

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**DESIGUALDADE SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO
PANDÊMICO**

VANDERLEIA RODRIGUES DA SILVA SIQUEIRA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**DESIGUALDADE SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada por VANDERLEIA RODRIGUES DA SILVA SIQUEIRA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientador:
PROF. DR. MARCOS VINICIUS FRANCISCO.

**MARINGÁ
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S618d	<p>Siqueira, Vanderleia Rodrigues da Silva</p> <p>Desigualdade social e precarização do trabalho docente : impactos na educação escolar em contexto pandêmico / Vanderleia Rodrigues da Silva Siqueira. -- Maringá, PR, 2023.</p> <p>116 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Precarização do trabalho - Docente. 2. Desigualdade social. 3. Flexibilização do trabalho. 4. Trabalho docente. 5. Covid-19. I. Francisco, Marcos Vinicius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 371.12</p>
-------	--

VANDERLEIA RODRIGUES DA SILVA SIQUEIRA

**DESIGUALDADE SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – UEM

Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan – Instituto Federal Goiano,
Campus de Morrinhos

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz – UEMS – Suplente externa

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira – UEM – Suplente interna

Data de Aprovação:
05/06/2023

Dedico este trabalho a todas as pessoas que perderam entes queridos, vítimas da covid-19, e que, infelizmente, não tiveram tempo de aguardar a tão sonhada e morosa chegada da vacina.

Dedico também a todos(as) os(as) profissionais da saúde que deram seu máximo, não mediram esforços para poupar vidas, inclusive àqueles(as) que perderam suas próprias vidas tentando cumprir sua missão.

E dedico, de modo especial, a todos(as) os(as) profissionais da educação escolar, independentemente do contexto ao qual estejam inseridos(as) e que vivenciaram as dificuldades de se ensinar em um momento tão atípico. Tiveram de ultrapassar seus limites físicos, emocionais e financeiros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, à Santa Rita de Cássia e ao Espírito Santo, por me concederem o privilégio e a honra de vivenciar este momento e realizar o sonho de concluir o mestrado.

Ao meu esposo, Cleuzo Gonçalves Siqueira, que não mediu esforços para me incentivar e apoiar. Ele esteve ao meu lado em todos os momentos, desde a euforia por ter sido aprovada no Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado, bem como no decorrer dos dois anos de incertezas, ansiedade e noites sem dormir. Obrigada por sempre acreditar que tudo daria certo e me fazer acreditar.

Aos meus pais, Mariza Iria dos Santos Silva e Edesio Rodrigues da Silva, guerreiros, exemplos de batalhadores, pessoas íntegras e de muita fé, que sempre acreditaram em meu potencial. Minha mãe estudou somente até o terceiro ano primário; meu pai é analfabeto, porém sempre me disse que a coisa mais preciosa que poderia me deixar era o estudo. Ele tem razão, pois o conhecimento apropriado é o bem maior que uma pessoa pode ter. Somos em quatro irmãos, e meus pais lutaram muito para garantir nossa educação. Muita gratidão a eles!

Ao meu filho, Matheus Siemens Gonçalves Siqueira, presente de Deus em minha vida, que sempre torceu muito por minhas conquistas e, especialmente, por este momento.

À minha irmã, Rosania Rodrigues da Silva Marques, que se alegrou e sofreu comigo, que ouviu meus desabafos, que sempre me estendeu a mão nos momentos mais complicados e nas vitórias.

À minha irmã, Rosimar Rodrigues da Silva Salvador, que esteve sempre disposta a me ouvir quando precisei desabafar e propor algo para alegrar os momentos difíceis.

Ao meu irmão, Carlos Alberto Rodrigues da Silva, um incentivador, mesmo a distância, para que tudo corresse da melhor forma possível.

A todos (as) os(as) amigos(as) e incentivadores(as) que fizeram minha trajetória mais leve, menos angustiante; que sempre buscaram um tempinho para me dizer palavras de carinho e incentivo; que tomaram um cafezinho comigo para acalantar meu coração; e os(as) que estavam à disposição quando, muitas vezes, pedi socorro na trajetória de escritas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), pela honra de ter sido aceita como aluna não regular, em 2019, e como aluna regular, em 2020. Estendo meus agradecimentos a todos(as) os(as) renomados(as) doutores(as) do corpo docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por compartilhar conhecimentos que levarei para vida.

Às participantes da pesquisa, que não mediram esforços para me atender nos momentos em que agendei os diálogos. Elas foram extremamente receptivas e acolhedoras, ao detalharem cada momento por elas vivenciado, confiando a mim suas angústias, desabafos e expectativas. Quero ressaltar que a participação de cada uma enriqueceu sobremaneira esta pesquisa!

Ao meu professor, orientador e amigo Dr. Marcos Vinicius Francisco. Quanto carinho, cuidado em cada palavra, em cada correção dos textos, em cada participação no grupo de estudos e pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP). Teve um olhar atento na escolha de cada autor, de cada temática para as leituras. Aprendi tanto com você, professor Marcos! Não consigo mensurar em palavras sua importância em minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Você é gigante no coração, na atenção, nos detalhes, no engajamento, no carinho como orientador. Está sempre atento a cada detalhe, faz as correções junto ao orientando, enfim, são orientações para a vida. Muito obrigada pela honra de tê-lo como orientador!

Gostaria de enfatizar a honra de ter como banca o Professor Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes e a Professora Dra. Patricia Regina Piovezan. Gratidão!

Por fim, agradeço, imensamente, à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura Municipal de Mandaguari/PR, por terem possibilitado a licença remunerada, segundo o Artigo 74 da Lei nº 1327/2008 (Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal), para cursar a Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Gostaria de salientar que foi um diferencial valioso para que eu conseguisse êxito em todo o processo.

Tempo de Travessia

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares.*

*É o tempo da travessia:
e se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

SIQUEIRA, Vanderleia Rodrigues da Silva. **DESIGUALDADE SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO PANDÊMICO**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2023.

RESUMO

Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (as) (EPEFOP), esta pesquisa ganhou visibilidade diante da pandemia de covid-19, já que a crise sanitária acentuou, ainda mais, as questões ligadas à precarização do trabalho docente, adentrando-se nas desigualdades sociais nas escolas. Em relação à desigualdade social, é oportuno esclarecer que ela constitui um problema estrutural do sistema de organização capitalista, ou seja, não é oriunda da escola, mas se manifesta na educação escolar, esta que, por sua vez, tem atendido aos interesses da classe dominante. O objetivo deste estudo consistiu em compreender, criticamente, os impactos da pandemia de covid-19 no processo de intensificação e flexibilização do trabalho dos professores do Ensino Fundamental I. Com amparo nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do Materialismo Histórico-Dialético, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise de documentos, aplicação de questionário sociodemográfico e realização de entrevista semiestruturada. A investigação foi realizada em seis unidades escolares de um município de pequeno porte, localizado no Norte do estado do Paraná. Foram participantes deste estudo 18 professoras do Ensino Fundamental I. Os resultados revelaram que a pandemia da covid-19 acentuou a desigualdade social para os(as) estudantes e seus familiares, além de impactar o trabalho educativo dos(as) professores(as). Constatou-se, ainda, que a precarização do trabalho docente se intensificou com a pandemia, quando as professoras precisaram se reinventar como profissionais, a fim de atender a todas as demandas exigidas pelo ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente; Intensificação; Flexibilização; Desigualdade social; Covid-19.

SIQUEIRA, Vanderleia Rodrigues da Silva. **SOCIAL INEQUALITY AND PRECARIOUSNESS OF THE TEACHING WORK: IMPACTS ON SCHOOL EDUCATION IN THE PANDEMIC CONTEXT.** 116 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2023.

ABSTRACT

Linked to the Study and Research Group: State, Educational Policies and Teacher Education (EPEFOP), this research gained visibility in the face of the covid-19 pandemic, since the health crisis further accentuated issues related to the precariousness of teaching work, entering social inequalities in schools. Regarding social inequality, it is appropriate to clarify that it is a structural problem of the capitalist organization system, that is, it does not originate from the school, but manifests itself in school education, which, in turn, has served the interests of the ruling class. The objective of this study was to critically understand the impacts of the covid-19 pandemic on the process of intensification and flexibilization of the work of elementary school teachers. Based on the epistemological and ontological assumptions of the Historical-Dialectical Materialism method, the following methodological procedures were adopted: bibliographic research, document analysis, application of a sociodemographic questionnaire and semi-structured interviews. The investigation was carried out in six school units in a small municipality located in the north of the state of Paraná. Eighteen elementary school teachers participated in this study. The results revealed that the covid-19 pandemic has accentuated social inequality for students and their families, in addition to impacting the educational work of teachers. It was also found that the precariousness of teaching work intensified with the pandemic, when teachers had to reinvent themselves as professionals to meet all the demands required by emergency remote education.

Keywords: Precariousness of the teaching work; Intensification; Flexibility; Social inequality; Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação epidemiológica da covid-19 até setembro de 2022.....	67
Figura 2 – Metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação.....	73

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Primeira reunião na Câmara Municipal.....	74
Imagem 2 – Mobilização em frente à prefeitura do município investigado.....	74
Imagem 3 – Primeira reunião da APP com a gestão municipal.....	74
Imagem 4 – Reunião final de negociação com a gestão municipal.....	75
Imagem 5 – Aprovação do projeto de implantação na Câmara Municipal.....	75
Imagem 6 – Mais um registro da aprovação do projeto de implantação na Câmara Municipal.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa 69

Quadro 2 – Comparativo de contratações de professores(as) efetivos(as) e temporários(as)..... 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDES-SN** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- APP** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM** – Banco Mundial
- BNCCF** – Base Nacional Comum Curricular – Formação Continuada
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EaD** – Educação a Distância
- EBSERH** – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
- EPEFOP** – Grupo de Estudos e Pesquisas: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as)
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FUNPRESP** – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
- GEPEFI** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
- INSS** – Instituto Nacional do Seguro Social
- MDB** – Movimento Democrático Brasileiro
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Ministério Público
- NRE** – Núcleo Regional de Ensino
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PEC** – Proposta de Emenda Constitucional
- PECIM** – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
- PL** – Partido Liberal
- PLP** – Projeto de Lei Complementar
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PR** – Paraná

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SME – Secretaria Municipal da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 O Método do Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica	23
1.2 Local e participantes	27
1.3 Procedimentos para a coleta de dados	27
1.4 Análise de dados	29
2. FUNDAMENTOS DO TRABALHO: ASPECTOS E CONCEITUAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	31
3. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	42
3.1 Os retrocessos nos processos de formação docente no Ensino Superior	53
3.2 Processos de alienação e de estranhamento na atividade docente: intensificação e flexibilização	58
3.3 Intensificação e precarização do trabalho	61
3.4 A intensificação do trabalho docente durante a pandemia	65
4. SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES	69
4.1 Perfil das participantes da pesquisa	69
4.2 A atuação dos professores da rede municipal em contexto pandêmico	77
4.3 O descortinamento e a intensificação da precarização do trabalho docente em meio ao contexto pandêmico	82
5. CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	112

1. INTRODUÇÃO

Rever a trajetória pessoal e profissional é sempre uma oportunidade interessante. Nestes momentos, reflete-se, de forma crítica, sobre os caminhos já trilhados e sobre aqueles que ainda se anseia caminhar rumo à realização profissional. É, também, uma oportunidade para examinar sobre o quanto se está contribuindo para as causas que se acredita, no caso da autora desta dissertação, em uma educação crítica, ao ser a escola um local que permita ao aluno a reflexão e os questionamentos em relação ao que é ensinado e aprendido.

Ao reportar a uma educação crítica, consideram-se as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende que os(as) alunos(as), na educação escolar, deverão se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, historicamente acumulados – estes serão importantes para o processo de atuação e intervenção na prática social.

Saviani (2008; 2012) esclarece que a educação é responsável por produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida intencionalmente pelo gênero humano; propõe, então, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que conecta os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos às necessidades de uma maioria excluída, ou seja, os(as) filhos(as) da classe trabalhadora. “Essa defesa implica a prioridade do conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2008, p. 44-45). Complementa Saviani (2008) que o(a) trabalhador(a) só se libertará realmente e terá condições de agir conscientemente em busca de seus direitos quando se apropriar daquilo que os(as) dominadores(as) possuem.

Idealizada como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica eleva o papel e o caráter do ensino como um aspecto que revela a importância de sua existência e dos estabelecimentos transmissores de conhecimento, ou seja, as escolas. O trabalho educativo, na perspectiva mencionada, é tido “como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2019, p. 75).

Para Saviani (2019, p. 58), a Pedagogia Histórico-Crítica parte do princípio de que “a realidade que determina as ideias e não o contrário”; logo, “o ato de conhecer

é criativo não como produção do próprio objeto do conhecimento, mas como produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer” (SAVIANI, 2019, p. 58). Assim, na busca para se ultrapassar a ordem social vigente, a educação não é a única responsável pelas modificações sociais almejadas, nem pode operar de forma independente; pelo contrário: deve-se unir aos movimentos sociais e demais segmentos que primam pela transformação das relações sociais baseadas no sistema de organização capitalista.

Nesse sentido, é oportuno resgatar aspectos da minha¹ trajetória pessoal e profissional e que me conduziram à luta pela transformação social, como anunciado anteriormente.

Sou casada, tenho um filho com 28 anos, nasci e moro em Mandaguari/PR. Tive uma infância bem pobre, porém feliz. Morava na zona rural de Douradina/PR, localizada a cinco quilômetros da cidade. Devido a essa distância, iniciei minha vida escolar aos dez anos de idade, pois tive de aguardar meu irmão completar idade para me fazer companhia.

Meu irmão nunca gostou de estudar, mas eu o arrastava, pois meu pai dizia: “Se reprovar, para de estudar!”. Deus me livre dele parar de estudar e interromper meu sonho, já que sempre amei estudar! Andávamos dez quilômetros diariamente, a pé, para estudar; porém, que alegria era colocar aquele uniforme surrado – muitas vezes, de segunda ou até terceira mão – e frequentar uma escola.

Finalizei o 1º grau e, na sequência, ingressei no magistério. Não queria parar de estudar. Embora meu pai não tivesse estudo, prezava muito pela nossa formação. Posteriormente, ao findar essa etapa formativa, tive de escolher entre participar da minha formatura do magistério ou me mudar para Mandaguari, a fim de morar com meus tios e prestar vestibular. Lógico, sem sombra de dúvidas, optei pelo vestibular em Ciências com Habilitação em Matemática, em uma instituição privada de Mandaguari. Minha família ficou lá e eu dei continuidade aos estudos.

À época do vestibular e posterior ingresso no curso supracitado, conciliei os estudos com meu primeiro emprego em uma empresa de fios de algodão. Tinha de acordar às 4h da madrugada, não podia sequer colocar o despertador em volume alto para não acordar meus tios. A lida começava às 5h e findava às 14h, sendo que tinha

¹ No decorrer da introdução, ao se referir à trajetória pessoal de vida da autora deste trabalho, adotou-se a escrita na 1ª pessoa do singular, a fim de criar uma relação mais íntima com o(a) leitor(a). Todavia, ao longo da dissertação, recorreu-se à adoção da terceira pessoa do singular.

apenas uma folga na semana. A propósito, nas semanas de avaliações, recorria ao espaço da biblioteca pública municipal e estudava até às 17h, a fim de revisar os conteúdos. O retorno da faculdade sempre acontecia por volta das 23h30.

Concluí duas graduações: Ciências de 1º Grau com Habilitação em Matemática e Pedagogia, um orgulho para meus pais e uma felicidade inexplicável para mim. Minha mãe só estudou até a terceira série e meu pai é analfabeto. Quis alfabetizá-lo, mas ele nunca aceitou!

No ano de 1995, prestei concurso na rede municipal de Mandaguari para professora de Ensino Fundamental I, ocasião em que fui efetivada. Em 2003, prestei o concurso da rede estadual do Paraná, na área de Matemática, sendo nomeada em 2005 e lotada no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Telêmaco Borba, na cidade de Ortigueira, sendo que, uma semana depois, obtive a remoção e, ao final daquele mesmo ano, a fixação do padrão em meu município de atuação profissional, conciliando os dois cargos.

A contar desde o início de minha jornada profissional, até hodiernamente, já se passaram vinte e oito anos, e, em cada um destes, sempre fui movida pelo desejo de aprimorar a qualidade da educação nos locais em que atuava, de tal forma que as minhas necessidades de realização pessoal e profissional se satisfizessem.

Do período mencionado, vinte anos foram dedicados à Educação Infantil. Sou apaixonada pelos processos de ensino e aprendizagem, por meio de conteúdos pedagógicos nos quais recorro à ludicidade, aos jogos, à música e às brincadeiras, pois é por intermédio dessas atividades que a criança pequena tem suas primeiras experiências de descoberta e experimentação, passando, assim, a se apropriar das objetivações humanas, propagadas culturalmente, conforme postula Vygotski (2007).

Destaco, também, a atuação como coordenadora da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental I, de 2005 a 2012, no município já aludido. Participei ativamente de todo o processo de implantação do ensino de nove anos, auxiliando na organização e transição dos(as) alunos(as) da modalidade infantil para o fundamental I. Atualmente, estou prestes a me aposentar do padrão na rede municipal, porém meu desejo é continuar a contribuir para a educação do município, sendo que vi no mestrado e na pesquisa uma oportunidade excelente para isso, já que, em tal modalidade de ensino, concede-se o afastamento integral, sem prejuízos nos vencimentos salariais.

Como salientado, também atuo como professora da Rede Estadual há 15 anos, na disciplina de Matemática, no Ensino Fundamental II. Tenho clareza de que a formação de professores(as) é uma prática necessária ao exercício da atividade docente. Nunca deixei de buscar novos conhecimentos: eu me especializei em Educação Infantil, Pré-Escolar (2000); Psicopedagogia Institucional e Clínica (2008); Psicomotricidade (2011); e Educação Especial (2012). E, conforme enfatizado, busco no Mestrado em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma oportunidade de continuar os estudos, desenvolver uma pesquisa e produzir conhecimentos que impactem, de forma positiva, a atuação dos(as) meus/minhas colegas professores(as).

Por compreender a importância para a saúde, o bem-estar e a qualidade do trabalho de um(a) professor(a), sabe-se que, quando ele(a) desenvolve seu trabalho em um ambiente saudável, permeado por reconhecimento e valorização profissional, isso gera contentamento e identificação com o que se faz. A partir dessas premissas, surgiu o interesse nesta pesquisa.

Nesse processo, é oportuno trazer à tona o papel dos grupos de estudos e pesquisas, vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), aos quais me encontro associada, a saber: o Grupo Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP), da UEM, em que são compartilhados conhecimentos e experiências fundamentais para que eu pudesse compreender, ainda mais, sobre a base teórica que sustenta esta pesquisa; e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), que também tem contribuído para as análises e percepções das diversas situações que perpassam pelas relações público-privadas, especialmente provenientes do contexto educacional brasileiro na sociedade capitalista.

Por isso, nesta pesquisa, defende-se a necessidade de se investigar a problemática da precarização do trabalho docente no contexto das escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em um município de pequeno porte localizado na região Norte central do estado do Paraná.

O fazer docente, no ensino básico, tem enfrentado um movimento de intensas modificações, sobretudo nos últimos anos. As crises políticas, as instabilidades econômicas, dentre outros fatores, trazem incertezas e inseguranças nas relações sociais e no mundo do trabalho.

Assim, um quadro crítico e complexo impacta a ação docente por meio da intensificação e flexibilização do trabalho, a exemplo da ampliação da quantidade de horas dedicadas ao ensino e às atividades ligadas a ele.

Apple (1995) afirma que o processo de intensificação e flexibilização do trabalho docente ganhou visibilidade com a crise financeira vivenciada pelo Brasil nos anos 1980, ocasião em que se diminuíram as possibilidades de contratação de mão de obra. Muitas tarefas e responsabilidades, antes atribuídas a diversos profissionais, precisaram ser desempenhadas por um número reduzido de professores(as), por falta de possibilidades financeiras dos estados, municípios e das instituições escolares, de acordo com o discurso governamental.

Tal processo, ainda que com outra roupagem, já estava posto durante a ditadura civil-militar (1964-1985) na formação docente, nas condições de trabalho nas escolas, no setor de saúde, na mídia, dentre outros campos, sendo que o mesmo tratamento se aplica aos trabalhadores fabris (SCHNEIDER; TAVARES; MUSSE, 2015). Cita-se, como exemplo, a epidemia de meningite que atingiu o país naquele período, momento em que os(as) professores(as) continuavam a trabalhar com as crianças nas escolas em meio ao caos instaurado, correndo o risco de serem contaminados(as). Muitas vidas foram ceifadas devido à imprudência governamental.

Piovezan e Dal Ri (2019, p. 4) apontam outros aspectos que impactaram os processos de intensificação e flexibilização do trabalho dos(as) professores(as) nos últimos anos e que mantêm esse movimento até os dias atuais:

Os principais motivos da expansão de funções e atividades foi o crescimento do trabalho administrativo-burocrático, isto é, a atuação dos docentes em reuniões e conselhos, e o aumento da papelada que os docentes necessitam elaborar (formulários, controles de frequência, registros de aulas, avaliações), bem como a participação dos professores em atividades que são realizadas fora da sala de aula.

Oliveira (2004, p. 1132) chama atenção para as recentes exigências que conduziram os(as) professores(as) a atuarem de forma polivalente, almejando-se que eles(as) sejam capazes de “[...] compreender a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Oliveira (2012, p. 8) complementa que a escola “[...] traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina sua função: cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras necessidades dos seus alunos”. Ou seja, as ações a serem

desempenhadas pelos(as) docentes foram ampliadas e, “[...] conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Espera-se, então, que o “[...] professor seja um profissional polivalente ou multitarefeiro” (PIOVEZAN; DAL RI, 2019, p. 4).

Por conseguinte, não são mais responsáveis somente pela formação acadêmica dos(as) estudantes; sua função se amplia para além do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho educativo. Os(as) professores(as) têm acumulado, cada dia mais, tarefas dentro das escolas e levado uma sobrecarga de trabalho para casa, ocupando o tempo livre, que deveria ser destinado ao ócio e ao lazer.

A necessidade de reflexões sobre a precarização e intensificação do trabalho docente merece ainda mais atenção diante do contexto de pandemia da covid-19, já que a crise sanitária acentuou as desigualdades sociais não apenas em relação aos alunos, mas também aos(as) professores(as). Compreende-se que a precarização do trabalho é, conforme expresso anteriormente, resultado da ampliação da quantidade de trabalho sem a adição de postos de emprego, característica marcante do cenário educacional de pandemia, ora pelas intensas transformações no exercício da função, ora pela informalidade e ausências/perdas de direitos trabalhistas historicamente conquistados em razão de muitas lutas.

Ademais, deve-se estimular debates a respeito das dificuldades financeiras realçadas na pandemia da covid-19 para alguns/algumas professores(as), a exemplo daqueles(as) que exerciam a dobra de padrão (carga horária) no município investigado, na condição de docentes celetistas, e que, diante da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), tiveram o padrão ampliado exonerado, sem aviso prévio. Ocorreram modificações em seus regimes de trabalho. Os(as) docentes foram deslocados (as) para uma forma de trabalho totalmente diferenciada do que faziam até então. Não bastava naquele momento apenas o domínio do conteúdo acadêmico; era preciso dominar as tecnologias; era por meio delas, portanto, que os(as) professores(as) atenderiam seus/suas alunos(as), bem como orientariam os respectivos familiares sobre como e quais caminhos seguir na realização das atividades propostas em plena pandemia.

Todo esse processo exigiu dos(as) docentes um aprimoramento técnico-profissional, o que demandou investimentos nas tecnologias necessárias e nos treinamentos para saber manuseá-las, a fim de que pudessem atender, da melhor

forma possível, os(as) estudantes. Justifica-se a importância desta pesquisa, ao se sustentar nos estudos de Pinto (2000, p. 330), tendo em vista que o sofrimento dos(as) professores(as), no exercício de suas funções, explica-se pela “[...] sobrecarga de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é função da discrepância existente entre as múltiplas exigências que lhe são feitas”. Compreender esse processo e produzir conhecimentos acerca do tema são ações que auxiliam no aprofundamento e desvelamento das condições impostas a esses(as) trabalhadores(as).

Muitos conteúdos foram aplicados de maneira remota por meio de ferramentas *on-line*, inicialmente via *WhatsApp* ou videochamadas, passando, posteriormente, a serem distribuídos de forma impressa pela rede de ensino, logo após a elaboração pelos(as) docentes em suas respectivas escolas. Assim, a carga horária e a distribuição de aulas foram reconfiguradas, pois já não havia a imprescindibilidade de um(a) professor(a) auxiliar em determinadas turmas, o que culminou na necessidade de um número menor desses(as) profissionais. Destarte, aqueles(as) que não foram demitidos(as) tiveram de se sujeitar à redução salarial, dimensão que impactou na renda familiar dos(as) professores(as).

A fim de levantar outros apontamentos que justifiquem a importância desta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura das produções científicas que tratam da precarização do trabalho docente da pandemia da covid-19, cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal compreendeu o período de 2017 e 2021.

Igualmente, Botelho *et al.* (2011) reiteram que, para a estruturação de uma revisão de literatura, deve-se seguir estes estágios: delimitação do tema; elaboração da questão norteadora; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; identificação e categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; apresentação da revisão.

Os dados apresentados por esse levantamento, detalhados na seção de revisão de literatura, comprovam a escassez científica e acadêmica de pesquisas acerca do assunto, o qual será eficazmente articulado com as temáticas da intensificação e flexibilização do trabalho docente, seguido da desigualdade social como expressão do sistema de organização capitalista. A carência de pesquisas que discutam a temática pode, inclusive, colaborar com o cenário, condescendendo com a intensificação e flexibilização do trabalho docente.

Essa realidade não pode ser naturalizada. As pesquisas científicas e acadêmicas podem – e devem – contribuir para a comprovação de que existe um interesse e conivência da classe dominante em naturalizar a exploração, a dominação e as demais formas que sobrecarregam o trabalho docente, além de reforçar a desigualdade social.

Acrescenta-se aos argumentos supracitados o fato de que produzir conhecimentos acerca dessa temática pode subsidiar políticas educacionais que levem em consideração os problemas físicos e emocionais, o *stress*, a depressão, a Síndrome de *Burnout*, dentre outros, os quais têm afetado sobremaneira o trabalho educativo (CARLOTTO, 2002; PIOVEZAN; DAL RI, 2019).

Mediante os aspectos apresentados, elegeram-se como problemáticas centrais os seguintes questionamentos: dadas as novas demandas impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), diante do contexto da pandemia da covid-19, houve ampliação das formas de precarização do trabalho docente? De que forma? O novo cenário escolar acentuou as desigualdades sociais?

No que se refere ao objetivo geral desta pesquisa, delineou-se analisar os impactos da pandemia da covid-19 no processo de intensificação e flexibilização do trabalho dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, em articulação com a desigualdade social.

Em relação aos objetivos específicos, elencaram-se os seguintes: identificar e analisar a produção do conhecimento acerca da temática em foco; averiguar as percepções das docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca das condições de trabalho vivenciadas antes e durante o contexto pandêmico; identificar as funções desempenhadas pelas docentes durante o período de ensino remoto emergencial impostas como estratégias para conter o avanço da disseminação do Coronavírus; analisar o teor das legislações e dos decretos de cunho nacional, estadual e municipal promulgados durante o contexto pandêmico, a fim de compreender se estimularam a intensificação e precarização do trabalho docente.

1.1 O método do Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica

Para desenvolver este estudo, recorreu-se às pesquisas ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético, a exemplo de Marx (1985; 2004), dentre outros(as)

defensores(as) dessa perspectiva teórico-metodológica. Marx (1985) ponderou que o trabalho é tido como fundamental no processo de desenvolvimento ontológico do gênero humano, responsável, inclusive, por retirá-lo de uma condição puramente biológica. Portanto, para Marx, o trabalho é importante para que os homens e mulheres possam atender não apenas às suas necessidades materiais, mas para que organizem as suas relações sociais. O marxismo, desse modo, passa a sustentar as reflexões e análises desta dissertação, ao versar sobre as relações entre trabalho e educação.

Para Kosik (2002), o Materialismo Histórico-Dialético pressupõe uma análise mais criteriosa do objeto estudado, a fim de que se ultrapasse a aparência fenomênica dos fatos. Dessa forma, chega-se à compreensão de que também a política não pode ser compreendida somente a partir do conhecimento empírico; são necessárias as intercessões da teoria, da inteligência, da ciência intelectual, do pensamento para transpor os fenômenos da exterioridade imediata e chegar ao seu cerne.

Entretanto, Kosik (2002, p. 18) adverte que: “neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa”. Daí a importância de um método que desconstrua a visão inocente percebida inicialmente, dando lugar a uma análise profunda e criteriosa sobre o elemento, sua composição e eficiência.

Para Paulo Netto (2011), as pesquisas que têm como método de análise o Materialismo Histórico-Dialético assumem como princípio norteador compreender e elucidar os objetos e acontecimentos investigados, tais como realmente se apresentam. Para tanto, há uma pressuposição diagnóstica necessária de se especificar: **a dimensão epistemológica do conhecimento científico** que consente a humanidade a organizar grupos com metas próximas e que objetivam conhecer a realidade natural e social; e a **dimensão ontológica**, que está interligada à dimensão epistemológica, ao conferir indícios do que ela é na realidade, compondo-se histórica e socialmente por meio da adequada atividade prática efetivada pelos seres humanos.

Investigou-se, para tanto, a forma como o trabalho docente vem sendo historicamente intensificado e flexibilizado, também em tempos de pandemia. Foram analisadas as condições em que o(a) professor(a) tem desenvolvido o seu trabalho e as contradições que o(a) envolvem, compreendendo que as relações entre trabalho e educação são mediadas pela luta de classe e que há interdependência com as forças

sociais em disputa. O sistema educacional atual, para se sustentar, procura apoio e aceitação da coletividade, a fim de conservar sua posição de domínio e controle, por isso a busca desenfreada pelo consenso com o objetivo de estabelecer e conservar sua hegemonia.

De acordo com Gramsci (2000), um dos formatos pelos quais o sistema educacional procura alcançar consonância é por meio da afirmação de uma cultura dominadora, de valores e crenças que são difundidos nos estabelecimentos educacionais. Essa cultura dominante incute os interesses e as expectativas da classe dominadora, reforçando seu caráter de domínio e vinculando as disparidades existentes. Isso acontece, em muitos casos, por meio da dispersão de juízos e valores que apoiam a ordem constituída, com frequência, avigorando o conceito de que a diversidade social é natural e inevitável.

Segundo Gramsci (2002), quando a busca pelo consenso não sai como planejado pela burguesia, muda-se a estratégia, lançando-se mão, assiduamente, da truculência. A violência pode abranger características econômicas, políticas e ideológicas, relacionadas com a aproximação – ou não – aos direitos mínimos, e guarda estreita afinidade com a mercantilização das relações humanas.

Cita-se, a título de exemplo, a truculência do governo de Beto Richa (PSDB), no estado do Paraná, em 29 de abril de 2015, ocasião em que os(as) educadores(as), após manifestarem sobre a não aprovação da data-base, depois de um longo período de negociação, foram vítimas de um massacre. Os(as) educadores(as) se depararam com policiais (funcionários do Estado) intensamente armados; foram vítimas de balas de borracha, bombas de efeito moral, helicópteros, cães, dentre outras formas de ataques.

Antunes (1999; 2000; 2020) e outros(as) estudiosos(as) também subsidiaram as reflexões sobre a precarização do trabalho e o acelerado crescimento do desemprego estrutural, acompanhados do fenômeno de exclusão e das conseqüentes desigualdades sociais, características do modelo de produção capitalista, que resultam em desemprego, precarização e intensificação do trabalho. Ou seja, que geram “[...] uma imensa sociedade dos excluídos e precarizados” (ANTUNES, 2013, p. 35).

No que se refere ao trabalho, à precarização e à intensificação do trabalho docente, recorre-se às contribuições de Saviani (1986; 2007), sobretudo quando ele afirma que essa condição dos(as) professores(as) nas escolas segue um padrão de

produtivismo reforçado socialmente. Reafirma as ideias de Marx (1985), ao declarar que, quando uma boa parte da massa populacional não encontra espaço no mercado de trabalho, torna-se excedente e aceita condições precárias para evitar a exclusão social. O excedente de profissionais também faz com que as condições de trabalho se tornem insatisfatórias, sobretudo porque há muitos(as) outros(as) profissionais no mercado que poderiam aceitar tal posto (MARX, 1985; SAVIANI, 1986; 2007).

Pochmann (1999, p. 12) salienta que as transformações no trabalho e na evolução e composição do emprego mudam o parâmetro de remuneração, ou seja, “novas formas de uso e remuneração parecem apontar para uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados e para a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão, muito mais do que de integração social”.

Desse modo, contribuem para a multiplicação e o acirramento das desigualdades sociais, sendo necessária, inclusive, a implementação de políticas voltadas para a valorização docente, as quais constam no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a fim de que sejam revistas a carreira, a remuneração e a capacitação dos(as) professores(as).

Concernente ao exposto, faz-se prudente enfatizar que este estudo se ancora no método do Materialismo Histórico-Dialético “[...] como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade” (MARTINS, 2018, p. 2). Paulo Netto (2011, p. 17) se recorda da importância da definição metodológica para a construção de uma pesquisa séria, nas ciências sociais, e afirma que, nas pesquisas ancoradas na perspectiva supracitada, assume-se como problema central “[...] a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”. Tonet (2013, p. 81), por meio dessa perspectiva, faz complementos, ao exaltar:

[...] indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho.

Na sequência, serão apresentados aspectos acerca do local e das participantes da investigação.

1.2 Local e participantes

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de uma cidade de pequeno porte, localizada na região Norte do estado do Paraná, sendo as participantes professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. A escolha por essa localidade se deu em função de não ter identificado pesquisas pretéritas acerca dessa realidade.

Participaram da pesquisa, portanto, 18 professoras da Rede Municipal de Ensino dessa cidade. Salienta-se que a definição dessas educadoras se efetivou por sorteio entre as profissionais que atuam em sala de aula das seis escolas que ofertam o Ensino Fundamental I, com dez anos ou mais de efetivo trabalho na rede.

De cada escola, participaram três professoras. Em razão dos anos exercendo a profissão, acredita-se que essas docentes compreendam e tenham vivências sobre a precarização, a intensificação, a flexibilização do trabalho docente e a desigualdade social, bem como quanto à pandemia da covid-19. Elas podem, notoriamente, trazer experiências que agregam mais informações a este estudo.

1.3 Procedimentos para a coleta de dados

No que tange à coleta de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, à análise de documentos, à aplicação de questionário sociodemográfico e à realização de entrevista semiestruturada.

Referente ao questionário sociodemográfico (APÊNDICE A), ele foi adotado para levantar informações gerais das participantes (GIL, 1999), como gênero, idade, escolaridade, tempo de atuação profissional, quantas escolas atuam, jornada semanal e vínculo trabalhista.

Por intermédio das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), pretendeu-se identificar as percepções, as atitudes e os posicionamentos das professoras sobre a precarização e intensificação do trabalho docente frente ao ensino remoto em razão da pandemia da covid-19. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Ou seja, as entrevistas semiestruturadas são “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Em relação à pesquisa bibliográfica, é “[...] aquela que se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores” (OLIVEIRA, 2011, p. 49). Para viabilizar essa dimensão, priorizaram-se teses e dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos científicos nas bases de dados *SciELO* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando o período de 2017 e 2022, posterior à aprovação da Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017).

Ao realizar o cruzamento dos termos por meio do operador *booleano* “AND”, os seguintes cruzamentos foram estabelecidos: “Precarização docente” AND “Covid-19” OR “Coronavírus”, bem como “Trabalho docente” AND “COVID-19” OR “Coronavírus”. Ainda, foram levados em consideração os seguintes critérios de inclusão e exclusão: a) recorte temporal 2017/2022; b) perspectiva epistemológica e ontológica do Materialismo Histórico-Dialético; c) estudos que retratam o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); d) foco na precarização do trabalho docente; e) estudos que retratam o ERE diante da covid-19.

No Portal de Periódicos da CAPES, obtiveram-se os seguintes resultados: 39 “Precarização docente” AND “Covid-19” OR “Coronavírus” e 35 resultados para “Trabalho docente” AND “COVID-19” OR “Coronavírus”; na BDTD, 04 resultados para “Trabalho docente” AND “COVID-19” OR “Coronavírus” e 13 resultados para “Precarização docente” AND “Covid-19” OR “Coronavírus”; na *SciELO*, não se encontrou nenhum resultado para ambos os descritores. Após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, obteve-se o seguinte quantitativo de obras: Portal de Periódicos da Capes – 03 publicações; BDTD – foram encontradas 04 publicações, porém uma era duplicada; *SciELO* – nenhum resultado.

Recorreu-se, também, à análise documental, compreendendo o documento como um importante instrumento para propor reflexões sobre as interações sociais que construíram – e seguem a construir a história da existência humana. Nesta pesquisa, os documentos são entendidos como ferramentas capazes de auxiliar na construção das pesquisas educacionais e na compreensão das determinações históricas que produziram as conexões, as relações, os paralelismos e as correlações entre os homens.

Portanto, estabeleceu-se a análise de legislações, decretos e deliberações, como a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União, que orienta quanto à “[...] substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020), e das demais normativas que sustentaram o ERE no município investigado.

As legislações, os decretos e as deliberações, que serão apresentados durante este estudo, foram investigados a partir do viés de que:

[...] das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 83).

A análise dos documentos escolares também proporcionou identificar aspectos que culminaram na intensificação, na precarização e nas desigualdades do trabalho docente – e que serão discutidos ao longo desta dissertação.

1.4 Análise dos dados

Os dados apresentados no questionário sociodemográfico foram dispostos em um quadro para melhor visualização das informações pessoais e profissionais das participantes da pesquisa. As informações obtidas na entrevista semiestruturada foram transcritas para a análise das percepções das participantes e cotejadas a partir da literatura da área em consonância com a análise documental. Foram adotadas as categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético, a exemplo da contradição, da totalidade e da mediação (PAULO NETTO, 2011), estas que serviram de guia para a criação de unidades analíticas capazes de revelar as especificidades do objeto de pesquisa.

Assim, os dados foram organizados levando em consideração as seguintes unidades analíticas: a atuação dos professores da rede municipal em contexto pandêmico; o descortinamento e intensificação da precarização do trabalho docente em meio ao contexto pandêmico; a explicitação da desigualdade social no contexto de pandemia.

Ressalta-se que, em todo o momento, preservou-se a identidade das participantes de acordo com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Tais termos foram entregues às participantes, conforme as diretrizes da pesquisa com seres humanos (Resolução nº 466/2012), a fim de que conferissem ciência de todos os cuidados éticos e contribuições acerca da participação.

Para dar conta do que se propõe, a presente dissertação está dividida em cinco seções. Na introdução, a primeira seção, apresentam-se o tema e a justificativa do objeto de estudo, trazendo, também, a questão norteadora, os objetivos, o delineamento metodológico e a estrutura do trabalho.

Na segunda seção, salientam-se os fundamentos teóricos do trabalho na sociedade capitalista, referenciados a partir dos pressupostos do método do Materialismo Histórico-Dialético; as relações entre trabalho e capital; e o trabalho na sociedade capitalista.

Na terceira seção, evidencia-se o contexto da pesquisa, que trata da precarização do trabalho docente no Brasil, da flexibilização, do processo de alienação e do desgaste profissional decorrente da intensificação no período da pandemia da covid-19.

Na quarta seção, analisam-se e se discutem os dados coletados junto às professoras do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino, participantes da pesquisa. Logo, na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais.

2. FUNDAMENTOS DO TRABALHO: ASPECTOS E CONCEITUAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Com base nos pressupostos marxistas, para conceituar o termo trabalho e alguns de seus aspectos, é preciso ter como premissa a relação que se estabelece entre o ser humano e a natureza. Os sujeitos modificam a natureza por meio do trabalho e, a partir dela, garantem sua sobrevivência e continuidade.

A ação de modificar a natureza com o intuito de conservar e manter a própria espécie define, de forma geral, o conceito geral de trabalho para o Materialismo Histórico-Dialético, já que, segundo Marx (1983, p. 149): “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural”.

Os seres humanos, por meio do trabalho físico e mental, transformam e ressignificam a natureza subtraindo dela aquilo que necessitam para a sobrevivência. Essa é uma relação em que ambos saem modificados: a natureza, pela ação dos sujeitos, e o próprio homem, que constrói o conhecimento, à medida que o transforma (MARX, 2004).

Portanto, é uma relação dialética em que o trabalho se caracteriza como um elemento fundante e ontológico para a sobrevivência humana e para a aquisição de conhecimentos não apenas por produzir valores, mas elementos e conhecimentos necessários à manutenção e sobrevivência dos homens na terra.

No sistema capitalista, os indivíduos precisam vender sua força de trabalho para aqueles(as) que detém o capital e, assim, perdem a compreensão de seu trabalho, dimensão que Antunes (2018, p. 114) conceituou de “[...] estranhamento” e “[...] abstração da natureza específica, pessoal”.

Os indivíduos que vendem sua força de trabalho para os(as) detentores(as) do capital acabam por não se identificar com a produção de suas atividades, não encontrando sentido na função que realizam, ou seja, retiram de seu ofício somente o mínimo para sua própria subsistência.

Para o Materialismo Histórico-Dialético, os trabalhadores se constituem como seres humanos no movimento com a natureza. O homem transforma a natureza para tirar dela seu sustento e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo; por isso, segundo

Marx (2004, p. 81), o trabalho é essencial para a formação do ser social no sistema de organização capitalista:

Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador.

Nesse contexto, o trabalho não passa de um meio para que o(a) trabalhador(a) sobreviva minimamente. As consequências e implicações negativas dessa relação entre capital e trabalho não se restringem ao fato de que apenas o trabalho deixa de pertencer à natureza dos(as) trabalhadores(as), mas também ao esgotamento, ao sofrimento e a não realização pessoal, em sua plenitude e utilização de suas capacidades mentais e físicas. Tem-se clareza de que, no sistema capitalista, cada trabalhador é apenas uma peça na engrenagem necessária para a manutenção desse processo “[...] com consequências dramáticas para os/as explorados/as, a “sociedade do adoecimento no trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 3).

Nesse sentido, fazendo uma análise histórica, do final do século XIX e início do século XX, observam-se as ideias de gerência científica empregadas por Taylor. O taylorismo, para obter sucesso, necessitava de uma relação recíproca entre patrões e empregados, uma forma de evitar conflitos. Porém, essa forma de produção tinha um método autoritário de tratar os(as) operários(as), o que impossibilitava a adesão dos(as) trabalhadores(as) a esse novo modelo de produção. Isso só ocorreu em decorrência de elevação salarial e implementação de benefícios sociais aos quais eles(as) não tinham direito até então (DRUCK, 1999).

Todavia, os aumentos salariais propostos pelo taylorismo seriam insuficientes para despertar o interesse dos(as) operários(as) se não estivessem aliados com outros elementos de controle social. Se não houvesse a coerção coletiva, os aumentos salariais não teriam garantido a aprovação dos(as) operários(as) ao novo modelo industrial (GRAMSCI, 1980). Com a adesão dos(as) operários(as), atraídos(as) por melhores salários, Ford se inseriu no mercado norte-americano e mundial. Apesar dos altos custos salariais, ele conseguiu recuperar os valores nos montantes de produtos vendidos. Contudo, não se pode perder de vista que a

exploração da força de trabalho não deixou de existir. Pelo contrário: para que não houvesse prejuízo na produção, os(as) operários(as) passavam por uma forma de monitoramento constante pelo patrão, inclusive na forma como eram gastos seus vencimentos e sua vida sexual, o que poderia prejudicar o desempenho profissional, a depender da maneira como tudo era conduzido (GRAMSCI, 1980).

Ford se baseou no conceito de esteira rolante de produção com o intuito de tornar racional o trabalho e aumentar a produtividade. O taylorismo tinha como meta realizar a maior divisão possível do trabalho, reduzir as ações e atividades desnecessárias, bem como os momentos relativos à aprendizagem. A forma de produção fordista/taylorista se pautava no trabalho fracionado: em suas tarefas, os operários realizavam ações repetitivas que, ao final, davam origem ao resultado coletivo. “O trabalhador era um mero apêndice da máquina” (ANTUNES, 2003, p. 37).

Enquanto o fordismo tinha como meta a divisão do trabalho, o taylorismo visava à organização do tempo e ao ritmo dispensado na produção de mercadorias pelos(as) operários(as), impedindo o desperdício de material. As funções intelectuais eram realizadas pela diligência científica, enquanto a produção dos materiais era de total responsabilidade dos(as) operários(as), sendo que, na perspectiva da empresa, os(as) operários(as) não precisavam pensar; bastavam ter domínio na manipulação dos materiais. Cada operário(a) ou grupo de operários(as) era responsável por uma parte das funções, e a esteira organizava a sequência de toda a produção.

Aliás, todo esse processo gerava uma sequência de trabalho predeterminada (ANTUNES, 2003; PRADO, 1999). Assim, o fordismo/taylorismo passou de uma forma de produção a uma forma de controle da sociedade. Ganhou notoriedade a divisão entre os(as) que deveriam planejar e os(as) que deveriam executar – operários(as).

Ford combinou o uso de tecnologia no trabalho e dividiu a execução em linhas de montagem.

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência (ANTUNES, 1999, p. 44-45).

Com vistas ao lucro, tais modelos expressaram os interesses do capital e conduziram à precarização do trabalho. Inclusive, como salientado, embora no fordismo se pagasse um salário melhor, também havia a exploração da força de trabalho, o trabalho não pago, ou seja, a mais-valia². Esta incide sobre as horas de tarefas efetivadas pelos(as) operários(as), as quais não são remuneradas.

Diante da crise do modelo fordista, surgiu outro modelo de produção que se destacou no início da década de 1970, com o intuito de transpor as crises do modelo anterior que, apesar de apresentar multitarefas para os(as) trabalhadores(as) que usavam de alta tecnologia e capacitação, evidenciava uma produção conforme a demanda, não garantindo segurança empregatícia, ao favorecer somente o lucro ao capital (ANTUNES, 1999).

No toyotismo, passou-se a organizar os(as) operários(as) coletivamente, tornando a função multiforme, diferentemente da função fragmentada do fordismo. O(a) trabalhador(a) passou a ser responsável por variadas máquinas, sendo valorizada a função mental e não só braçal, o que permite a análise das tarefas cumpridas pelo indivíduo ou pelo grupo, em vistas da melhoria dos resultados (ANTUNES, 1999).

Propõe-se um modelo de organização de produção com a promessa de melhoria na qualidade do trabalho coletivo; elabora-se um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da eficácia na e da função, valorização dos(as) operários(as) capazes de desenvolverem várias funções e com o discurso de qualificá-los(as). Esse modelo produz mais em menos tempo e não se priorizam estoques de mercadorias, já que se expande a produção, mas o salário continua o mesmo. Camuflam-se, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, subjetivas à busca vertiginosa do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente descontrolado (MESZÁROS, 1995).

O toyotismo inseriu alterações não somente nas formas de controle da produção e do trabalho, mas na condição organizativa política e social. O que na produção fordista era acordado entre patrão e operários com a intervenção do Estado, com inúmeras autorizações aos(às) operários(as) para que não ocorressem as lutas

² Lucro em cima de algo a mais que o trabalhador produz, e que o empregador não lhe ressarce. Quanto mais se amplia a produtividade, sem aumentar igualmente a remuneração, há o acréscimo da mais-valia (MARX, 2008).

de classes, perdeu-se com o toyotismo-neoliberal adotado na década de 1970 como tentativa de resolver a crise do capital. Há uma ampliação, de forma desumana, orientada pelos organismos internacionais, que desconsidera e procura reprimir a ação coletiva.

Outra premissa é a de que, no capitalismo, o trabalho está sempre em constantes transformações, e o capitalista tem como objetivo central a extração de mais-valia. Diferentemente do movimento e das transformações que o trabalho adquiriu na atualidade, a exemplo da dicotomização entre quem planeja e quem executa, o Materialismo Histórico-Dialético ratifica a importância do trabalho e sua indispensável atuação para o desenvolvimento da atividade humana. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 48) afirmam que “[...] mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade”. Diante desse processo histórico, quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza.

Destaca-se, dessa maneira, uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho, qual seja, a prerrogativa humana de fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de historicidade. Todavia, com base na perspectiva teórica assumida nesta investigação, compreende-se que o trabalho foi se modificando para atender ao projeto político vigente, isto é, “[...] o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram essa abstração” (MARX, 2008, p. 262).

Logo, o trabalho, a partir dos ditames do capital, é, cada vez mais, precarizado, injusto, explorador, individualizado e impessoal. Segundo Marx (1996), o alicerce da economia capitalista está na opressão dos(as) trabalhadores(as). O valor de um objeto incide no tempo dedicado em sua produção. É daí que nasce o termo mais-valia. O(a) trabalhador(a) produz muito além do que lhe é pago por um dia de trabalho. AS horas de trabalho a mais ficam para o patrão. O salário é o preço pago ao trabalhador pelo uso de sua força de trabalho. Porém, ao produzir mais do que foi pago, geram-se recursos extras para o capitalista. Essa é a base de sustentação da relação antagônica entre o capitalismo e o(a) trabalhador(a).

Tal ação ocorre em todos os âmbitos da atividade social humana, ora privados, ora públicos, ocasionando a não percepção pelo(a) operário(a) da sua condição de explorado que dá sustentação ao capital. Ao invés disso, nesse processo de

alienação, o(a) trabalhador(a) não se percebe como dono(a) de sua força de trabalho. Essa percepção restrita é obtida como resultado de táticas, como a unilateralidade das atividades e a categorização técnica do trabalho, que possibilitam ao(à) trabalhador(a) simplesmente a compreensão dos procedimentos cotidianos, sem caráter científico e avulsos.

Segundo Konder (2009, p. 130), vê-se, então, o que Marx denominou objetificação dos(as) operários(as) e fetichização do objeto:

A sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reificação, com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria.

O trabalho que deveria humanizar, na sociedade capitalista, aliena e, aos poucos, deixa de possuir caráter humanizante. A categorização social do trabalho determina as várias formas de se produzir, assim como a categorização dos sujeitos entre si promove a alienação. Dessa forma,

[...] as diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também a divisão dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, para Duarte (2001, p. 161):

A educação também pode ter um sinal negativo, isto é, pode ser um processo alienante. Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual e, dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista.

O ensino se faz alienador diante dos contrassensos da sociedade contemporânea, esta que dá valor à exterioridade, e não à particularidade do ser. Uma sociedade que conserva as alterações culturais, que diz reconhecer as diversidades, no entanto institui mais organismos para nutrir os grupos igualitários apartados em

classes, está recusando a sua função formadora, ao naturalizar temas igualitários estabelecidos de acordo com a história por meio da exploração dos detentores dos bens econômicos sobre os operários. Duarte (2001) assegura que esses procedimentos se tornam componentes da representação de relações sociais alienantes e alienadas no coletivo do capitalismo.

O capitalismo modificou os fundamentos do trabalho, intensificando-o, de modo a torná-lo deplorativo a partir de extensas jornadas de trabalho, ao provocar o acúmulo da pobreza urbana em contraste com a prosperidade material alcançada pelos grandes capitalistas, de tal forma que vem determinando novos ritmos de ocupação da sociedade (ANTUNES, 2018; MARX, 2008).

A lógica estabelecida a partir das relações entre trabalho e capital, tal como mencionada, serve e atende a um projeto de sociedade cujos objetivos são os de assentar sobre os indivíduos a responsabilidade quanto às crises no sistema capitalista, ao atribuir aos(às) trabalhadores(as), por meio do controle e da obediência, as responsabilidades sobre os fracassos e impossibilidades encontradas no caminho para a emancipação e ascensão social.

As relações entre trabalho e capital são exploratórias e contraditórias, atenuam características típicas do sistema capitalista, tais como as desigualdades sociais e a precarização do trabalho. São medidas premeditadas que corroboram para ampliar o controle do(a) trabalhador(a) por meio dos pressupostos que descendem desse sistema.

Ao compreender como são as relações entre trabalho e capital, e que elas são contraditórias, identificam-se duas dimensões fulcrais: a precarização e a intensificação da ação do(a) trabalhador(a). É necessário lembrar, também, que a política econômica e social capitalista compreende tais dimensões como iniciativas importantes para o aumento da produtividade e o desenvolvimento econômico.

Ademais, vale recordar que o Estado tem grande poder ideológico não somente nas relações entre trabalho e capital – cresce-se a isso sua importância na relação entre educação e trabalho. O Estado é responsável por gerir, financiar e controlar a educação e as normativas de trabalho. O povo recebe a educação que o Estado oferece, a qual consiste em um projeto de nação, no caso das sociedades capitalistas, oferece-se uma educação objetivada em formar a massa de trabalhadores(as). “O Estado realiza, assim, a dupla função de garantidor do processo de acumulação capitalista e legitimador da ordem burguesa” (PAULO NETTO, 2003, p. 28).

Para Martins (2010), o resultado do fazer educacional precisa ser a humanização dos sujeitos. Dessa forma, a finalidade principal do ensino escolar está na modificação das pessoas em direção a um ideal humano elevado. Para que o fazer educacional seja uma ação inesgotável, para que se estabeleça, de fato, a transformação, é necessário desvelar o ensino.

A função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível. A máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação das formas de elevação da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título pode-se abrir mão (MARTINS, 2004, p. 66).

Ao não cumprir com a sua função, o trabalho educativo fica prestes a se reduzir ao formato de adaptação social, aceitando não ser mais uma ação transformadora, criativa e emancipatória para se instituir em um organismo de sustentação da supressão, atributo predominante da sociedade capitalística. Ensino e trabalho consistem em elementos que se completam, visto que, se a atuação do(a) educador(a) não está concorrendo para a mudança, ela contribui para que as disputas sociais se sustentem.

Em oposição a um fazer educacional instituidor, emancipatório, tem-se um fazer alienado. Mascarenhas (2005, p. 165) determina, portanto, o trabalho alienado:

É o trabalho estranhando a situação em que o trabalhador não se reconhece no produto do trabalho realizado nem no processo do trabalho. Também nesse contexto o trabalhador não reconhece a ele e ao outro. O trabalho passa a ser atividade torturante, desumanizada. Como o trabalho é elemento essencial de constituição da sociabilidade e do ser humano, então afirma Marx, se o trabalho é alienado, a vida se torna alienada.

É corriqueiro no capitalismo, de corrente neoliberal, a inserção da dimensão mercadológica nos recintos escolares, ao se adotar a relação custo/benefício. Com isso, o ensino perde a sua especificidade, as suas finalidades, quando são levados em consideração os interesses da classe trabalhadora. Observa-se, cada vez mais,

que os artifícios para a privatização dos espaços públicos educativos se fortalecem (MASCARENHAS, 2005).

Assim, afirma-se, com base nos estudos de Gramsci (1980), Mészáros (1995), Marx (2008), Antunes (2018) e demais estudiosos(as) que sustentam as discussões desta pesquisa, que a precarização e a intensificação do trabalho no modo de produção capitalista estão alinhadas aos pressupostos financeiros da política nacional e de Estado, bem como das exigências externas, advindas de organismos internacionais e multilaterais que criam condições funcionais e ideológicas para a base formativa e ação laboral dos(as) trabalhadores(as).

Nesse sentido, recorre-se a Marx (1987) para afirmar que não há como pensar no trabalho e em um desenvolvimento humano justo, sobretudo quando se consideram as bases que sustentam a produção capitalista.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente produção de mais-valor [...]. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar com a cabeça das crianças, mas exige de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar! (MARX, 1987, p. 577).

É na exploração que se sustenta e se estrutura essa relação, estimulando a competitividade, a culpabilização, excessivas horas laborais, baixos salários, dentre outras características (TUMOLO, 2005). Tais medidas garantem a manutenção de Estado instituído, seja no âmbito da produção, dos serviços, seja até nos trabalhos exercidos nas escolas.

Não se pode negar, ainda, a indispensabilidade do trabalho para a presença e permanência dos homens sobre a terra. Nesse ínterim, são pertinentes as ponderações de Saviani (1986, p. 14), pois:

[...] o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

A crítica estabelecida se refere às especificidades do trabalho na sociedade capitalista e em seus modos de produção. Diferentemente, defende-se que o trabalho deveria culminar na emancipação dos sujeitos.

Para garantir a reprodução da ordem do mercado capitalista, por meio da qual os trabalhadores não conseguem se emancipar por intermédio de seus ofícios, o capitalista recorre a diversos mecanismos que incidem diretamente sobre a formação da força de trabalho. De acordo com Costa (2018), faz todo o sentido, por exemplo, não valorizar a formação acadêmica e teórica dos(as) trabalhadores(as), pois isso acrescentaria valores à geração do seu trabalho. A inaptidão dos(as) trabalhadores(as) tem como objetivo a simplificação e desvalorização de seu trabalho, acrescentando-se o fato de que a inserção da tecnologia o torna um mero executor.

Destarte, a educação ofertada pelo Estado capitalista não atende às necessidades da classe trabalhadora. Complementa Ciavatta (2020, p. 27):

[...] as condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos.

O trabalho docente, contraditoriamente, por mais que se apresente como educativo e existam possibilidades para se atuar com vistas a uma possível transformação social, na sociedade capitalista, ele também é parte de uma estratégia político-educativa para a manutenção da ordem do capital (TUMOLO, 2005).

Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da

compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo? (TUMOLO, 2005, p. 256).

Ao responder a essa pergunta, é necessário ter clareza de que os(as) professores(as) também fazem parte desse metabolismo social, cujo principal objetivo é a produção de riquezas para a satisfação dos grandes empresários e empregadores. É, portanto, mais um instrumento “[...] instrumento para facilitar a manutenção do projeto hegemônico” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 19). Assim, recorre-se a Antunes (1997), a fim de reafirmar que as metamorfoses do trabalho, na sociedade capitalista, não apenas subtraem os direitos, a individualidade e a subjetividade dos(as) trabalhadores(as), mas suas possibilidades de se organizarem na luta contra o capital.

Para Costa (2018), esses são métodos para administrar tanto a escolaridade dos(as) trabalhadores(as) como os interesses do capital. Evitam-se, nesse âmbito, ações e conflitos que podem colocar em risco as estruturas capitalistas e os interesses da burguesia, assegurando ao máximo a capacidade de trabalho dos(as) trabalhadores(as), com a intenção de maximizar a produtividade, sem que esses sujeitos tenham chances de decidir ou opinar a respeito.

3. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Com a conquista da redemocratização do país, após o período de ditadura civil e militar (1964-1985), em 1988, por meio da Constituição Federal, teoricamente os brasileiros tiveram, de modo gradual, a ampliação de direitos individuais e sociais, tais como educação pública, saúde, moradia, trabalho, férias, previdência, dentre outros (BRASIL, 1988).

Posteriormente, já na década de 1990, antes mesmo da sua efetivação, os direitos constitucionais foram se perdendo. Iniciaram-se as reformas nas políticas públicas com o objetivo de desmontar tais conquistas para atender às políticas neoliberais³ implantadas em países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, nas décadas de 1970 e 1980 (GODOY, 2004).

Essas reformas neoliberais foram implantadas para que se iniciasse uma reorganização do modelo econômico capitalista, cujas diretrizes são impostas pelos organismos internacionais:

Seguindo as diretrizes do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, o Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimentismo e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas sociais públicas e estimulando sua privatização (NEVES, 2005, p. 91-92).

Desse modo, o Brasil passou a implantar o processo de privatização de serviços estatais iniciados e difundidos por esses organismos. Tal processo está atrelado ao processo de globalização que se entende por novos modos de regulação do Estado, ou seja, regulação econômica e social (FRIGOTTO, 2000).

Para atender às exigências dessas agências regulatórias, as quais são fundamentadas nos preceitos do neoliberalismo, os países periféricos, como o Brasil, iniciaram o desmonte do setor público. A burguesia e o empresariado passaram a

³ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1996, p. 9).

difundir a ideia de que o setor público tem uma gestão ineficiente, sendo o grande culpado pela crise econômica existente (FRIGOTTO, 2000).

A fim de superar essa crise, de acordo com o discurso do empresariado, seria preciso diminuir os gastos que o Estado tem com as despesas públicas. Dessa forma, o número de funcionários públicos concursados e os cargos de confiança deveriam diminuir, cada vez mais, até estarem nas mãos do setor privado. Para os liberais, o mercado privado é o único que poderá ofertar serviços com qualidade e equidade a um menor custo. Inclusive, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) reforçam para os países signatários que o Estado mínimo é o caminho a ser implementado (FRIGOTTO, 2000).

Nesse sentido, a regulação do trabalho passou a ser um importante foco, já que o modelo de regulação social, até então em vigor, estava centrado na regulamentação do trabalho, na sua transformação em emprego e, conseqüentemente, na promessa de futuro permanente e estável na vida dos(as) que não detêm propriedades. Tal regulação diz respeito ao trabalho assegurado nas normas contratuais, pagamentos por serviços prestados, dentre outras situações relacionadas aos direitos dos(as) trabalhadores, mas também indiretamente fazendo valer os elementares aos(as) trabalhadores(as), o que auxiliou na superação da desigualdade social (OLIVEIRA, 1998).

A emergência de novos modelos de regulação social, nos anos de 1990, resultou em desregulação do mercado de trabalho. Reduziram-se os custos do trabalho por meio da compressão salarial; modificaram-se e se achataram os direitos dos(as) trabalhadores(as); reduziram-se as possibilidades de movimentos sindicais; e se ampliaram as jornadas de trabalho, o que resultou em maior flexibilização nas relações de emprego, perda da estabilidade de alguns setores, bem como a terceirização e a precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005). Em relação à precarização do trabalho docente no Brasil, Previtali e Fagiani (2014, p. 30) afirmam que:

O Estado, adotando os fundamentos do gerencialismo tem reformulado o exercício do trabalho docente na educação básica do Brasil, difundido contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à

metas e resultados, implicando em pagamentos diferenciados. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho, implicando na precarização do trabalho docente e no esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe.

Alinhada a essas constatações, Marin (2010, p. 1) atesta que essas mudanças na forma de conceber, compreender e executar o trabalho do professor vem acentuando a:

[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento e envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.

Além disso, especialmente no que se refere às condições de formação docente, as faculdades EaD (Educação a Distância) impactam na qualidade da formação profissional. Essas instituições disseminam a ideia da democratização do acesso ao superior; porém, o que, de fato, a maioria delas faz é corroborar com a desigualdade social no trabalho docente. Em se tratando de organização, as instituições EaD ofertam uma educação de massa, ao mesmo tempo em que reduzem a função do(a) professor(a). Assim, as análises referentes aos projetos político-pedagógicos que embasam os cursos a distância ou semipresenciais são realizadas com base na redução de gastos e, conseqüentemente, na redução de pessoal (LAPA; PRETTO, 2010).

Não é uma questão de negar a EaD, mas de efetuar um movimento de análise crítica que conceda visibilidade a seus limites, trazendo à tona a necessidade de reconfiguração desse sistema para que ele seja organizado e ofertado de forma a atender às demandas da classe trabalhadora.

Outro ponto de destaque, em relação à EaD, diz respeito à compreensão sobre as características dos(as) professores(as) que atuam nessa perspectiva, em sua

maioria, nos bancos de instituições privadas. Os(as) docentes comumente são trabalhadores(as) temporários(as), aspecto que revela a precarização envolvida nessas formas de contrato. Ademais, ao padronizarem as atividades dos cursos na EaD, obliteram-se outras proposições diferenciadas, negam aos(às) educadores(as) a chance de terem reconhecido o fazer docente nessa forma de ensino (LAPA; PRETTO, 2010).

Para Maués e Souza (2016), ao tratar do(a) profissional docente do setor público, não tem como deixar de destacar as políticas empregadas nas últimas três décadas, ao revelar o término do pacto social alicerçado, de forma veemente, entre o capitalismo e a classe trabalhadora, que resultaram em modos de precarização do trabalho. A seguir, far-se-á um breve relato de algumas das mudanças no setor trabalhista impulsionadas pelas demandas do capital, especialmente no que concerne ao recorte temporal de **2003-2016**, período em que o PT (Partido dos Trabalhadores) governou o Brasil.

Todavia, é válido ressaltar que, anteriormente a esse período, o país viveu momentos muito difíceis. Foram oito anos de sofrimento, especialmente para os(as) trabalhadores(as), devido à Reforma do Estado implantada no governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso, **1995-2002**). De acordo com Maués e Souza (2016), o objetivo principal das lideranças governamentais nesse período era cortar gastos públicos, ou seja, visavam à redução de mão de obra e investimentos robustos por meio das relações público-privadas, o que facilitou a inserção vantajosa do setor mercadológico nas áreas públicas. Embora a perspectiva privatista já estivesse presente a partir da Reforma do Ensino Superior em 1968, foi na década de 1990 que ocorreu uma intensificação da privatização do Ensino Superior, acirrando, ainda mais, o desmonte em relação aos direitos trabalhistas dos(as) docentes, sobretudo aqueles que foram conquistados diante de tantas lutas da categoria, a exemplo da aposentadoria integral.

Na sequência, serão destacadas algumas medidas proclamadas e anteriormente mencionadas, salientando a ligação entre elas e os impactos na carreira, nos vencimentos e na previdência dos(as) funcionários(as) públicos(as), dentre os(as) quais se destacam os(as) professores(as) que foram induzidos(as) ao trabalho precarizado, intensificado, seguido do adoecimento.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (**2003-2010**), foi promulgada a Lei n. 10.887/2004, que já estava em tramitação e tratava da Reforma da Previdência, tendo

como medida de maior impacto para os(as) docentes aposentados e pensionistas a obrigatoriedade do recolhimento em folha do pagamento previdenciário, bem como a elevação da idade para a garantia do benefício da aposentadoria (BRASIL, 2004a), medida esta que teve sua aprovação vetada pelos deputados do PT.

A partir de então, pode-se elencar outras leis que também contribuíram para a precarização e intensificação do trabalho docente, como é caso da Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973/2004, a qual permite a parceria na utilização de laboratórios, equipamentos, instrumentos e instalações com as empresas, bem como parceria relacionada aos serviços dos(as) docentes para elaboração e aplicação de projetos, no intuito de receberem aportes financeiros para suas pesquisas (BRASIL, 2004b).

O Governo Federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituiu o Decreto n. 6.096/2007, o qual estabeleceu que, em um período de cinco anos, as Instituições Federais deveriam elevar sua demanda de aprovação para 90% e alargar a afinidade de docente/estudante para 18, o que reverteria em uma ajuda de custos do governo para até 20% do custeamento de mão de obra e despesas (BRASIL, 2007a). Nesse mesmo ano, a Portaria Normativa Interministerial MEC/MP n. 22/2007, alterada pela de n. 224/2007 (Banco de professor-equivalente), instituiu uma menção numérica, por meio de uma classificação, para futuros contratos de docentes temporários e abertura de concursos para docentes efetivos, instigando que as direções das Instituições Federais dessem prioridade para que eles constituíssem vínculos de 20 horas de trabalho (BRASIL, 2007b).

No período de 2011-2016, com a aprovação da Lei n. 12.550/2011, instituiu-se a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), fazendo com que as instituições de Ensino Superior passassem, por adesão, seus atendimentos para essas entidades privadas, vinculadas ao MEC (BRASIL, 2011). De acordo com Maués e Souza (2016), essa Legislação fere o Artigo 207 da Constituição Federal ao desobedecer a independência das instituições públicas de ensino. Tal legislação culminou na descaracterização dos Hospitais Universitários de renome, pois estes deixaram de ser um lugar de ensino, ao destruir a indissociabilidade entre educação, investigação e extensão, forçando os(as) docentes a aceitarem as cobranças dessa corporação, em detrimento, na maioria dos casos, da qualidade da educação.

Para tratar da organização do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico, foi

aprovada a Lei n. 12.772/2012, que passou a ser discutida após uma extensa temporada de paralisação das Instituições Federais, tendo como intuito reorganizar a função de professor(a) (BRASIL, 2012b), uma das fundamentais ações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Ainda, conforme Maués e Souza (2016), um dos pontos a ser destacado, segundo a Lei n. 13.325/2016, refere-se à remuneração que tem sofrido ampla achatadura. A remuneração de um(a) docente que trabalha 40 horas semanais é apenas 52,5% a mais do que quem exerce a função por 20 horas semanais. Portanto, essa forma de contratação deixou de ser cobiçada. É oportuno esclarecer que o desmantelamento da carreira do(a) docente se agravou com essa Lei, realidade esta que atingiu a população de maneira geral, e não especificamente as participantes da pesquisa.

Ainda em 2012, com a instituição da Lei n. 12.618/2012, a previdência complementar para os funcionários públicos federais restringiu o valor das aposentadorias e das pensões ao valor máximo do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), dentre outras medidas (BRASIL, 2012a). Já em 2015, em decorrência da pouca adesão aos fundos de pensão estimulados e orientados pelos sindicatos dos(as) servidores(as), criou-se a Lei n. 13.183/2015, a qual tornou automática a adesão à Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP) dos recém-contratados, dando a eles a possibilidade de solicitar, após três meses, a revogação de seus registros (BRASIL, 2015).

No ano de 2016, no Governo de Dilma Rousseff (PT), ocorreu a aprovação da Lei n. 13.243/2016, que discorre sobre incitações à ampliação científica, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação (BRASIL, 2016a). Tem-se um aprofundamento da Lei n. 10.973/2004, permitindo máxima privatização dos estabelecimentos públicos, quer pela partilha da estrutura física e de funcionários(as), quer pela flexibilização das seleções para contratação dos(as) funcionários(as) públicos, já que possibilita o contrato provisório de servidores(as), até mesmo estudiosos(as) pátrios(as) ou imigrantes, sem a necessidade de aprovação em concurso. Ao se tratar do fazer docente nessa Lei, acende-se o alerta, porque consente o alargamento das horas de trabalho para os(as) professores(as) em dedicação exclusiva, a fim de que eles(as) destinem tal dedicação às pesquisas particulares, recebendo por isso. Com essa Lei, o(a) educador(a) se torna um(a)

arrecadador(a) de verbas e/ou equipamentos para o estabelecimento de ensino (MAUÉS; SOUZA, 2016).

A Lei n. 13.325/2016 modifica os vencimentos, as normas de ascensão na carreira, a inclusão de bonificação de *performance* a aposentadorias e pensões de funcionários(as) efetivos(as) do setor educacional público (BRASIL, 2016b), de modo a ser advinda de pactos firmados por instituições ligadas ao governo do PT que, a exemplo de 2012, após uma greve, deliberaram por acolher a indicação do Presidente da República. Essa Lei enaltece o padrão de 20 horas, sendo que, à época, havia a projeção de que os(as) docentes com 40 horas semanais, em 2019, ganhariam apenas 40% em relação àqueles(as) que tivessem um padrão de 20 horas. Já os(as) docentes com contrato de dedicação exclusiva teriam 100% do salário básico, em relação aos(as) docentes com contrato de 20 horas.

Hodiernamente

, o Brasil apresenta, derivado de um processo de, aproximadamente, trinta anos, um emaranhado de ações que representam, em sua totalidade e algumas situações de forma camuflada, a não valorização do trabalhador(a), seja ele(a) servidor(a) do setor privado, seja do público. Para Maués e Souza (2016), as consequências de tais medidas e que afetaram extremamente os(as) docentes podem ser assim elencadas:

- a precarização e intensificação da função dos(as) professores(as);
- o reforço nas ações propostas para o fortalecimento do precariado;
- a desorganização da carreira docente;
- a desvalorização dos rendimentos;
- os prejuízos nas conquistas tão sofridas;
- a retirada da aposentadoria integral;
- a imposição de uma previdência acoplada ao capitalismo para operar;
- a condução para o fim do regime de atenção especial;
- a ampliação de período de contribuição e da faixa etária para a aposentadoria;
- a depreciação da formação dos(as) docentes.

Há a conversão do(a) docente em um(a) “visionário(a)” que necessita instigar e munir os seus parceiros de investigação e o próprio estabelecimento de ensino com soluções advindas das agências particulares.

Todo esse processo tem como consequência a ampliação do fazer docente precarizado. A constatação disso se dá, também, em função do decréscimo nos vencimentos, ao promover a exclusão de profissionais qualificados(as), devido, em parte, à falta de valorização desse(a) profissional.

Em relação ao período compreendido entre **2017-2022**, recorre-se a um primeiro momento aos autores Oreiro e Paula (2019). De acordo com eles, houve uma série de ininterrupções em meio à política econômica do Governo Temer (MDB)/Meirelles e do Governo Bolsonaro (PSL)/Guedes, no sentido de que a mudança no “padrão” de ampliação e prática de artifícios genuinamente rigorosos em situação de desaceleração e ajustes para redução da função do Estado na economia (teve início na gestão Temer) foi arraigada na gestão de Bolsonaro.

Antunes (2022) relata que esse cenário foi decorrente do golpe que destituiu Dilma Rousseff (PT), sem que houvesse comprovação judicial das denúncias de pedaladas fiscais. Tratou-se de um episódio político que ocorreu por meio da intervenção parlamentar, a qual, anteriormente, apoiava – incondicionalmente – o governo petista, com o acréscimo da mobilização midiática e jurídica envolvida nesse episódio. Fazendo uso de meios astuciosos, o parlamento judicializou a política, ao mesmo tempo em que politizou a justiça, legalizando, em agosto de 2016, o afastamento definitivo de Dilma Rousseff. Complementam Coimbra e Francisco (2021) que a intensificação do panorama de crise capitalista, no Brasil, efetivou-se em razão do golpe jurídico, parlamentar e midiático que ocasionou a ascensão ao poder do então vice-presidente Michel Temer.

Com o apoio de setores ultraconservadores e reacionários, sancionou as Leis nº 13429/2017 e nº 13.467/2017, a fim de atender aos interesses econômico-empresariais, expressos no rentismo burguês. A primeira regularizou o trabalho temporário nas empresas urbanas e o processo de terceirização dos postos de trabalho. A segunda alterou a Consolidação das leis Trabalhistas (CLT) (Brasil, 2017a, 2017b). Ou seja, ambas, precarizaram ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora (COIMBRA; FRANCISCO, 2021, p. 116).

A missão do Governo Temer era realizar a aniquilação dos direitos sociais, e foi isso que esse governo fez: iniciava-se, aí, a nova fase da revolução burguesa no Brasil, com o intuito de restabelecer e trazer à tona as formas prevalecentes e de domínio. O objetivo de tê-lo no governo era o de colocar em prática os ideais neoliberais extremos, o que o forçava a privatizar o que ainda restava das importantes

empresas estatais: ampliar os grandes interesses dominantes, sob hegemonia do capital financeiro, e aprovar a completa demolição dos direitos dos trabalhadores no Brasil (ANTUNES, 2022).

De acordo com Maués e Souza (2016), as reduções de gastos propostos e aplicados à área educacional impediram as atuações no setor, de maneira a compreender vencimentos, progressos e ascensões na carreira, em consonância com a PLP n. 257/2016. Na circunstância vivenciada de intensificação e precarização das tarefas, de cortes de recursos, as políticas de constituição dos(as) docentes para o Ensino Superior se dissolveram acopladas com outras concepções importantes.

No período de 2019-2022, de acordo com Oreiro e Paula (2019), com a eleição e mandato de Jair Bolsonaro (PSL), houve uma transformação intensa na direção da política econômica, empregando-se abertamente uma agenda ortodoxa-liberal, que levou a economia para um novo padrão de desenvolvimento, fundamentado nas reformas trabalhistas, previdenciárias e na ratificação das políticas econômicas geridas em uma configuração ortodoxa (um artifício financeiro mais conservador).

Trataremos das fundamentais ações promovidas e fixadas pelo Governo Federal no período de 2019-2022 no âmbito educacional, bem como suas implicações na operação de desdemocratização do ensino e da consolidação da desestatização dos bens públicos. Para Lima (2017), percebeu-se, naquele momento, que as políticas para a educação derivaram de táticas de dissolução dos significados do que era público e de coletividade, cooperando com a ação de defluência da democracia, ao gerar distribuição desigual de recursos, crises e radicalização na forma de se governar.

Naquele momento, Bolsonaro (PSL) se tornara o representante da nova direita, um grupo de distintas influências políticas e de convicções que, não sem contrassensos, tramam uma união objetiva a partir da percepção de um oponente comum, em um plano de recomposição do domínio em prol de privilégios próprios. Segundo Peroni (2015), esse tipo de união, a exemplo do que acontece de forma globalizada, reconduz a função estatal, transpondo para o sujeito as culpabilidades que seriam de domínio público e sugerindo saídas privadas para dificuldades da coletividade. Trata-se do imperativo da individualização do sujeito que, em divergência com a socialização, percebe que as mudanças acontecem no campo subjetivo, e não em termos adjuntos.

Para Freitas (2018), a organização da administração de Bolsonaro se apresentou como expressão de uma agenda conservadora e uma base vigilante da opressão social. Alguns âmbitos se fundamentaram e se propagaram na estruturação do governo, consistindo em uma aliança que promoveu o acirramento do capitalismo, a coligação reacionária, bem como o propósito de intervenção militar.

Ao se utilizar da alegação de triunfo sobre o colapso que o Brasil estava vivenciando, dá continuidade e valida os ajustes nos padrões emanados pelo Governo Temer (MDB), a exemplo da Emenda Constitucional n. 95, do teto de gastos, a Reforma Trabalhista – Lei n. 13.467/2017 –, a Lei da Terceirização – Lei n. 13.429/2017 – e, no Governo Bolsonaro, as Reformas da Previdência e Administrativa PEC n. 32/2020 se materializam. Tudo isso acarretou a “coalizão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar” (FREITAS, 2018, p. 909).

Na esfera educacional, verificou-se a implantação de múltiplos fins e táticas, como a agenda intervencionista, tendo a educação como produto, voltado ao desenvolvimento de modo a atender aos interesses capitalistas, formação baseada em resultados, centralizada na concorrência, na responsabilidade de cada um por suas conquistas e no alargamento da individualidade. Outro fator muito importante e visível nessa gestão foi a presença de uma agenda ultrapassada (OREIRO; PAULA, 2019).

Para Martins (2019), tem-se, nesse período, a implantação da militarização de inúmeras instituições de ensino, as quais indicam a materialização de um ensino centralizado na ordem, de hierarquia, de patriotismo e de submissão. Assim, tanto a educação como a sociedade passaram a vivenciar uma série de ações antidemocráticas advindas dos poderes instituídos, na medida em que procuram rearranjar os significados e o conteúdo do ensino, principalmente por meio da introdução de novos valores antagônicos à ideologia democrática de sociedade, de heterogeneidade e de ajustamento igualitário.

Os discursos e ações adotados pelo governo, em diálogo com os sujeitos da nova direita, são demonstrações de sua percepção de ensino e concepção de sociedade. Nesse sentido, compreender as pautas e as propensões por elas constituídas, bem como o teor do parecer, colabora com a aceção do planejamento de país que está em debate e a função conferida à educação na constituição dessa concepção por esses indivíduos (PERONI, 2015).

A consequência instantânea dos discursos e ideologias presidenciais gerou o bloqueio da constituição de valores que realçavam a democracia no ambiente educacional, definindo formatos de pensamento, visões de mundo, opiniões e valores que deveriam se fazer presentes na escola e, sobretudo, aqueles que carecem de ser amordaçados (LIMA, 2017).

Outra questão que merece destaque foi o incentivo governamental às famílias em relação à defesa e ao apoio ao *homeschooling*, colocando em dúvida a confiabilidade e o significado genérico da educação pública. A sobreposição familiar e religiosa em detrimento da educação da prole causou a determinação dos anseios particulares subjetivos *versus* a importância pública que visava à coletividade, ao reconduzir as acepções do ensino basilar público (PERONI; ROSSI; LIMA, 2021). Tais pareceres elucidaram a ação de negação da democratização do ensino, a partir do empenho de embrenhar esse ambiente com nexos e com valores antidemocráticos que objetivavam a individualidade e a invalidação do sentimento de coletividade (LIMA; SOUZA; MARTINS, 2021) por intermédio de estruturas de recriminação e de domínio do programa educacional.

A propósito, outra configuração mais austera de influência no fazer docente e da socialização humana no espaço escolar se deu por meio da militarização das escolas. Lançado em setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) configurou a determinação de princípios, como ordenação, hierarquização, submissão e integridade. Em sua gestão, o então presidente implantou o denominado colégio cívico-militar (MARTINS, 2019). São instituições públicas que assumiram preceitos e valores militares, a fim de controlar os(as) estudantes, por meio de vestimentas, condutas e modos de agir. Vivenciou-se, naquele momento, um ataque à gestão democrática e ao pluralismo de ideias e concepções.

Dessa forma, a nova direita, em parceria com o governo, destinou-se, em meio a diversas ações, a dificultar a constituição da democracia no ambiente educacional, já que, configurando as veemências do capitalismo na promoção de um ensino que conseguisse causar concordâncias e acordos que o favorecessem, reconhecessem que a educação democrática, que emancipa o sujeito, tornando-o crítico e questionador, seria um instrumento pujante para a violação à ordem social vigente naquele momento (LIMA, 2017).

Diante do que foi apresentado, é possível asseverar que as indicações educacionais dos Governos Temer (MDB) e Bolsonaro (PL) repercutiram ações da influência capitalista no setor público, aderindo a uma dialética individualista profundamente restritiva dos anseios populares de informação política, de socialização das deliberações e de dependência recíproca igualitária.

3.1 Os retrocessos nos processos de formação docente no Ensino Superior

Nos estabelecimentos de Ensino Superior, os(as) professores(as) estão constantemente tendo seus direitos reduzidos, cujo efeito resultante desse processo deliberado equivale à intensificação e à precarização de suas funções. O pior é que tais medidas têm aprovação imparcial e legítima do Governo e da Assembleia Legislativa, órgãos pelos quais são apresentados, discutidos e aprovados esses projetos esdrúxulos.

Diante disso, alguns pontos são apresentados por Veiga (2014, p. 342) relacionando as medidas legais, trazidas na seção anterior:

A compreensão da docência na educação superior evidencia que, para se entender a prática do professor, é necessário considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social. Cabe destacar que a docência só pode ser entendida se contextualizada. Uma das conclusões a que podemos chegar sobre a docência na educação superior é que ela representa um amálgama marcado pelas políticas públicas explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros instrumentos legais.

Nesse sentido, de acordo com Veiga (2014), três aspectos precisam ser contextualizados. O primeiro deles se refere ao conhecimento dos(as) docentes, à sua formação, bem como aos prejuízos subjetivos, em virtude da pressão exacerbada que acaba por colocá-los(as) à mercê do capitalismo. O segundo destaca que o fazer docente somente será compreendido se relacionado às questões sociais, ou seja, ele ultrapassa a própria sala de aula, ao atingir todos os níveis de estrutura social. Isso sugere um enfoque cronológico de acontecimentos e a compreensão por meio das contradições, a fim de que sejam avaliadas a metodologia de trabalho e a função social do ensino. No terceiro aspecto, fica explícita que a função do(a) professor(a) no Ensino Superior, assim como na Educação Básica, vem sofrendo a influência

constante do capital, a exemplo dos instrumentos legais e das Diretrizes Curriculares Nacionais que não atribuem ao(à) docente a formação inicial ou continuada necessária para a legitimação da sua prática em sala de aula.

A conversão do fazer docente em força produtiva e da educação em moeda de troca levou as instituições públicas a serem remodeladas como verdadeiros centros de investigação com o intuito primordial de adquirir recursos. Todo esse processo fez com que o(a) professor(a), independentemente do nível de atuação (Educação Básica ou Ensino Superior), perdesse sua relevância e respeito junto à sociedade, da mesma forma que está tendo sua carreira desvalorizada, precarizada. São aspectos que levam a profissão docente a se tornar desinteressante aos olhos dos(as) estudantes e da sociedade (MAUÉS; SOUZA, 2016).

A formação de professores(as) requer cada vez mais atenção, sobretudo quando se analisa como ela vem ocorrendo na realidade brasileira. Determinados cursos de graduação passaram a privilegiar uma formação mais aligeirada, ao visualizarem a educação como ferramenta “milagrosa” para a superação das contradições sociais. Deixou-se, em segundo plano, a práxis, ou seja, a atuação prática da formação docente e que possibilitava ao(à) estudante em formação a vivência da realidade com a qual iria trabalhar quando formado(a). Logo, a formação teórico-prática passou a ser desconsiderada, e o significado da concepção humana se abreviou em detrimento da dominação dos critérios mercadológicos (BRITO; SILVA, 2019).

Para Magalhães (2019), esse novo modelo educacional é muito preocupante e avassalador, pois são colocados em relevo aspectos duvidosos arrolados à formação dos(as) professores(as), tais como a fragmentação entre teoria e prática; a rapidez das formações realizadas, como treinagens, em sua maioria, no formato EaD, distante das instituições públicas, sem contar o investimento ideológico cerrado que deriva na alienação do(a) professor(a) e na sua responsabilização por tudo de errado que acontece nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao tratar da formação continuada de professores(as), Martins (2009) determina como linha de apreciação a semelhança entre a mencionada formação e a atividade produtiva, ou seja, o entendimento do(a) docente na relação com a ação e o resultado de seus afazeres. A autora insiste em afirmar que, infelizmente, uma das maiores heranças do século XX para a formação dos(as) docentes foi o acirramento de sua submissão às ações de supremacia do capital.

De acordo com Lapa e Pretto (2010), é necessário analisar o papel do ensino na perspectiva da EaD, bem como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Todo esse processo de transição do presencial para o EaD perpassa por certos desafios que serão pontuados a seguir.

O primeiro desafio se caracteriza pela organização do curso. A EaD vem rompendo com a organização tempo/espaço do fazer docente, tanto no distanciamento físico do(a) docente/estudante como no distanciamento temporal para se planejar e executar o ensino/aprendizagem. Há, nesse processo, alguém que prepara o material, na maioria das vezes, externo ao ambiente escolar (equipe técnica), e o(a) professor(a) (tutor(a)) aplica esse material às turmas. Comumente, é um material coletivo desvinculado da realidade e das especificidades, tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) estudantes. Uma característica marcante do capitalismo, em que alguém planeja e outra pessoa executa; uma herança do modelo fordista empregado nas empresas, sendo que não havia necessidade de compreensão de todo o processo – ou seja, as atividades eram fragmentadas.

No segundo desafio, conforme Lapa e Pretto (2010), explicita-se o distanciamento espacial entre docentes e estudantes. A ideia inicial seria que as tecnologias aproximassem os que estão distantes, porém não há criação de vínculos. Com a escassez de estruturas e a falta de contato físico, surgem situações que impossibilitam a proximidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem. O(a) docente necessita rever sua prática ao utilizar as TDIC e compreender que o uso de tais tecnologias, por si só, não assegura apropriação de conhecimentos por parte dos(as) estudantes. No Brasil, há enorme precariedade relacionada a essa forma de ensino, sendo que onde há mais demanda de infraestrutura com formação docente para a promoção de ensino e aprendizagem é onde menos se investe.

O terceiro desafio está relacionado à obliteração do fazer docente. Não é mais o(a) docente quem planeja, organiza, ensina e avalia suas turmas. Existe toda uma equipe multifuncional por trás de cada movimento, pensado e organizando de forma administrativa. Os materiais, os vídeos, as avaliações, enfim, todo esse emaranhado de informações, antes de chegar ao(a) professor(a), já passou por vários(as) profissionais, sem vínculo com as realidades de atuação profissional (LAPA; PRETTO, 2010).

Para Lapa e Pretto (2010), o quarto e último desafio traz um elemento central: tira a importância do papel de ensinar do(a) professor(a), ao valorizar a aprendizagem

do(a) aluno(a). Mesmo nos cursos realizados a distância, em que o foco principal é a difusão de conteúdos, e não a preocupação com o desenvolvimento intelectual, é grande o percentual de abandono e desistência. O(a) aluno(a), na EaD, é visto como protagonista da sua aprendizagem, porém a maioria não tem maturidade suficiente para direcionar seu processo educacional, pois eles(as) vêm de uma cultura em que alguém deverá direcionar e acompanhar todas as etapas do seu conhecimento.

Mais importante do que adquirir e implementar tecnologias no ambiente de ensino é preparar os(as) docentes para terem competência em lidar com tais equipamentos, sem prejuízo para o ensino e a aprendizagem. Assim, Lapa e Pretto (2010) defendem que a EaD deixe de ser uniforme, tornando-se um ambiente que acolha e respeite a diversidade, que valorize os(as) docentes e preze pela sua qualificação, que não haja distinção entre ensino presencial, semipresencial ou a distância no que concerne à valorização dos(as) professores(as), estudantes e funcionários(as) como um todo e, especialmente, quanto à qualidade do ensino.

Ainda em relação à incidência da EaD no Brasil, inúmeras são as iniciativas que instigam o setor público à expansão desse campo – o que tem possibilitado ao setor privado investir fortemente nessa área –, ao vislumbrarem tal modalidade como uma excelente fonte de arrecadação de recursos. Merecem destaque, nessa modalidade de ensino, as graduações que visam à formação de docentes, como é o caso da formação em pedagogia (LAPA; PRETTO, 2010).

Fica explícito que, dentre vários aspectos basilares e que regulam a EaD, a circulação e a propagação do discurso que tal modalidade é um negócio muito lucrativo se intensificam. Formações a distância são bem menos custosas para quem a oferece, no caso do Poder Público, suavizando seus investimentos, enquanto incrementam as receitas da esfera particular (ARAÚJO; SILVA, 2020). Em relação à formação a distância de docentes para trabalhar de forma presencial nas instituições de ensino no Brasil, Martins (2010, p. 29) aponta que:

Por sua vez, a “flexibilização” representada pela modalidade EaD nos convida a um apelo por coerência no próprio discurso educacional hegemônico. Ora, se a “prática” é critério de referência para a formação do professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula? Nessa direção, nem mesmo os adeptos das teorias do “aprender a aprender” deveriam advogar a seu favor, dado que, lamentavelmente, não vem ocorrendo.

Nessa dimensão, o estado do Paraná confirma o elevado aumento de cursos de graduação na modalidade EaD no setor privado, significativamente em se tratando daqueles relacionados à preparação inicial de docentes, bem como no número de estabelecimentos particulares que utilizam o modelo como sua fundamental forma de ação. A copiosa e acessível ação do setor privado no oferecimento da EaD tem instigado a redução dos cursos nessa modalidade nas instituições públicas. Há grande preocupação com tal modelo de formação proposto pela iniciativa privada, especialmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores, sobretudo porque esses(as) profissionais irão atuar com a formação de crianças e adolescentes na Educação Básica (ARAÚJO; SILVA, 2020).

Para Seki, Souza e Evangelista (2017), tal iniciativa consiste em uma chocante negociação da concepção inicial dos docentes. Ponderam que esse fato comprova “as ameaças decorrentes da progressiva submissão do preparo do magistério às novas formas de oferta sob o comando do capital, especialmente nas escolas particulares” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 456).

Segundo Araújo e Silva (2020), a ausência de um embasamento de concepção consistente, crítica e histórica por parte dos(as) docentes da Educação Básica pode provocar colapsos com implicações permanentes, tanto na atualidade como posteriormente no setor educacional. De modo genérico, afirma-se que a formação em grande escala, de forma abreviada e segmentária, sugere uma aguda indicação de um dos aspectos e vertentes do sistema capitalista.

No atual contexto, o trabalho docente sofre pelo controle excessivo, pela exploração, pela formação precária e pela perda de direitos, mecanismos do capital que individualizam e alienam, além de suprimirem o sentimento de pertencimento de classe. Faz-se substancial esclarecer que os(as) professores(as) necessitam bem mais do que avanço salarial; eles(as) precisam de uma formação inicial e contínua que os(as) promovam qualitativamente, sendo partilhada com os(as) demais profissionais da área; carecem de fazer parte na elaboração de políticas para a educação, além de aspirar o reparo da autoridade e da consideração junto à comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, na próxima subseção, serão abordados aspectos que desencadearam em uma classe de trabalhadores(as) cada vez mais alienada e estranhada nesse mundo capitalista.

3.2 Processos de alienação e de estranhamento na atividade docente: intensificação e flexibilização

Durante o século XX, no Brasil e mundialmente, os sistemas escolares se organizaram em torno das demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, diante das exigências produtivas, e pela lógica da sociedade estruturada, ou seja, entre os que trabalham e os que exploram o trabalho.

A mobilidade social, até então garantida por meio da escolaridade, como condição para o emprego formal e regulamentado, tem sua eficácia comprometida à medida que a confiança no futuro é estremecida. O livre mercado mostra que as relações de trabalho passaram a girar em torno das necessidades atuais do mercado e que o(a) trabalhador(a) é uma figura descartável para as grandes corporações, que buscam, na atualização e juventude, visão para o crescimento. Ao mesmo tempo, observa-se uma adequação dos discursos educativos a esse novo contexto, apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nessa sociedade em que já não há mais empregos para a maioria.

Os sistemas sociais passaram a sofrer mudanças consoantes com a nova regulação social, operante, principalmente, a partir das últimas décadas do século supracitado. Essa regulação atua definindo as condutas e determinações que regem os sujeitos em sociedade, difundindo-se, inclusive, no campo educacional. A escola pública, como agência estatal, tão presente em todos os espaços geográficos – nos meios urbanos e rurais, nos grandes centros e nas periferias –, constitui-se, muitas vezes, como a única presença do Estado entre determinadas populações (OLIVEIRA, 2005).

No que concerne aos(as) trabalhadores(as) docentes, observa-se, no atual contexto, a escassez de concursos para professores(as) efetivos(as), tanto a nível nacional quanto estadual. Percebe-se, com essa falta de efetivos, uma busca desenfreada pela terceirização para serviços essenciais, como a educação, e com exigência de qualificação. Todo esse processo se pauta na justificativa pelos mantenedores de enxugar a máquina pública. Com isso, retirou-se do Estado a responsabilidade pela qualidade do ensino oferecido, sendo que as novas contratações, em sua maioria, passaram a acontecer pelo PSS (Processo Seletivo Simplificado).

No caso do estado do Paraná, contexto de inserção das escolas investigadas neste estudo, o PSS é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados(as) para atuar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a fim de suprir as vagas existentes em todo o território estadual, conforme os casos previstos no Inciso VI, parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, do Artigo 2º, da Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005 (PARANÁ, 2005).

Nesse contexto, a precarização do trabalho se consolidou com a redução da contratação de professores(as) efetivos(as), constituindo-se em contratação de trabalhadores(as) temporários(as) da educação e tentativas de flexibilização – e, até mesmo, desregulamentação da legislação trabalhista, de acordo com Piovezan (2017).

Ainda, para Piovezan (2017), a adoção de trabalhadores(as) temporários(as) na educação trouxe, consigo, a redução da qualidade do ensino público, além de desestabilizar muitos profissionais da educação por causa das subcontratações de professores(as), cortes de salários, altas jornadas de trabalho, doenças psicológicas, assim como reduzir a atratividade de novos profissionais com o intuito de seguir a carreira docente, uma alternativa que potencializa a flexibilização do fazer docente.

A comprovação de que as transformações contemporâneas na disposição escolar assinalam para uma máxima flexibilização, tanto nas composições curriculares como nos procedimentos de avaliação, realça o conceito de que nos encontramos perante a novos modelos de disposição na função docente. Exige-se um moderno perfil de profissional educador(a) previamente elaborado, que atenda às demandas do capital. Acontece, porém, que esses novos padrões promulgam bem mais um discurso a respeito do exercício do que a uma adequada realidade, ou seja, o espaçamento entre o que é proposto nas instruções de reforma educativa e o que realmente é praticado nas instituições de ensino apresenta uma ampla discrepância (MAUÉS; SOUZA, 2016).

Para Oliveira (2004), o trabalho educativo foi reformulado, possibilitando a inovação nos afazeres escolares, e tais modificações, sem as adaptações imprescindíveis, provocam ações de precarização do fazer docente. Verifica-se que as demandas referentes ao amparo dos direitos do(a) trabalhador(a) também consistem nas mais incisivas ações e buscas dos direitos dos(as) professores(as). Isso se elucida, possivelmente, pelo conjunto de precarização nas formas de exercer

a função e nas formas de precarização salarial a que essa categoria se viu sujeitada no decorrer destes últimos trinta anos.

Percebe-se no Brasil, em se tratando do setor público, que, embora haja cobrança de concursos, ainda são contratados(as) docentes em condições subumanas, flexibilizadas e precárias.

De acordo com Guy Standing (2014), as transformações na função trabalhista deram origem a uma nova categoria social: o precariado, com particularidades bem marcantes, por exemplo, um trabalho de caráter delicado, inconstante, eventual, não formal, partidário, sofrendo exploração dentro e fora do ambiente em que exerce suas funções. Além dos pontos já citados, o precariado convive com a insegurança do que poderá acontecer em sua carreira – e sem garantias de direitos. Tais transformações, advindas da reorganização produtivista do capital, distinguem-se pela implantação do novo padrão flexibilizado, embasado na perspectiva de que um(a) servidor(a) deverá ser capaz de desempenhar várias funções, em consonância com a flexibilização do trabalho e dos modelos de contratações.

As condições supracitadas despertam a alienação e o estranhamento ao trabalho docente. Freitas (2014, p. 3) afirma que:

O estranhamento gera o desprazer para com o trabalho e assim surgem ações para evitar este desprazer, e, no caso de ser inevitável, o ser humano segue nessa vivência, sofrendo, adoecendo e buscando estratégias (conscientes ou não) de evitar o sofrer e o adoecer.

Portanto, o estranhamento e a alienação ganham força a partir do sofrimento e do adoecimento que o trabalho docente pode gerar, sobretudo quando é executado em condições precárias, intensas, sujeitas ao desemprego inesperado, à degradação, à sobrecarga, às cobranças excessivas, à fragilização, à desvalorização, à competitividade, à perda da autonomia e da liberdade.

Se, por um lado, é visível o papel do/a professor/a no desenvolvimento social, por outro, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento ao trabalho docente. Na atualidade, assiste-se a um processo de desvalorização dessa profissão acompanhado da expansão das funções docentes. Múltiplas tarefas são atribuídas aos professores/as, pois, com a chegada da escola pública às camadas populares, o/a profissional tem de se responsabilizar por cuidar da higiene, da nutrição, da saúde e de outras necessidades dos seus alunos (NORONHA, 2001, p. 28).

Acrescenta-se que o fato de o(a) professor(a) ter o seu papel questionado a todo tempo também agrava e intensifica a condição de estranhamento e alienação à profissão, o que implica, profundamente, nos processos de precarização do trabalho docente.

3.3 Intensificação e precarização do trabalho

A intensificação do trabalho, ou seja, “[...] ampliação do raio de ação e, conseqüentemente, maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127) e a precarização “[...] constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1138), ambas em ascensão nos últimos quarenta anos nos países de economia central e periférica, como o Brasil, tornaram-se efeitos que atingem trabalhadores(as) de diversas categorias. Segundo Piovezan (2017), o termo trabalho precário é mencionado pela literatura acadêmica para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise na década de 1970.

Esse cenário foi decorrente da reestruturação produtiva, consolidada após a crise econômica da década de 1970, a qual Antunes (2009, p. 234) aponta que afetou múltiplas dimensões, tais como “[...] a salarial, de horário, funcional ou Organizativa”.

De acordo com Piovezan (2017), os principais elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970, são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e o aguçamento da alienação. Em linhas gerais, nota-se que o fenômeno da precarização do trabalho é caracterizado, sobretudo, pela corrosão dos direitos trabalhistas.

No Brasil, o fenômeno da precarização e intensificação do trabalho se ampliou, notadamente, nos anos de 1990 e 2000, em função das conquistas trabalhistas tardias no país e do avanço de políticas neoliberais. A precarização atingiu diversas categorias de trabalhadores(as), desde aqueles(as) do setor industrial, do setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, dentre as quais se destaca a classe trabalhadora docente (PIOVEZAN, 2017).

Antunes (2009) explica que o principal conceito que caracteriza a precarização do trabalho é a flexibilidade. Ou seja, a precarização do trabalho produz a flexibilização dos horários dos(as) trabalhadores(as) (jornada de trabalho em tempo parcial, ampliada ou flexível), dos rendimentos (adoção de bonificações) e das funções e organização dos sujeitos, ao exigir a sua participação em diversas atividades e etapas do processo produtivo. A precarização também está no tipo de vínculo empregatício, em que alguns estão sujeitos à demissão ou ao encerramento de contratos sem garantia da completude dos direitos trabalhistas.

A flexibilização da função está no acréscimo de trabalho desenvolvido pelos(as) docentes, sendo ela um dos fatores que provoca o avanço do *stress*, do dano físico e emocional dos(as) educadores(as), isso porque esse(a) profissional não exerce simplesmente as funções próprias ao seu cargo, ou seja, planejar as aulas, ensinar, organizar e corrigir avaliações e tarefas. Na sua profissão, determina-se, ainda, que o(a) docente seja capaz de dar conta dos afazeres administrativos, de gestão, burocráticos, de arrecadação de fundos para manutenção dos estabelecimentos de ensino e de afinidade interpessoal com os seus pares, familiares dos(as) estudantes e a sociedade em geral (OLIVEIRA, 2004).

Outrossim, a flexibilização da função do(a) professor(a) é marcada pelo alargamento das aptidões e dos papéis que precisam ser efetivados por esse(a) profissional dentro e fora da instituição escolar. Para Oliveira (2012), a escola tem exigido do(a) professor(a) atuação dissociada do trabalho que necessita ser realizado por ele(a) em sala de aula, assim como não tem relação com os conhecimentos contraídos por esse(a) profissional durante seu desenvolvimento acadêmico.

Para Antunes (2009), a flexibilização é o ato pelo qual um(a) trabalhador(a) opera vários equipamentos, o que demanda flexibilidade nas ações dele(a) e múltiplas aptidões para atuar em diferentes frentes, de formas especializadas. Como nesse espaço flexibilizado somente um(a) trabalhador(a) consegue realizar funções diversas simultaneamente, o capitalista dispensa os(as) demais trabalhadores(as), sobrecarregando os(as) que permanecem na função, de modo que eles(as) careçam de tanta dedicação e atenção ao trabalho, não lhes restando tempo para o diálogo e interação com seus pares, o que impossibilita a organização, de alguma forma, ou um ato de resistência. Na essência, a flexibilização provoca o adoecimento dos(as) educadores(as) que precisam se sujeitar a uma péssima condição de trabalho

continuamente, extensas jornadas de trabalho, falta de instrumentos adequados para ministrar aulas, contrato temporário, dentre outros pontos.

Segundo Alves (2013, p. 243), precariado é “um imenso contingente de jovens-adultos licenciados altamente escolarizados” que habitam em um “capitalismo sem crescimento, incapaz de absorver o contingente de licenciados à altura de suas perspectivas profissionais, [...]”, o que pode arrastar o sujeito a uma condição de falta de emprego ou de emprego informal, sem vínculos e garantias. A condição dos(as) docentes atuantes em qualquer nível educacional não é diferente, pois é possível perceber a precarização de suas funções e o limite delicado que os(as) aparta do precariado.

Alves (2013) expõe que o trabalho precarizado tem acarretado conflitos de inúmeras naturezas, induzindo o(a) trabalhador(a) à perda de sua personalidade, ao irromper vínculos sociais, submergir suas referências, alienar-se e, perder a saúde e levar ao embrutecimento. Tudo isso é consequência das mudanças advindas da influência capitalista no mundo do trabalho, com a nova estruturação de produtividade, acarretando a ociosidade involuntária, a flexibilização da legislação trabalhista e a precarização do vínculo trabalhista.

Além de a flexibilização ser comum na rotina de trabalho dos(as) professores(as), outro fenômeno crescente, nos últimos anos, refere-se à intensificação do trabalho, isto é, à ampliação no número de aulas lecionadas, turmas, períodos de trabalho, escolas e, conseqüentemente, ao aumento na quantidade de alunos(as) aos(às) quais o(a) docente necessita atender diariamente/semanalmente (PIOVEZAN, 2017; PIOVEZAN; DAL RI, 2019).

Percebe-se, então, que a intensificação se caracteriza pela exigência de maior empenho físico e intelectual, investimento de energia para assumir diversas tarefas e autoculpabilização, dentre outras características (PIOVEZAN, 2017).

De acordo com Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), além de a intensificação do trabalho desencadear restrições para a vida pessoal dos(as) professores(as), ao reduzir seu tempo de descanso, lazer ou de socialização, diminui a sua disponibilidade para o aprimoramento dos estudos e do trabalho educativo em si. Assim, o excesso de trabalho docente reduz o tempo destinado para discutir, criar e efetuar um projeto escolar coletivo e democrático com os(as) demais profissionais da escola.

Kuenzer e Caldas (2009, p. 35) ressaltam que a intensificação do trabalho docente interfere de tal modo na vida do(a) profissional, a ponto de ele(a) “[...] não ter

tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. Para as autoras, dois motivos impulsionam a intensificação do trabalho, quais sejam, os baixos salários e a possibilidade concedida pela legislação de os(as) docentes acumularem cargos em duas ou mais escolas.

Para Duarte (2010), todo esse processo de desestabilização da função do(a) professor(a) promove a intensificação do trabalho docente, ou seja, uma sobrecarga relacionada às horas trabalhadas, ao aumento descontrolado no número de estudantes por turma, ao acúmulo de responsabilidades distintas da função dos(as) professores(as) e que lhes são designadas no dia a dia da escola, o que tem impossibilitado que se dediquem à própria qualificação profissional, já que isso não tem sido ofertado pelas mantenedoras, e os(as) professores(as) precisam buscar, por si sós, essa formação. Com tantas demandas de afazeres, os(as) professores(as) não encontram tempo para se dedicar à preparação de aulas diferenciadas que sejam atraentes e apresentem conceitos e fundamentos essenciais aos(às) estudantes.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil têm trazido precarização e significativas intensificações para os(as) trabalhadores(as) docentes. São reformas que têm como premissa o atendimento de exigências do mercado internacional globalizado, orientado, por exemplo, pelo Banco Mundial, que respalda financeiramente projetos educacionais, uma forma de isenção, redução de gastos públicos, bem como possibilidade da inserção da iniciativa privada nas funções que, até então, eram de responsabilidades do próprio Estado (DERISSO; DUARTE, 2017).

Aliás, as reformas educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular – Formação Continuada (BNCCF), repercutem não só na escola, mas em todo o sistema; reverberam, pois, mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Devido à importância da educação pública para a sociedade, justifica-se a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a ampla realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar.

Para Gonçalves (2021), a classe docente vive em meio a artifícios ligados à Reforma Administrativa, que visa a exterminar com a função pública e outras profissões. São reformas que impulsionam a flexibilização da jornada de trabalho, a ampliação dos trabalhos não contínuos (intermitentes), a carência da seguridade trabalhista e de aposentação, bem como a influência da terceira via no âmbito estatal, em que o setor privado tem buscado intervir, até mesmo, nas atividades-fim. É preciso

ter clareza de que, quanto mais inconstantes se apresentam as formas de trabalho, mais amedrontados(as) e inseguros(as) os(as) trabalhadores(as) se sentem frente à perspectiva de aderirem aos sindicatos, em busca de rever seus direitos, por medo de perder o pouco que eles(as) têm.

São imprescindíveis esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem. A todo o momento, novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam, também, ao campo da gestão escolar.

3.4 A intensificação do trabalho docente durante a pandemia

Faz-se importante esclarecer que a precarização do trabalho docente não é resultado da pandemia da covid-19; ela é muito anterior a esse fenômeno. Com o início da pandemia do novo Coronavírus em março de 2020, e o alto índice de contágio e mortalidade da covid-19, a sociedade precisou se adaptar a um novo modo de vida que incluiu o isolamento social e a comunicação por meio de instrumentos tecnológicos via internet, tais como celulares, computadores, *tablets* e afins. Diversos setores do país (e do mundo) precisaram fechar as portas e mudar sua organização do trabalho para o modelo remoto ou *home office*, sendo que as escolas seguiram o mesmo caminho (ANTUNES, 2022).

Nota-se, também, que a pandemia da covid-19 fez emergir uma profunda reconfiguração do trabalho docente. Houve uma maior intensificação e novas demandas em razão do trabalho remoto, a exemplo do preparo de material pedagógico e aquisição financeira da infraestrutura necessária para a realização das atividades, muitas vezes, financiadas pelos(as) próprios(as) professores(as).

Nessa lógica, a pesquisa de Lima, Souza e Martins (2021, p. 556) revelou que, durante o período de pandemia da covid-19, “Os/as docentes também apontaram quadros de tristeza; irritação; angústia; depressão; insônia; ansiedade e agitação, sendo que parte significativa destacou que sua condição emocional afetou, em alguma medida, a realização do seu trabalho”. Além de todas essas circunstâncias, convém destacar, a partir de Bridi, Bezerra e Zanoni (2020, p. 10), que:

No contexto da pandemia da COVID-19 com a adoção do ensino emergencial remoto, o delineamento do tempo de trabalho necessário para a elaboração, edição e diagramação das múltiplas atividades torna-se ainda mais complexo, pois a dinâmica de trabalho e sua produtividade são vinculados proporcionalmente ao grau de habilidades e familiaridade com as ferramentas e plataformas digitais.

Cumprir salientar que, nesse contexto, a flexibilidade, alavancada com a pandemia, não aconteceu em um sentido positivo, e sim como uma dimensão ampliada da precarização do trabalho docente, já que os(as) professores(as) tiveram de atender estudantes e famílias fora de sua jornada de trabalho.

O trabalho precarizado na função docente, bem como em outros setores, não surgiu em decorrência da pandemia, mesmo porque isso já era algo que vinha sendo desencadeado ao longo de muitos anos a nível de Brasil. Percebeu-se, em 2020 e em 2021, devido à pandemia, o acirramento ou a intensificação dos processos que levam a essa precarização não apenas nas condições de trabalho e remuneração, mas no próprio modo de ser docente no atual contexto. É preciso ter um olhar criterioso para a precarização que ocorre no interior da sociedade capitalista.

Atentar-se às mudanças que se manifestam nesse modo de produção, advindas das crises recorrentes no sistema capitalista, significa compreender que elas impõem transformações nas formas de trabalho. É certo que tais mudanças atingem a educação escolar, bem como os(as) profissionais educacionais, o currículo e a organização escolar.

A opressão dos afazeres que direciona a precarização não se mostra apenas na intensificação das tarefas, no espaço de exercício das funções, mas também na privação de direitos dos(as) operários(as). No Brasil, em virtude da Reforma Trabalhista (2017), da Reforma da Previdência (2019) e da Reforma Administrativa, ainda em andamento, e com o agravante das terceirizações dos fazeres públicos, esses processos direcionam, cada vez mais, à precarização da qualidade de trabalho.

Todo esse cenário apresenta conformidade com o que denuncia Antunes (2020), sobretudo quando se analisa o processo de precarização do trabalho que se agudizou no contexto da pandemia da covid-19, ao atingir com força:

[...] amplas parcelas da classe trabalhadora que já vivenciavam formas intensas de exploração do trabalho, de precarização, de subemprego e desemprego. Isso porque esses contingentes encontram-se frequentemente desprovidos de fato de direitos sociais do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 22).

O país ficou jogado à própria sorte, apresentando números alarmantes de contaminação e de mortes pelo vírus SARS-CoV-2. Em 19 de setembro de 2022 (Figura 1), o total de óbitos, segundo boletim epidemiológico da covid-19, divulgado pelo Ministério da Saúde – Agência Brasil, alcançou 685.428 óbitos desde o início da pandemia e 34.592.027 casos confirmados da doença. Ademais, há 3.200 mortes em investigação nas últimas 24 horas, ainda não contabilizadas (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Figura 1 – Situação epidemiológica da covid-19 até setembro de 2022



Fonte: Ministério da Saúde (2022).

O Governo Federal, na figura de Jair Messias Bolsonaro, imprimiu uma política negacionista diante da gravidade da doença e se colocou ao lado dos que criticavam medidas de distanciamento e isolamento social (KORAN; NICODEMOS, 2021). Bolsonaro sempre desdenhou, em sua ação, das normas indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). “A política econômica do seu governo expressa um enorme desprezo pela vida dos/as assalariados/as, as maiores vítimas da pandemia” (ANTUNES, 2022, p. 43).

As instituições educacionais, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, tiveram suas atividades presenciais suspensas, por determinado tempo. De acordo com muitos estudos publicados recentemente, especialmente o de Cardoso (2022), acentuaram-se as desigualdades sociais entre os(as) estudantes das escolas

particulares, que dispunham dos recursos necessários para acompanhamento e realização das atividades *on-line*, enquanto os(as) estudantes das escolas públicas se viam impedidos(as) de participarem das aulas *on-line* em decorrência da falta de recursos tecnológicos adequados para tais atividades. Esse pesquisador desenvolveu um estudo cujo objetivo foi o de problematizar a precariedade dos(as) discentes matriculados(as) em determinadas instituições de Ensino Superior e suas situações em relação ao ensino remoto, compreendendo os processos de desigualdade ligados à origem social. O estudo compara o acesso reduzido de alunos de classes sociais desfavorecidas de ferramentas tecnológicas, o que, segundo esse autor, trata-se de um fator que intensifica as desigualdades e marginalizações.

Faz-se necessário ressaltar que os(as) professores(as), bem como as escolas públicas, não dispunham de internet e ferramentas suficientes e de boa qualidade para ministrarem as aulas *on-line*, ao culminar em situações estressantes e excesso de trabalho para os(as) professores(as) (DEMO; SILVA, 2020).

Ao analisar as transformações ocorridas no trabalho docente diante da pandemia do coronavírus, esta pesquisa discute não apenas a precarização e intensificação do trabalho dos(as) professores(as), mas também a interligação com as consequências desse vírus na educação, já que a pandemia vem assolando a vida dos(as) trabalhadores(as) brasileiros(as).

Para Souza *et al.* (2021), do ponto de vista docente, o problema da precarização está posto como grande vilão, diante de tantas dificuldades que estão inseridas nesse contexto. O período pandêmico intensificou, ainda mais, o fazer docente, em todas as modalidades de ensino, colocando em relevo as mais diversas situações. Podem-se destacar os volumes de tarefas e a necessidade do uso das TDIC.

Portanto, o mundo do trabalho repercute sua reestruturação produtiva na vida dos(as) profissionais docentes, na medida em que o futuro da educação passa pela qualidade do ensino, a qual só é possível se os(as) professores(as) gozarem de condições minimamente adequadas de trabalho. A título de exemplo, enfatiza-se o momento de pandemia, cujos(as) professores(as) se utilizaram de recursos particulares, como aparelhos celulares, computadores e rede de internet própria para realizarem as aulas.

4. SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise documental, do questionário sociodemográfico e das entrevistas semiestruturadas.

4.1 Perfil das participantes da pesquisa

De posse das informações coletadas com o questionário sociodemográfico, foi possível identificar o perfil das participantes da pesquisa, elencando-se os seguintes dados: gênero, idade, escolaridade, tempo de atuação profissional, quantidade de escolas em que atua, jornada de trabalho semanal e vínculo.

Ao visar à preservação da identidade das participantes, utilizou-se a nomenclatura D1, D2... até D18 (empregou-se a letra D maiúscula para identificação de docente, seguido do algarismo numérico de 1 a 18).

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa

Docente participante	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação profissional	Trabalha em mais de uma escola	Jornada de trabalho	Vínculo
D 1	F	59	Especialização	15 anos e um mês a 20 anos	Não	20 h	Efetivo
D 2	F	44	Especialização	Mais de 20 anos	Não	20 h	Efetivo
D 3	F	39	Especialização	15 anos e um mês a 20 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 4	F	34	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 5	F	41	Especialização	15 anos e um mês a 20 anos	Não	40 h	Efetivo

D 6	F	31	Mestrado	10 anos e um mês a 15 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 7	F	38	Doutorado (em curso)	10 anos e um mês a 15 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 8	F	30	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 9	F	52	Especialização	Mais de 20 anos	Não	40 h	Efetivo
D 10	F	42	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Não	40 h	Efetivo
D 11	F	35	Especialização	15 anos e um mês a 20 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 12	F	62	Especialização	Mais de 20 anos	Não	40 h	Efetivo
D 13	F	39	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Não	40 h	Efetivo
D 14	F	43	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Não	20 h	Efetivo
D 15	F	44	Especialização	15 anos e um mês a 20 anos	Não	20 h	Efetivo
D 16	F	32	Especialização	10 anos e um mês a 15 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 17	F	51	Especialização	Mais de 20 anos	Sim	40 h	Efetivo
D 18	F	51	Especialização	Mais de 20 anos	Sim	40 h	Efetivo

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

De acordo com os dados do Quadro 1, as participantes da pesquisa apresentam idades entre 30 e 62 anos, observando-se a média de 43 anos de idade. Ou seja, como se pode verificar, ao atingir o tempo para aposentadoria, algumas professoras se veem obrigadas a continuarem atuando e abrirem mão dessa possibilidade, sobretudo diante da possibilidade de redução dos rendimentos ao final de cada mês, já que algumas gratificações não são incorporadas. Reafirmando essas percepções, Becker e Kassouf (2012) proferem que isso se dá em uma tentativa de amenização dos efeitos da diferença de salário recebido durante a idade economicamente ativa, quando em comparação às perdas que acontecem a partir da aposentadoria.

Ao analisar a formação acadêmica, percebe-se que todas as entrevistadas têm, no mínimo, especialização na área educacional. Inclusive, a participante D6 (docente 6) tem mestrado, e a participante D7 (docente 7) está cursando doutorado. Uma dimensão positiva do município e que merece destaque é a possibilidade aos profissionais da educação que almejam prosseguir na carreira acadêmica, o afastamento remunerado por dois anos para esse fim, de acordo com o Artigo 74 da Lei n. 1327/2008 (Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal).

Quanto ao tempo de atuação profissional, oito docentes se encontram na área entre 10 e 15 anos; cinco se encontram entre 15 e 20 anos; e as outras cinco têm mais de 20 anos na docência.

Pode-se observar, a seguir, e conforme destacado por Oliveira (2006), que a intensificação do trabalho se refere ao aumento das horas trabalhadas pelo(a) docente em mais de uma instituição de ensino.

Portanto, verifica-se, a partir do Quadro 1, que, das 18 docentes participantes da pesquisa, 4 trabalham 20 horas semanais, enquanto as demais, ou seja, 14, têm jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo essa função desempenhada por 8 delas em escolas diferentes. Tal rotatividade de local de trabalho interrompe o vínculo com ambas as instituições, bem como eleva a sobrecarga de afazeres, a exemplo da participação em reuniões que podem ocorrer em datas diferentes ou o prejuízo na participação em eventos das instituições, quando agendados em um mesmo dia e horário. As consequências disso, segundo Alves (2017), remetem ao aumento de horas trabalhadas, ao desgaste físico e emocional, o que contribui para o processo de precarização no contato com os pares.

Com base na Lei n. 2.093/2013 (BRASIL, 2013) – e suas alterações: Lei Ordinária n. 2451/2015 (BRASIL, 2015) e Lei n. 2674/2016 (BRASIL, 2016) –, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o atendimento de necessidade temporária de interesse público, e ao efetuar o levantamento no Setor de Recursos Humanos do município *locus* da pesquisa, identificou-se que, no ano de 2019, foram contratados(as) 10 (dez) professores(as) por meio de concurso público e nenhum(a) professor(a) temporário(a). No ano de 2020 (pandemia), 3 (três) professores(as) concursados(as) foram inseridos(as) e nenhum(a) temporário(a). Em relação ao ano de 2021 (pandemia), houve a efetivação de um(a) professor(a) concursado(a) e nenhuma contratação temporária. Já no ano de 2022 (pós-pandemia), 5 (cinco) professores(as) concursados(as) foram efetivados(as) e 29 (vinte e nove) professores(as) temporários(as) foram contratados(as).

No Quadro 2, são apresentados dados sobre o comparativo de professores(as) efetivos(as) e temporários(as).

Quadro 2 – Comparativo de contratações de professores(as) efetivos(as) e temporários(as)

Ano	2019	2020	2021	2022
Professor(a) efetivo(a)	10	03	01	05
Professor(a) temporário(a)	-	-	-	29

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Visualiza-se, diante desses dados, um elevado avanço na contratação de professores(as) temporários(as) com o retorno das aulas presenciais, pós-pandemia, isto é, um agravante para a carreira do magistério, configurando-se em precarização do trabalho docente. Nota-se, aqui, uma das piores facetas da precarização: o Poder Público adota contratos por tempo determinado como mecanismo constante de contratação, algo que era para ser transitório, mesmo porque é uma forma de contratação sem vínculo permanente, sem direitos totais, o que acaba por ser utilizado como forma de substituição de contratos efetivos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), propõe mudanças para os(as) trabalhadores(as) docentes, trazendo, em seu bojo, metas que vislumbram melhorias na natureza do trabalho na escola, dentre as quais são citadas as metas 17 e 18, que projetam uma maior valorização em forma de equiparação salarial, piso salarial nacional e plano de carreira. A Figura 2 apresenta essas metas:

Figura 2 – Metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação

	Tema	Meta
17	Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente	valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso	assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Entretanto, há diferentes anuências nos estados e municípios em relação à aplicação dessa legislação. Têm sido necessários esforços, por parte dos(as) professores(as), sindicatos e demais interessados, que vão além de exigir que a normativa seja aplicada. No município *locus* desta pesquisa, houve uma robusta mobilização visando à garantia e à implantação do reajuste do piso salarial nacional de 32% no início de 2022. Tal movimento contou com a participação de uma parcela significativa dos(as) profissionais do magistério municipal. Ocorreram protestos pacíficos, baseados no diálogo, com visibilidade social e midiática. Na sequência, as Imagens de 1 a 6 expõem alguns desses momentos.

Imagem 1 – Primeira reunião na Câmara Municipal



Fonte: Site de Notícias Web TV (2022).

Imagem 2 – Mobilização em frente à prefeitura do município investigado



Fonte: Assessoria da APP Sindicato (2022).

Imagem 3 – Primeira reunião da APP com a gestão municipal



Fonte: Assessoria da APP Sindicato (2022).

Imagem 4 – Reunião final de negociação com a gestão municipal



Fonte: Assessoria da APP Sindicato (2022).

Imagem 5 – Aprovação do projeto de implantação na Câmara Municipal



Fonte: Representante Municipal na APP Sindicato (2022).

Imagem 6 – Mais um registro da aprovação do projeto de implantação na Câmara Municipal



Fonte: Representante Municipal na APP Sindicato (2022).

A normativa permite diferentes interpretações sobre a aplicação das metas 17 (Valorização profissional do magistério) e 18 (Plano de carreira) da Lei n. 13.005/2014, possibilitando que a administração dos estados e municípios se utilize dessas brechas para não aplicar tais metas plenamente ou para delongá-las o máximo possível em sua execução. Faz-se necessário entender que o PNE se pauta em metas que visam à centralidade na avaliação exteriorizada, desconsiderando importantes dimensões do processo educacional, ao comprometer diretamente os docentes, principalmente a natureza inerente ao fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2015).

Conforme Sabia e Alaniz (2015), para que seja eficaz a aplicabilidade das propostas contidas no PNE, ainda se faz substancial um conjunto de medidas de legislação complementar necessárias à implementação e viabilização para, assim, atender aos anseios da sociedade, ampliando as chances educativas com mais qualidade. Além da precisão de resolução dos fins da educação, há necessidade do emprego de metodologias científicas para o enfrentamento das dificuldades educativas no país.

Para Magalhães e Souza (2018), o PNE implementou meios de controle dos(as) docentes. Com a implantação de princípios unificados de avaliações internas e externas, incutiu-se a ideia de que o(a) docente somente será reconhecido(a) pelo volume produtivo e se cria uma competitividade entre a categoria. De acordo com as pontuações adquiridas, será indicado se o(a) docente necessitará ou não participar da formação continuada. Adotar o que está sendo posto para a formação contínua de professores constitui acolher que ela deve retroceder à precisão de treinamento de habilidades e competências.

Assim, há limites e contradições nas legislações brasileiras que tentam abrandar a precarização, a intensificação e a desigualdade social no trabalho docente, e esses obstáculos impedem a reestruturação da profissão.

Vale lembrar que, em contrapartida, foram aprovadas reformas que descontroem os direitos conquistados, a exemplo da Reforma Trabalhista, materializada na Lei n. 13.467/2017 (BRASIL, 2017), que alterou 201 pontos da legislação trabalhista vigente até o momento de sua promulgação. A terceirização e a ampliação do contrato temporário e a natural intensificação e flexibilização do trabalho foram favorecidas.

Concernente ao exposto, Krein e Colombi (2019, p. 118) afirmam que:

A reforma é bastante ampla e baseia-se em um tripé que abrange: a ampliação de dispositivos que permitem flexibilizar a utilização do tempo de trabalho, das formas de contratação e de remuneração em favor do empregador; a fragilização das instituições públicas e da organização sindical, estimulando a definição das regras de forma descentralizada e até individualizada; e a individualização dos riscos, avançando na lógica de incutir nos trabalhadores a noção de empregabilidade e responsabilização pelos riscos existentes na vida laboral.

A Lei n. 13.467/2017 (BRASIL, 2017) é a exteriorização do fracasso dos(as) trabalhadores(as) de forma geral, sobretudo quando se consideram as tentativas de superação da precarização e intensificação de suas funções. Nesse movimento, faz-se basilar ter ciência de que, em se tratando de educação, o avanço do ensino básico depende da formação qualificada dos(as) docentes. Para tanto, nesse panorama em que o Brasil se encontra, com professores(as) mal pagos(as), sem condições estruturais e emocionais para realizar suas funções e sem o prestígio social, a função docente deixou de ser atrativa.

Na atualidade, a mais intensa preocupação da sociedade, em se tratando de educação, encontra-se na finalidade de abordá-la como algo negociável em vez de analisá-la como um direito constituído do cidadão.

4.2 A atuação dos professores da rede municipal em contexto pandêmico

Ao analisar junto às participantes da pesquisa se, de alguma forma, ocorreram mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico durante o período da pandemia da covid-19, foi possível constatar o quanto as docentes se sentiram incomodadas, a exemplo dos relatos evidenciados na sequência.

Houve muitas mudanças, precisei me adaptar à realidade da criança mesmo, porque a maioria não pôde contar com a família, pois não tinha formação para auxiliá-las. Foi um período muito difícil! Sou alfabetizadora, tinha uma turma de primeiro ano, nessa fase são totalmente dependentes do professor para realização das atividades. As famílias trabalhavam fora, a criança ficou totalmente sem apoio presencial. Foi desesperador! Como alfabetizar uma criança de forma remota? É um trabalho que necessitaria de 100% de participação da família, 100% de recursos tecnológicos e 100% de doação do professor! Não foi uma experiência nada legal! Espero nunca mais ter que voltar ao trabalho remoto na alfabetização. A alfabetização só acontece de forma eficaz presencialmente (D4, 2022).

Foi muito difícil, tive vontade de desistir de tudo. Penso que o ensino remoto foi só para cumprir protocolo, não deu conta da aprendizagem dos alunos. As estratégias e recursos não atingiram a todos, muitos não tinham acesso ao celular, outros não tinham internet que suportasse os vídeos, outros não realizavam as atividades porque não tinham alguém que os auxiliassem. Muitas crianças não tiveram acesso a nada do que foi feito no período de pandemia. O objetivo também não foi alcançado porque as crianças na fase de alfabetização precisam de alguém que cobre, que dê suporte, que explique, um adulto mediando sua aprendizagem, e um vídeo de cinco ou oito minutos não deu conta disso (D5, 2022).

Olha, no começo eu achei que seria algo rápido, um mês. E não foi, foram quase dois anos! Senti muita dificuldade para me adaptar a essa modalidade, depois conforme o tempo foi passando fui sentindo angústia por não saber se os alunos estavam realmente fazendo ou não as atividades, porque muitas atividades vinham com a letra de adulto, letra cursiva e no período de alfabetização as crianças não sabiam nem escrever o nome direito. Então eu pensava, meu Deus, eles não estão aprendendo! (D10, 2022).

Mudou, pois eu não sabia mexer com a tecnologia, o mais difícil foi isso, tive que aprender e não tive apoio de ninguém. Precisei aprender sozinha, correr atrás de filho, de amigos para me ensinar. Como assim, atender meus alunos online? Como vou fazer isso? Tive que mudar minha forma de trabalhar, fazer Meet. Não tive muito apoio, procurava a escola quando tinha dificuldades, mas não sabiam, eu tinha que buscar outras formas de resolver. Foi muito difícil! E tinha que ficar assistindo vídeos e mais vídeos explicativos para saber o que era essa atividade remota. Foi muita pesquisa, muitos vídeos para entender essa novidade! (D12, 2022).

Percebe-se a autocobrança, a partir dos relatos das participantes, bem como as incertezas em relação à eficácia do processo de ensino e aprendizagem, especialmente se tratando do período de alfabetização realizado de forma remota. A necessidade de um novo formato de ensino, de maneira tão repentina, sem formação para os(as) educadores(as), não foi profícua para que houvesse um efetivo desenvolvimento. A criança carece do contato próximo do(a) professor(a), e essa mediação é essencial para o pleno desenvolvimento.

Vygotski (2007) defende o contato da criança com o adulto, bem como com crianças mais experientes, o que, segundo ele, favorece a aquisição de novos conhecimentos, promovendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP compõe funções que estão em desenvolvimento e que precisam da mediação de alguém mais experiente para completar o ciclo de maturidade (VYGOTSKI, 2007). Ao pensar que educar é dar um direcionamento para ações futuras dos(as) educandos(as), o autor destaca que o docente é “o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da interação deste meio com cada aluno” (VYGOTSKI, 1991, p. 159).

Ficou perceptível, a partir dos relatos das docentes, a ausência de conhecimentos para incorporarem as TDIC em suas aulas. É certo que a pandemia foi um fato ímpar a nível mundial que tirou todos da zona de conforto e trouxe excessivas preocupações, insegurança e medo, mas os professores precisavam de um melhor respaldo para dar conta de atender às necessidades impostas pelo momento pandêmico e realizar, com segurança, seu fazer pedagógico. Acrescentam-se os reflexos da desigualdade social nas famílias dos alunos, sobretudo quando são expostas às limitações para acompanharem a educação dos filhos durante o ERE, por serem trabalhadores(as), além das limitações na apropriação de internet e de insumos tecnológicos, a exemplo de computadores e celulares.

Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 723).

Segundo Saviani (2000), a educação não ocorre somente na escola, mas em toda forma de relação social. Entretanto, a escola é responsável pelo conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, mesmo estando este ao alcance dos(as) alunos(as) e disponível nas bibliotecas, na internet, dentre outros meios. O conhecimento não acontece de forma espontânea, mas necessita da mediação do(a) professor(a), por isso a importância da escola nesse processo.

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos

essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012, p. 2).

Diante do questionamento sobre as medidas adotadas pelas escolas para facilitar a realização do trabalho remoto; a reação delas diante da necessidade de realização do atendimento remoto dos(as) alunos(as); se já tinham alguma familiaridade com as TDIC no espaço escolar, bem como se as estratégias e os recursos tanto tecnológicos como impressos adotados alcançaram todos(as) os(as) alunos(as) e possibilitaram um efetivo processo de aprendizagem, apresentam-se alguns relatos que evidenciam, dentre outros fatores, a falta de amparo da mantenedora aos(às) docentes no período de ensino remoto. Veja-se na sequência.

A gestão orientava no que era necessário, mas era a obrigação deles naquele momento. Acho que faltou acolhimento. Era muita demanda, pouco suporte, nenhuma preocupação com a pessoa do professor! “Como você está? Está tudo bem? Está confortável para realizar essa atividade? Podemos te ajudar de alguma forma?”. Era muita cobrança em situações que eu não tinha total domínio. Para mim era tão novo, quanto para os alunos, para as famílias e para a gestão também. Sei que ninguém estava preparado, mas se ocupo um cargo de gestão, tenho que buscar meios para auxiliar e lidar com as demandas, para direcionar, orientar o professor! (D16, 2022).

O que mais me marcou na pandemia foi a desvalorização do professor, em momento nenhum me foi dado qualquer suporte, seja material ou emocional. A SME nunca veio até a escola conversar com os professores e dizer estamos lá para o que vocês precisarem, só ouvimos críticas e cada vez mais trabalho (D14, 2022).

Raramente, mas não se compara com a exigência imposta devido ao período pandêmico. Tive que pesquisar muito para aprender a fazer meet, gravar e editar vídeos, pois era uma realidade totalmente diferente de tudo que já havia vivenciado. Antes da pandemia passava para a turma alguns vídeos e filmes. Posso dizer que aprendi muito com toda aquela situação, no momento foi difícil, mas é algo que levarei para meu trabalho presencial (D13, 2022).

Não, nem de longe! Inúmeras vezes me senti desmotivada, pois investi para me organizar e proporcionar a turma uma boa aula, e a minoria tinha condições de participar. As tecnologias não alcançaram aqueles que não tinham interesse, aqueles que realmente não tinham os recursos tecnológicos em suas casas, os que moram na zona rural e ficaram a margem de todos esses recursos. Quanto às atividades impressas foi um arraso, eram devolvidas em branco, em outros casos escrito algo que não tinha nada a ver com o objetivo da atividade. Alguns devolveram, mas não alcançou o objetivo almejado (D18, 2022).

Em tudo sempre há algum aprendizado, não posso dizer que não aprenderam nada, mas foi catastrófico o resultado do ERE. Estamos com três meses de aula em 2022 e ainda retomando pré-requisitos dos dois últimos anos. A pandemia afetou demais a aprendizagem! (D4, 2022).

Observa-se, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, que nem tudo ocorreu como planejado pelos(as) professores(as) e escolas. Os suportes oferecidos durante as aulas remotas não foram suficientes para dar conta da demanda, uma vez que muitos professores não tinham domínios necessários das TDIC. Ou seja, esse cenário revela que a educação de qualidade para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora não é prioridade para o Estado.

Foi possível identificar, por meio das discussões e reflexões – e dos discursos das professoras participantes –, que, em muitos casos, houve redução da renda familiar dos(as) professores(as) durante a pandemia da covid-19, embora, em comparação à população em geral do município, essas queixas tenham sido menores nessa categoria.

É oportuno esclarecer que a amostra que fez parte deste estudo se constituiu por professoras efetivas, com garantias de manutenção, ao menos, do salário. Contudo, entende-se que a redução na renda familiar das professoras desse município é um aspecto que merece ser mais aprofundado. No município investigado, houve certa movimentação para que as jornadas suplementares fossem mantidas, porém tais reivindicações não foram aceitas, o que prejudicou sobremaneira muitos(as) docentes, como apresentado nos relatos de algumas das educadoras participantes da pesquisa.

Outra questão merece atenção diante dos fatores já elencados: os(as) alunos(as), em sua maioria, ficaram à margem do processo de ensino e aprendizagem no decorrer dos quase dois anos de pandemia. Eles(as) não tiveram acesso às aulas *on-line*, tampouco realizaram a contento as atividades impressas. Tal informação alerta que é preciso promover ações diferenciadas para com esses(as) estudantes que trazem, consigo, uma significativa defasagem em relação à apropriação de conteúdos basilares para a série/ano em que se encontram no ano de 2022.

Diante desse cenário, é possível perceber, de acordo com Santos (2020), que o isolamento decorrente da pandemia foi mais complexo para determinados grupos da sociedade do que para outros, convertendo-se em situações restritivas e desiguais para aqueles(as) cujas circunstâncias – social e econômica – são

desfavoráveis. Algumas constatações apresentadas e situações vivenciadas pelas participantes da pesquisa frente aos desafios trazidos à tona com a covid-19 também apareceram no momento da revisão de literatura nos bancos de dados da BDTD. Pode-se citar, como exemplo, a dissertação de Cervilieri (2021), pois, com a chegada da pandemia, as pressões de trabalho sobre os(as) professores(as) aumentaram ainda mais, uma vez que eles(as) tiveram de se adaptar rapidamente para atender às demandas do ensino remoto.

4.3 O descortinamento e a intensificação da precarização do trabalho docente em meio ao contexto pandêmico

Com apenas um mês de aula presencial em 2020, mais precisamente na terceira semana de março, todos(as) os(as) profissionais da educação a nível municipal e estadual foram surpreendidos(as) com a notícia de que, a partir de 20 de março, as atividades escolares presenciais seriam suspensas devido ao avanço da covid-19 em alguns países, como a China, e em virtude de um grande número de contaminados, bem como de óbitos. Tal informação, apesar de o Brasil apresentar raros casos da doença naquele momento, deixou toda a população sem saber como agir, especialmente os familiares dos(as) alunos(as) da rede municipal de ensino investigada, que tiveram de buscar alternativas para o fato de estarem com as crianças em casa e precisarem sair para trabalhar sem ter com quem deixá-las. Por sua vez, os(as) professores(as) se viram obrigados(as) a reinventarem suas práticas e buscarem por soluções para uma situação jamais vivenciada.

Em um primeiro momento, a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para escolas e profissionais da educação se centrou na preparação e no envio de atividades para que as crianças as realizassem em casa, por se acreditar que o período de suspensão das aulas presenciais seria de, no máximo, um mês. Todavia, diante do agravamento da situação de saúde pública, lançaram-se decretos e deliberações estaduais: Decreto Estadual n. 4230, de 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a); Deliberação n. 01/2020 do CEE (PARANÁ, 2020b); Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 (PARANÁ, 2020c); e federais, pautados no Artigo 196 da Constituição da República (BRASIL, 1988); Decreto Federal n. 10.212, de 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020a); Lei Federal n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020

(BRASIL, 2020b); Lei Federal n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020c), que propunham a realização de aulas e atendimento remoto devido ao aumento alarmante de casos da doença. Na sequência, são apresentados alguns trechos dos Decretos n. 118/2020, de 30 de janeiro de 2020, Decreto n. 195/2020, de 28 de abril de 2020, e Decreto n. 081/2021.

A prefeitura municipal decretou as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do CORONAVÍRUS – COVID-19 por meio do *Decreto nº 118/2020*, pautados no *artigo 196 da Constituição da República*; no *Decreto Federal nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020*, em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Estabelecendo que por meio do Art. 8º desse Decreto estavam suspensas as aulas da Rede de Ensino do município investigado, a partir do dia 20 de março de 2020, por prazo indeterminado (DECRETO MUNICIPAL, 2020a, edição 1972).

Na data de 28 de abril de 2020, por meio do Decreto nº 195 /2020 fica estabelecido o Regime Especial de Aprendizagem não presencial na Rede Municipal de Ensino do município investigado como medida preventiva a disseminação do COVID-19. De acordo com a Lei Federal 13979 de 6 de fevereiro de 2020; Decreto Estadual 4230 de 16 de março de 2020; Deliberação 01/2020 do CEE; Decreto Municipal 183/2020 de 17 de abril de 2020 que mantém a decretação da situação de emergência no Município. Art.1º Fica estabelecido o Regime Especial de Aprendizagem não presencial no âmbito da Rede Municipal de Ensino do município investigado para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID -19) (DECRETO MUNICIPAL, 2020b, edição 2000).

Em 28 de janeiro de 2021, por meio do *Decreto nº. 081/2021* ficou estabelecida a prorrogação do Regime Especial de Aprendizagem não presencial na Rede Municipal de Ensino do município investigado como medida preventiva a disseminação do covid-19, considerando a *Lei Federal 14.040* de 18 de agosto de 2020 que dispõe sobre as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo *Decreto Legislativo nº 6*, de 20 de março de 2020; Considerando o aumento nos casos confirmados de COVID-19; Considerando que o Sistema Único de Saúde estaria sobrecarregado (DECRETO MUNICIPAL, 2020c, edição 2190).

Tais decretos foram medidas oficiais que asseguraram a implantação do ERE, no período da pandemia da covid-19, no município em que se realizou a presente pesquisa. Na sequência, são apresentados alguns exemplos de relatos das participantes deste trabalho, no que tange às condições de trabalho, e se suas funções foram intensificadas e flexibilizadas no período pandêmico.

Intensificou muito! “[...], trabalhei muito fora do meu horário de trabalho, tinha que buscar outras metodologias para tentar motivar, estimular, atingir os alunos, o que acabou na maioria dos casos nem acontecendo, pois, as famílias não tinham acesso à internet. [...], ainda há a sobrecarga pós pandemia, pois estou tendo que retomar com as crianças os pré-requisitos necessários para o nível atual, que não foram desenvolvidos em 2020 e 2021, especialmente com aqueles alunos que não participaram das aulas online, que a família não deu apoio necessário, e a cobrança é atingir o objetivo para 2022, deles estarem alfabetizados ao final do ano (D4, 2022).

Sim, com certeza, [...] tive que começar do zero, para poder ensinar percebi que todo meu conhecimento, minhas estratégias com os alunos em sala de aula, naquele momento de ERE não adiantava de nada. [...] trabalhei muito fora do meu horário de aula respondendo mensagens dos pais, auxiliando algumas crianças, elaborando atividades e avaliações, corrigindo atividades e avaliações, preenchendo relatórios, gravando vídeos explicativos. Muitas vezes as famílias entravam em contato a noite e eu atendia, pois era o horário que tinham disponibilidade para auxiliar as crianças e surgiam as dúvidas. Tive em vários momentos que enviar recados para as famílias que não tinha a ver com o pedagógico. Penso que isso não era papel do professor, mas acabei fazendo, eram funções que me foram delegadas naquele momento! (D5, 2022).

Sim, demais. Não tínhamos horário, estávamos perdidos, não conseguíamos dar conta, muitas vezes as atividades que seriam realizadas na segunda-feira chegavam para nós os arquivos na sexta-feira anterior, tínhamos que gravar vídeos, buscar recursos e estratégias, organizar tudo no final de semana. Não tinha final de semana, feriado, os pais que trabalhavam chegavam 18 horas, do trabalho e entravam em contato pelo WhatsApp para se inteirar das atividades. Quantas vezes estava na cama, cansada e respondia as famílias, porque sabia que era o momento que elas podiam atender os filhos e surgiam as dúvidas. E ainda tinha o medo da Covid19, pois era tudo muito novo e devastador. Foi muita pressão de todas as formas! (D8, 2022).

Sobrecarregou muito o professor, muitos ficaram doentes pelo excesso de horas trabalhadas, sem nenhum apoio, na verdade houve muitas críticas. Precisei realizar funções que não considero minhas como pegar meu celular particular e entrar em contato com as famílias para cobrar atividades, com tantas funções que tínhamos ainda nos passaram mais essa. Será que a equipe da escola não pode assumir essa tarefa de entrar em contato com as famílias? Era a pergunta que me fazia! O que mais me marcou na pandemia foi a desvalorização do professor, em momento nenhum me foi dado qualquer suporte, seja material ou emocional. A SME nunca veio até a escola conversar com os professores e dizer estamos lá para o que vocês precisarem, só ouvimos críticas e cada vez mais trabalho (D14, 2022).

Os discursos destacados comprovam que houve intensificação nas atribuições docentes tanto de origem interna à escola quanto de origem externa (contato direto com a família). É preciso refletir sobre o fato de que: se, durante a pandemia da covid-19, foi necessária a expansão das funções dos(as) professores(as), também é fundamental estabelecer meios que fizessem com que o(a) professor(a) se sentisse parte de um ambiente mais confortável. Seria indispensável estudar, com cuidado, as novas demandas e objetivos da escola, visando a evitar a sobreposição de tarefas para os(as) professores(as).

Ademais, as falas mostram que as docentes esperavam por reconhecimento pelo esforço empreendido, e que o não reconhecimento gera sentimento de frustração e de culpa, sensações que se configuram em um sério risco da perda da autoestima e da saúde física e emocional.

Acrescenta-se a tudo isso a intensificação do trabalho docente presente na dificuldade que as professoras tiveram ao dividir o seu tempo entre: trabalho, descanso, lazer, desfrute da companhia de outras pessoas, cuidados com a família e os afazeres domésticos. Além disso – e acima de tudo –, demonstrar uma postura de indiferença quando os seus próprios limites se esgotavam. Martínez (2003) afirma que é nesse momento, na sensação do inacabado, da desvalorização e da impotência, que reside o risco do adoecimento. Referente ao assunto, Noronha (2001, p. 4) destaca:

Sem ajustar o efetivo ao número de alunos e ao volume de tarefas nas escolas, as novas demandas acabam se traduzindo numa intensificação do trabalho, pois em menor tempo o indivíduo terá de responder às múltiplas tarefas. Nos últimos anos, os estudos epidemiológicos colocam em evidência a sobrecarga emocional derivada das exigências de investimentos pessoais dos professores em suas relações com alunos, pais dos alunos e comunidade. [...] A presença de obstáculos e as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto à falta de facilitadores e de recursos podem explicar o mal-estar docente o burnout, os distúrbios psíquicos menores e o estresse no grupo dos professores.

Ao ter o seu trabalho intensificado e precarizado, a atuação se torna penosa. As somas entre mediar os problemas do aprendizado, os de responsabilidade administrativa, familiar e social, além das condições precárias de trabalho, dos baixos salários, das reduções financeiras e dos esgotamentos físicos e emocionais, reforçam a coexistência do sofrimento e da desvalorização no trabalho docente.

Constata-se, a partir das falas das docentes, a compreensão relacionada ao processo de precarização do trabalho do professor (PIOVEZAN, 2017), trazido à tona, com maior veemência, no período da pandemia da covid-19. Pode-se citar, nesse contexto – e mais uma vez –, a dissertação de Cervilieri (2021), a qual destaca a precarização do trabalho docente na rede estadual pública, a falta de reconhecimento e valorização profissional e social da categoria, além da falta de respeito por parte dos(as) gestores(as) e da falta de apoio com equipes multidisciplinares.

Nota-se, nos relatos das participantes, que houve a intensificação das funções e, paralelamente, de horas trabalhadas, sem remuneração para esse excedente de trabalho dedicado ao atendimento dos(as) alunos(as) e familiares fora do horário de trabalho, bem como as funções que tinham de dar conta aquém desse horário. Mediante o exposto, Antunes (2009, p. 234) aventa:

Entre as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre outras formas de precarização da força de trabalho.

Percebe-se, a partir de Oliveira (2006), que a sobrecarga de funções burocráticas às quais os(as) professores(as) são submetidos(as), no dia a dia, em sala de aula, na maioria das vezes, corroboram a deixar para segundo plano o fazer pedagógico. Esse movimento foi ampliado durante a pandemia, sendo perceptível uma grande intensificação das atividades laborais, bem como a percepção das participantes da pesquisa no que tange à explicitação da desigualdade social diante do contexto pandêmico.

Segundo elas, muitas famílias, além de não terem como enviar seus/suas filhos(as) para a escola, onde faziam as refeições mais importantes do dia, especialmente nas escolas em tempo integral, que, neste contexto pesquisado,

representam metade das escolas de Ensino Fundamental I, ainda tiveram de travar uma luta ferrenha contra o medo provocado pelo SARS-CoV-2.

Outro fator que surgiu com maior ênfase na pandemia – entre as famílias atendidas por essas escolas – corresponde às demissões em grande escala ou redução de horas trabalhadas. Isso afetou sobremaneira o rendimento das famílias, já que muitas aguardavam, ansiosas, a disponibilização de cestas de alimentos oferecidas pelas escolas; era o que a família tinha para pôr na mesa e passar a semana. Em algumas escolas, há relatos de que professores e funcionárias montaram cestas básicas com recursos próprios para ajudar famílias naquele momento desesperador:

[...] a realidade é que não tínhamos nem como cobrar, pois, são muito carentes. E essa desigualdade foi percebida não somente em relação a não participação nas aulas. [...], pois a escola é para nossa comunidade um lugar seguro para deixar suas crianças, onde ela se alimenta, tem atenção, cuidado, ensino. Penso que nesse período de pandemia pode ter acontecido muitas situações que nem tivemos conhecimento, pois perdemos essa proximidade em relação a elas. Muitas vezes na escola, quando elas precisam de roupas, calçados toda escola se mobiliza e arrecada ou compra para assistir essa necessidade e nesse período não estávamos tão próximo para dar essa assistência, muitas famílias ficaram desempregadas ou tiveram reduzidas suas funções e tudo isso contribui para acentuar essa desigualdade (D2, 2022).

[...]. A maioria das famílias que atendemos não têm acesso a essa estrutura para atender toda a demanda do ERE. Em muitos momentos a fala foi “todos tem acesso” e isso não aconteceu na prática. Alguns alunos não tinham nem a refeição, é fantasioso dizer que tem internet, dinheiro para colocar crédito, celular com capacidade para acessar vídeo aula. Na teoria é tudo muito belo, já na prática é muito falho! (D7, 2022)

A desigualdade foi escancarada na pandemia, deixou muito clara a divisão entre os poucos alunos que tinham acesso à tecnologia e o aluno que não tem acesso aos recursos digitais. Evidenciou a desestruturação familiar. O acesso à escola e a aprendizagem ficou ainda mais comprometido, tive alguns alunos que os pais se separaram na pandemia, tive aluno que perdeu o pai para o COVID-19 teve que se ausentar da escola para ajudar a mãe. A desigualdade foi muito acentuada no período pandêmico. Como cobrar desse aluno em um momento de desestrutura total em sua vida? Muitas vezes, não dependia do aluno querer ou não estudar e sim da situação a qual estava inserido! Tivemos casos de a família toda ficar desempregada, caso da criança não poder participar ou realizar a atividade porque não tinha quem auxiliasse, porque ficava com o irmão mais novo, porque a família só tinha um celular e estava com os responsáveis. “[...], na mídia era tudo perfeito! As famílias tinham aderido, as escolas

estavam equipadas, os professores tinham recebido formação, mas na realidade não foi isso que aconteceu, os professores sim, se empenharam ao máximo para que tudo acontecesse da melhor forma possível” (D18, 2022).

Verifica-se, pelos relatos, que as docentes do Ensino Fundamental I do município investigado se desdobraram para contemplar toda a demanda, desde a preparação do material a ser enviado para os(as) estudantes, a correção do material desenvolvido, a gravação de vídeos, o atendimento das famílias, dentre outras funções. Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, buscou-se identificar como ocorreram e foram supridas as adaptações necessárias à oferta, à disponibilidade de recursos tecnológicos, à sobrecarga de trabalho e à efetividade das aulas a distância.

A desigualdade, para Saviani (2019, p. 339), “[...] é a triste marca de nossa tradição histórica”, e que foi acentuada com o ERE no período pandêmico. “A meta de garantir a todas as nossas crianças a desejada igualdade de acesso aos bens culturais” (SAVIANI, 2019, p. 339) se perdeu nesse formato de ensino e aprendizagem, sendo que se priorizou a busca incessante por resultados. A igualdade e a equidade são propostas que não se encaixam em uma sociedade segmentada em classes sociais.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2021 e 2023. Durante esse período, a pandemia da covid-19 gerou uma crescente taxa de ocupação dos leitos de Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) e grande participação do Brasil no total de mortes pelo mundo.

Essa crise sanitária, social e educacional intensificou a desigualdade social, a precarização e intensificação do trabalho docente, já que, no decorrer desse período, os(as) professores(as) precisaram se reinventar como profissionais, a fim de atender às novas demandas decorrentes do cenário, como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a expansão do volume de tarefas e a necessidade do uso das TDIC, dentre outras. Nesta pesquisa, apresentam-se denúncias objetivadas em fazer com que o(a) leitor(a) compreenda a importância de se investigar e refletir sobre a problemática da precarização e intensificação do trabalho docente no contexto das escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

A propósito, neste estudo, adotou-se, como objetivo geral, analisar os impactos da pandemia da covid-19 no processo de intensificação e flexibilização do trabalho dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, em articulação com a desigualdade social. Em relação aos objetivos específicos, elencaram-se os seguintes: identificar e analisar a produção do conhecimento acerca da temática em foco; averiguar as percepções das docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca das condições de trabalho vivenciadas antes e durante o contexto pandêmico; identificar as funções desempenhadas pelas docentes durante o período de ensino remoto emergencial impostas como estratégias para conter o avanço da disseminação do Coronavírus; analisar o teor das legislações e dos decretos de cunho nacional, estadual e municipal promulgados durante o contexto pandêmico, a fim de compreender se estimularam a intensificação e precarização do trabalho docente.

Diante do exposto, fez-se imprescindível buscar junto às docentes que atuam no Ensino Fundamental I respostas para os seguintes questionamentos: dadas as novas demandas impostas pelo ERE, diante do contexto da pandemia da covid-19, houve ampliação das formas de precarização do trabalho docente? De que forma? O novo cenário escolar acentuou as desigualdades sociais?

O *locus* da investigação foi um município de pequeno porte localizado na região Norte do estado do Paraná, e a pesquisa apresenta debates e reflexões a respeito

das dificuldades financeiras, desigualdades sociais, precarização e intensificação do trabalho docente, realçadas na pandemia da covid-19.

A investigação foi realizada em seis unidades escolares dessa cidade. Participaram do estudo 18 professoras do Ensino Fundamental I, por meio de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas.

Ao analisar os dados coletados junto ao setor de recursos humanos do município investigado quanto a contratações no período de 2019 a 2022, verificou-se um elevado avanço na contratação de professores(as) temporários(as) com o retorno das aulas presenciais, pós-pandemia, isto é, um agravante para a carreira do magistério, configurando-se em precarização do trabalho docente.

Ademais, ao se tratar da eficácia do processo de ensino e aprendizagem, especialmente quanto ao período de alfabetização, realizado de forma remota, percebeu-se, a partir dos relatos das participantes, incertezas em relação aos resultados vindouros. A percepção foi que o novo formato de ensino, implantado de forma tão repentina, sem formação para os(as) educadores(as), não se constituiu eficaz para que houvesse um pleno desenvolvimento. A criança necessita do contato próximo do(a) professor(a). Essa mediação se faz essencial para um completo e substancial progresso. Notou-se, a partir dos relatos das docentes, a ausência de conhecimentos delas para incorporarem as TDIC em suas aulas.

Acrescentaram-se os reflexos da desigualdade social nas famílias dos(as) alunos(as), sobretudo quando foram expostas às limitações para acompanharem a educação dos(as) filhos(as) durante o ERE, por serem trabalhadores(as), de modo a adentrar nas limitações na apropriação de internet e de insumos tecnológicos, a exemplo de computadores e celulares.

Destaca-se, também a partir dos relatos das participantes da pesquisa, que os(as) alunos(as), em sua maioria, ficaram à margem do processo de ensino e aprendizagem no decorrer dos quase dois anos de pandemia, por não terem tido acesso às aulas *on-line*, nem pela realização a contento das atividades impressas. Tal informação alerta que é preciso promover ações diferenciadas para com esses(as) estudantes que trouxeram, consigo, uma significativa defasagem em relação à apropriação de conteúdos basilares para a série/ano em que se encontravam no ano de 2022.

No que tange às condições de trabalho, houve intensificação e flexibilização de suas funções no período pandêmico tanto de origem interna à escola quanto de

origem externa (contato direto com a família). Acrescentou-se a tudo isso a dificuldade que as professoras tiveram ao dividir o tempo entre: trabalho, descanso, lazer, desfrute da companhia de outras pessoas, cuidados com a família e os afazeres domésticos. Outro fator relevante consistiu em suas percepções em relação ao aumento da desigualdade social, tornando-se mais cruel e visível no contexto pandêmico.

Portanto, a pesquisa comprova que os determinantes da desigualdade social e da precarização e intensificação do trabalho docente são, principalmente, as crises políticas, as instabilidades econômicas, dentre outros fatores típicos do capitalismo e que trazem incertezas e inseguranças nas relações sociais, no mundo do trabalho e modificam a relação que os sujeitos estabelecem com os resultados de seus afazeres.

As discussões contidas neste estudo comprovam, com base em Apple (1995), Dal Ri (2020) e outros(as) pesquisadores(as), que o processo de intensificação e flexibilização do trabalho docente teve início com a crise financeira vivenciada pelo Brasil nos anos 1980. Nesse cenário, diminuíram-se as possibilidades de contratação e abertura de novos postos.

Logo, muitas tarefas e responsabilidades, antes atribuídas a diversos profissionais, precisaram ser desempenhadas por um número reduzido de professores(as), por falta de possibilidades financeiras dos estados, municípios e das instituições escolares privadas. Esses movimentos mantêm os processos de intensificação e flexibilização do trabalho docente até os dias atuais.

Além disso, no contexto atual, principalmente com a chegada da pandemia da covid-19, modificações no trabalho docente ocorreram. O estudo evidenciou que os(as) professores(as) foram deslocados(as) para uma forma de trabalho totalmente diferenciada do que faziam até então. Não bastava, naquele momento, apenas o domínio do conteúdo acadêmico; era preciso dominar as tecnologias, pois, por meio delas, esses(as) profissionais dariam suas aulas e orientariam os respectivos familiares sobre como e quais caminhos seguir na realização das atividades propostas.

Assim, os conteúdos foram aplicados de maneira remota por meio de ferramentas *on-line*, inicialmente via *WhatsApp* ou videochamadas, passando, posteriormente, a serem distribuídos de forma impressa pela rede de ensino. Logo após a elaboração pelos(as) docentes em suas respectivas escolas, a carga horária e a distribuição de aulas foram reconfiguradas, pois já não havia a imprescindibilidade

de um(a) professor(a) auxiliar em determinadas turmas, o que culminou na necessidade de um número menor desses(as) profissionais. Destarte, aqueles(as) que não foram demitidos(as) tiveram de se sujeitar à redução salarial, dimensão que impactou na renda familiar dos(as) professores(as).

As percepções das participantes da pesquisa dão ênfase, também, para as dificuldades de utilização das tecnologias e de conciliação com a vida pessoal – em função da intensificação das atividades e das limitações de espaço-tempo para seu desenvolvimento –, impossibilitando, portanto, momentos de formação e de descanso, garantidos tanto na lei estatutária como no regime celetista.

Não que esta pesquisa tenha respondido a todas as questões relacionadas à desigualdade social, à precarização e à intensificação do trabalho docente – ou destacado todos os aspectos que merecem ser analisados, cuidadosamente, quanto ao trabalho docente durante a pandemia da covid-19 –, mas ela pode cooperar com a elaboração de propostas e diretrizes que tragam mudanças comportamentais em diferentes esferas, a título de exemplo, subsidiando a elaboração de diretrizes que possam trazer mais dignidade para essa modalidade de trabalho.

Este estudo, desta maneira, pode estimular o desenvolvimento de outras pesquisas que discutam aspectos que não puderam ser abarcados aqui. Constatou-se, por fim, que um dos primeiros passos a se dar em busca de melhorias na educação escolar seria garantir o bem-estar no exercício da função, condições de trabalhos apropriados e valorização dos(as) profissionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **COVID-19**: Brasil registra 4.980 casos e 52 mortes em 24 horas. 19 set. 2022. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-09/covid-19-brasil-registra-4980-casos-e-52-mortes-em-24-horas>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ALVES, Ednalva Regina Oliveira; AREDES, Alaíde Pereira Japecanga. A saúde do professor das escolas estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, 9., 2008, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF: UnB/UCB, 2008.

ALVES, Giovanni. Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha. **Blog da Boitempo**, 16 nov. 2012. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/>. Acesso em: 30 maio 2022.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. São Paulo: Práxis, 2013.

ALVES, Mari Celma. Rede Kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2017. p. 117-148.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicato**: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 71-84.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-48. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 231-250. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. (v. II). São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

APPLE, Michel Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michel Whitman. **Controlar o trabalho docente**. Proletarização: classe e gênero. *In*: APPLE, Michel Whitman. **Manuais escolares e trabalho docente**: uma economia política das relações de classe e gênero na Educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

ARAÚJO, Patrícia Cruz de; SILVA, João Carlos da. **A formação inicial de professores a distância: a expansão do curso de pedagogia/EAD no oeste do Paraná**. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 21, p. 208-218, 2020.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. **Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia**. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. **Diferença salarial e aposentadoria dos professores do ensino fundamental**. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 77-103, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/3cMTHGhq3qfPYJFzVBHsHwL/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: CNE/CP, 2001. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: CNE/CP, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020**. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10212.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004**. Dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, altera dispositivos das Leis nos 9.717, de 27 de novembro de 1998, 8.213, de 24 de julho de 1991, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.887.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011.** Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012.** Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona; fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição Federal; autoriza a criação de 3 (três) entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.183, de 4 de novembro de 2015.** Altera as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, e 8.213, de 24 de julho de 1991 [...] a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003 [...], a Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012, para estabelecer regra de inscrição no regime de previdência complementar dos servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, para dispor sobre o pagamento de empréstimos realizados por participantes [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016.** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.979 de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2020c. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Lei Federal 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020d. p. 4. 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007**. Institui em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Projeções atuariais para o Regime Geral de Previdência Social – RGPS**. Brasília, DF: MPAS, 2004c.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Saldo previdenciário e arrecadação. **Informe da Previdência Social**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 4-5, fev. 2004d.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRIDI, Maria Aparecida; BEZERRA, Giovana Uehara; ZANONI, Alexandre Pilan. O trabalho remoto e as condições das mulheres no contexto da pandemia Covid-19. **Remir Trabalho**, set. 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/condicoes-de-trabalho/206-o-trabalho-remoto-e-as-condicoes-das-mulheres-no-contexto-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRITO, Lúcia Helena; SILVA, Alan Robson. **A crise do capital e projeto neoliberal na base das diretrizes para educação a partir da década de 1990**. João Pessoa: Ideia, 2019.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 545-562, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CARDOSO, Franci Gomes. Os desafios da organização política das classes subalternas para o enfrentamento das desigualdades sociais no contexto da mundialização do capital. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, p. 153-161, 2013. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1215>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNggqLHS3ppm/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CASAGRANDE, Cledes; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14789/209209212953>. Acesso em: 22 set. 2022.

CERVILIERI, Carlos Eduardo. **Trabalho docente e saúde**: estudo com professores de escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COIMBRA, Renata Maria; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Desigualdade social e pandemia de coronavírus: mediação da educação escolar para se promover a reciprocidade e a sensibilização humana. *In*: DI GIORGI, C. (org.). **Ensaio da Quarentena – pandemia**: sonhos e ações. São Paulo: Terra Redonda, 2021. p. 115-139.

COLOMBI, Ana Paula; LEMOS, Patrícia Rocha; KREIN, José Dari. Entre negociação e mobilização: as estratégias da CUT e da FS frente à reforma trabalhista no Brasil. **Revista da ABET**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 179-198, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/44618>. Acesso em: 6 jun. 2021.

COSTA, Alessandra. **A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DAL RI, Neusa Maria. **Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político?** Revista Labor, v. 1, n. 23, p. 93-112, 2020.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

DEMO, Pedro. **Aprender com suporte digital** – Atividades autorais de aprendizagem. 2020. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1eyB_EJS-20fMQ73QIyZxx_8qbvT577aO/view. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 659-685, 2020.

DERISSO, José Luís; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1169-1185, 2017.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 14 jul. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luís. (2017). A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DUARTE, Adriana Maria Cancela. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica**. São Paulo: Boitempo, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CEA, -Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019. p.87-124.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reflexão e ação: a pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades em um grupo de estudos com professores de língua portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2141–2159, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10408>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FREITAS, Silvio Silvério Feitosa. **Estranhamento e violência na escola**: pequenos apontamentos sobre estes fenômenos. Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014, p.3. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/estranhamento-e-violencia-na-escola.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Globalização, Neoliberalismo e Direito no Brasil**. Londrina: Humanidades, 2004.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Encontro da Regional RS problematiza ensino remoto precarizado e excludente. *In*: ENCONTRO DA REGIONAL DO ANDES-UFRGS, XXII., 2021, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANDES-UFRGS, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. 2002. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano XIII, n. 144, p. 73-80, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19861/11104>. Acesso em: 2 maio 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KORAN, Walter Omar; NICODEMOS, Márcio. Escola, cárcere e pandemia: o que pode uma educação filosófica? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-15, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0223441, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223441>. Acesso em: 28 maio 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-48.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEMES, Núbia Cristina dos Santos; MELO, Kênia Abbadia de; BORGES, Bruno. (2018). Reformas, trabalho e identidades docentes. **REVES – Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 209-222, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3171/1508>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163, dez. 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza; SOUZA, Adrianycy A. Silva de; MARTINS, Livia Prestes Lima. Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 554-573, dez. 2021.

LIMA, Paula Valim. **Escola sem sentido: implicações da Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação

(PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184 - 204, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Lei Ordinária nº 2.093, de 06 de março de 2013. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal. **Diário Oficial**, 06 mar. 2013.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Lei Ordinária nº 2.451, de 02 de fevereiro de 2015. Altera a redação do artigo 2º da Lei Municipal nº 2.093/2013, com a finalidade de incluir a função de educador infantil, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 02 fev. 2015.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Lei Ordinária nº 2.674, de 21 de março de 2016. Dispõe sobre alterações em dispositivo da Lei 2.093/2013, de 06 de março de 2013 e dá outras providências. **Diário Oficial**, 06 mar. 2016.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Decreto nº 118, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus - COVID19. **Diário Oficial**, 20 mar. 2020a.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Decreto nº 195, de 28 de abril de 2020. Estabelece o Regime Especial de Aprendizagem não presencial na Rede Municipal de Ensino [...] como medida preventiva a disseminação do COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 28 abr. 2020b.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. Decreto nº 081, de 28 de janeiro de 2021. Estabelece a prorrogação do Regime Especial de Aprendizagem não presencial na rede municipal de ensino [...] como medida preventiva a disseminação do COVID-19. **Diário Oficial**, 28 jan. 2021.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINEZ, Deolinda. Estudos do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-85.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: História Crítica do Pensamento Econômico**. Vol. I. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

Marx, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política: Livro: I. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. *In*: FERNANDES, F. (ed.). **Marx/Engels**: Vol. 36. Grandes Cientistas Sociais. História. São Paulo: Ática, 1989b. p. 146-181.

MARX, Karl. **Grundrisse**. London: Penguin Books, 1993.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, t. 1. (Os Economistas).

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro: I. Vol. II. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MATÉRIA publicada no Diário Oficial dos Municípios do Paraná no dia 19/03/2020. **Edição 1972**. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MATÉRIA publicada no Diário Oficial dos Municípios do Paraná no dia 30/04/2020. **Edição 2000**. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MATÉRIA publicada no Diário Oficial dos Municípios do Paraná no dia 29/01/2021. **Edição 2190**. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Maués. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

MENGA, Lüdke; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MÉSZÁROS, István. **Beyond capital – Towards a theory of transition**. London: Merlin Press, 1995.

MÉSZAROS, István. Crise estrutural necessita mudança estrutural. *In*: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO ENCONTRO DE SÃO LÁZARO, II., 2011, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2011.

MS – MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Registro do primeiro caso de COVID-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 3 jan. 2021.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 19, p. 14-20, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho. **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. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Belo Horizonte: Rede Estrado, 2012. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAUJO, Heleno. Educação entre os planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente. *In*: SOUZA, Donald Bello; MARTINS, Angela Maria. (org.). **Planos de educação no Brasil**: Estado, governo e sociedade civil. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Maria Cavalcante de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

OLIVEIRA, Francisco Maria Cavalcante de. **Direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 68-78, jul./dez. 2009.

OREIRO, José Luís; PAULA, Luiz Fernando de. A economia brasileira no governo Temer e Bolsonaro: uma avaliação preliminar. **ResearchGate**, p. 1-28, 2019.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336147850_A_economia_brasileira_no_governo_Temer_e_Bolsonaro_uma_avaliacao_preliminar/link/5d92c2f092851c33e94b3d60/download. Acesso em: 10 mar. 2022.

PARANÁ. **Lei complementar nº 108, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta lei. Curitiba, PR: Governo do Estado, 2005. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-108-2005-parana-dispoe-sobre-a-contratacao-de-pessoal-por-tempo-determinado-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-nos-orgaos-da-administracao-direta-e-autarquica-do-poder-executivo-conforme-especifica>. Acesso em: 10 maio 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 195/2020**. Estabelece o regime especial de aprendizagem não presencial na rede municipal de ensino como medida preventiva à disseminação da covid-19. Curitiba, PR: Diário Oficial dos Municípios do Paraná, 2020a. Disponível em:

<http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em: 10 maio 2021.

PARANÁ. Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial**, nº 10646, 16 mar. 2020a. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=232854&indice=4&totalRegistros=290&anoSpan=2020&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=3&isPaginado=true>. Acesso em: 28 maio 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 01/2020, de 31 de março de 2020**. Institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências. Curitiba: CEE, 02 abr. 2020b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-01-20_5f80592d61820.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 081/2021**. Estabelece a prorrogação do regime especial de aprendizagem não presencial na rede municipal de ensino como medida preventiva à disseminação da covid-19. Curitiba, PR: Diário Oficial dos Municípios do Paraná, 2021. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PARANÁ. **Deliberação CEE nº 01, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 – e outras providências. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-01-20_5f80592d61820.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021

PARANÁ (2020). **Orientação conjunta nº 006, de 31 de março de 2020 - DEDUC/DPGE/SEED**. Orienta as Redes Públicas Municipais e Redes Privadas de Ensino quanto à reelaboração do Calendário Escolar e ao preenchimento do Livro Registro de Classe e Livro Registro de Classe Online Municípios, em decorrência do regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, conforme disposto na Deliberação n.º 01/2020 – CEE/PR. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 26 maio 2020c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/orientacao_006_redes_publicas_municipais_privadas.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 2003.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd, XI., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPEd, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PINTO, Alexandra Marques. **Burnout Profissional em Professores Portugueses: representação social, incidência e preditores**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567>. Acesso em: 10 maio 2022.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilization and Intensification of Teaching Work in Brazil and Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXtXJ3Q/?lang=en>. Acesso em: 15 out. 2021.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

POCHMANN, Márcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 89-99, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCwqdYdVypqrJMBm/?format=pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

PRADO, Antônio. A controvérsia da crise do fordismo e a transição pós-fordista: algumas reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: PRADO, Antônio. *et al.* (coord.). **Emprego e desenvolvimento tecnológico**: processos de integração regional. São Paulo: Dieese, 1999.

PREVITALI, Fabiane Santana; ANTUNES Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013. **Configurações** [Online], 12 | 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/2192>. Acesso em: 10 maio 2022.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 756-769, out./dez. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>. Acesso em: 20 out. 2022.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 1, n. 1, p. 35–63, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1145-1158, set./dez. 2004.

SANTOS, Paula Renata. O campo de observação em pesquisa sobre a experiência familiar de cuidado. **Esc Anna Nery**, Cuiabá, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v20n3/1414-8145-ean-20-03-20160055.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação e condições de trabalho docente. *In*: **Educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 58-339.

SCHNEIDER, Catarina; TAVARES, Michele; MUSSE, Christina. **O retrato da epidemia de meningite em 1971 e 1974 nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo**. RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1-13, out./dez. 2015.

SEED-PR – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ. **Medidas de enfrentamento contra a COVID-19**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/ATUALIZADO-Comunicado-Medidas-de-enfrentamento-contra-o-coronavirus>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Arthur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y

gestión participativa. *In*: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalida Andrade. (org.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 221-237.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho; PEREIRA, Francisco. **Marx/Engels**: a sociedade. Salvador: LeMarx/FACED/UFBA, 2020.

STANDING, Guy. O precariado e a luta de classes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 103, p. 9-24, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5521>. Acesso em: 8 mar. 2022.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRANSFORMAÇÕES Atuais do Capitalismo, Márcio Pochmann. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal Projeto Brasil Popular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wnppA31y9BM>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. *In*: MARTINS, A. M.; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre/Brasília, DF: Redes Editora/CAPES, 2010. p. 49-63.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1- Gênero: _____

2- Idade: _____anos.

3- Escolaridade:

() Magistério.

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso?

() Mestrado. Área?

() Doutorado. Área?

4- Tempo de atuação profissional:

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

5- Trabalha em mais de uma escola?

() Não.

() Sim.

6-Jornada de trabalho: _____Horas/Semanais

() Manhã;

() Tarde;

() Noite.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- A pandemia de COVID-19, de alguma forma mudou o seu trabalho pedagógico? Como?
- 2- Quais medidas foram adotadas pela escola para facilitar o seu trabalho durante a pandemia? Você as considera efetivas? Por quê?
- 3- Qual a sua reação diante da necessidade de trabalhar com o ensino remoto (ERE)? Identificou diferenças ou similaridades com o ensino presencial? Quais?
- 4- Você já tinha experiência no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem? Quais TDICs já conhecia ou utilizava? Por quê?
- 5- As estratégias e recursos (tecnológicos, impressos) utilizados durante o ERE alcançaram todos os alunos e possibilitaram um efetivo processo de aprendizagem? Por quê?
- 6- O que poderia comentar acerca da desigualdade social nesse processo?
- 7- Você adotou alguma estratégia, em específico, para melhorar o processo de aprendizagem de seus alunos? Quais?
- 8- Como ocorreu o processo de diálogo e envolvimento das famílias? Há diferenças, quando comparado com o período anterior à pandemia?
- 9- Como você avalia o trabalho dos professores e da gestão escolar durante o ERE? Por quê?
- 10- Como você avalia a aprendizagem dos alunos durante o afastamento imposto pela pandemia da COVID-19?
- 11- No contexto pandêmico houve intensificação do trabalho docente? Se sim, de que forma?
- 12- Você precisou desempenhar alguma função que não era de sua responsabilidade durante esse período? Quais?
- 13- A pandemia impactou financeiramente sua vida? De que forma?
- 14- Gostaria de nos informar ou complementar algo que não foi perguntado e que considera relevante para esta investigação? O quê?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “Desigualdade social e precarização do trabalho docente: impactos na educação escolar em contexto pandêmico” vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. O objetivo deste estudo consiste em compreender, criticamente, os impactos da Pandemia da Covid-19, no processo de intensificação e flexibilização do trabalho dos professores do Ensino Fundamental I. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se dará por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e na participação em uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitarão dar suas impressões acerca da temática deste estudo. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados (registrados em um gravador) os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você poderá deixar de participar, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Com esta pesquisa, esperamos dar mais evidência a intensificação e precarização do trabalho educativo, trazendo apontamentos que desencadeiem novas reflexões ou, ressignificações sobre a importância de uma dinâmica que não termine por persuadir, condicionar, sobrecarregar ou adoecer o professor, além de fundamentar políticas educacionais.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser

feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____,
declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada por Dr. Marcos Vinicius Francisco.

_____ Data ___ / ___ / _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Vanderleia Rodrigues da Silva Siqueira, declaro que forneci todas as
informações referentes ao projeto de pesquisa supranominada.

_____ Data ___ / ___ / _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos
pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Mestranda: Vanderleia Rodrigues da Silva Siqueira

E-mail: vandekrs@gmail.com

Telefone: 44-991210209

Coordenador/Orientador: Marcos Vinicius Francisco

E-mail: mvfrancisco@uem.br

Telefone: 18- 996400404

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser
esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres
Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br