos conflitos existentes entre o legal e o real. Na segunda, foram tecidas reflexões acerca da precarização do trabalho docente, tendo, como ponto de partida, os entraves da política educacional para a área. E, por fim, apresentaram-se as vozes dos profissionais acerca da precarização estabelecida no contexto da pandemia, na realidade da rede pública municipal de educação de Maceió.

2 PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O CONFLITO ENTRE O LEGAL E O REAL

A pandemia da covid-19 acentuou questões que são caracterizadas como gargalos educacionais no âmbito da política educacional (Saviani; Galvão, 2021). Essas questões, por sua vez, estão diretamente interligadas aos dilemas que são pertinentes à estrutura social, como a desigualdade política, social e econômica, refletindo nas estruturas básicas do modo de organização da escola em tempos de pandemia, apresentando riscos ao direito à educação, devido à ausência das estruturas tecnológicas fundamentais que o momento exige (Sena, 2020).



O cenário posto exige novas formas de desenvolver as práticas educacionais, em decorrência do isolamento social, atenuando investimentos tecnológicos para a concretização dos objetivos educacionais (Colemarx, 2020). Neste sentido, o processo de comunicação e as investidas da escola em os seus participantes estão sendo configurados por meio da interação tecnológica, entre os quais, no caso do público atendido pela escola pública, fica complicada a comunicação, por falta desses recursos necessários ao processo pedagógico.

Na perspectiva de Sena (2020), o contexto da escola pública é invisibilizado diante das orientações apresentadas pelos órgãos que normatizam as orientações educacionais, como os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, reverberando na exclusão e na intensificação da desigualdade social e educacional. Gonçalves *et al.* (2020, p. 25) sistematizam essa afirmação quando refletem que:

[...] outro desdobramento de grande amplitude é a morte anunciada da Educação Pública, gratuita e de qualidade, tanto por meio da fragilização do princípio de qualidade, da desigualdade de acesso e permanência de todos os estudantes na realização das atividades remotas, desancorando o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto por meio da abertura do processo de desvalorização do Magistério, da tentativa de subalternizar o lugar central que professoras e professores ocupam na garantia de uma educação emancipadora.

As pesquisadoras contribuem para a discussão acerca da garantia dos princípios constitucionais que visam à gratuidade, ao acesso e ao sucesso dos estudantes. A educação pública, quando não garante aos partícipes instrumentos que lhes proporcionem estar no itinerário formativo em tempos pandêmicos, gera a exclusão e torna-os invisíveis no complexo contexto social.

A defesa pela educação pública que atenda as exigências contemporâneas, cumprindo o isolamento social, perpassa pela construção de políticas educacionais que garantam aos estudantes e aos profissionais da educação condições exequíveis de concretização dos princípios regulamentados pelos conselhos de educação. Nessa ótica, a discussão sobre as possibilidades de atuação dos diferentes agentes sociais é o principal meio para a implementação do ensino remoto, tendo, como interlocutores, os órgãos públicos em busca de garantir, com satisfação, os paradigmas postos no “chão” da escola pública.

Os conflitos entre o legal e o real estão presentes nas diferentes dimensões sociais no contexto da realidade brasileira, esbarrando na desigualdade social. No caso da educação, as incongruências políticas e sociais, ocasionadas pela desigualdade estrutural, travam as possibilidades de vivência de uma escola pública ativa, devido às necessidades básicas que assolam os estudantes.



Os direitos sociais basilares faltam para grande parte da população que está inserida na escola pública, gerando tensões entre o legal e o real (Colemarx, 2020). Os dispositivos legais retratam que a educação é um direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Constituição Federal, 1988, Artigo 6). No entanto, o que a realidade da pandemia mostrou foi que os direitos sociais, para a maioria da população brasileira, são um dilema constitucional.

Para Demo (1994), as políticas sociais são necessárias e importantes para garantir os direitos constitucionais dos cidadãos, com a finalidade de enfrentar as desigualdades sociais. No cenário atual, vivenciado na realidade da educação pública, pode-se analisar que as políticas instauradas não estão gerando oportunidades de tornar real a autonomia emancipatória, política e educacional. O modo de condução das políticas e dos programas, para o enfrentamento da complexa situação educacional, apresenta a concepção de sociedade e descortina o papel do Estado em relação aos invisibilizados. De acordo com Sena (2020, p. 200):

A discussão também levantou questões sobre qual a finalidade da escola e o papel dos professores/as, no contexto da pandemia, diante de seus efeitos concretos na vida cotidiana. Questiona-se ainda, como evitar que as práticas educativas à distância, ampliem as desigualdades socioeducacionais, fragilizem a formação dos estudantes e contribuam para a precarização do trabalho docente. A partir desses elementos, podemos afirmar que a imposição repentina das tecnologias como única possibilidade de manutenção dos vínculos interativos das escolas com os estudantes reavivou o debate sobre o papel que cumpre a escola na formação dos sujeitos sociais. Retomou a discussão sobre a função do professor no processo de ensino e os aspectos de sua formação profissional.

O papel dos profissionais da educação, na realidade da escola pública, em tempos de excepcionalidade, tornou-se um desafio intenso, congregando no aumento das tarefas, do tempo de trabalho e da condução das práticas educativas. Ao mesmo tempo em que se exige mais dos profissionais, percebe-se a ambiguidade dessa ação, quando é notória a falta de estrutura para a realização das atividades planejadas, destacando “as múltiplas determinações do “ensino” remoto, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

As tecnologias assumiram uma necessidade urgente para os tempos atuais, sendo os meios para a concretização das tarefas educacionais, repercutindo na ação e na formação dos envolvidos, assim como apresentando limitações para que os profissionais da educação pudessem exercer as suas funções. De modo geral, “o que impele milhares de homens e mulheres, sobretudo os mais jovens, a aderir ao trabalho mediado por



tecnologias digitais, hiperflexibilizado, muitas vezes disfarçado de ‘autônomo’, é a imposição da necessidade de sobreviver” (Praun, 2020, p. 5).

O modo de produção capitalista é intenso e não para, mesmo em tempos sombrios. As vidas, os tempos, as experiências, as inspirações, a saúde mental não são levadas em consideração pelo sistema, uma vez que o que está em evidência é a sinalização da mão de obra ativa, repercutindo nas contribuições econômicas para o país. Compreende-se, dessa forma, que “por um lado, os corpos submetidos ao trabalho flexibilizado, intensificado, mal remunerado, destituído de direitos. Por outro, os ‘sobrantes’, contingente que já não consegue retornar ao mercado de trabalho. Descartáveis” (Praun, 2020, p. 5), designando os princípios neoliberais em meio à tragédia social.

Os profissionais da educação estão inseridos nessa seara e são convocados a desenvolver as estratégias pensadas por uma pequena parcela da população que, muitas vezes, não entende os princípios basilares de uma educação pública emancipadora e democrática, destacando-se os empresários e os reformuladores de políticas educacionais centradas na lógica privatista. No cenário da pandemia, intensifica-se a exclusão e os ataques ao público esquecido pelas instituições governamentais, salientando a intensa relação de poder⁴ presa às estruturas políticas e sociais.

Na concepção de Santos Neto e Araújo (2021, p. 32-33):

Os ataques dirigidos à universidade pública e à educação básica e fundamental indicam decididamente que o capital não tem nada a oferecer para a classe trabalhadora, tampouco para a humanidade como um todo. Numa época em que se deveriam construir hospitais para minimizar os efeitos da pandemia sobre a saúde da classe trabalhadora, os representantes do capital estão exclusivamente preocupados com o lucro dos banqueiros. Nesse contexto, retiram recursos da educação mediante o corte de bolsas de pesquisa para o coronavírus (Covid-19) a fim de contemplar os interesses de banqueiros, empresários e latifundiários. [...] O capital é barbárie e usa o coronavírus para atacar os direitos da classe trabalhadora na educação. Por isso, aquelas e aqueles que trabalham precisam estar atentos e fortalecer seus mecanismos de luta e organização contra o sistema do capital.

Os professores sofrem paulatinamente as ofensivas neoliberais na atuação profissional, especialmente em meio à precarização do trabalho escolar e às intensas atribuições que os tempos atuais exigem, por meio das cobranças governamentais e sociais. As condições de trabalho, as múltiplas tarefas a serem cumpridas, a carga horária acima do estabelecido e a busca pela melhoria das ações educativas são tarefas que

⁴ Poder é um conceito sociológico fundamental, com vários significados, em torno dos quais há grande divergência. O mais comum entre eles é a definição de Max Weber, que conceitua o poder como a capacidade de controlar indivíduos, eventos ou recursos — fazer com que aconteça aquilo que a pessoa quer, a despeito de obstáculos, resistência ou oposição. Além de usado para controlar pessoas ou eventos, o poder pode ser também utilizado de maneiras mais sutis e indiretas, como a capacidade de não agir (quando um pai nega amor a um filho ou um governo nega ajuda financeira aos pobres), bem como a de moldar crenças e valores de outras pessoas através de controle sobre a mídia ou instituições educacionais (Johnson, 1997, p. 177).



consagram a precarização docente, repercutindo na sua identidade e nas relações estabelecidas entre escola, estudante e sociedade.

3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS ENTRAVES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As reformas educacionais na América Latina apresentaram mudanças significativas na configuração para os profissionais da educação (Oliveira, 2004), acarretando o cenário escolar e as funções atribuídas aos envolvidos. As reformas “atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (Oliveira, 2004, p. 1128), em decorrência da concepção de sociedade, de escola e de homem que elas pretendem construir.

As políticas educacionais concretizaram modificações na estruturação da organização escolar e no trabalho docente, desmobilizando ações políticas e construções de itinerários que ocasionaram rupturas com a autonomia escolar, com a gestão democrática, com a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, enfim, com características necessárias para a identificação do espaço escolar singular e peculiar a uma determinada realidade. Essas questões surgiram em decorrências das reformas instauradas nas décadas de 1980 e 1990, por meio dos princípios gerenciais. Na visão de Oliveira (2004, p. 1132):

[...] o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

A ascensão neoliberal intensificou as relações de trabalho no contexto da escola e afirmou o ambiente desolador que os profissionais da educação deveriam atuar, salientando a precarização do trabalho, por meio das múltiplas atividades a serem realizadas, bem como pela ausência de materiais básicos para a sua realização e a excessiva carga horária de trabalho, uma vez 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 da dominância financeira” (Pochmann, 2020, p. 36).



As políticas educacionais, na visão de Martins (1994), são caminhos para a construção do modelo de sociedade, repercutindo na atuação e na disseminação de princípios e paradigmas sociais. Neste sentido, o diálogo estabelecido entre a concepção de sociedade e de escola deve estar presente no modo de condução das políticas, por meio da construção de programas e projetos governamentais. Para Santos e Jakobsen (2020), as estruturas sistêmicas do Estado servem para superar as suas crises, intensificando a precarização na vida do trabalhador, a fim de concretizar seus anseios na consolidação de seus projetos sociais.

No contexto da educação, a exploração dos profissionais e a precarização do trabalho multifuncional foram intensificadas com o receituário neoliberal (Pochmann, 2020), contribuindo para a insegurança do emprego e a terceirização, defendida pela privatização dos serviços educacionais, sinalizando as saídas de emergências propagadas pelo sistema.

Salienta-se que o trabalho docente em tempos presenciais ou “normais” é intenso e necessita atender as múltiplas demandas que são postas pelo sistema educacional. Na realidade atual da pandemia da Covid-19, essa complexidade torna-se mais densa, uma vez que, além da multidimensionalidade existente na atuação docente, é preciso lidar com as desigualdades sociais e a concentração de renda que permeiam as condições de trabalho, pois é uma situação estrutural existente na vida dos estudantes da escola pública, os quais “se intensificam nas atuais formas de acumulação capitalista, resultam de mudanças na esfera da produção, associadas à nova hegemonia liberal-financeira, e trazem como consequência o agravamento da “questão social” e suas expressões na vida da classe trabalhadora” (Yazbek; Raichelis; Sant’ana, 2020, p. 208).

Neste sentido, as cobranças para os profissionais da educação são demasiadas, na intenção de fazer com que esses agentes tenham condições de concretizar a permanência dos estudantes nas salas virtuais ou grupos de WhatsApp (Oliveira; Pereira Junior, 2020), a fim de responder positivamente aos apelos do sistema que não apresenta as mínimas condições de trabalho aos profissionais e de sucesso escolar aos estudantes. Saviani e Galvão (2021, p. 39) salientam que “a docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia”, aprofundando “a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização”.

As implicações da pandemia para o trabalho docente estão enraizadas no acesso à tecnologia como instrumento comunicacional, esbarrando, em muitos casos, na precária formação (inicial e continuada) e nas condições econômicas de acesso a *smartphones*,



notebooks, rede de internet, plataformas digitais, entre outros. Na realidade imposta pela pandemia da Covid-19, na visão de Sena (2020), o professor, nos moldes desenhados, não precisa ser reflexivo, atento aos desafios que o contexto impõe, mas um técnico de *software*.

O modelo de educação imposto pela realidade atual apresenta o profissional como um reprodutor de técnicas e regras para alcançar o objetivo proposto, por meio das tecnologias, esquecendo que, no contexto formativo e no dia a dia da prática docente, raramente, na escola pública, são utilizados os ambientes virtuais de aprendizagem, as plataformas digitais, as salas de aula virtuais, enfim, os recursos tecnológicos necessários para a ação educativa na atualidade. É uma arena conflitante que causa impacto no agir dos profissionais da educação, como sinaliza Sena (2020, p. 196-197):

Vejamos que é nesse formato que o ato de ensinar vai se desprendendo da dimensão das relações socioculturais que se constituem parte da organização do trabalho pedagógico da escola (projeto político-pedagógico; proposta curricular; planejamento e acompanhamento do uso dos recursos financeiros por meio dos conselhos escolares; as reuniões docentes, discentes e com as famílias; o recreio; as comemorações culturais; as atividades artísticas, desportivas; interativas).

Os espaços sociais e as prioridades educacionais foram ressignificados. Surgiu uma nova cultura que se instaurou no ambiente escolar, tendo, como limitação, o isolamento social. As redes e os sistemas de ensino, para responder aos apelos do sistema, implementaram a proposta do ensino remoto às escolas públicas, desconsiderando a realidade dos estudantes e dos profissionais da educação. No campo de construção desse modelo de educação, não foi considerada a situação estrutural dos profissionais, as suas múltiplas demandas, a saúde emocional e as condições efetivas para realizar as aulas de forma remota.

Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 208) intensificam a crítica de que:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos.

Os profissionais da educação, por meio da situação imposta, percebem os desafios de atuar em um campo complexo. No modelo da interação social, com uso das tecnologias, são exigidas habilidades que diferem das executadas historicamente, levando ao pífio desempenho por parte dos estudantes e dos profissionais, pelos diversos motivos que já foram apresentados. Desse modo, reflete-se que os profissionais da educação não



foram/são preparados para atuar nos novos tempos, devido à ausência de condições tecnológicas. Esses elementos geram conflitos profissionais, os quais repercutem na identidade docente e no modo de fazer/agir em meio às demandas existentes.

O contexto da pandemia impulsionou a precarização do trabalho docente, contribuindo para a discussão da necessidade de reflexão na atuação profissional em cenários complexos. Nessa lógica, a intensificação do trabalho docente em suas características próprias de reestruturação produtiva, destacam-se “vínculos de trabalho e relações contratuais; organização e condições de trabalho; precarização da saúde dos trabalhadores; fragilização do reconhecimento social, da valorização simbólica e do processo de construção das identidades individual e coletiva; e representação e organização coletiva” (Souza, 2020, p. 3).

A precarização está presente no trabalho docente. Assim, faz-se necessário realizar a escuta sensível junto aos profissionais da educação para perceber os principais entraves vivenciados. Eis o objetivo da próxima seção.

4 REFLETINDO SOBRE A PRECARIZAÇÃO: AS VOZES DOS DOCENTES

A pesquisa foi desenvolvida com os professores da rede pública municipal de educação de Maceió. Devido ao isolamento social, foi construído um formulário on-line, via Google Forms, e encaminhado para o grupo do WhatsApp dos coordenadores pedagógicos e dos gestores da rede, solicitando que estes encaminhassem o formulário aos professores de suas respectivas escolas. Após os 15 (quinze) dias de desenvolvimento da coleta de dados, obteve-se 120 (cento e vinte) respostas, as quais sinalizaram a escuta das vozes dos participantes.

Como já foi sinalizado, foram convidados a participar da pesquisa todos os docentes da rede dos diferentes níveis e modalidades. Desse modo, 28 (vinte e oito) participantes são da educação infantil; 69 (sessenta e nove) são do ensino fundamental anos iniciais; 13 (treze) são do ensino fundamental anos finais; 6 (seis) são da educação de jovens, adultos e idosos anos iniciais; e 4 (quatro) são da educação de jovens adultos e idosos anos iniciais e finais.

De acordo com as respostas dos profissionais em relação à formação inicial, apresentam-se várias áreas, destacando-se: magistério (curso normal); Pedagogia; Teatro;



Educação Física; História; Filosofia; Letras Português e Inglês; Geografia e Biologia. Muitos profissionais responderam apenas graduação, não especificando a licenciatura.

Sobre a pós-graduação *lato sensu*, os resultados apontaram para múltiplas especialidades, como: Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial e Inclusiva; Tecnologia na Educação; Educação Ambiental; Educação Infantil; Formação de Professores para a Educação Básica; Mídias na Educação; Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso das TIC; Docência para o Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia Organizacional; Língua Portuguesa e Literatura; Artes Plásticas; Diversidade e Gênero na Escola; Fisiologia do Exercício; Educação em Direitos Humanos; Geografia do Brasil; Alfabetização e Letramento; Ensino da Dança; Educação do Campo; Arte, Educação e Sociedade; Educação, Trabalho e Desenvolvimento Agrário e Segurança do Trabalho. Apenas 4 (quatro) informaram ter mestrado, sendo 3 (três) em Educação e 1 (um) em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física.

Em relação ao tempo de atuação dos profissionais na rede, as respostas foram diversificadas, sendo possível estabelecer uma escala, a partir do tempo de atuação. Trinta e quatro atuam de um a três anos; cinco, de sete a 10 anos; quarenta e seis, de 10 a 15 anos; e trinta e cinco trabalham há mais de 15 anos. Esses dados sinalizam que grande parte dos participantes tem uma longa experiência na docência.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, a capital alagoana tem 251 (duzentas e cinquenta e uma) escolas. A oferta da rede municipal de Maceió atende a educação infantil (creche e pré-escola); o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. O quadro 1 (um) apresenta o tamanho da rede municipal, tendo, como referência, o número de estudantes matriculados em 2023.

Quadro 01 – Número de estudantes na rede pública municipal de Maceió, em 2023.

Etapas/Modalidade de Ensino	Nº de estudantes
Educação Infantil (Creche)	3.693
Educação Infantil (Pré-escola)	7.543
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	36.124
Ensino Fundamental (Anos Finais)	30.391
Ensino Fundamental (EJA)	13.734
Educação Especial	7.473
TOTAL	148.748

FONTE: Censo Escolar/ INEP/2018, <<https://qedu.org.br/municipio/2704302-maceio>>.



O Censo Escolar de 2023 mostra outras dimensões que permitem perceber a realidade estrutural das escolas públicas do município de Maceió. O quadro 2 (dois) mostra a estrutura escolar que pode ser utilizada como mecanismo de aprendizagem.

Quadro 02 – Estrutura das escolas da rede pública municipal de Maceió, em 2023.

Estrutura	Percentual de escolas no município
Acessibilidade	52%
Alimentação fornecida	99%
TV	89%
Biblioteca	45%
Laboratório de Informática	44%
Laboratório de Ciências	21%
Quadra de Esportes	35%
Água Tratada (rede pública)	90%
Rede elétrica (rede pública)	100%
Lixo com coleta periódica	99%
Esgoto (rede pública)	48%
Banda Larga	75%

FONTE: Censo Escolar/ INEP/2018, <<https://qedu.org.br/municipio/2704302-maceio>>.

A realidade das condições estruturais das escolas públicas da rede municipal da capital alagoana não difere da situação posta nos diferentes municípios brasileiros. Grande parte é formada por prédios que necessitam de reformas e maiores possibilidades de realização do trabalho escolar (Oliveira; Pereira Junior, 2020). Essa constatação dialoga com as evidências de que a escola pública, em tempos de pandemia, sofre muitos conflitos entre o legal e o real, uma vez que as condições de trabalho apresentam muitas dificuldades, “ignorando a profunda desigualdade social e as próprias condições características da pandemia, a ‘educação a distância’ e o ‘ensino remoto’ colocaram-se como falsas soluções para a continuidade das atividades no ensino básico e universitário” (Praun, 2020, p. 4).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió institucionalizou, por meio da portaria n. 069, de 17 de abril de 2020, o ensino remoto para todas as escolas, recomendando o teletrabalho com o uso das tecnologias digitais e a busca pelos estudantes através das redes sociais e aplicativos de mensagens, como o WhatsApp. A medida foi tomada após a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual desobrigou o cumprimento dos 200 dias letivos, mas manteve a carga horária de 800 horas anuais a serem cumpridas.

No que se refere à avaliação do modelo de ensino remoto posto para as escolas, 63 (sessenta e três) profissionais destacaram que é uma situação razoável; 14 (quatorze), que



é um bom modelo; e 43 (quarenta e três) adjetivaram como péssimo. O ensino remoto foi uma alternativa das redes de ensino para dar continuidade ao ano letivo, para cumprir um dos pilares da função social da escola, qual seja a interação escola-família-sociedade, e uma resposta positiva ao sistema que cobrava da escola e de seus agentes a movimentação social, na tentativa de justificar os salários dos profissionais (Colemarx, 2020).

Após a coleta os dados e os estudos das categorias de análise, foi possível perceber que os professores da rede pública municipal de Maceió sentiram dificuldades que foram estabelecidas em dois grandes blocos, pois se tratam de aspectos diferentes, mesmo estando interrelacionados. O primeiro caracteriza-se pelas condições estruturais dos estudantes e dos próprios profissionais; o segundo, pela desigualdade social, que é visível na realidade pesquisada. Os professores⁵ ressaltaram que:

Nossos alunos, a maioria, não têm condições do uso de computador e celular com internet e pouco acompanhamento dos pais e, ainda, muitos dos pais não sabem ler.

Falta de recursos tecnológicos para alunos e professores. Desde o mais simples, como um celular.

a falta de acesso do aluno; minha pouca habilidade com tecnologia e nenhum recurso técnico disponibilizado pela secretaria.

A maioria dos alunos não tem Internet e o telefone celular é dos pais. A maioria dos alunos tem que esperar os pais chegarem do trabalho para fazer as atividades e ouvir a explicação do professor.

A falta de internet dos alunos, bem como a falta fornecimento por parte da SEMED de materiais para os professores, tendo em vista que todo o equipamento utilizado pelos professores foram os de nosso uso pessoal, e nem sempre possui a capacidade para suportar aulas remotas.

Ausência de *feedback* e interesse das famílias no desenvolvimento das crianças, logo, não informaram o motivo da recusa em interagir nas atividades propostas. Além da falta de dispositivos tecnológicos por parte dos professores e nenhuma formação para gravar e editar vídeos.

MUITAS. A questão da modalidade de ensino Remoto foi difícil, pois os alunos não tinham internet para receber chamada de vídeo, os que tinham celular não suportava baixar um vídeo com aulas, e os pais dividiam um único aparelho pra os filhos!

As condições de trabalho desenvolvidas pelos profissionais da escola pública são quase inexistentes. Assim, a realização das atividades laborais, no contexto da pandemia, necessita de instalações físicas, materiais e insumos que favoreçam o andamento do trabalho (Oliveira; Pereira Junior, 2020). Atrelada a essas questões, o Estado, na condição

⁵ As respostas dos participantes foram semelhantes. Assim, foi feita a tentativa de apresentar depoimentos que dialogassem entre si e sintetizassem o que a maioria dos participantes evidenciou. Como foram muitas respostas, optou-se em não codificar os depoimentos.



de responsável pela condução das políticas sociais, precisa disponibilizar internet a todos os estudantes (Colemarx, 2020) com a finalidade de alcançar o mínimo dos direitos constitucionais.

A lógica neoliberal é perversa, especialmente, quando o Estado exime-se do seu papel e cobra resultados dos agentes da educação, a fim de responder aos ditames do mercado e da lógica imposta pelos organismos internacionais, desconsiderando o complexo cenário do espaço pedagógico, do processo de aprendizagem e da produção do saber (Santos Neto; Araújo, 2021), impondo as regras sem a estruturação de condições mínimas para a sua concretização.

As dificuldades evidenciadas, no primeiro bloco, pelos profissionais da educação são sinais concretos da realidade que a escola pública enfrenta ao longo de sua existência. Não é possível o desenvolvimento de um trabalho sem as condições básicas para a realização das atividades postas. Outro entrave que a realidade apresentou foi a condução da SEMED na concretização das políticas educacionais na perspectiva de oferecer condições aos profissionais da educação para cumprir o seu papel de articuladores das políticas entre escola e sociedade.

O ensino remoto, na realidade de Maceió, segundo os participantes, não se concretizou devido às múltiplas deficiências que o sistema apresenta, gerando tensões entre o que era sinalizado pelas orientações governamentais e o “chão” da comunidade escolar e local. A seara educacional, de acordo com os professores, ficou imerso em atividades, buscas, orientações, no entanto, nenhuma das ações possibilitou a resolução estrutural do problema, a qual está interligada com o segundo bloco, as desigualdades sociais, uma vez que “os experimentos dos últimos meses tornaram ainda mais evidentes as múltiplas dimensões da desigualdade social brasileira” (Praun, 2020, p. 4).

Os depoimentos expostos sintetizam a complexidade para a realização do ensino remoto em meio à real situação que os estudantes vivenciam:

A situação socioeconômica dos estudantes comprometeu todo o processo, visto que a grande maioria não teve e não tem condições de acompanhar com sucesso o ensino remoto.

O uso dos meios digitais por parte dos alunos, que são pobres da periferia, e não têm acesso a eles.

Acesso à internet, equipamentos tecnológicos precários, desigualdade social, famílias desestruturadas.

Falta de internet, falta de celular, falta de recursos, se tinha celular não podia baixar vídeo, por conta da memória, falta de leitura dos pais, horário que não batiam com os horários dos pais, o telefone nem sempre estava com o aluno, não tinha dinheiro para xerox, não sabia fazer a atividade, não entendia a atividade.



Condição econômica do aluno, o fato de muitos se aproximarem na linha da pobreza e, através disso, muitos não terem ferramenta (computador, celular), dificultando assim o aprendizado.

Aprender de forma rápida a utilizar as tecnologias sem ajuda, as condições sociais dos alunos, falta de internet, celular e computador dos mesmos, a falta de interação dos pais e alunos.

A desigualdade social que não permitiu que todos tivessem acesso à tecnologia e internet.

Acesso precário dos(as) estudantes às tecnologias digitais e internet; espaço físico limitado em relação à acomodação da família; difícil acompanhamento das tarefas por pessoas de domínio de conhecimento escolar.

A desigualdade social é um fenômeno que decorre da estrutura política da sociedade, portanto, a educação é resultado dessa organização e sofre com as interferências que lhes são peculiares. De modo geral, as políticas sociais, resultantes das políticas públicas, são mecanismos que buscam contribuir com a diminuição dos conflitos postos da estrutura política e social (Demo, 1994), em especial, com os cidadãos que vivem em situação de extrema pobreza.

O ensino remoto, nas condições apresentadas, necessita de elementos básicos que são utilizados no cotidiano. No entanto, na realidade das escolas públicas, com o distanciamento social, ficou perceptível que as famílias não têm o básico para sobreviver como a alimentação e a água potável. Na visão do Colemarx (2020), o Estado brasileiro mostrou ineficiência para oferecer as condições mínimas de sobrevivência entre as pessoas, portanto, eximiu-se de seu papel de provedor na oferta de uma educação pública para todos, como preconiza a Carta Magna de 1988. Assim, “existe um comprometimento da ética nas estratégias de substituição do ensino presencial, pois as mesmas estão assentadas na naturalização da exclusão escolar, diante da desigualdade de condições de moradia e de acesso a bens tecnológicos e à internet” (Colemarx, 2020, p. 21).

O isolamento social revelou que as famílias brasileiras sofrem diariamente pela busca de sua sobrevivência e, nesse contexto, a defesa pela vida esteve como maior preocupação, não sendo possível estar desenvolvendo orientações aos estudantes por falta de condições estruturais, assim como pelo complexo cenário que a pandemia forçou. Nos depoimentos dos profissionais, é notória a compreensão da realidade dos estudantes e das famílias, deixando em evidência a sensibilidade do momento e o desejo de superação dessa situação. Entretanto, “o desenvolvimento desigual do capitalismo revela sua perversidade com pequenos comerciantes, trabalhadores precários, uberizados, terceirizados, e toda a imensa morfologia de relações de trabalho que caracteriza a vida

real dos não possuidores de bens” (Colemarx, 2020, p. 6), incluindo, nesse grupo, os familiares dos estudantes das escolas públicas e os profissionais da educação.

Além das evidências sobre a realidade dos estudantes e das condições do ensino remoto na realidade das escolas públicas de Maceió, os professores mostraram em seus depoimentos que as atividades laborais aumentaram. Assim, 87 (oitenta e sete) profissionais afirmaram que houve aumento do trabalho; 24 (vinte e quatro) sinalizaram que não houve; e 9 (nove) responderam que não perceberam o aumento da carga horária de trabalho.

Contudo, apesar de 33 (trinta e três) profissionais considerarem que não houve ou não perceberam aumento na carga horária de trabalho, quando foi solicitado para apresentarem as atividades laborais desenvolvidas durante o ensino remoto, as respostas foram unânimes na demonstração de intensificação do fazer docente diante da realidade da pandemia da Covid-19, indicando contradição com a dimensão anterior. De acordo com os participantes:

Foi muita coisa ao mesmo tempo, muita formação, acompanhamento das atividades, dos alunos, que muitos deles só realizavam final de semana, muitas pesquisas de atividades para ser enviadas pelo zap.

O tempo de planejamento de aula, elaboração de atividades no Google formulário, gravação e edição de vídeos, etc.

Busca por material que atenda a necessidade do aluno; Atendimento individual, via WhatsApp, Reuniões, Elaboração de relatórios, etc.

O professor teve que buscar ferramentas digitais para gravar suas aulas, na tentativa de atingir seus alunos, assim que teve que pesquisar e aprender a lidar com recursos tecnológicos. Gravar um vídeo requer muito tempo entre pesquisar, executar e editar até chegar no aluno.

Temos que ficar sempre cobrando dos alunos as atividades, como também incentivando os alunos a estudar. Temos que fazer com que os pais incentivem os filhos a querer estudar com o ensino remoto. Muito difícil, a maioria não entende.

As formações da SEMED, que eram realizadas a cada 15 dias ou 1(uma) vez por mês, passou [sic] a serem realizadas em períodos mais curtos e com cobranças de várias atividades. Muitas *lives* para assistir (manhã, tarde, noite, sábado, domingos e feriados...); aprender usar as ferramentas tecnológicas de um dia para noite. O celular e o computador do professor não era [sic] mais dele e sim da SEMED.

O professor teve que buscar sozinho meios para conseguir produzir suas interações com as famílias. Gravando vídeos e atendendo pais fora do horário de trabalho com questionamentos sobre a data para voltar e, sobretudo, sobre entrega de kit merenda. O professor trouxe a escola para dentro do seu lar, com todas as problemáticas existentes, que apenas ficaram mais evidenciadas na pandemia.

Relatórios, formações, reuniões, planejamentos, preparação de vídeos, organização dos trabalhos e envio através do celular, a preocupação constante por conta das dificuldades. Um emaranhado de sentimentos... Medo, insegurança... Foi um ano difícil!

Não havia horário específico para o trabalho remoto. Muitas lições, reuniões, formações, etc. Informações chegando a todo tempo. Muito tempo de exposição a



luz do computador e celular. O medo do contágio com o vírus. A incerteza. Muita coisa dificultou.

Inúmeras reuniões orientando nosso trabalho, reuniões que tínhamos que participar semanalmente, horário de trabalho coletivo para ajudar nos planejamentos, muitas formações, muitos cursos que a secretaria ofertava, enfim, muitas coisas para dar conta. Fiquei muito ansiosa, estressada...

Elaboração de atividades com mais equilíbrio de informação e atração de leitura, melhor compreensão e realização, acompanhamento a distância e elaboração de *feedback* mais constante e, muitas vezes, personalizado.

Os depoimentos podem ser vistos como um desabafo dos profissionais da educação pelas experiências vivenciadas e pelas múltiplas atribuições que foram/são desenvolvidas no contexto do ensino remoto. Saviani e Galvão (2021) refletem que, no cenário atual, a profissionalização docente é deixada de lado e intensifica-se a “uberização” da profissão. De modo geral, os professores são convocados para realizar as atividades, buscar estudantes por meio das redes sociais e dos aplicativos, com a finalidade de responder as regras impostas pelo Estado, impactando “nas várias dimensões da vida: pessoal, social, econômica, cultural e profissional, acentuando as desigualdades no contexto da crise” (Gonçalves, *et al.*, 2020, p. 22).

A carga horária dos profissionais foi elevada, o trabalho “invadiu” o espaço familiar e privativo dos professores, fazendo com que estes estivessem à disposição das demandas escolares todas as horas do dia. O sistema impôs as regras e a classe trabalhadora não teve como reagir aos ditames, os quais desconsideraram os profissionais da educação e os estudantes da escola pública que foram/são os principais prejudicados com o modelo de ensino remoto. Assim, nota-se a exaustão dos professores em meio às múltiplas cobranças, gerando a ansiedade e o esgotamento (Praun, 2020), situações que estão além da complexa condição de trabalho nos tempos atuais.

Para Sena (2020, p. 214), os professores “têm dobrado a sua carga horária, usando de seu tempo particular/familiar para fazer atendimento a alunos, pais, diretores e coordenadores pelos aplicativos de bate-papo, que não têm horário limite e sobrecarregam os docentes”, necessitando, ainda, desenvolver planejamento, corrigir atividades, participar de inúmeras reuniões virtuais e *lives* para as quais são convocados (Sena, 2020). As vozes dos participantes revelaram as precárias condições de trabalho e a intensificação do fazer docente em tempos de excepcionalidade:

Estudo e pesquisa para lidar com a nova realidade de ensino. Está o tempo todo tentando que os pais ajudem as crianças. Criando diversos tipos de atividades para que alguma traga o resultado, interesse e principalmente que as crianças consigam realizar a distância. muitas horas usando o celular para que possa atender as crianças diante dos seus horários.



Para interagir com as crianças, foi necessário um trabalho bem superior ao tempo de planejamento, tanto para elaborar as atividades (pesquisas, criações de vídeos e áudios), e também que as poucas crianças que interagiam nem sempre conseguia [sic] está [sic] presente no horário da postagem, então, muitas vezes, o contato acontecia no horário contrário, ou a noite e até no final de semana, porque todos dependiam do aparelho de um adulto que estava trabalhando.

É que o aluno pedia a nossa ajuda a qualquer hora e para não deixá-lo sem resposta e sem atenção tínhamos que atendê-lo.

Pesquisar diversas estratégias para atingir o maior número de estudantes, conscientizar os pais para efetivar parcerias, gravar, editar, montar atividades e, inevitavelmente, se frustrar com a pouca interação e começar tudo novamente.

Aumento de horas em acesso a vídeos e estudos na internet, adequação a rotina em um tempo curto, cansaço físico e da visão, grupos gigantes em plataformas de reuniões, leituras de documentos, gravações de aulas, etc.

Excesso de *lives*. Além de toda a adaptação que tivemos que nos submeter, num período em que nosso psicológico estava abalado, por conta da pandemia, parecia haver uma pressão enorme para com os professores.

Alunos disponíveis em horário diferentes por usarem o celular dos pais; O armazenamento e edição constantes de imagens; as pesquisas diárias de atividades que atendessem à BNCC; A falta de um material digital com atividades e impresso para os alunos.

Pesquisas de acordo para uma aula satisfatória e rentável, gravação após às 9h da noite por conta de ruídos durante o dia, edição de áudio e vídeo, pesquisas constantes, formações, cursos, *lives*, palestras todos os dias.

Preparação dos recursos on-line, com mais gravuras, textos e atividades que se adequassem a nova realidade. Preparação de vídeos aulas. A realização de cursos para aprender a usar as ferramentas da sala on-line. Tudo muito desgastante, por nada saber, se fazendo necessário uma demanda maior de horas para preparar. Saliendo que todo esse cuidado para cada série e sem apoio real. Fora os relatórios que foram solicitados para seguir para SEMED. Abria a sala on-line às 14h e fechava às 22h na busca de atender o maior número de alunos. E ficava à disposição.

A busca pela melhoria da ação docente foi notada nos depoimentos dos participantes como mecanismo para atender as atribuições que estão sendo postas à profissão, a fim de corresponder às exigências atuais. Além da questão formativa, como princípio basilar, é possível perceber a disponibilidade dos profissionais em estar respondendo e tirando dúvidas dos estudantes e/ou responsáveis em horários que não correspondem ao seu trabalho. De modo geral, a intensificação do fazer docente aumentou e os apelos pela busca de conhecimentos didático-pedagógicos tornaram-se elementos corriqueiros na práxis profissional.

Na visão de Santos e Jakobsen (2020, p. 19), “o ajuste estrutural provocado pelas políticas neoliberais de abertura econômica, privatizações e implantação das cadeias globais de produção” contribuiu para o processo de responsabilização do trabalhador pelas condições de trabalho, de buscas, de exigências que o Estado apresenta-lhe como sendo de sua competência, justificado pelo “exponencial do desemprego e a instabilidade no



mercado de trabalho com crescimento de ocupações informais, precárias, por conta própria, domésticas, temporárias e intermitentes”.

A reflexão que se pode levantar acerca dessas questões é sobre os limites do tempo no modelo de ensino remoto, os quais não dimensionam espaços, horários e fazeres para a execução do trabalho. A sobrecarga no desenvolvimento das práticas é outra dimensão que cabe destacar, uma vez que, além das atividades corriqueiras do cotidiano, da preocupação com a saúde mental, com o isolamento, com os familiares, os profissionais estão expostos a cobranças diárias, perfazendo um dos princípios do sistema capitalista: a eficiência.

Desse modo, “a sobrecarga de trabalho no momento da pandemia é inegável” (Oliveira, Pereira Junior, 2020, p. 226), ocorrendo por diferentes razões, destacando-se as dificuldades de adaptação ao modelo proposto, pelo pouco domínio e acesso aos recursos tecnológicos e digitais, pela dificuldade de participação dos estudantes e pelas múltiplas cobranças designadas pelo sistema (Oliveira; Pereira Junior, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação do mundo do trabalho, ocasionada pelas reformas políticas desenvolveu diferentes modos na relação estabelecida entre empregador-empregado. Esses modelos não ficaram presentes apenas na relação das empresas privadas, mas influenciaram os espaços estatais, como as escolas, contribuindo para a intensificação do trabalho docente, a responsabilização desses profissionais por resultados exigidos pelo Estado, impondo um reordenamento na ação docente por meio das políticas educacionais.

Sobre o objetivo da pesquisa, que foi analisar as condições do trabalho docente em tempos de pandemia na rede pública municipal de educação de Maceió, foi possível evidenciar que os profissionais estão inseridos em um cenário complexo, dialogando com as repercussões políticas e sociais que toda a sociedade vivencia, devido à situação sanitária. Assim, as orientações postas nas políticas educacionais convergem com o modelo de educação planejado para o atual momento, não levando em consideração a realidade da escola pública e do seu público.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação é um campo em construção, o qual objetiva confirmar as proposições defendidas pelos governantes, resultando em um paradigma de sociedade e de educação. Esse modelo repercute diretamente no “chão” da escola, nos tempos e nas dinâmicas organizativas, interferindo na autonomia e na construção de práticas educativas que sejam condizentes com a realidade existente.



Em síntese, aponta-se que os principais resultados da pesquisa revelaram que os profissionais estiveram inseridos em um contexto de intensificação do trabalho e permeados de problemáticas educacionais, em decorrência da falta de estruturas tecnológicas para o desenvolvimento das práticas educativas, assim como o descortinamento das desigualdades sociais que repercutem diretamente na escola. Neste sentido, a lógica empresarial e o modelo de gestão não favorecem a construção de um modelo de educação pública que defenda o seu público e os princípios orientados pelos dispositivos legais, forçando a vivência de práticas que não correspondem às experiências sociais das escolas.

A complexidade da pandemia deu visibilidade a necessidade de novos olhares sobre o espaço público, na busca de políticas educacionais que tornem equânimes as experiências escolares com oportunidades para todos, cumprindo o princípio constitucional do direito à educação. Dessa forma, é urgente a defesa de uma escola pública com sensibilidade para os seus agentes, suas histórias, seus anseios, na concretização de um modelo de educação e de sociedade democrático e participativo, atendendo aos apelos sociais em detrimento dos ditames do capital. Eis, portanto, o desafio!

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020. Disponível em:

<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em 12 de mar. de 2021.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, M. E. S. *et al.* O Mundo do Trabalho de Professoras Universitárias em Tempos de Crises Sanitária e Societal. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S.; GONÇALVES, M. E. S. (Orgs.). **Diálogos críticos**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.



MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em 11 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020.

POCHMANN, M. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020.

PRAUN, L. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300306. Acesso em: 10 de mar. 2021.

SANTOS NETO, A. B.; ARAUJO, L. M. F. Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, ano 31, n. 67, p. 22-35, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 9 de mar. 2021.

SANTOS, A. H. S.; JAKOSEN, K. A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 9 de mar. 2021.

SENA, I. P. F. S. A Escola, os Professores e as Tecnologias Digitais: saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S.; GONÇALVES, M. E. S. (Orgs.) **Diálogos críticos**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SOUZA, D. O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462021000100501&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 11 de mar. 2021

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.

YAZBEK, M.C.; RAICHELIS, R.; SANT’ANA, R. Questão social, trabalho e crise em tempos de pandemia. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 138, p. 207-213, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282020000200207. Acesso em 11 de mar. de 2021.

