

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: Breve análise de pesquisas

Fernanda Franco *SANTOS*¹
Célia Maria Fernandes *NUNES*²
Valdete A. Fernandes Moutinho *GOMES*³

Resumo

Esse artigo objetiva discutir as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, no ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia de COVID-19, a partir de pesquisas sobre a temática. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico e de caráter analítico. Como fonte de dados, recorreu-se à análise das pesquisas: “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada em 2020, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e “Educação escolar em tempos de pandemia”, desenvolvida nesse mesmo ano pela Fundação Carlos Chagas (FCC). A partir do diálogo entre esses dados, analisam-se aspectos das condições de trabalho, especialmente, a intensificação e a precarização que foram agravadas durante o ensino remoto emergencial. Esse cenário aponta para a necessidade de políticas de valorização docente, as quais serão ainda mais prementes no contexto pós-pandemia.

Palavras-chave: Atividades de magistério. Docência. Formação de professores. Problemática do magistério. Regime de trabalho docente.

1 Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Ouro Preto. <https://orcid.org/0000-0002-3097-7512>. E-mail: fernanda.franco@aluno.ufop.edu.br

2 Doutora em Educação. Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP) e Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM/ UFOP). <https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>. E-mail: celia@ufop.edu.br

3 Doutoranda e Mestra em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Professora da Rede Municipal de Educação de Mariana, Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0002-9096-9151>. E-mail: valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br

WORKING CONDITIONS OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN EMERGENCY REMOTE EDUCATION: A brief research analysis

Fernanda Franco *SANTOS*
Célia Maria Fernandes *NUNES*
Valdete A. Fernandes Moutinho *GOMES*

Abstract

This article aims to discuss the working conditions of basic education teachers in Brazil in the emergency remote teaching adopted during the COVID-19 pandemic, based on research about the subject. A qualitative methodology of bibliographic and analytical character was used. We collected data from the analysis of the following studies: “Teaching work in times of a pandemic”, carried out in 2020, by the Study Group on Educational Policy and Teaching Work (GESTRADO) in partnership with the National Confederation of Education Workers (CNTE), and “School education in times of a pandemic”, developed that same year by the Carlos Chagas Foundation (FCC). Based on the dialogue between these data, aspects of working conditions are analyzed, especially the intensification and precariousness that were aggravated during emergency remote teaching. This scenario points to the need for teacher appreciation policies, which will be even more pressing in the post-pandemic context.

Keywords: Teaching activities. Teaching. Teacher development. Challenges in the teaching profession. Teaching work regime.

LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: Breve análisis de investigaciones

Fernanda Franco *SANTOS*
Célia Maria Fernandes *NUNES*
Valdete A. Fernandes Moutinho *GOMES*

Resumen

Este artículo busca discutir las condiciones de trabajo de los profesores de la educación básica en Brasil, en la enseñanza remota de emergencia adoptada durante la pandemia del Covid-19, a partir de investigaciones sobre la temática. Fue utilizada una metodología cualitativa de cuño bibliográfico y de carácter analítico. Como fuente de datos, se recurrió al análisis de las investigaciones: “Trabajo docente en tiempos de pandemia”, realizada en 2020, por el Grupo de estudios sobre Política educacional y trabajo docente (GESTRADO) en alianza con la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y “Educación escolar en tiempos de pandemia”, desarrollada en ese mismo año por la Fundación Carlos Chagas (FCC). A partir del diálogo entre esos datos, se analizan aspectos de las condiciones de trabajo, especialmente, la intensificación y precarización que fueron profundizadas durante la enseñanza remota de emergencia. Ese escenario apunta a la necesidad de políticas de valorización docente, las cuales serán todavía más urgentes en el contexto post-pandemia.

Palabras clave: Actividad de magisterio. Docencia. Formación de profesores. Problemática del magisterio. Régimen de trabajo docente.

Introdução

Este artigo objetiva discutir as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, no ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia do covid-19, a partir de pesquisas sobre a temática. Procura-se compreender de que modo as exigências dessa modalidade de ensino repercutiram sobre o exercício docente, especialmente, no que se refere aos recursos e à jornada de trabalho.

No ano de 2020, teve início a pandemia da COVID-19 marcando a história da humanidade devido às inúmeras adversidades que trouxe à população mundial. Entre os impactos sociais, destacam-se o elevado número de mortes e de contaminados em todo o mundo e a suspensão de várias atividades presenciais:

a pandemia da Covid-19 promoveu a desconstrução frontal do mundo contemporâneo pela paralisação quase completa do funcionamento da economia internacional, assim como dos laços sociais. Pela suspensão da quase totalidade das práticas comerciais e de ensino, escolas e universidades passaram a ter cursos apenas de forma virtual e não presencial, assim como os espaços religiosos e de lazer instituídos pela interdição sanitária generalizada de evitamento de aglomerações para impedir as possíveis contaminações virais entre os indivíduos (BIRMAN, 2021, p. 63).

No que tange à educação, a suspensão das aulas presenciais motivou um debate coletivo acerca dos danos causados ao aprendizado e ao bem-estar socioemocional dos alunos, sobretudo, na educação básica. O ensino remoto emergencial (ERE) surgiu da necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e assegurar o cumprimento do ano letivo durante a pandemia em consonância com a preservação da vida. Como afirma Cury (2020, p. 12): “o direito à vida é o direito fundante para todos os outros direitos, inclusive o direito à educação. Se esse direito fundamental está em risco, ele deve ser o prioritário e pressuposto dos outros”.

A partir de então, no contexto brasileiro tivemos uma série de regulamentações. Através da Medida Provisória (MP) nº. 934⁴, o Governo Federal desobrigou as instituições de ensino a cumprirem os 200 dias letivos, mas manteve as 800 horas letivas como obrigatórias (BRASIL, 2020a). Em consonância a essa MP o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 5 estabeleceu o cômputo das atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária. Segundo o Parecer, após o fim do isolamento social, as instituições de ensino poderiam efetuar a reposição da carga horária na modalidade presencial bem como ampliar a jornada diária com atividades não presenciais (BRASIL, 2020b). Naquele mesmo ano, o Presidente Bolsonaro promulgou a Lei n.

⁴ Promulgada em 1º de abril de 2020.

14.040⁵ estabelecendo normas educacionais excepcionais, inclusive, no que diz respeito à carga horária (BRASIL, 2020c). No entanto o que foi observado como destacam Gomes e Nunes (2020), é que o ERE entrou em vigor, por meio da ação das instituições e das redes de ensino, antes mesmo de ser legitimado pelas determinações oficiais.

Nesse cenário, o ERE efetivou-se a partir de uma multiplicidade de atividades conforme os suportes institucionais oferecidos (ou não) pelas redes de ensino para sua realização, os quais variaram desde a confecção de apostilas impressas até a oferta de ambiente virtual de ensino como aponta Oliveira (2020). Além desses recursos, alguns sistemas de ensino estaduais e municipais recorreram aos canais de TV e rádio para a realização do ERE.

Dada a urgência imposta por esta modalidade de ensino, a ausência de planejamento tanto em termos de estratégias pedagógicas quanto de formação e acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TICs), repercutiu, decisivamente, sobre o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gomes e Nunes (2020, p. 418-419), “problemas antes negligenciados pelas políticas públicas foram escancarados e expuseram algumas das muitas carências com as quais convivem professores e alunos, sobretudo, nos meios menos favorecidos”.

Considerando esse contexto, o propósito desse artigo é responder à seguinte questão-problema: quais foram as repercussões do ensino remoto emergencial sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil”?

Tendo em vista este questionamento, adotou-se como procedimento metodológico a realização de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, em que realizamos um diálogo entre os dados de duas pesquisas, a saber: “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e “Educação escolar em tempos de pandemia”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Ambas as pesquisas foram produzidas no ano de 2020, quando o ERE estava em vigor, com o objetivo de fornecer um panorama do contexto educacional nesse período. A opção metodológica pela utilização dos dados desses trabalhos ancora-se na contribuição dessas instituições para a pesquisa acadêmica, para os debates entre os profissionais da educação e para a construção de políticas referentes aos docentes.

As duas pesquisas foram realizadas com professores da Educação Básica. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, o Brasil possui cerca de 2,2 milhões de professores

⁵ Promulgada em 18 de agosto de 2020.

atuantes na Educação Básica.

A pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO/CNTE contou com a participação de 15.654 professores das redes públicas estaduais e municipais, entre os dias 8 e 30 de junho de 2020. Já a pesquisa desenvolvida pela FCC ouviu 14.285 docentes das redes públicas e privadas, dos 27 estados brasileiros entre os dias 30 de abril e 10 de maio de 2020.

A partir da análise dessas pesquisas, foram selecionados alguns dados que evidenciam aspectos das condições de trabalho dos professores durante o ERE. Por fim, construiu-se um diálogo entre o contexto apresentado por esses indicadores e alguns autores que discutem as funções desempenhadas e acrescidas ao trabalho do professor da educação básica em decorrência desse cenário.

Essas discussões estão organizadas no texto da seguinte maneira: na primeira seção, discutem-se as condições de trabalho docente no Brasil; em seguida, analisa-se o agravamento da intensificação e da precarização docente como um dos reflexos do ERE. Nas considerações finais, destaca-se a necessidade de luta e resistência pela valorização da docência e da escola pública no país.

DESENVOLVIMENTO

As condições de trabalho docente envolvem aspectos que são fundamentais para a valorização profissional e compreendem o conceito de valorização docente (OLIVEIRA, 2020). Como assinalam Assunção e Oliveira (2009), muitos estudos do campo têm destacado a relação entre as condições de trabalho do professor e a (in)satisfação docente, com possíveis desdobramentos sobre a saúde dos profissionais. Trata-se de um conceito complexo, uma vez que envolve aspectos variados que perpassam o exercício da docência e compreende:

as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA, 2010, s.p).

No que se refere ao contexto brasileiro, as condições de trabalho constituem-se como um dos direitos dos professores previstos desde a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). O artigo 206 da Carta Magna destaca, entre outros aspectos:

valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006).

Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Observa-se que os aspectos contemplados no texto são centrais para a atratividade da carreira, abrangendo tanto a entrada (aprovação em concurso público) quanto a permanência na profissão docente (piso salarial e os planos de carreira). Outras determinações foram promulgadas em consonância com os pressupostos da CF/1988, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, o qual posteriormente foi ampliado e passou a contemplar toda a educação básica, compondo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano Nacional de Educação (2001-2011); e o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Todo esse ordenamento político integra as chamadas políticas de valorização docente, que pressupõem a articulação entre a formação inicial e continuada e as condições de trabalho e de carreira dos professores.

As condições de trabalho docente compreendem ainda a infraestrutura das escolas. Segundo Oliveira (2020), conforme dados de uma reportagem da Agência Brasil⁶, pouco menos da metade das escolas públicas (46,7%) tem acesso a saneamento básico, o que envolve a distribuição de água potável, coleta e tratamento de esgoto, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos. Esses aspectos extrapolam a dimensão educativa e profissional das escolas, uma vez que perpassam a preservação da saúde coletiva. A desigualdade educacional se evidencia, entre outros fatores, na inexistência de condições básicas para pleno cumprimento do direito à educação:

o desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil é grande quando se considera que mais de 80% das matrículas estão concentradas nas redes públicas de ensino. Conforme dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), são cerca de 38,7 milhões de estudantes e 1,7 milhão de professores, distribuídos em cerca de 139 mil estabelecimentos de ensino. As condições de oferta educativa são variadas entre redes públicas, diferindo-se por seu nível administrativo: federal, estadual e municipal, e mesmo entre os entes federativos, dada a capacidade econômica desigual entre eles. Variam também de acordo com a localização geográfica, as escolas urbanas tendem historicamente a apresentar melhores condições que as escolas rurais. De acordo com os dados do mesmo Censo, são 86,4% das escolas localizadas em zonas rurais que contam com água potável, 90,2% com banheiro,

⁶ Publicada em 22 de junho de 2020, no Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/quase-metade-das-escolas-nao-tem-todos-os-itens-de-saneamento-basico#>>. (Acesso em: 21 out. 2021.)

91,8% com energia elétrica e 92,5% com esgoto
(OLIVEIRA, 2020, p. 30-31).

Diante desse cenário de profundas precariedades, chega a parecer incoerente falar de acesso educacional às TICs, aspecto muito enfatizado, em virtude do ERE.

Embora o PNE defina, na meta 5 e respectivas estratégias de alfabetização, o acesso e a universalização às TICs, o silêncio e a não efetivação dessa legislação demonstra o descompromisso dos governantes federais para com a qualidade da educação básica (CURY, 2020).

Dados da pesquisa TIC Educação 2019, realizada entre agosto e novembro do referido ano, fornecem um panorama do acesso às TICs nas escolas brasileiras no período anterior ao início do ERE e permitem compreender os desafios enfrentados pelos professores e alunos/famílias. Em 2019, 14% das escolas públicas e 64% das escolas particulares localizadas nas áreas urbanas possuíam uma plataforma virtual de aprendizagem, o que indica o tamanho do desafio da implementação de estratégias de ensino remoto. Ao mesmo tempo, em 54% das escolas públicas e 79% das escolas particulares, as redes sociais foram utilizadas para interagir com a escola, constituindo-se assim um dos principais canais de interação entre a escola, os alunos e as famílias (CETIC, 2019).

Ainda conforme a pesquisa supracitada, entre os alunos de escolas urbanas, apenas 39% mencionaram a escola como local de acesso à internet o que evidencia o desafio da conectividade. Apesar de 99% das escolas localizadas em áreas urbanas possuírem acesso à rede, entre as escolas públicas, 63% contavam com disponibilidade de acesso na sala de aula, proporção que foi de 82% entre as escolas particulares.

Os dados demonstram que o acesso dos alunos às TICs perpassa a qualidade da conexão à internet, o acesso aos equipamentos em condições de uso e a prática pedagógica adotada na escola:

em 2019, a disponibilidade de recursos para uso dos alunos ainda era um ponto de atenção a ser superado pelas políticas educacionais de tecnologia. Em 26% das escolas urbanas não havia nenhum computador disponível para uso dos alunos em atividades educacionais. Em 92% das escolas com acesso à Internet havia rede WiFi (sic), porém, em diversas escolas o acesso dos alunos era limitado. Entre as escolas públicas, 90% tinham WiFi, sendo que um terço (34%) disponibilizava o acesso para os alunos. Entre as escolas particulares, 96% possuíam acesso à rede WiFi e 49% disponibilizavam o acesso para os alunos (CETIC, 2019, p. 4).

Nas escolas rurais, a situação é ainda mais precária:

em 2019, 40% das escolas localizadas em áreas rurais contavam com ao menos um computador com acesso à Internet (de mesa, portátil ou tablet). O telefone celular era um dos principais meios de acesso à rede e de realização de atividades administrativas e pedagógicas nestas instituições. Em 52% das escolas, os gestores escolares afirmaram que os professores utilizavam telefones celulares com os alunos para desenvolver atividades pedagógicas. O telefone celular foi também citado por

65% dos gestores como ferramenta de realização de atividades administrativas, percentual que era de 48% em 2017. Em grande parte dos casos (61%), tais atividades eram realizadas em celulares próprios, cujos créditos ou planos de dados não eram custeados pela escola. Ainda segundo dados da pesquisa TIC Educação 2019, 37% das escolas rurais com acesso à Internet contavam com conexão até 2 Mbps. Entre 2017 e 2019, houve um aumento na proporção de escolas com velocidade de conexão entre 3 e 10 Mbps, passando de 13% para 42%, possivelmente resultado da implementação de políticas de conectividade nestas regiões. A melhoria das condições de acesso à Internet nas escolas localizadas em áreas rurais está associada à ampliação das condições de infraestrutura na localidade da qual a instituição escolar faz parte. Para 40% dos gestores escolares, a falta de infraestrutura de acesso na região foi um dos principais motivos citados para a escola não possuir acesso à rede (CETIC, 2019, p. 6).

Nesse contexto, a democratização do acesso às TICs nas escolas localizadas em áreas rurais demanda um esforço coletivo entre diferentes instâncias: governo federal, estados e municípios precisam se articular para consolidar essa demanda, entre outras, conforme previsto no PNE. O desafio que ora se impõe exige, portanto, investimento político e financeiro e, por isso, não é um problema menor.

Essa política e as demais supracitadas situam-se no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 que se embasaram na lógica neoliberal. As novas formas de gestão e de controle pautadas na racionalidade técnica e na busca de maior eficiência dos gastos públicos motivaram a deterioração da carreira docente e o agravamento das condições de trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2020).

Destaca-se também a questão da remuneração dos professores no Brasil. Embora as condições de trabalho envolvam um amplo leque de variáveis, como citado anteriormente, a remuneração é aspecto mais imediato da valorização docente porque expressa o valor do trabalho desenvolvido pelos professores (OLIVEIRA, 2020). Segundo Arroyo (2011), os discursos políticos e a mídia enfatizam a dimensão econômica, que está relacionada à imagem social da docência.

De acordo com Oliveira (2020), um estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) comparou os salários dos professores dos 38 países membros e outros oito convidados, incluindo o Brasil, por meio da média calculada em dólares. Essa investigação comprovou como é precária a remuneração docente no país:

um docente do Ensino Médio no Brasil ganha por ano o que seria equivalente a US\$ 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de US\$ 49.778. A disparidade salarial se verifica nas demais etapas, sendo que na Educação Infantil os professores recebem o correspondente a US\$ 24.765, quando nos países da OCDE a remuneração é equivalente a US\$ 38.677. No Ensino Fundamental, a média dos anos iniciais é equivalente a US\$ 25.005, enquanto o valor pago pelos membros da OCDE

é de US\$ 43.942. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a remuneração no Brasil é de US\$ 25.272, enquanto para os profissionais dos países membros da OCDE é de US\$46.225 (OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Embora a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em 2008, represente um avanço na redução da disparidade remuneratória entre as regiões do país, seu valor é insuficiente para torná-lo atrativo. Atualmente, o valor do PSPN é de R\$ 3.845,63 para 40 horas semanais de trabalho. Além do seu baixo valor, o piso não demonstra uma valorização da formação superior dos professores, uma vez que se baseia no professor com formação em nível médio, quando na realidade quase 80% dos professores em exercício, nas escolas públicas de ensino no país, possuem curso superior completo (OLIVEIRA, 2020).

Como destaca Oliveira (2020, p. 34), com a chegada do ERE, as análises das condições de trabalho ultrapassaram os muros da escola e suas condições de infraestrutura:

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

A passagem do ensino presencial para o ERE configurou-se como uma profunda mudança na organização espaço-temporal da prática pedagógica, na natureza dos recursos didáticos e nas relações construídas no exercício profissional, especialmente, a relação professor-aluno e a relação família-escola. Essa nova realidade profissional está diretamente relacionada às condições de trabalho docente, que evidenciaram em um quadro de agravamento da intensificação e da precarização do trabalho dos professores, conforme analisado a seguir.

A chegada do ERE impôs aos professores novas condições de trabalho para as quais não estavam preparados, conforme demonstram os estudos do campo. Segundo dados da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020), entre os professores que dispõem dos recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) afirma não ter preparo para ministrar aulas não presenciais. Somente três a cada 10 professores da educação básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário para o desenvolvimento das atividades virtuais (GESTRADO/CNTE, 2020).

Embora a intensificação docente anteceda o contexto pandêmico e decorra, em grande medida, das reformas educacionais dos anos de 1990, como alertam Oliveira (2004; 2006) e Assunção e Oliveira (2009), percebe-se que esse fenômeno acabou se fortalecendo em decorrência das condições de trabalho dessa nova modalidade de ensino. Segundo as autoras, nos últimos anos, novas responsabilidades foram atribuídas a escola e aos professores pautadas no princípio da democratização da educação básica tornando, assim, cada vez mais complexa a atividade docente:

à medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

Dessa forma, além das atividades pedagógicas mais imediatas referentes ao planejamento e realização das aulas, o professor precisa acolher os alunos em sua diversidade sociocultural, promover a construção do conhecimento e do senso crítico; trocar experiências com os pares; contribuir com a gestão democrática da escola; interagir com as famílias; participar dos momentos de formação continuada e cumprir funções burocráticas como o preenchimento de diários e demais registros de controle do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a complexificação das atividades docentes incide, diretamente, sobre o professor. O trabalho se intensifica na medida em que passa demandar maior envolvimento físico, intelectual ou psíquico:

a intensificação, para Dal Rosso (2008), significa “trabalhar mais [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do **plus** (grifos da autora), em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa (DAL ROSSO, 2008, p. 22 *apud* DUARTE, 2010, s.p).

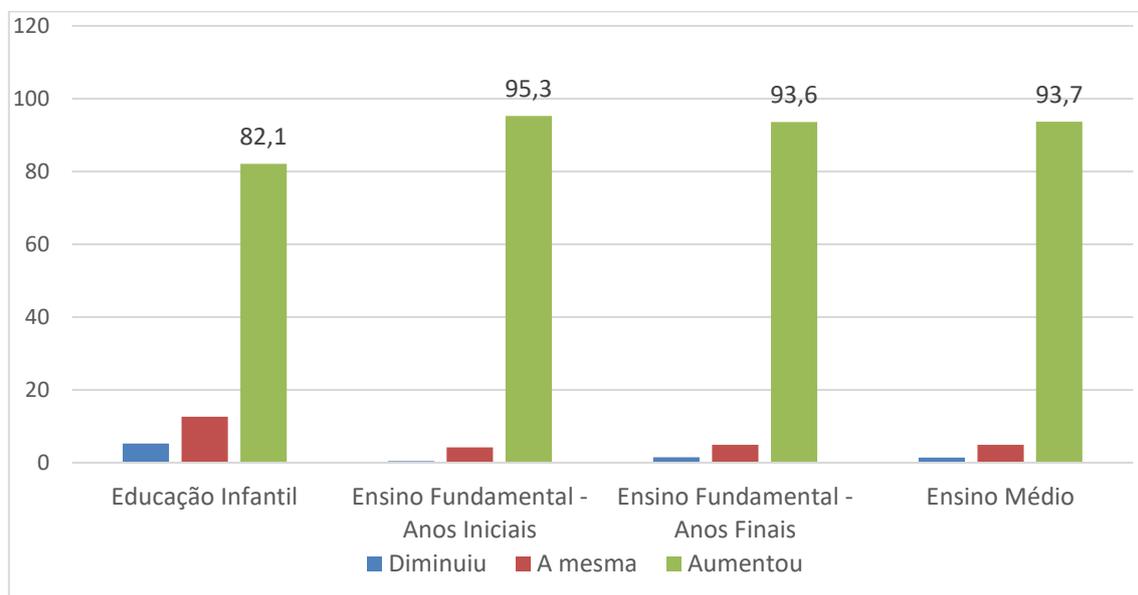
Além de ter que responder às exigências que lhe são impostas, o professor sente-se compelido a adequar-se às suas próprias cobranças, que resultam em comprometimento desmedido e incorrem em um processo, definido por Hargreaves (1995, p. 152-153), como autointensificação do trabalho docente. Essa situação é ainda mais tensa no caso dos professores que lecionam em diferentes instituições para complementarem sua renda (OLIVEIRA, 2006).

Para Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente possui características específicas em se tratando da realidade latino-americana. A autora propõe três dimensões para a compreensão desse fenômeno: a primeira acontece na própria jornada de trabalho e tem como característica uma forma mais sutil de exploração, uma vez que os docentes assumem novas funções e responsabilidades para corresponder às exigências encontradas neste campo de trabalho. O docente se depara com a necessidade de se adequar às exigências das reformas educacionais, atender às demandas dos alunos e das escolas, dialogar com as famílias/comunidade e realizar a formação continuada, tudo isso em um espaço de tempo reduzido. A segunda dimensão ocorre quando os professores assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes instituições. Na maioria das vezes, o fazem para complementar a renda, haja vista que o salário desses profissionais na América Latina é mais baixo comparado a outros lugares. A terceira e última forma de intensificação tratada por Oliveira (2006) é advinda do aumento da carga horária de trabalho dentro da própria instituição, sem acréscimo devido à remuneração, ou seja, o docente é obrigado a levar trabalho para casa.

Há, portanto, uma contradição na intensificação do trabalho docente: por um lado as atividades dos professores tornaram-se mais complexas e exigentes; por outro lado, a docência permanece mal remunerada, pouco reconhecida e não dispõe dos recursos necessários ao seu pleno exercício. Os professores “se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140), ou seja, falta também o apoio da escola, das famílias, das redes de ensino e da sociedade de modo geral.

Com a chegada do ERE, as atividades dos professores passaram a ser mediadas pelas TICs trazendo, assim, uma nova e importante variável ao trabalho docente. Caso houvessem condições adequadas de formação, de recursos e de tempo, as TICs poderiam ter facilitado e agilizado o trabalho dos professores, mas diante da ausência desses quesitos, a virtualização do ensino significou uma maior demanda de tempo de trabalho, como ilustra o Gráfico 1:

Gráfico 1: Horas de trabalho no ensino remoto emergencial x ensino presencial



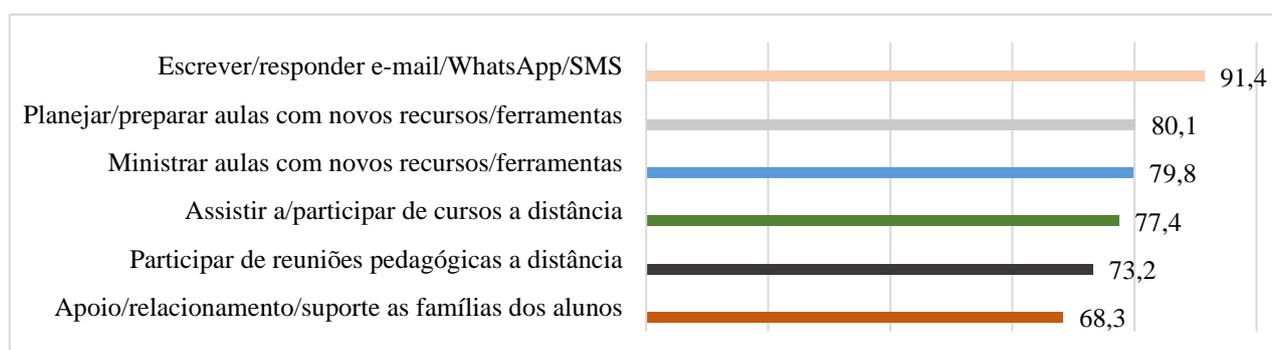
Fonte: GESTRADO (2020).

Esses dados evidenciam uma percepção de ampliação da jornada de trabalho pela expressiva maioria dos professores pesquisados. Segundo Gomes e Nunes (2020, p. 411-412), a intensificação docente adquire nova roupagem no ERE:

estendeu-se, ainda mais, a jornada de trabalho dos professores, que permanece diluída ao longo do dia por meio dos múltiplos canais de atendimento virtual aos alunos, pais e gestores. Há ainda os momentos de formação continuada como as reuniões com os pares, o acesso a palestras, lives e debates. À inadequação dos tempos/espacos físicos para o exercício do trabalho docente, soma-se a inadequação e a fragilidade do acesso aos recursos digitais.

Esse incremento nas atividades docentes é ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Aumento das atividades docentes



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2020).

Os dados supracitados são corroborados pela pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FCC), que revela que, para mais de 65% dos respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital. A contraditória facilidade e de acesso às atividades virtuais por não demandarem transporte e outras despesas acabou, muitas vezes, significando uma sobreposição de demandas formativas e profissionais.

Em relação ao preparo das aulas, um dos principais aspectos da atividade docente, a percepção dos professores participantes da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020) é de que houve um aumento das horas despendidas neste planejamento.

O aumento das horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais ocorreu para a grande maioria dos respondentes. A visão de que as atividades a distância diminuem as horas de trabalho é a percepção da minoria dos respondentes, sendo mais presente entre os docentes da Educação Infantil. Precisamente, 82% dos entrevistados afirmaram que tiveram acréscimo no número total de horas trabalhadas na preparação das aulas não presenciais em comparação às presenciais. Outros 12% responderam não ter havido alteração na quantidade de horas de trabalho em decorrência da nova forma de trabalho e somente 5% disseram que o tempo de preparação das aulas diminuiu (OLIVEIRA, 2020, p. 35).

O aumento da carga horária é ainda mais expressivo no caso das mulheres. Historicamente, no contexto brasileiro, as atividades domésticas são exercidas, de modo predominante, por elas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres dedicam 18,5 horas semanais aos afazeres domésticos enquanto os homens o fazem em cerca de 10 horas (IBGE, 2019).

No que diz respeito ao ERE, acredita-se que esse foi outro fator que contribuiu para o agravamento da intensificação do trabalho docente, especialmente, das mulheres, que ocupam a maioria do quadro docente no país. De acordo com Censo Escolar de 2020, as mulheres são maioria entre os 2.189.005 docentes da educação básica. Na educação infantil, elas representam 96,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%; e, no ensino médio, elas representam 57,8% do total de docentes.

No momento em que ocorre a “invasão da escola na casa” (CURY, 2020), as atividades profissionais suprimem o tempo/espaço dos momentos de descanso, lazer e de convívio familiar dos professores. A elaboração e o desenvolvimento das aulas no formato virtual exigem dos professores uma série de habilidades e conhecimentos que perpassam o domínio das TICs e da prática pedagógica nesse formato. Como destacam Gomes e Nunes (2020, p. 485):

o êxito do processo de ensino e aprendizagem está relacionado em grande medida à atratividade e ao interesse que o professor consegue imprimir ao conhecimento que

constrói junto com o aluno. Assim, o desafio ora imposto reside em aliar, simultaneamente, o conhecimento da disciplina, da didática e das tecnologias audiovisuais.

Assim como a intensificação, a precarização do trabalho docente já vinha se desenrolando desde as reformas educacionais dos anos de 1990, conforme citado anteriormente, mas acirrou-se durante o ERE. Conforme Marin (2010, s.p.), a precarização expressa mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Ainda de acordo com a autora, o termo passou a ser investigado pelas pesquisas do campo a partir dos anos 2000, cujos estudos enfatizaram o caráter polissêmico da precarização docente. As análises deste fenômeno compreendem-no a partir de duas dimensões: as mudanças do trabalho e as consequências dessas transformações.

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se 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; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) 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. [...] A imensa maioria dos trabalhos, aqui referidos, estabelece relações com o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência a partir da década de 1990 (MARIN, 2010, s.p).

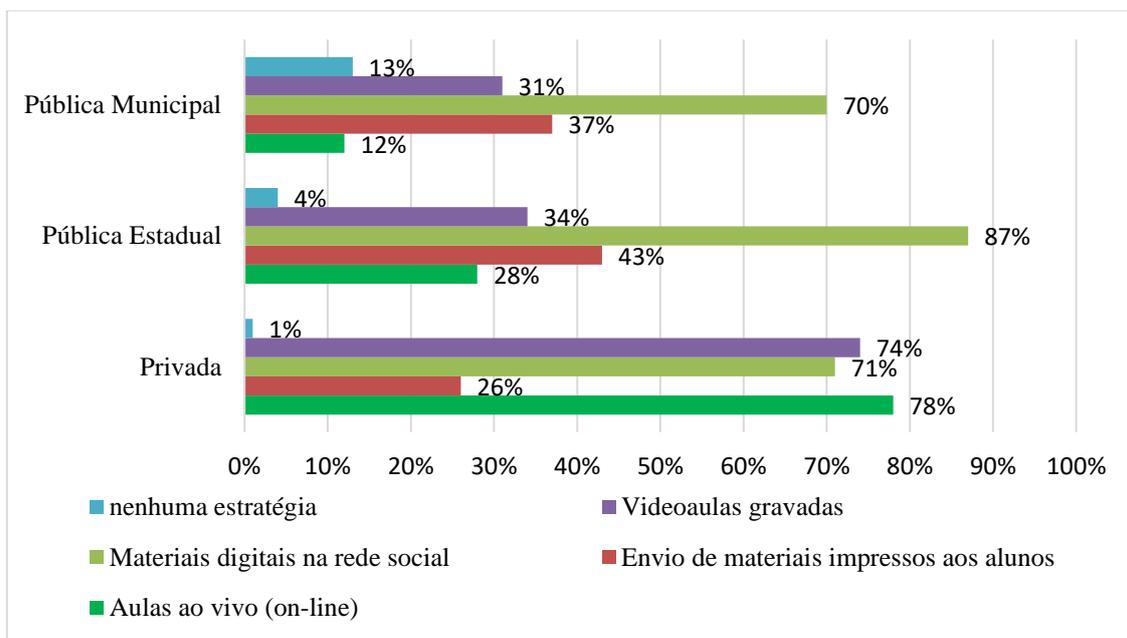
Nesse sentido, o ERE chega no momento em que as condições de trabalho dos professores já vinham sendo afetadas, ao longo das últimas décadas, por um processo multifacetado de precarização docente. Entre outros aspectos, a precarização se refere ainda à ausência de recursos adequados para a realização da atividade profissional.

Segundo a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020), 83% dos docentes possuem recursos, em casa, para ministrar as aulas não presenciais; mais de 90% dos professores utilizam o telefone celular e 76% deles recorrem ao notebook pessoal para a realização do trabalho. Apenas um a cada 17 docentes realiza esse trabalho na própria escola; a maioria (50,9%) utiliza seus recursos pessoais e, às vezes, compartilhados, para realizar as aulas no ERE, enquanto cerca de 48% dos professores não precisam compartilhar seus recursos.

Outro fator que contribuiu para a precarização do trabalho docente foi o apoio institucional insuficiente oferecido pelas redes de ensino. Entre os professores municipais, 14% não dispuseram de nenhum tipo de suporte para a realização das atividades remotas ao passo que, entre os professores estaduais esse número foi de 7%. Constatou-se que, à medida que se avança nos segmentos da educação básica, aumenta a cobertura de suporte oferecido aos professores. Dessa forma, a pior situação refere-se à educação infantil, em que 15% dos professores não receberam nenhum suporte, e a melhor, no ensino médio, com 9% dos docentes que se encontraram nessa situação. Entre os tipos de apoio disponibilizados, os dados indicaram que: 75,2% dos professores estaduais e 42,9% dos professores municipais contaram com a oferta de plataforma ou aplicativo pedagógico; 50% dos professores estaduais e 49,4% dos professores municipais dispuseram de materiais impressos; 42,5% dos professores estaduais e 13,9% dos professores municipais utilizaram aulas por TV ou rádio; e 64,4% dos professores municipais e 51,7% dos professores estaduais receberam apoio pedagógico (GESTRADO/CNTE, 2020). Assim, os dados evidenciam que, embora algumas redes de ensino e/ou instituições tenham oferecido algum suporte, essas estratégias não alcançaram a totalidade dos professores.

A despeito da (in)disponibilidade desse suporte institucional, os dados da pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FCC, 2020) demonstram que a expressiva maioria dos professores empregaram distintas estratégias pedagógicas para a realização do ERE:

Gráfico 3: Estratégias educacionais utilizadas



Fonte: (Fundação Carlos Chagas, 2020).

Destaca-se, portanto, o mérito dos professores da educação básica no país, que, mesmo diante de um tímido apoio institucional e de uma formação docente incipiente no que diz respeito às TICs, efetivaram o ERE.

A precariedade dessa dimensão formativa tem sido constatada pela Pesquisa TIC Educação desde 2010, quando começou a investigar a apropriação das tecnologias pela comunidade educacional no país. Em 2019, apenas 33% dos docentes realizaram algum curso de formação continuada sobre essa dimensão formativa. Essa carência levou os professores a buscarem materiais e informações sobre o uso pedagógico das TICs por iniciativa própria: entre 2015 e 2019, o uso de vídeos e tutoriais online para se atualizar sobre a implementação de atividades pedagógicas com o uso de tecnologias passou de 59% para 81% (CETIC, 2019).

Segundo a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020), entre os professores das escolas municipais, 53,6% que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais, ao passo que nas escolas estaduais esse número cai para 24,6%. Diante da ausência de formação voltada para a utilização pedagógica das TICs, apenas 28% dos professores apresentam facilidade para lidar com os recursos tecnológicos (GESTRADO/CNTE, 2020). Essa diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa em que atuam evidencia a necessidade de um plano nacional de formação docente e acesso às TICs, coordenado pelo governo federal.

Quanto ao Ministério da Educação (MEC), percebe-se que houve um silenciamento ou omissão por ocasião do ERE, a despeito das preocupações que mobilizaram diferentes segmentos da sociedade. Não ocorreu uma coordenação do MEC com vistas a orientar os sistemas educacionais estaduais e municipais no desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Portanto, é questionável a hipótese comumente difundida de que os professores são resistentes às tecnologias, por conta da necessidade de afirmarem o lugar da escola e o seu como detentores do saber (FREITAS, 2010). A apropriação das TICs no ambiente escolar tem esbarrado muito mais na falta de recursos, equipamentos e formação específica do que na resistência docente. A chegada do ERE demonstra essa constatação uma vez que os professores tiveram que, em um curto período, reinventar a sua prática pedagógica por meio da mediação tecnológica.

Outro tipo de suporte ao trabalho docente diz respeito à participação das famílias na vida escolar dos alunos. Os dados demonstram que, para cerca de 35% dos professores, as famílias não conseguem contribuir na realização das atividades remotas (GESTRADO/CNTE, 2020). Nesse contexto, a participação familiar está condicionada a aspectos distintos: nível de escolarização e envolvimento

com a escola; condições sociais, principalmente, emprego e renda; acesso e domínio das TICs; e, por fim, condições de saúde, haja vista que se trata de um período pandêmico. Essas condicionantes podem ajudar a compreender a redução da aprendizagem dos alunos e o aumento da ansiedade, apontadas por 51% dos professores (FCC, 2020).

Esses dados indicam ainda a importância do trabalho docente. No entendimento de Cury (2020, p. 14-15):

a invasão das escolas nas casas vem revelando a importância da figura e do valor profissional do professor, da professora. Ficam evidentes os limites de um ensino doméstico. Os pais ou tutores ou cuidadores, exceto os que são profissionais do magistério, não são profissionalizados, não foram preparados para tal situação. E, mesmo assim, nem todos os profissionalizados o são para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Essa percepção é compartilhada pela maioria dos professores conforme verificado na pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FCC, 2020). Segundo dados dessa pesquisa, 43% dos professores acreditam que haverá valorização do trabalho docente pelas famílias, uma vez que os pais e responsáveis vivenciaram a dificuldade de acompanhar os filhos nas atividades que antes eram desenvolvidas no contexto escolar; para 27% dos professores, há uma expectativa de valorização do trabalho docente, porque os espaços de atuação da família e da escola estão cada vez mais imbricados e para 23% dos docentes, a valorização dos professores pelas famílias deve-se, sobretudo, pelas transformações ocorridas no cotidiano familiar em decorrência do ERE, na medida em que passaram a orientar a educação dos filhos em tempo integral e, a partir de então, perceberam as dificuldades e as exigências da tarefa de ensinar. Somados, esses três grupos que indicam uma expectativa de valorização docente por razões muito próximas, totalizam 93%. Apenas 7% dos professores manifestam desconfiança quanto a uma possível valorização docente no país.

Essa desconfiança é compreensível diante das condições de trabalho vivenciadas pelos professores conforme exposto ao longo desse texto, especialmente, nesse período de ERE. Além de todos os desafios encontrados pelos professores para a continuidade da prática pedagógica remota, alguns docentes chegaram a ter seus salários reduzidos e, até mesmo suspensos. De acordo com os dados da pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FCC, 2020), 5% dos professores da rede pública e 9% da rede privada estavam recebendo, parcialmente, os salários; e 1% dos docentes da rede pública e 2% da rede privada não estavam recebendo a sua remuneração. O reconhecimento e a valorização docente devem se manifestar, em primeira instância, na qualidade da formação e na atratividade da carreira docente. Como destacam Nunes e Oliveira (2017, p. 75-76):

É necessário apoio sistemático de outros profissionais da educação que dão suporte ao trabalho do professor, além das condições sociais favoráveis, com valorização do

trabalho docente, compreendida como condições adequadas de trabalho, incentivo à carreira e à formação e remuneração salarial compatível, e da escola como um todo, de modo que a ambiência nos contextos em que se inserem colabore para que as pessoas atribuam a ela um respeito coletivo, que contribua para elevar sua importância.

Gomes *et al.* (2021) consideram que os aspectos objetivos e subjetivos estão imbricados, tendo em vista que as políticas de valorização docente manifestam a materialidade do reconhecimento social da categoria. Além de contribuírem para a atratividade da carreira e para a qualidade da educação, essas regulamentações podem favorecer um imaginário coletivo que confira maior prestígio para a docência.

CONCLUSÕES

O presente artigo buscou responder à seguinte questão: quais foram as repercussões do ERE sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil? Assim, foram analisados os dados de duas importantes pesquisas, “Trabalho docente em tempos de pandemia” e “Educação escolar em tempos de pandemia”, desenvolvidas, respectivamente, pela GESTRADO/CNTE e pela FCC no ano de 2020. Esses estudos evidenciaram os muitos desafios que se impuseram sobre os docentes. O ERE expôs e, ao mesmo tempo, aprofundou as dificuldades referentes ao acesso e à utilização pedagógica das TICs, aspectos que incidiram sobre as condições de trabalho docente.

A análise verificou que houve um agravamento da intensificação e da precarização docente, potencializado pela ausência de condições adequadas de trabalho e de formação. A partir dos resultados desse diálogo, verificou-se o aumento e a complexificação das atividades docentes. A docência nunca foi tão desafiadora!

Em um cenário de distintos desafios, os professores buscaram novos aprendizados e novas formas de chegar aos alunos. Cederam o espaço de suas residências, os próprios recursos de mídia audiovisual e o seu tempo para efetivar o ERE. Além de evidenciar as muitas fragilidades do sistema educacional brasileiro, o ERE revelou a importância do trabalho docente e a necessidade de valorização dos professores.

A despeito da centralidade das condições de trabalho para a valorização profissional dos professores e para a qualidade da escola pública, percebe-se, como argumenta Oliveira (2020), que elas foram ignoradas ao longo do ERE. As preocupações expressas nos debates coletivos variaram entre a flexibilização do ano letivo e da carga horária; os prejuízos causados aos aprendizados dos

alunos; e, finalmente, a pressão pelo retorno às aulas presenciais sem considerar as condições para esse retorno. Como destacaram Gomes e Nunes (2020), o ERE colocou uma “lente” sobre os desafios da docência, desvelando as mazelas socioeducacionais do país. Resta saber se os problemas ora escancarados serão, efetivamente, enfrentados pelas políticas educacionais.

Novas demandas se impõem também aos estudos do campo em que se destaca a importância do desenvolvimento de pesquisas que investiguem os desdobramentos da intensificação e da precarização docente, no ERE, sobre a saúde e o bem-estar dos professores. Ainda que a relação entre as condições de trabalho e a saúde docente venha sendo pesquisada nos últimos anos, esse novo contexto trouxe elementos ainda desconhecidos e ignorados, como assinala Oliveira (2020). Considerando o compromisso social da pesquisa acadêmica, torna-se ainda mais premente a necessidade de escuta qualificada da voz dos professores como denúncia e resistência em defesa da docência e da escola pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011. 251p.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2020. 168p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas/Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Medida provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasil: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. (Acesso em: 20 abr. 2020.).

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2020b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em: 10 maio 2020.)

BRASIL. **Lei nº. 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. Brasília: Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020c]. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>. (Acesso em: 20 ago. 2020.)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 1 sem. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho:** intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206p.

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

FCC. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** 2020. Disponível em:
<<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia>>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GESTRADO/CNTE). **Trabalho docente em tempos de pandemia.** 2020. 24 p. (Relatório Técnico).
Disponível em:
<https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf>. (Acesso em 21 ago 2021.)

GOLLAC, Michel; VOLKOFF, Serge. **Conditions de travail.** Paris: La Découverte, 2000. 122p.

GOMES, Valdete A. Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência e o ensino remoto: retratos dos memes da pandemia do covid-19. *In:* HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine Conte (Orgs.). **Imagens do pensamento:** sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 398-421.

GOMES, Valdete A. Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Entre ser “a pessoa mais importante do lugar” e “apenas um professor”. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1.219-1.240, jul./set. 2021.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995. 304p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero:** indicadores sociais das mulheres no Brasil. 38. ed. 8 jun. 2018. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf> (Acesso em: 17 jul. 2021.)

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

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). 2019. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out-dez. 2020.

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

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.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 11/01/2022
Aprovado em: 01/04/2022