



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLARA FAVARÃO CRESPI MIRALLIA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A
PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Presidente Prudente - SP
2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLARA FAVARÃO CRESPI MIRALLIA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A
PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

Presidente Prudente - SP
2023

370
M672e

Mirallia, Maria Clara Favarão Crespi.

Ensino remoto emergencial e o trabalho docente: análise a partir da percepção de professores à luz da teoria histórico-cultural / Maria Clara Favarão Crespi Mirallia. – Presidente Prudente, 2023.

143 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré.

1. Plano do trabalho docente. 2. Pandemia. 3. Educação virtual. I. Título.

MARIA CLARA FAVARÃO CRESPI MIRALLIA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade Federal do Catalão
Catalão - GO

DEDICATÓRIA

Dedico todo o esforço realizado para a conclusão desse trabalho durante os últimos anos à minha família, que tanto me apoiaram, assim como ao meu esposo João Paulo, a quem amo tanto.

AGRADECIMENTOS

Não há como iniciar os agradecimentos sem lembrar-me daquele que me deu o dom da vida, sustentou-me diante diversos obstáculos e indecisões, colocando em minha frente o melhor caminho para que eu percorresse e me deu os dons necessários para que esse trabalho fosse realizado. Portanto, agradeço a Deus Uno e Trino, assim como a Santíssima Virgem Maria, Mãe de Deus e minha Mãe.

Aos meus pais, Cássio e Vânia, agradeço, com muito carinho no coração, por tanto me darem o suporte necessário neste caminho acadêmico e profissional, não apenas nesta etapa do Mestrado, mas desde o ensino básico, assim como no percurso de início e conclusão das graduações em Psicologia e Licenciatura em Matemática, não permitindo com que eu desistisse e confiando na minha capacidade, além de todo o amor, carinho e cuidado dispensado no decorrer da vida, bases de nossa família. Também relembro minha irmã, Laura, por não me deixar esquecer a minha personalidade diante das dificuldades e por estar por perto, quando precisava.

Agradeço também ao meu querido e amado esposo, João Paulo, que esteve comigo nos momentos de insegurança e dificuldades, além de me apoiar e defender diante das ideias desafiadoras que a mim mesma colocava a realizar.

Não posso deixar de agradecer ao Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos. Foi quem me deu fundamentos preciosos na graduação, mostrou-me e aconselhou-me no processo para adentrar no Mestrado e me acompanhou e orientou durante boa parte da pesquisa, até que questões profissionais o fizeram ir para longe, geograficamente. Agradeço por todo esforço empenhado no meu enriquecimento intelectual e paciência com meu jeito de ser.

Aproveitando, gostaria de agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré por ter aceitado a missão de continuar a orientação em uma pesquisa já iniciada e trabalhada, mesmo que em outra linha epistemológica.

Agradeço também aos colegas de turma, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista por todo empenho e dedicação durante esse período, sendo importantes em todos os aspectos para a realização desta pesquisa. Em especial a Profa. Dra. Elsa Midori

Shimazaki por ter sido uma professora tão atenciosa durante as aulas e ter aceitado contribuir com este trabalho como banca examinadora.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao dirigente e aos professores da Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema pela disponibilidade em participar dessa pesquisa, onde espero retribuir com informações e discussões pertinentes a todos.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

*“Se pudéssemos eleger o sentimento do ano de 2020, ele seria a falta.
O dicionário a classifica como ato ou efeito de faltar;
de não estar em um lugar onde se poderia ou deveria estar; ausência.
A pandemia do coronavírus isolou as pessoas em suas casas,
fechou comércio, fronteiras entre países e também as escolas.
Os pátios, antes tão barulhentos, ficaram silenciosos.
As salas de aula, antes tão cheias de olhares curiosos e interações,
foram preenchidas pelo vazio do distanciamento social.
Nós docentes lutamos para que esse "prejuízo" acabe.
E que possamos recuperar dia após dia o aprendizado para os alunos.”
(Professor 25).*

RESUMO

Ensino Remoto Emergencial e o Trabalho Docente: análise a partir da percepção de professores à luz da teoria Histórico-Cultural

Esta pesquisa de mestrado esteve vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”. Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da covid-19. Como medida para impedir a proliferação do vírus causador, governos estabeleceram medidas de distanciamento social. Uma dessas medidas decretadas pelo Governo do estado de São Paulo foi o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto emergencial na rede pública de educação provocando mudanças significativas no trabalho do professor. Ao considerar esses fatos, a presente pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, objetivou analisar os impactos da modalidade do ensino remoto emergencial no trabalho docente a partir da percepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. Para isso, foi realizada a revisão sistemática que possibilitou a análise dos conceitos fundamentais ligados ao trabalho docente, o processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Também foi aplicado um questionário para compreender a concepção dos professores sobre os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente. A partir das respostas foi possível determinar as seguintes unidades analíticas: as condições de implementação do ensino remoto emergencial, as condições concretas do trabalho docente nessa modalidade, a saúde do professor e a valorização do trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial. Finalmente, algumas considerações obtidas foram a constatação dos impactos do ensino emergencial remoto desde os primeiros passos da implementação da modalidade à prática no dia a dia, também a percepção quanto às dificuldades e desvalorização do trabalho docente durante o período de pandemia, além de mostrar que o ensino remoto na educação básica pode não permitir que o trabalho docente seja realizado em sua plenitude, afetando diretamente o professor, os alunos e a sociedade.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino remoto emergencial; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Emergency Remote Teaching and the Teacher Work: analysis from the perception of teachers in light of the Cultural-Historical theory

This master's research was linked to the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista in the research line "Public Policies in Education, formative processes and diversity". The years 2020 and 2021 were marked by the covid-19 pandemic. As a measure to prevent the proliferation of the causative virus, governments established social distancing measures. One of these measures decreed by the São Paulo state government was the closing of schools and the implementation of emergency remote teaching in the public education network, causing significant changes in the teacher's work. Considering these facts, this research, based on the historical-dialectical materialism, aimed to analyze the impacts of the emergency remote teaching modality on the teaching work from the perception of teachers of the final years of elementary school in a Board of Education of the interior of the state of São Paulo. To do so, a systematic review was carried out, which made it possible to analyze the fundamental concepts related to the teaching work, the implementation process of emergency remote teaching in the context of the covid-19 pandemic, and its impacts based on Critical-Historical pedagogy and Cultural-Historical psychology. A questionnaire was also applied to understand the teachers' conception of the impacts of emergency remote teaching on their teaching work. From the answers, it was possible to determine the following analytical units: the conditions of implementation of emergency remote teaching, the concrete conditions of the teaching work in this modality, the teacher's health, and the appreciation of the teaching work during the emergency remote teaching period. Finally, some considerations obtained were the verification of the impacts of remote emergency teaching from the first steps of the implementation of the modality to the practice on a daily basis, also the perception about the difficulties and devaluation of the teaching work during the pandemic period, besides showing that remote teaching in basic education may not allow the teaching work to be performed in its fullness, directly affecting the teacher, the students and society.

Keywords: Teaching work; Emergency remote teaching; Cultural-Historical Theory

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Oito principais mudanças de rotina durante o período de aulas remotas..... | 75 |
| Gráfico 2 - Sete principais desafios no começo do trabalho remoto | 76 |
| Gráfico 3 - Equipamentos comprados pelos professores para aulas remotas..... | 83 |
| Gráfico 4 - Metodologias utilizadas pelos professores..... | 91 |
| Gráfico 5 - Principais desafios com o ensino remoto | 94 |
| Gráfico 6 - Percepção sobre o aumento de trabalho durante o ensino remoto emergencial..... | 98 |
| Gráfico 7 - Fatores de adoecimento..... | 105 |
| Gráfico 8 - Preocupações durante o ensino remoto emergencial | 109 |
| Gráfico 9 - Percepção da valorização do trabalho docente | 112 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - | Síntese da busca nas bases de dados..... | 26 |
| Quadro 2 - | Publicações levantadas..... | 26 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 | METODOLOGIA..... | 21 |
| 2.1 | Natureza da pesquisa..... | 21 |
| 2.2 | Procedimentos para análise de dados..... | 23 |
| 2.3 | Participantes da pesquisa..... | 24 |
| 2.4 | Instrumento para a coleta de dados..... | 24 |
| 2.5 | Procedimentos éticos..... | 24 |
| 3 | TRABALHO DOCENTE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL | 25 |
| 3.1 | Revisão sistemática..... | 25 |
| 3.2 | O conceito de trabalho à luz da teoria Histórico-Cultural | 32 |
| 3.3 | O trabalho alienado | 39 |
| 3.4 | Trabalho e educação | 44 |
| 3.5 | O trabalho docente | 47 |
| 3.6 | Precarização do trabalho docente..... | 48 |
| 3.7 | A implementação do ensino remoto emergencial e o trabalho docente ... | 54 |
| 3.8 | O trabalho docente no período da pandemia da covid-19 | 60 |
| 4 | PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL | 68 |
| 4.1 | Condições da implementação do ensino remoto emergencial..... | 70 |
| 4.2 | Condições concretas de trabalho durante o ensino remoto emergencial..... | 81 |
| 4.3 | Saúde do professor e trabalho docente | 101 |
| 4.4 | Valorização do trabalho docente no período da pandemia..... | 111 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 119 |
| | REFERÊNCIAS | 127 |
| | APÊNDICES..... | 137 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO..... | 138 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO | 140 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Campus de Presidente Prudente/SP na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”, e teve como objetivo geral analisar os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, interior do estado de São Paulo, a partir dos aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A escolha do tema deu-se por meio da experiência da pesquisadora como estagiária nos cursos de Licenciatura em Matemática, pela Universidade Estadual Paulista, e de Psicologia, pela Universidade do Oeste Paulista, e como professora da educação básica. No estágio, acompanhando os professores de Matemática na rede estadual de ensino de uma cidade no interior paulista foi possível vivenciar e observar as mudanças repentinas nas metodologias de ensino consequentes da passagem do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Já no estágio supervisionado em Psicologia Escolar, realizado em uma escola de outra cidade do interior paulista, o contato com os professores e com a equipe gestora permitiu o trabalho com demandas metodológicas, pedagógicas, organizacionais e psicológicas, além de emocionais, causadas, principalmente, pela mudança na rotina e no modo de trabalho no período de pandemia. Já como professora na rede estadual de ensino, a pesquisadora vivenciou as dificuldades e os desafios do ensino remoto emergencial e as tentativas para reestabelecer uma relação efetiva entre os processos de ensino e de aprendizagem.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde foi informada de um surto de casos de pneumonia em Wuhan, na China, sendo descoberta a existência de um novo vírus da família dos coronavírus, o SARS-CoV-2, cuja doença relacionada foi nomeada covid-19 (OPAS, 2020a). A partir dessa data, o surto dessa nova doença já foi considerado uma epidemia na China, em 20 de janeiro de 2020, e após dez dias, a doença espalhou-se pelo mundo a ponto de ser declarada emergência de Saúde Pública de importância internacional (OPAS, 2020b; 2020c). Sendo o SARS-CoV-2 um vírus altamente transmissível, em 11 de março de 2020 já havia sido contados mais de 118 mil casos em 114 países,

havendo uma reclassificação e considerando a covid-19 como uma pandemia (OPAS, 2020d).

O primeiro caso de covid-19 no Brasil foi confirmado em 16 de fevereiro de 2020, em São Paulo, e após pouco mais de um mês, o Governo do estado de São Paulo determinou quarentena para todos os 645 municípios do estado, decretando o fechamento dos serviços, exceto os considerados essenciais, como mercados, postos de combustível e serviços relacionados à saúde e ambientes hospitalares, na tentativa de controle dos contágios e impedindo o colapso do sistema de saúde do estado (OPAS, 2020e; SÃO PAULO, 2020d). Juntamente ao decreto da quarentena, o Governo do estado de São Paulo publicou um decreto instituindo o Plano SP¹, que continha estratégias de enfrentamento à pandemia da covid-19 de acordo com fases, contendo medidas de distanciamento e isolamento social que consideravam os critérios específicos quanto ao sistema de saúde, economia e sociedade regionais (SÃO PAULO, 2020e).

Inicialmente, as instituições escolares não fizeram parte do conjunto dos serviços considerados essenciais² e não poderiam permanecer em atividades presenciais, sendo necessário que as escolas se adequassem tanto em relação ao replanejamento de aulas quanto em metodologias educacionais. Assim, as Diretorias Regionais de Ensino tiveram autonomia para estabelecer o regime de tele trabalho para os funcionários se houvesse demanda (SÃO PAULO, 2020a). Como uma das medidas, o Governo do estado de São Paulo lançou o Centro de Mídias SP por TV aberta e em formato de aplicativo para que os alunos pudessem assistir aulas ao vivo com professores selecionados, acessando conteúdos pedagógicos e vídeo aulas (SÃO PAULO, 2020b). Dessa forma, as escolas passaram a entregar kits com material pedagógico e de orientação para acompanhar as aulas via tecnologias de comunicação (SÃO PAULO, 2020b). Já as frequências dos alunos nas atividades escolares passaram a ser analisadas pelo acesso às aulas não presenciais, e na entrega de atividades disponibilizadas pelos professores (SÃO PAULO, 2020c). Dessa maneira, o ensino na rede estadual obteve caráter de Ensino Remoto

¹ O Plano SP é um conjunto de estratégias que o Governo do Estado de São Paulo elaborou e implantou para evitar a disseminação à erradicação do vírus SARS-CoV-2. Nele as regiões do Estado de São Paulo são classificadas de acordo com critérios de diversas fases. Saiba mais em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/#:~:text=O%20Plano%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%A9,na%20ci%C3%Aancia%20e%20na%20sa%C3%BAde>.

² Por meio do Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, as atividades educacionais passaram a ser reconhecidas como essenciais, tanto no âmbito privado como público (SÃO PAULO, 2021a).

Emergencial com a transposição do trabalho presencial para o ambiente virtual em que os alunos e professores não estavam juntos em uma sala de aula física para evitar a disseminação do novo vírus, e isso foi feito de maneira abrupta, sendo necessária a reelaboração do plano e cronograma pedagógicos vigentes em cada escola naquele momento.

Importante o entendimento de que o Ensino Remoto Emergencial não se configura como equivalente ao Ensino a Distância, já que este é fundamentalmente e intencionalmente elaborado na utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e as atividades educativas não requerem a presença física e simultânea de alunos e professores (BRASIL, 2018a).

Além das mudanças relativas ao Plano SP, as modificações abruptas no funcionamento escolar propiciaram consequências nas rotinas e na saúde física e mental dos professores. Muitos professores relataram não se sentirem preparados para o ensino remoto emergencial, apontando dificuldades para programar novas metodologias e utilizar as tecnologias digitais em prol dos processos de ensino e aprendizagem, perda de vínculo e engajamento com os alunos, aumento na carga horária destinada às atividades docentes, maiores cobranças por parte dos responsáveis e gestores, surgimento de adoecimentos psíquicos, como sobrecarga, estresse, angústia, tristeza, dentre outros, além do aumento e piora nos quadros de insônia (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Entre as mudanças nas classificações das regiões nas fases do Plano SP, foi instituído o Plano de Retomada das Aulas Presenciais³, em que as atividades letivas presenciais da rede estadual no ano de 2021 seriam retomadas gradualmente, independentes da fase em que o município estivesse classificado, isto é, seja na fase 1 de alerta máximo ou fase 5 normal controlado, observando a autonomia dos prefeitos em (des) autorizar as retomadas das aulas presenciais (SÃO PAULO, 2020f). Assim, de maneira geral, a educação na rede estadual paulista teve como base o Centro de Mídias SP e o trabalho das Diretorias Regionais de Educação, assim como as equipes gestoras e administrativas e o corpo docente ficaram à mercê de Decretos e Resoluções quase semanais dos Governos Estadual e Municipais.

³Saiba mais em: https://saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Apresentacao_plano-retorno-educacao.pdf

Muitos professores não tinham tido contato com o ensino remoto, não houve tempo para a apropriação de tecnologia digital, muitos não possuíam instrumentos eletrônicos particulares para este fim. Muitos se sentiram pouco ou nada preparados para as atuações, sendo que a dificuldade de utilizar tecnologias digitais e instrumentos e a ausência de formações ou orientações específicas fizeram com que o tempo de trabalho fosse aumentado (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020). De acordo com a pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020), o maior apoio que os professores receberam foi em questões pedagógicas, geralmente oferecido por especialistas de educação ou pelas equipes gestora e pedagógica. No entanto, em relação aos números, esse tipo de apoio atingiu cerca de metade da amostra da pesquisa, isto é, 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Importante inferir que, apesar de muitas pessoas entenderem os equipamentos e as tecnologias de informação e comunicação como algo já naturalizado entre os jovens e adultos, 17% dos domicílios do Brasil não têm acesso à *Internet* e quando possuem celulares e computadores particulares, estes não eram habitualmente utilizados para estudo ou trabalho, mas sim para consultar informações, contatos virtuais breves e lazer (CETIC, 2021; ORSO, 2020). Ademais, com a mudança para o ensino emergencial remoto, os pais/responsáveis pelos alunos passaram a ser responsáveis também pela infraestrutura e condições mínimas para estudar, já que tiveram que custear a compra de equipamentos necessários e a *Internet* que seria utilizada de maneira intensiva (ORSO, 2020). Vê-se, também, a atribuição da responsabilidade ao professor por suas próprias condições de trabalho⁴, sendo necessária a compra inesperada e não planejada de equipamentos e instrumentos pedagógicos e tecnológicos, além da necessidade de ter um ambiente preparado para as aulas remotas, como espaço isolado, mobiliário adequado, conexão de *Internet* com boa qualidade e da necessidade do conhecimento prévio básico das metodologias do ensino remoto (ORSO, 2020; PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

Além disso, a dificuldade para manter o engajamento dos alunos, o distanciamento e a perda do vínculo dos estudantes foram desafios recorrentes em

⁴ Tal responsabilidade é corroborada por programas governamentais que fomentam a aquisição de equipamentos tecnológicos, como o Programa Computador do Professor que oferece subsídio limitado para compra de *desktops*, *notebooks* ou *tablets* de modelos e marcas previstas pelo próprio programa (SÃO PAULO, 2021b).

diferentes escolas, sendo um fator de aumento do trabalho físico e mental, já que os docentes precisaram de mais tempo e energia com o preparo de atividades variadas e várias tentativas de participação discente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

O distanciamento social também influenciou diretamente a vida pessoal e profissional dos docentes, com as mudanças de rotinas, a ocupação da maior parte do tempo com afazeres domésticos e estudos, carga horária de trabalho mal definida e aumentada e piora na qualidade do sono e outros aspectos físicos (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a). Ao ter em vista que o trabalho remoto teria que ser realizado na residência do professor, com outras pessoas, dependentes ou não deste, como idosos, pessoas com deficiências e pessoas com doenças crônicas, ou até recém-nascidos, crianças em idade escolar e pessoas contaminadas pela covid-19, influenciando diretamente na rotina doméstica e laboral, o que torna a situação mais complexa ao referir-se às classes populares, já que suas condições de moradia e *home office* são desiguais quando comparadas às classes alta e média (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020; SOUZA *et al*, 2020). De acordo com o Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, ao observar o fato de que a docência é praticada predominantemente por mulheres, tem-se maior sobrecarga, já que, muitas vezes, os cuidados da casa e dos residentes ficam como responsabilidade delas (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Quando considerado o trabalho docente remoto, seja emergencial ou permanente, o professor foi visto como um profissional que tem domínio das técnicas para tal função, mais como um trabalhador em moldes fabris e técnicos do que como um profissional flexível e que necessita e é influenciado por fatores humanos e técnicos variados (FRANÇA, 2016). Ao tentar se adequar a esses moldes, o professor passou a exceder seu tempo e espaço para manter um ritmo pré-determinado e conseguir manter as expectativas laborais esperadas por superiores e pela sociedade, sem um equivalente aumento salarial e fazendo com que o professor seja visto e se veja apenas como um servidor, destituindo-o de sua humanidade (SAVIANI; GALVÃO, 2021). As expectativas e exigências foram aumentadas quando se limitam ao trabalho docente remoto emergencial, já que uma parcela dos professores não teve preparação prévia, como já exposto, disponibilizando contatos e perfis pessoais, aproximando as questões profissionais e

peçoais, fazendo com que os professores fossem reduzidos ao profissional (SOLDATELLI, 2020).

Assim, com queixas de adoecimentos físicos e psíquicos, além de condições precárias de trabalho durante o período de ensino remoto emergencial, os professores não se sentiram confortáveis diante da volta às aulas presenciais durante o período de pandemia, mesmo que expressando dificuldades para que o processo de aprendizagem dos alunos aconteça via educação remota mediada por tecnologias digitais e de comunicação, aumentando a desigualdade na escolarização e prejudicando o progresso educacional (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a).

Antes mesmo das medidas de distanciamento social tomadas para evitar a rápida contaminação pelo SARS-CoV-2, os professores já relatavam condições materiais e subjetivas adoecedoras em relação ao trabalho, como jornadas de trabalhos superiores a 36 horas semanais, muitas vezes, trabalhando em mais de um turno, quantidade superior a 35 alunos em sala de aula, ambientes com barulho, calor, poeira e ventilação insuficiente, sobrecarga pela expectativa dos responsáveis e gestores – com ausência de participação e apoio –, causando cansaço, nervosismo, problemas vocais e nos membros inferiores e superiores, dores de cabeça e muscular, dentre outros sintomas (CEPES, 2011, 2014). Dessa maneira, essa categoria profissional já estava entre aquelas com mais números de afastamento do trabalho por conta de adoecimentos físicos e mentais nos últimos quinze anos, havendo casos de síndrome de *Burnout*⁵ e mal-estar entre os docentes (MANFRE, 2014; SOLDATELLI, 2020).

No entanto, com as mudanças de rotina, replanejamento de aulas, novas metodologias, preocupação com situações consequentes da pandemia e das medidas de distanciamento social implantadas pelo governo, o professor se viu em um novo contexto de vida e trabalho, queixando-se de adoecimentos psíquicos e físicos (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; SOUZA *et al*, 2020). De acordo com pesquisa analisada por Soares e Martins (2017), quando consideradas as condições de trabalho docente, e entendendo que o adoecimento é dado por meio da interdependência e intervinculação entre o

⁵De acordo com o Dicionário *Online* de Português *Burnout* (2021), *Burnout* é uma palavra de origem inglesa que se refere a um distúrbio psíquico ocasionado pelo excesso de trabalho, podendo gerar sintomas de exaustão extrema, esgotamento físico e estresse generalizado.

subjetivo e objetivo, e que o trabalho é a atividade vital humana que leva ao desenvolvimento psíquico de forma humanizadora, a situação brasileira apresentou sérios riscos para a saúde física e mental desses profissionais, constituindo o trabalho docente, tanto presencial, mas também remoto emergencial, como um trabalho precário.

Diante do exposto, assume-se como problemática central desta pesquisa: quais os impactos da modalidade de ensino remoto emergencial no trabalho docente de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma diretoria de ensino à luz da teoria Histórico-Cultural?

Ao se basear nas condições objetivas e subjetivas do ensino remoto emergencial e das medidas de distanciamento social e em possíveis consequências sociais, físicas e psíquicas na classe docente, viu-se a necessidade de analisar os efeitos da modalidade de ensino remoto emergencial no trabalho dos professores, possibilitando a melhor compreensão para fundamentar práticas laborais e sociais com essa população.

Portanto, objetivou-se analisar os impactos da modalidade do ensino remoto emergencial no trabalho docente a partir da percepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 29 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino⁶ do interior do estado de São Paulo. Para cumprir tal objetivo i) analisou-se o conceito de trabalho docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica; ii) analisou-se o processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos no trabalho docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural; iii) identificou-se a concepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente por meio da aplicação de um questionário. Para o alcance desses, teve-se a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica foram abordagens teóricas bases.

Para tanto, esta dissertação é apresentada em três seções. Na primeira é detalhada a metodologia utilizada na pesquisa, sua natureza, os procedimentos para análise de dados, caracterização dos participantes da pesquisa e dos instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos éticos seguidos.

⁶Não são todos os estados brasileiros que utilizam a mesma denominação para órgãos estaduais e municipais semelhantes, portanto, saiba mais sobre as atribuições de uma Diretoria de Ensino em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/estrutura-da-organizacao/>.

Na segunda seção são apresentados os resultados oriundos da pesquisa bibliográfica proposta, isto é, a revisão e a análise sistemática de publicações atuais e clássicas fundamentais relacionadas ao fenômeno estudado, perpassando por conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como o conceito de trabalho, trabalho alienado, as relações entre o trabalho e a educação e o conceito de trabalho docente, além de discussões sobre a precarização do trabalho docente, a implementação do ensino remoto emergencial e o trabalho docente no período da pandemia da covid-19.

Na terceira seção são apresentadas as análises e discussões dos resultados obtidos com a pesquisa de campo, organizadas em quatro subseções: a) condições da implementação do ensino remoto emergencial; b) condições concretas de trabalho durante o ensino remoto emergencial; c) consequências da pandemia e do ensino remoto emergencial sobre os docentes; d) valorização do trabalho docente no período da pandemia.

Aqui estão redigidos os caminhos que permitiram à pesquisadora, saindo de um concreto caótico, perpassar sobre as abstrações por meio dos estudos teóricos, análises e críticas, e então, chegar ao concreto sintético, havendo a compreensão com mais qualidade e aprofundamento sobre o fenômeno pesquisado.

2 METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa teve como base o método materialista histórico-dialético instituído por Marx, em que, tendo como princípio o objeto de estudo real e concreto, é possível compreender as múltiplas determinações que o caracterizam por meio da análise e fundamentação teórica necessárias, apreendendo a essência de seu processo (PAULO NETTO, 2011). Assim, o caminho do conhecimento parte do concreto caótico ao concreto no pensamento por meio do abstrato, ou, em outras palavras, o caminho da síncrese à síntese por meio da análise. Dessa maneira, é possível voltar-se ao concreto trazendo conclusões que podem responder as questões apresentadas anteriormente, pelo menos momentaneamente, considerando os fenômenos como processos dinâmicos, não estáticos, não trazendo conclusões do fenômeno de forma abstrata, mas retornando a característica real e concreta do objeto de estudo (PAULO NETTO, 2011).

De acordo com Severino (2017) as metodologias de pesquisa devem estar fundamentadas epistemologicamente, assim como as abordagens qualitativa, quantitativa ou qualitativa-quantitativa. No entanto, segundo Martins (2006), no materialismo histórico-dialético, procura-se compreender o fenômeno historicamente concreto em sua singularidade e universalidade, que possui questões ético-políticas e têm seus critérios de validação na prática social, o que justifica a não adesão de abordagens qualitativas, quantitativas e qualitativa-quantitativas.

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica teve por finalidade analisar o processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos no trabalho docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Dividiu-se em duas partes, sendo a primeira uma revisão, e após, uma análise sistemática.

Para a revisão sistemática, foram realizadas leituras sobre o ensino remoto emergencial e o trabalho docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. As leituras foram cruzadas a partir do levantamento de artigos, teses e dissertações nas seguintes bases de dados:

ScientificElectronicLibrary Online (SciELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os critérios de inclusão das obras dentro da temática de estudos foram:

- a) Recorte temporal de 2019 a 2022, pois o objeto de estudos da pesquisa ocorre no contexto atual;
- b) Artigos, dissertações e teses publicados em português, espanhol e inglês, para maior alcance de resultados;
- c) Assumir como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica, permanecendo, assim, na fundamentação epistemológica proposta na pesquisa; e
- d) Assumir como contexto a pandemia da covid-19 para que o contexto do objeto permaneça restrito.

Já os de exclusão foram:

- a) Artigos, teses e dissertações publicadas anteriormente ao ano de 2019;
- b) Artigos, teses e dissertações publicadas em línguas que não sejam o português, espanhol ou inglês;
- c) Pesquisas que não assumem como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica;
- d) Pesquisas que não possuem como contexto a pandemia da covid-19;
- e) Publicações com títulos duplicados.

Os descritores utilizados foram “Trabalho docente” e “Ensino remoto” sendo cruzados por meio do operador booleano “AND” ou “E”, a depender das características de cada base. Os artigos, teses e dissertações tiveram os títulos e resumos lidos, e os que se adequaram aos critérios supracitados e aos propósitos da investigação, foram lidos na íntegra e utilizados nas seções de fundamentação teórica e no processo de análise e discussão dos dados.

Para a análise sistemática sobre o processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos no trabalho docente, foram utilizadas as publicações resgatadas da revisão sistemática, além de autores clássicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A pesquisa de campo caracterizou-se pela coleta de dados por meio da aplicação de um questionário (Apêndice B) junto a 43 (quarenta e três) professores

dos Anos Finais do Ensino Fundamental pertencentes a uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, tendo por finalidade identificar os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente a partir das concepções de professores. A proposta inicial foi de trabalhar com os primeiros 300 (trezentos) professores que respondessem ao questionário *on-line* no período de três meses. No entanto, por motivos para além do esforço da pesquisadora, juntamente com a equipe do dirigente regional, retornaram 43 (quarenta e três) questionários respondidos no período determinado. A escolha por essa Diretoria de Ensino foi realizada após a disposição e auxílio da equipe do dirigente, como também o interesse dela por pesquisas que contribuíssem com a melhor compreensão do ensino remoto emergencial nas escolas.

O método de pesquisa utilizado para orientar a direção fundamental de como lidar com a pesquisa trouxe a possibilidade da utilização de instrumentos diversos para a coleta e análise de dados sem ferir a essência do método (PAULO NETTO, 2011). Assim, foi escolhida como técnica de coleta de dados a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas junto a professores da rede pública da referida Diretoria de Ensino. Esse instrumento é caracterizado como um conjunto de questões escritas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, comportamentos, crenças, dentre outros, proporcionando dados fundamentais para descrever as características dos participantes da pesquisa (GIL, 2008). A aplicação do questionário foi realizada por meio do *Google Forms* seguindo as orientações do Ministério da Saúde para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021). A escolha pelo questionário foi feita levando em consideração as medidas de distanciamento social e a garantia de anonimato, a facilidade em relação a gastos, o horário disponível mais flexível para que os participantes pudessem responder às questões, e a possibilidade de maior alcance do público-alvo.

2.2 Procedimentos para análise de dados

O procedimento para a análise dos dados ocorreu por meio da criação de unidades analíticas a partir da articulação com as categorias do método materialista histórico-dialético, tendo como base teórica os principais autores: Marx (2008); Kosik (2011) e Paulo Netto (2011).

2.3 Participantes da pesquisa

A Diretoria de Ensino escolhida atende a oito municípios do interior paulista e é responsável por 29 (vinte e nove) escolas, englobando 18 escolas em perímetro urbano e 11 em perímetro rural, sendo que 24 dessas escolas atendem o segmento Anos Finais do Ensino Fundamental. Os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental foram convidados a participar por meio da Diretoria de Ensino que encaminhou o questionário via *e-mail*. Os 43 (quarenta e três) professores que responderam ao questionário foram os participantes da pesquisa. O quantitativo de participantes foi estipulado a partir de amostragem por conveniência.

2.4 Instrumentos para a coleta de dados

- Questionário (APÊNDICE B);

2.5 Procedimentos éticos

Foi estabelecido contato com a Diretoria de Ensino para a solicitação da autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, o Termo de Anuência foi disponibilizado para assinatura digital e o projeto foi submetido ao Sistema Gestor de Pesquisa da Unoeste (n° protocolo CPDI: 7171) e à Plataforma Brasil (n° de comprovante: 127660/2021), objetivando a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Unoeste (n° do protocolo CEP: 53000321.1.0000.5515). Visando a segurança dos participantes da pesquisa e da pesquisadora no período de pandemia da covid-19, os contatos ocorreram virtualmente, utilizando plataformas de contato assíncrono, seguindo as orientações dadas pelo Ministério da Saúde em relação às pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021). Cada participante declarou responder o questionário de maneira livre e estar consciente dos processos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) enviado juntamente com o instrumento de coleta de dados.

3 TRABALHO DOCENTE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica proposta. Assim, primeiramente, tem-se a exposição da revisão sistemática e, logo em seguida, a análise dos conceitos de trabalho, trabalho alienado, aproximações de trabalho e educação, do trabalho docente, da precarização do trabalho docente, da implementação do ensino remoto emergencial e do trabalho docente no período da pandemia da covid-19, fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e nos resultados obtidos da revisão sistemática.

3.1 Revisão sistemática

Como mostrado na seção anterior, esta primeira parte da pesquisa foi realizada de acordo com a estruturação da revisão sistemática conforme Sampaio e Mancini (2007), os quais estipulam passos para manter o rigor científico nesta modalidade de pesquisa.

Assim, foram pesquisados artigos nas bases de dados *ScientificElectronic Library Online (SciELO)*, dissertações e teses nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos utilizados na pesquisa foram: “Trabalho docente” e “Ensino remoto”, ambos com o operador de truncamento aspas para que a busca ocorresse com os termos exatos. Entre estes, foram utilizados os operadores booleanos “AND” e “E”, a depender da formatação de cada base de dados. Os critérios de inclusão foram:

- e) Recorte temporal de 2019 a 2022, pois o objeto de estudos da pesquisa ocorre no contexto atual;
- f) Artigos, dissertações e teses publicados em português, espanhol e inglês, para maior alcance de resultados;
- g) Assumir como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica, permanecendo, assim, na fundamentação epistemológica proposta na pesquisa; e
- h) Assumir como contexto a pandemia da covid-19 para que o contexto do objeto permaneça restrito.

Já os critérios de exclusão foram:

- f) Artigos, teses e dissertações publicadas anteriormente ao ano de 2019;
- g) Artigos, teses e dissertações publicadas em línguas que não sejam o português, espanhol ou inglês;
- h) Pesquisas que não assumem como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica;
- i) Pesquisas que não possuem como contexto a pandemia da covid-19;
- j) Publicações com títulos duplicados.

No quadro abaixo, sintetiza-se a quantidade de publicações localizadas em cada base de dados com uma pesquisa inicial, sem a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, mas com os termos e operadores booleanos e de truncamento predeterminados e a quantidade total de produções após a análise de cada critério de inclusão e de exclusão.

Quadro 1 – Síntese da busca nas bases de dados

| | SciELO | Capes | BDTD |
|-----------------------------------------------|--------|-------|------|
| Pesquisa inicial | 5 | 70 | 4 |
| Pesquisa com critérios de inclusão e exclusão | 1 | 8 | 3 |

Fonte: A autora.

Na pesquisa inicial, foram resgatadas 79 publicações, dentre elas 75 eram artigos, três dissertações e uma tese. Todavia, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram obtidas 12 publicações, sendo: nove artigos, duas dissertações e uma tese. O critério que mais influenciou na diferença quantitativa entre a pesquisa inicial e a pesquisa com a aplicação dos critérios foi a incompatibilidade com as teorias pedagógica e/ou psicológica, isto é, a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou a Psicologia Histórico-Cultural.

No quadro 2, apresentam-se, em ordem alfabética, as publicações consideradas após o refinamento das buscas:

Quadro 2 – Publicações levantadas

| Natureza do trabalho | Autor(es) | Nome da publicação | Local e ano de publicação |
|------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Dissertação (Mestrado em Educação) | BAYER, J. S-M. | A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021. |

| | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | campus do IFSP. | |
| Dissertação (Mestrado em Ciências) | CERVILIERI, C. E. | Trabalho docente e saúde: estudo com professores de escolas da rede de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2021. |
| Artigo | GUERRA JUNIOR, A. L., <i>et al</i> | A eficácia do roteiro de autoestudo como recurso didático no ensino remoto. | Research, Society and Development, v. 10, n. 10, e160101320891, 2021. |
| Artigo | KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. | Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. | EaD em Foco, v. 11, n. 1, e1500, 2021. |
| Artigo | MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. | Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. | Dialoga, São Paulo, n. 38, p. 1-15, maio/ago. 2021. |
| Artigo | MATOS, W. A.; MENEZES, M. A. | Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilema e desafios docentes em tempos de pandemia. | Revista Práxis, Novo Hamburgo, a. 18, n. 3, p. 182-201, set./dez., 2021. |
| Tese (Doutorado em Educação) | MILLIET, J. S. | Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de COVID-19. | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. |
| Artigo | NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. | A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. | Revista Tempos e Espaço em Educação, v. 14, n. 33, e16047, 2021. |
| Artigo | SANTOS, S. D. M. <i>et al.</i> | As (im)possibilidades de diferentes metodologias no Ensino Remoto Emergencial. | Da Investigação às Práticas, v. 12, n. 1, p. 230-252, 2022. |
| Artigo | SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. | O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. | Travessias, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2021. |
| Artigo | SILVA, J. M.; PIATTI, C. B. | Formação e ensino remoto no “novo normal”: e o/a docente como vai? | Revelli, v. 13, p.1-21, 2021. |
| Artigo | VARELA, R.; SANA, R. D. | <i>Pandæmoniu</i> educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”. | Revista em pauta, Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 183-202, 2021. |

Fonte: A autora.

Dentre as publicações resgatadas após o refinamento das buscas com os critérios de inclusão e exclusão, apenas três explicitam a utilização da Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo elas Silva e Piatti (2021),

Silva e Santos (2021) e Santos *et al* (2022). As outras nove publicações foram consideradas por utilizarem em sua fundamentação metodológica e/ou epistemológica autores considerados clássicos nas teorias pré-determinadas. Nessas, foi observada a utilização de outras abordagens psicológicas e pedagógicas, como Paulo Freire em Guerra Junior *et al* (2021) e Magalhães, Silva e Paula (2021), ou como a Psicologia Sócio-Histórica em Kluthcovsky e Jucoski (2021). Uma característica que apareceu em parte das publicações foi a explicitação da utilização do materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, como em Cervilieri (2021), Silva e Santos (2021) e Santos *etal* (2022).

Em relação ao conteúdo das publicações, tem-se a análise crítica do ensino remoto emergencial e seu impacto no trabalho docente nos diversos níveis de ensino, como no Ensino Básico (CERVILIERI, 2021; MILLIET, 2022; SILVA; SANTOS, 2021; VARELA; SANTA, 2021), ensino técnico integral durante o Ensino Médio (BAYER, 2021), formação de Jovens e Adultos (KLUTHCOVSKY; JOUCOSKI, 2021), Ensino Superior (GUERRA JUNIOR *et al*, 2021; MATOS; MENEZES, 2021) e, mais especificamente, formação de professores (MAGALHÃES; SILVA; PAULA, 2021; NUNES; RAIC; SOUZA, 2021; SANTOS *et al*, 2022; SILVA; PIATTI, 2021).

Além disso, todas as publicações apresentam um esforço em analisar e problematizar as consequências e impactos do ensino remoto emergencial sobre o trabalho docente, práticas pedagógicas, processo de aprendizagem, assim como a implementação dessa estratégia de ensino e a luta pelo direito à Educação durante o período de pandemia, que foi caracterizado com a distância entre a população brasileira e a Educação.

Ao analisar os desafios na modalidade de ensino remoto emergencial durante a pandemia Bayer (2021) volta ao início do que seriam as dificuldades no trabalho docente, a própria formação dos professores, tão negligenciada no decorrer da história do país: a distância entre teoria e prática durante a formação docente, pouco espaço para a formação humana, parâmetros retrógrados à formação docente e desigualdades nas condições concretas para cursar o ensino ofertado. Outro aspecto formativo dos professores analisado por Bayer (2021) foi em relação ao corpo docente sem o estudo básico para a docência: pedagogia e/ou licenciaturas, prática crescente e cada vez mais comum nas escolas técnicas brasileiras e que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos.

Duarte (2013) apresenta que, por mais que o trabalho docente dependa do repertório comportamental e cognitivo desenvolvido no dia a dia das escolas, a humanização dos alunos e do próprio professor passará pela apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados, e que, quando não há essa pré-apropriação, seja por carência na formação inicial ou continuada, o trabalho docente acaba por ser esvaziado e contribui para o empobrecimento do desenvolvimento psíquico e social dos alunos e professores, levando a uma transmissão de conteúdos vazia de sentido e prejudicando a aprendizagem.

Já as crises de identidade profissional e pedagógicas ocorridas na vivência dentro do ensino técnico integrado ao ensino médio durante o período de aulas remotas emergenciais relatadas por Bayer (2021) podem ser refletidas com Leontiev (2004), ao apresentar que quando há um descompasso entre o motivo real de trabalho e o motivo colocado pelo próprio trabalhador em sua atividade, há então desencontro entre a significação e o sentido pessoal daquela atividade, tornando-a alienada e alienante e causando sofrimentos ao profissional.

Ao se questionar sobre a educação de jovens e adultos, Kluthcovsky e Joucoki (2021) relatam que as principais dificuldades apresentadas foram a evasão escolar intensificada, a falta de subsídio e de conhecimentos acerca do uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos, tanto por parte dos alunos como dos professores, impactando diretamente o trabalho docente e aprendizagem. Tais situações são confirmadas por pesquisas que mostram que os professores não se sentiam preparados para a modalidade de ensino remoto, além da dificuldade de pôr em prática novas metodologias e utilizar tecnologias digitais e de comunicação remota para a educação, já que, por ter sido uma mudança de modalidade de ensino rápida, não se teve tempo hábil para formações e obtenção dos recursos tecnológicos e pedagógicos necessários, afetando o financeiro de professores e alunos (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; ORSO, 2020; PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Saviani (2020) contribui nessa discussão ao defender que, sem os requisitos mínimos, como condições materiais e conhecimentos técnicos e tecnológicos, o aluno ou profissional não será capaz de aproveitar a modalidade de ensino remoto.

Tendo em vista as condições de trabalho, Cervilieri (2021) analisou se há correlação entre a precarização do trabalho docente e a saúde dos professores, mais especificamente de escolas básicas. De acordo com o autor, os principais

fatores de precarização foram a falta de integração entre os membros escolares durante o trabalho em equipe; a necessidade de custeamento dos recursos para o trabalho; a sensação de frustração, sofrimentos e exaustão física e mental por sentirem-se impossibilitados de realizar atendimentos adequados e pela sobrecarga de trabalho, comprometendo horas de lazer e descanso; falta de recursos e infraestrutura, assim como excesso de alunos por sala; baixa remuneração; falta de reconhecimento e valorização profissional e falta de respeito e apoio por parte de superiores. Com isso, é desenvolvido e agravado nos professores problemas de saúde física e mental, ocasionando afastamentos e prejudicando ainda mais os processos de ensino e aprendizagem durante o período de ensino remoto emergencial.

A situação precária e consequentes adoecimentos e afastamentos são algo já registrado na história da profissão, que faz com que, de acordo com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a categoria profissional de professores seja considerada uma entre as com mais números de afastamentos do trabalho por adoecimentos físicos e psíquicos nos últimos quinze anos (CEPES, 2011).

Matos e Menezes (2021) mostram que as situações de precariedade e dificuldade com o trabalho docente no período de aulas remotas emergenciais não são exclusivas do ensino básico, mas também ocorreram no ensino superior, principalmente no que diz respeito à obtenção e utilização das tecnologias digitais para fins educativos, aumento da carga horária extracontratual e dificuldade na interação e participação dos alunos nas aulas. Magalhães, Silva e Paula (2021) mostram ainda que houvesse dificuldades na aprendizagem com a utilização de novas metodologias de ensino, além de fadiga pelo intenso e constante uso de telas durante o ensino remoto emergencial. Com isso é possível observar que independentemente do nível de ensino e do desenvolvimento de cada indivíduo, as dificuldades de alunos e professores existiram na modalidade remota emergencial e influenciaram diretamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, Silva e Santos (2021) problematizam que as condições da implementação e desenvolvimento do ensino remoto emergencial podem ser consideradas fator de aumento da desigualdade de acesso à educação e motivo de mais ataques contra a classe profissional dos professores, trazendo como ponto de discussão a defesa pela utilização de tecnologias digitais na educação brasileira e a

falta de condições de alunos e professores para a real efetivação dos professores de ensino e de aprendizagem com elas.

Em relação às metodologias de ensino, o Brasil vem passando pelo fortalecimento das pedagogias do aprender a aprender, como a pedagogia das competências na qual a BNCC é fundamentada. Nela há o foco no desenvolvimento de habilidades e competências preferencialmente próximas à vida cotidiana do aluno, o que faz por afastar-se do clássico e científico, dando o caráter de protagonista do próprio processo educativo ao aluno e colocando o professor como um mediador. Ao modificar os papéis habituais e inverter a responsabilidade pela busca e apresentação dos conhecimentos importantes para humanização de cada indivíduo, pode-se haver dificuldades para alunos e professores em se adaptar às novas metodologias propostas e impostas.

Ao fazer o relato de experiência de estágio durante o ensino remoto emergencial em cursos superiores de licenciatura, Santos *et al* (2022) apresentam a possibilidade da utilização de ferramentas digitais para elucidar e apresentar conteúdos e conhecimentos na modalidade remota, como os *podcasts*, mídias via *streaming*, mangás e livros digitais. Guerra Junior *et al* (2022) apresentam a estratégia do roteiro de autoestudo como recurso didático, afim de diminuir a distância entre professor e aluno, melhorando o diálogo entre eles. Já Milliet (2022) apresenta que o uso de mídias como vídeoconferências podem trazer tanto um sentimento de maior competência para os professores, como pode ser um mecanismo de controle, vigilância, exposição e perda de privacidade. Dessa forma, há a apresentação de vivências positivas na utilização de ferramentas e estratégias no processo de ensino, mas que, à depender, podem ser utilizadas de forma a aumentar a perda de autonomia e a precarização do trabalho docente.

Ao analisar especificamente a formação inicial de professores durante o ensino remoto emergencial, Nunes, Raic e Souza (2021) mostram que houve a tentativa da reconfiguração das práticas mediadas pelas tecnologias digitais e não digitais de informação e comunicação. Porém, eles trazem a crítica de que essa medida deveria ter caráter provisório e emergencial, e não ser considerado um novo guia para práticas pedagógicas e curriculares.

Silva e Piatti (2021) também analisaram a formação de professores e a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação durante o período de ensino remoto emergencial. De acordo com os autores, tanto a formação inicial

como a continuada são insuficientes para a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos sobre a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino. Alguns dos principais motivos para isso é a não análise das condições das escolas e ensinos brasileiros por parte dos órgãos responsáveis por essas formações e o acesso desigual dos professores às condições materiais e tecnológicas. Isso leva à crítica ao afastamento da teoria e da prática contida nas formações, pois podem levar, inclusive, ao aumento na desigualdade educacional e social no país.

Tendo isso também em vista, Varela e Santa (2021) elaboraram de um manifesto a favor da classe dos professores frente às condições e situações dela durante o período da pandemia. Relatam que tanto alunos como professores foram utilizados como cobaias humanas para a implantação de uma modalidade de ensino que até então era empregada apenas no ensino superior, tendo sido esquecidas premissas fundamentais da educação e desenvolvimento humano, como a impossibilidade de autonomia e processo de ensino com aqueles que não têm a mínima condição biológica e material para isso. Também apresentam a crítica de que os professores foram destituídos de sua humanidade, história e particularidades, sendo vistos como meros instrumentos pedagógicos.

Por meio da análise sistemática, a pesquisa bibliográfica contou com a incorporação de publicações atuais e que abrangem amplos níveis de ensinos, contribuindo, juntamente com autores clássicos, para a análise crítica proposta, isto é, o processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos no trabalho docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

3.2 O conceito de trabalho à luz da teoria Histórico-Cultural

No decorrer da história, várias espécies evoluíram até chegar aos padrões em que se tem conhecimento hoje. Para que isso fosse possível, todas necessitaram interagir de alguma maneira com o meio ambiente para manterem-se vivas e perpetuar suas espécies por meio de descendentes. Essa atividade na qual os seres vivos se relacionam com a natureza para suprir suas necessidades, sendo possível se manter como um sujeito singular e também se reproduzir, é chamada de atividade vital dessa espécie.

Segundo Leontiev (2004) e Márkus (2015), a atividade dos animais pode ser entendida em dois aspectos: quanto à hereditariedade, pois por ela, as atividades são geneticamente fixadas diante das necessidades biológicas imediatas e características físicas e comportamentais de cada espécie; como quanto aos resultados de experiências individuais, “uma vez que são sobrepostos por uma teia de hábitos e respostas adquiridas de forma adaptativa e individual durante a história de vida de certo organismo” (MÁRKUS, 2015, p. 25).

Os animais possuem uma relação imediata com a natureza, não a transformando para suprir suas necessidades, mas utilizando o que está disponível para isso, e mesmo que utilize de algo com propósito específico e diferente do natural, esse comportamento não é algo que gera uma realidade qualitativamente superior para a espécie, mas é algo transmitido hereditariamente que será útil naquele determinado momento para si e, talvez, para sua prole (DUARTE, 2013). Além disso, tem-se que a relação entre animais é basicamente a mesma que eles têm com os objetos exteriores, ou seja, essas relações também ocorrem por meio do instinto biológico, e, por mais que existam animais gregários, não há atividade coletiva consciente entre eles (LEONTIEV, 2004). Portanto, todas as atividades dos animais, inclusive as vitais, são conduzidas pela hereditariedade e pelos resultados da experiência individual. No caso do ser humano, tem-se uma terceira fonte formadora da atividade: “a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade” (LURIA, 1979, p. 75).

Diferentemente dos outros animais, para os seres humanos, a atividade vital é o trabalho, pois além de permitir com que as necessidades biológicas humanas sejam alcançadas por meio da transformação da natureza, é por meio dessa atividade específica que é possível se constituir como sujeito singular, aspecto ontogenético do trabalho, que e também produz e reproduz o gênero humano, isto é, a cultura, fazendo com que a espécie e as sociedades humanas sejam perpetuadas, aspecto filogenético do trabalho.

O trabalho é o primeiro ato histórico do homem, pois por ele há a modificação da natureza a fim de suprir as necessidades primárias, isto é, comida, bebida, moradia, vestimenta, dentre outros, e, ao mesmo tempo, modifica a natureza interna dos seres humanos provindas de novas necessidades, agora não mais primárias, mas sim sociais, dado que a cada necessidade suprida, novas e mais complexas surgem, conseqüentemente, desenvolvendo um psiquismo cada vez

mais complexo (MARX; ENGELS, 2007). Portanto, enquanto os animais utilizam a natureza externa como ela está acessível para suprir suas necessidades, o homem a transforma para produzir os meios necessários que possibilitem a satisfação básica para a sobrevivência, modificando e complexificando ao mesmo tempo sua natureza interna, isto é, sua subjetividade (DUARTE, 2013).

De acordo com Leontiev (2004), foi por este ato histórico e a apropriação, objetivação e reprodução da cultura por meio do trabalho que a espécie humana pôde se desenvolver aos níveis de hoje. Dessa forma, tem-se que o trabalho é o que liga o homem à natureza, sendo esta atividade mediada tanto pelos instrumentos obtidos por meio da transformação desta natureza, como pela atividade coletiva comum, que visa suprir necessidades cada vez mais complexas, também por meio desta natureza.

Ao modificar a natureza, há a produção de ferramentas e signos que auxiliam e permitem sua sobrevivência, criando novos objetos para que os outros indivíduos também os utilizem. Isso faz com que, além da transformação da natureza, os homens passem a apropriar-se de produtos culturais, criados e produzidos por outros seres humanos por meio da transmissão direta dos conhecimentos, gerando de novas necessidades, agora culturais, e entrando num ciclo evolutivo mais complexo, já que a cada nova objetivação e apropriação dos produtos culturais, as necessidades humanas vão se complexificando e superando o já criado (DUARTE, 2013). Assim, as gerações seguintes se apropriam da cultura já produzida pelas anteriores durante a participação social e o trabalho por meio da aprendizagem, isto é, a aquisição de novos conhecimentos pela transmissão direta, desenvolvendo as habilidades específicas dos seres humanos através da reorganização e formação de faculdades psíquicas e motoras superiores, havendo o processo de humanização dos indivíduos (LEONTIEV, 2004).

Essa complexificação da estrutura das atividades ocorreu por separar as primeiras atividades humanas, como a preparação de instrumentos de trabalho, em ações e operações, isso porque o motivo da atividade em si não mais se relaciona imediatamente às ações e operações. As ações são os vários comportamentos necessários para realizar determinada atividade, como a procura pelas melhores matérias-primas para acender uma fogueira. De acordo com Luria (1979), as ações não possuem como objetivo suprir as necessidades biológicas, mas são dirigidas por um objetivo consciente que só fará sentido no conjunto dos resultados de todas as

ações necessárias de uma atividade, afinal procurar lenha não sacia a fome ou aquece o corpo, mas possibilita que isso venha a acontecer no total da atividade de cozinhar ou esquentar-se. Já as operações são comportamentos auxiliares às ações por meio da qual se realiza as ações e que possibilitou a estruturação da atividade consciente humana, como o ato de se locomover, analisar e pegar do chão o pedaço de madeira para a fogueira (LURIA, 1979).

Para mais, a complexidade da atividade deu-se por ser uma apropriação cultural ativa, ou seja, é preciso haver atividade entre indivíduo e produtos culturais em que se reproduza os traços fundamentais da atividade acumulada nos objetos, e juntamente com essa apropriação, há a assimilação da experiência humana generalizada e refletida em um objeto ou ação, cristalizada e refletida por meio da linguagem, desenvolvendo a significação das ações no indivíduo. Tem-se, então, que uma das principais características da apropriação cultural e da significação é ocorrer através de outros indivíduos por meio da comunicação direta no processo educacional (LEONTIEV, 2004).

Além da significação, que é a generalização da humanidade cristalizada nos objetos e atividades, tem-se a formação dos sentidos na interação entre homem e atividade. O sentido é uma relação criada na atividade, em que é traduzido o vínculo entre o motivo individual da atividade e o fim desta. Dessa maneira, o sentido de uma atividade é único para cada pessoa, pois está ligada com sua realidade e motivo pessoal, assim como a apropriação de uma significação. Há possibilidades de que o sentido pessoal de uma atividade e sua significação coincidam, mas isso pode não ocorrer, havendo a dissociação entre elas, transformando as ações e as atividades alienadas e alienantes e trazendo sofrimento a esse indivíduo (LEONTIEV, 2004).

Outra condição para tal complexidade da estruturação da atividade humana é a linguagem como um sistema de códigos que torna possível representar simbolicamente o mundo material e imaterial, existente apenas na espécie humana. Isso porque é por meio da linguagem que é possível discriminar dos objetos materiais, dirigir a atenção a eles e também conservá-los na memória, permitindo com que haja a relação entre homem e objeto mesmo quando estes estão ausentes; além de assegurar o processo de abstração e generalização dos objetos, tornando a linguagem um veículo de transmissão de informação, mas também de pensamento,

fazendo com que o desenvolvimento psíquico humano evolua em parâmetros significativamente superiores aos dos animais (LURIA, 1979).

Ao modificar a natureza nesse processo criativo, o homem acaba por se transformar também, desenvolvendo novas habilidades, moldando caráter, ideologias e transformando, também, as próprias relações sociais em que está inserido (RUBINSTEIN, 1967). Assim, o trabalho influencia diretamente na forma e nos conteúdos psíquicos. Observa-se que esses aspectos dependerão muito da especificidade do trabalho que será realizado, pois, como visto, as atividades e o desenvolvimento humano delas provenientes têm relação direta com o contexto em que o indivíduo está inserido, já que possuem como característica a dialética e a historicidade.

Enquanto atividade ontogenética, o trabalho se constitui como atividade intencional com demanda, teleologia, atenção voluntária, vontade, esforço, controle de execução e disciplina para cumprir com seus objetivos, necessitando de funções psíquicas e motoras adequadas para isso (RUBINSTEIN, 1967). Portanto, para que o trabalho seja realizado, é necessária a visão de um fim, um objetivo; o objeto de trabalho, no caso a natureza; e os meios para que ele seja realizado, isto é, os instrumentos, que carregam em si a cultura e a relação humana ao longo dos tempos (LEONTIEV, 2004). Além disso, envolve processos de ações e operações físicas e intelectuais, necessitando e implicando no desenvolvimento de hábitos e automação de ações e operações, habilidades e conhecimentos específicos, assim como criatividade, mobilizando todas as funções psíquicas, assim como signos e significados (RIOS; ROSSLER, 2017).

Em relação à atividade vital animal, esta é puramente adaptativa, a atividade vital humana é consciente. Isso significa que a atividade vital humana não é determinada apenas por questões biológicas, mas em especial por necessidades superiores formadas e desenvolvidas dentro das sociedades que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos intelectuais que o levam a ocupar um espaço social. Além disso, o trabalho é uma atividade mediada tanto por questões materiais quanto por culturais, sociais e subjetivas, diferentemente dos animais, já que sua atividade vital é dada sem mediação entre sujeito e natureza, dessa forma a atividade humana é consciente e pode ser orientada por conhecimentos mais profundos sobre determinada situação, e não apenas no exterior e imediato. Também se tem que a atividade vital do homem não é induzida apenas pela

hereditariedade e experiências pessoais, mas também pela experiência humana por meio da apropriação da cultura produzida por toda a humanidade através da educação (ANJOS, 2017; LEONTIEV, 2004; LURIA, 1979).

Ademais, o trabalho permite o desenvolvimento de sua personalidade, afinal, segundo Martins (2015, p. 76), “a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo” e na atividade de trabalho são desenvolvidos valores, ideais e atitudes, numa construção de caráter frente à sociedade, àquelas pessoas com quem se trabalha e também com as que se destina o objeto do trabalho. Assim, na relação dialética do trabalho entre o pessoal e o social, há a modificação do ambiente e das relações por meio das ações individuais, mas que tem como consequência direta a formação e manifestação de maneiras de ser individuais influenciadas pelo fator social do próprio trabalho (RUBINSTEIN, 1967).

Outro fato sobre o trabalho é que ele supre a necessidade pessoal e social, de acordo com os motivos pessoais, como a manifestação de si mesmo por tal atividade e na produção de objetos (RIOS; ROSSLER, 2017). Dessa forma, a atividade vital humana é o meio pelo qual o homem torna sua vida produtiva, seja materialmente, mas também em questão de construção de conhecimentos, desenvolvimento de funções psíquicas, autoimagem, novas formas de relacionamentos, ampliação de atividades, modificações e novos motivos, construindo, assim, sua própria história e contribuindo na construção da vida social em que está inserido, refletindo em todos os aspectos de sua vida (MARTINS, 2015). Além disso, ao longo da vida, pode-se haver a unidade consciente dos motivos pessoais e dos objetivos finais do trabalho, contribuindo para a maior autoconsciência e consciência do seu próprio caminho. É no e pelo trabalho que o ser humano se materializa em suas produções, que podem enriquecer e estender sua existência, transformando e sendo transformado (RUBINSTEIN, 1967).

O trabalho, enquanto atividade filogenética, é criador e produtivo, sendo o meio que permitiu com que a cultura material e intelectual fosse cristalizada e transmitida para as novas gerações, sendo condição primeira da existência do homem (LEONTIEV, 2004). Marx (2011) apresenta como elementos fundamentais do processo de trabalho a finalidade, o objeto, que é a matéria que será utilizada para que ele ocorra, e os meios, instrumentos, onde sem um desses não é possível falar sobre uma condição favorável e nem possível de um processo de trabalho. É

atividade consciente e orientada, buscando alcançar determinado fim intencionalmente, criando produtos, construindo conhecimentos e desenvolvendo hábitos (MARTINS, 2015).

Assim, seja o trabalho braçal ou com caráter mais intelectual, todos necessitam de técnica, conhecimentos e hábitos, necessitando de automatização, mas que, quando preciso, iniciativa e criação para enfrentar situações diferentes, sendo possível dizer que toda atividade de trabalho utiliza e desenvolve processos intelectuais, mesmo que implicitamente ou com grau mais ou menos elevado (RUBINSTEIN, 1967). Dessa forma, tem-se que, ao modificar e se apropriar da natureza para satisfazer as necessidades humanas, o homem passa a produzir novas necessidades mais elaboradas e novas objetivações que concretizam a cultura humana, que também passam a ser elemento de apropriação, entrando num ciclo em espiral que permite o desenvolvimento qualitativamente cada vez mais superior da cultura humana (DUARTE, 2013).

Uma importante característica do trabalho é o fato desse ser uma atividade coletiva com divisões técnicas, em que, por mais que seu motivo não seja alcançado diretamente em cada ação individual, ele é alcançado por meio do produto desse processo coletivo anterior, simultâneo, ou posterior, assim, o trabalho é uma atividade que liga o homem à natureza por mediação de instrumentos e da sociedade (LEONTIEV, 2004). Dessa forma, o trabalho não permite diretamente que as necessidades individuais sejam supridas, isto é, suas ações e operações não são diretamente orientadas para este fim, mas são orientadas para a satisfação social, a um produto útil para a sociedade. Então, na atividade do trabalho, são permanecidas todas as características sociais circundantes, como relações e ordens sociais, que acabam sendo refletidas no motivo deste trabalho, envolvendo não apenas questões e objetivos pessoais, mas também em relação a outras pessoas, ao social (RUBINSTEIN, 1967).

Portanto, o trabalho constitui atividade primordial para o desenvolvimento humano enquanto seres sociais e também contribui continuamente para o desenvolvimento psíquico humano, permitindo com que funções psíquicas se tornem superiores. É atividade criadora, produtiva, orientada e social. Além disso, todo trabalho é uma atividade que possui significação, que pode ou não coincidir com o sentido e motivo pessoal do indivíduo. E falando do desenvolvimento psíquico e caráter social do trabalho, tem-se que é por meio dele que o indivíduo pode se

realizar como ser social e que forma e transforma valores, ideais, atitudes e autoconsciência.

No entanto, essa mesma atividade humanizadora produz a desumanização por meio da luta de classes. Assim, tem-se o conceito de trabalho alienado, assunto analisado na próxima subseção.

3.3 O trabalho alienado

Por mais que o trabalho seja a atividade vital da humanidade, isto é, a atividade que garante sua existência e a continuação da espécie, ao olhá-lo num contexto capitalista, têm seus aspectos ontológicos e filogenéticos alienadamente separados, e até antagônicos, como mostra Duarte (2013) ao discutir Marx, isso porque ele é transformado em mercadoria.

Como visto, o trabalho é uma atividade social e que está inserida em determinado tempo, espaço e cultura, dependendo das condições objetivas e das relações sociais disponíveis. Com isso, o próprio trabalho está à mercê das influências da sociedade capitalista e da classe que o indivíduo está inserido, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento psíquico humano também será fortemente influenciado por essas condições.

Desse modo, Martin (2020, p.93) pontuou que a “alienação é o processo no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens sem que estes possam controlá-las”, e mais, citando Silveira (1989), a autora mostra que a alienação ocorre em dois níveis, o sociológico, ligado às condições sociais e econômicas, e o psicológico, relacionado às conseqüências produzidas nos indivíduos alienados.

Analisando o modelo capitalista, a divisão entre duas classes, uma dominada e outra dominadora, não abrange apenas os meios de produção, mas também os próprios indivíduos e tudo o que os envolve. A classe dominada, para manter sua sobrevivência, vende sua força de trabalho por um salário que não corresponde com sua atividade exercida. Essa venda por um salário faz do trabalhador e do trabalho uma mercadoria, transformando a atividade vital humana em uma atividade que satisfaz apenas a necessidade de sobrevivência, precisando

de outras atividades para suprir todas as suas necessidades biológicas e culturais (DUARTE, 2013; MALAGUTY, 2013; MARTINS, 2015).

Dessa forma, o trabalho passa a ser atividade muito mais voltada ao lucro e à obtenção de riquezas pelos dominantes do que uma atividade essencial e motivada pelo desenvolvimento psíquico de cada ser humano, que passa a ocorrer de forma limitada, pobre, mecânica e fragmentada, assim como o próprio trabalho (MARTINS, 2015; RIOS; ROSSLER, 2017). Duarte (2013, p.59) sintetiza a alienação como sendo “um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”, isto é, por meio das relações sociais capitalistas, tudo o que o homem produz e objetiva por meio do seu trabalho não o pertence, não lhe é objeto de apropriação, e assim limita as condições concretas ao seu alcance e que lhe possibilitariam desenvolvimento psíquico superior.

Ao vender sua atividade vital, o trabalho aliena também o próprio trabalhador, pois ele não tem acesso ao bem que produz, nem ao ato de produção, nem ao de obtenção. Na verdade, quem possui o produto do trabalho construído pelos trabalhadores é o proprietário do meio de produção, retirando do trabalhador sua objetivação (LEONTIEV, 2004; MALAGUTY, 2013). Dessa forma, há um vácuo entre o trabalhador e o objeto de sua produção, onde “as objetivações do trabalhador não se constituem em objetos de suas apropriações” (MARTINS, 2015, p.48).

Além disso, por mais que o trabalhador continue se desenvolvendo psiquicamente com as condições materiais limitadas ofertadas a ele, não há uma compreensão satisfatória do fim de sua atividade num contexto mais amplo, isso porque a objetivação do trabalho é retirada do trabalhador, fazendo com que o sentido do trabalho seja externo a ele mesmo (MALAGUTY, 2013). De acordo com Malaguty (2013), pelo fato do trabalho, atividade essencial para o desenvolvimento do gênero humano, ser uma atividade alienada e alienante, o próprio gênero humano encontra-se alienado, modificando até mesmo as significações sociais dessa atividade, voltando-se apenas ao lucro. Deixa-se de haver um sentido do trabalho como produção coletiva para a coletividade, caminhando cada vez mais a algo individual e a-histórico.

Ocorre, então, um descompasso entre o motivo real do trabalho e o motivo dado a esta atividade pelo trabalhador, entre o produto do trabalho e o que o

trabalhador possui, tendo como uma de suas consequências o desencontro entre sentido pessoal e significação daquela atividade, tornando-a alienada e alienante para o sujeito (LEONTIEV, 2004). Assim, tem-se uma atividade que pode ser sentida como obrigação que foge da natureza humana, consumindo as energias do trabalhador e sendo um obstáculo, senão um limite, ao seu desenvolvimento pleno, causando sofrimento (MARTINS, 2015).

Segundo Martin (2020), a teoria Histórico-Cultural defende que todo sofrimento e adoecimento não devem ser restringidos ao modelo biomédico, o qual se observa apenas o biológico, mas sim, abranger a dialética biológico, psicológico e social, pois, por mais que seja vivido de forma individual, não é possível enxergar esse indivíduo separado de suas condições históricas e sociais. Isso porque, diferentemente dos animais que herdaram geneticamente a objetividade de sua espécie, o nascer ser humano não significa nascer humanizado, pois toda cultura humana é, também, produção de trabalho, que acontece externamente a cada indivíduo (DUARTE, 2013; MARX, 2015). Dessa forma, ao se analisar o desenvolvimento de cada indivíduo é necessário ir além do corpo orgânico, mas também considerar o “corpo inorgânico”, isto é, o gênero humano provindo da apropriação das objetivações genéricas, o que o torna, inclusive, com vantagens em relação aos outros animais, mas que pode tornar-se desvantagem se lhe é retirado (MARX, 2015).

Tendo em vista esses conceitos, Martin (2020) apresenta estudos de Laurell que mostraram que todo adoecimento possui caráter histórico e social, pois este processo acontece no coletivo e é por ele formado e diretamente influenciado. Afinal, os conceitos de saúde e de doença provêm de considerações culturais ao longo da história de uma sociedade e, além disso, o processo de adoecimento tem como base e influência as condições objetivas e subjetivas que o indivíduo tem acesso ao longo da vida.

De acordo com Seeman, citado por Martins (2015) e Martin (2020), as principais consequências psicológicas dessa alienação são o sofrimento, o sentimento de impotência ou falta de poder, fazendo com que o indivíduo não consiga perceber os determinantes sociais que atuam em sua vida; o sentimento de absurdo ou de incerteza, que traz a ideia de que o indivíduo não tem ou tem baixa expectativa para realizar seus projetos, podendo dificultar o entendimento das relações; o isolamento e a desesperança em relação a si mesmo e à sociedade; o

auto estranhamento, que faz com que indivíduo busque sentido pessoal externamente a si, isto é, na realidade social que não a sua; e a ausência de normas, que faz com que haja um rompimento com o sistema em que vive.

Isso tudo influencia diretamente a vida do sujeito, pois leva ao esvaziamento de si, empobrecimento dos seus valores e adoecimento psíquico (MARTINS, 2015). As atividades relacionadas ao trabalho extrapolam o espaço e tempo definidos pelo contrato laboral, como as preocupações relacionadas à estabilidade e ao desempenho do trabalho, aos contatos constantes fora da empresa por via tecnologias da comunicação, aos relacionamentos fora e dentro do espaço de trabalho que podem afetá-lo direta e indiretamente o mesmo (MALAGUTY, 2013). Além disso, dentro do contexto capitalista vigente, há grande competitividade e individualismo pelos empregados e empregadores, afetando o psicológico dos indivíduos e contribuindo para sensações de isolamento, incapacidade e improdutividade, aumentando a frustração e insatisfação com o trabalho, consigo mesmo e com as condições de vida, independente do quanto esforço, material e sacrifícios pessoais realizem (RIOS; ROSSLER, 2017).

Portanto, o trabalho é alienado por ser desenvolvido na sociedade capitalista, mas também é alienante, afetando diretamente a relação do homem consigo mesmo, sua consciência, funções psíquicas, habilidades, sentimentos e com o objeto, já que há a discordância entre sentido pessoal e significação pessoal, levando a trabalhar por algo que não o satisfaz e também com outros indivíduos, pois as relações se tornam centradas no poder monetário. Além disso, traz consequências negativas em cima das relações entre os indivíduos no interior e fora do local de trabalho, sobre a vida além das atividades laborais, como família e lazer, a saúde física e mental do trabalhador e também do seu ser perante a sociedade, isto é, seu reconhecimento e valorização social.

Dessa forma, observa-se a contradição entre a real potencialidade da atividade do trabalho, sendo uma atividade dominante do adulto que permite o constante desenvolvimento psíquico do sujeito, levando à humanização com mais repertório de funções psíquicas superiores, e a atividade do trabalho nas condições capitalistas, que reduz e limita esse desenvolvimento psíquico e humano, individual e social, levando à alienação da própria consciência e de tudo o que rodeia o sujeito. Como diz Leontiev (2004, p.129): “Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida”, tendo como uma dentre várias

consequências diretas, o adoecimento do trabalhador, que parte do social, afinal, somos seres históricos, com natureza social.

Assim, pode-se pensar que uma maneira de superar o trabalho alienado seria por meio do trabalho com mais flexibilidade, autonomia e responsabilidade sobre o processo de trabalho, ser multifuncional, não se restringindo a uma única função, sendo capaz de ter contato sobre diversos conhecimentos humanos e tendo tarefas mais coletivas. No entanto, Pinto (2007) mostrou que isso não ocorre, pois, em estudos sobre sistemas de trabalhos, apresenta que em atividades laborais com tais condições ainda permanece a falta de controle sobre o processo geral do trabalho, além do não acesso aos bens produzidos, sem considerar a intensificação do trabalho e a constante vigilância, afetando a questão relacional, e a priorização do lucro sobre a satisfação das necessidades e sobre o desenvolvimento humano. Isso, porque, de acordo com Duarte (2013), a alienação e as relações sociais dentro da sociedade capitalista são apresentadas como algo natural, já que nela o coletivo dos homens não domina as relações humanas e de trabalho. Dessa forma, vê-se que a alienação permanece, objetivamente e subjetivamente, na sociedade capitalista independente do sistema econômico ou de trabalho, atualizando sua forma, mas continuando a impedir a apropriação dos bens produzidos e a humanização real dos indivíduos.

Da mesma forma como são as condições históricas e objetivas que fazem com que a alienação perpassa o desenvolvimento humano, influenciando suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo e influenciando a subjetividade de cada um, é por meio das relações sociais no sistema atual que há a possibilidade de caminhar para uma vida mais crítica, universal e livre. Ao entrar em contato com as incoerências e incongruências do sentido e do significado do trabalho, há a possibilidade da tomada de consciência, podendo levar à rejeição da vida real ou à luta ativa contra as condições objetivas que sustentam essas incoerências. Enquanto no primeiro caso há um movimento interno, relacionado aos sentimentos, no segundo caso há uma movimentação externa contra as condições objetivas e subjetivas que o oprimem (LEONTIEV, 2004). Assim, há a luta pelo desenvolvimento integral de todos os indivíduos, a busca coletiva da satisfação das necessidades e de melhores condições objetivas de toda a classe trabalhadora, a luta pela mudança do pensamento hegemônico e dominante, além da transformação do sentido do trabalho e do próprio subjetivo e consciência individual.

Portanto, segundo Duarte (2013) e Rios e Rossler (2017), tendo como base o conhecimento e a utilização ética e política das condições que o sistema capitalista oportuniza dentro do próprio trabalho, além do desenvolvimento da consciência de classe, há chances de superação do caráter contraditório do trabalho e desenvolvimento psíquico humano em suas máximas possibilidades. Vê-se, então, a importância da educação para tal superação, pois, por meio dela, é que serão identificados e transmitidos os conhecimentos necessários para que o indivíduo desenvolva máximas potencialidades psíquicas e, assim, possa ser humanizado e desenvolver consciência sobre si, o outro e o contexto mais amplo.

3.4 Trabalho e educação

Assim como o trabalho é uma atividade realizada apenas pelos seres humanos, a educação também se constitui como atividade fundamentalmente humana, Saviani (2007) chega a dizer que ambas as atividades fazem parte do conjunto de traços que definem a espécie humana.

Como visto, o trabalho é a atividade na qual a humanidade transforma a natureza visando suprir as necessidades individuais e coletivas. É, dessa forma, a atividade vital que permite o desenvolvimento ontológico e filogenético humano é produzida pelo próprio indivíduo, sendo realizado de maneira cada vez mais complexa ao longo da história (SAVIANI, 2007). Luria (1979) traz que as atividades conscientes humanas, como o trabalho, possuem três fontes: a hereditariedade, a consequência das experiências próprias e a assimilação da experiência acumulada pela humanidade e transmitida no processo de aprendizagem, sendo essa a mais importante para a maioria dos conhecimentos, habilidades e comportamentos humanos. A cultura é transmitida por meio da linguagem, ou seja, o processo de aprendizagem se dá “de fora para dentro”, pois é por meio da instrução de um terceiro que a atenção e memória são dirigidas a uma objetivação em especial e, assim, após a repetição e apropriação desta, se possui condições de discriminar e aplicar conhecimentos culturais apreendidos sozinhos.

Uma das relações existentes entre trabalho e educação é a relação de identidade em que se aprende a produzir a própria existência no ato de produzi-la (SAVIANI, 2007). Também pela educação é possível a transmissão do gênero e da cultura humana produzidos até os dias atuais, ela é o meio pelo qual o indivíduo

pode ser humanizado, desenvolvendo suas capacidades de produção e funções psíquicas superiores (LEONTIEV, 2004). Desse modo, é possível entender a importância da educação como atividade sistematizada e que tem como objetivo o desenvolvimento individual e social.

Quando se fala sobre educação, fala-se também sobre conhecimentos, como aqueles provenientes da opinião, do senso comum, da experiência cotidiana, ou como o conjunto de conhecimentos oriundos das experiências ao longo da vida, ou também o conhecimento metódico e sistematizado, isto é, os conhecimentos científicos (SAVIANI, 2015). No entanto, para que haja a humanização dos indivíduos para além do cotidiano, é necessária a educação que tem como foco este último tipo de conhecimento, o conhecimento científico, e esse é a especificidade da educação em sua forma escolar.

Ao observar a história da educação escolar, tem-se que, segundo Saviani (2007), durante o período das comunidades primitivas ainda não havia separação de terras e os indivíduos se apropriavam dos meios de produção coletivamente, educando-se e educando as gerações mais novas, dessa forma trabalhar e aprender constituía-se como uma unidade. No entanto, quando foi iniciada a divisão de terras, e com isso a divisão de classes, a educação passou a ser dividida entre uma educação mais voltada à intelectualidade, oratória e exercícios físicos para a classe dominante, e uma educação voltada apenas para o processo de trabalho para a classe dominada. Quanto mais as classes influenciavam no desenvolvimento do trabalho e da educação como atividades distintas, mais a escola reproduz o modo de sociedade capitalista e aparta a instituição e a instrução do trabalho produtivo, perpetuando esse modo de sociedade dividida em classes. Com isso, também foi possível definir a dupla identidade entre o trabalho e a educação, onde há a educação concomitante com o trabalho, como no caso do trabalho manual, mas também a educação direcionada ao trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Após a Revolução Industrial, o trabalho foi modificado, tornando-se mais mecanizado e levando o homem a uma posição secundária na produção material, conseqüentemente modificando a educação e reorganização a sociedade. Com a necessidade de trabalhadores letrados e instruídos nos novos moldes industriais houve a necessidade da escolarização mais universal e padronizada, assim como a escolarização mais especializada em determinadas funções profissionais, havendo

nova forma de separação na escolarização, mas mantendo a escola como aporte para a continuação dos sistemas sociais (SAVIANI, 2007).

Em relação à estruturação do ensino básico inicial atual, Saviani (2007) mostra haver a possibilidade de fundamentação no princípio educativo do trabalho. Este compreende três significados:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2019, p. 21).

Isso faz com que a relação entre educação e trabalho seja implícita e indireta, pois o currículo escolar é baseado de acordo com as exigências de vida na sociedade, e esta é influenciada diretamente pela divisão de classes e seus trabalhos respectivos.

Assim, tem-se que no ensino fundamental não há referências diretas ao trabalho, mas o foco é no aprender habilidades e comportamentos essenciais à vida em sociedade, dos rudimentos do saber, como a linguagem escrita e falada, assim como conhecimentos matemáticos e o das ciências naturais e sociais. Esses conhecimentos são o que darão a base para a aquisição para conhecimentos mais específicos.

Já no ensino médio, esta relação entre trabalho e educação é dada de maneira explícita e direta, havendo foco no encontro da teoria com a prática no processo produtivo de maneira generalista. Aqui, por mais que não haja especificidade propriamente dita, a educação vem ao encontro do trabalho generalista, da produção generalista, mas que é fundamental para a continuação do desenvolvimento cognitivo e humanização dos indivíduos.

É no ensino superior que a especificidade de um trabalho pode ser aprofundada e executada. Isso permite que haja a plena participação na vida cultural a partir de produções mais elaboradas e complexas do desenvolvimento social, isto é, é por meio dessa aquisição mais específica que cada indivíduo passa a produzir

por meio do trabalho material e/ou imaterial e, assim, participar ativamente da cultura e sociedade (SAVIANI, 2007).

3.5 O trabalho docente

De acordo com Saviani (2015), elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica, ao analisar os conceitos de trabalho e educação, afirma que a educação é uma atividade de trabalho com produção não material, produção de conhecimentos que, na especificação escolar, os atos de produzir e de consumir ocorrem juntos, não havendo separação do produto e o ato de produção, como nas aulas, onde supõe haver a presença do professor, que produz, e do aluno, que consome (SAVIANI, 2015). É nisso que consiste a natureza da educação escolar, a produção não material em que o ato de produzir e consumir estão intimamente e temporalmente conectados.

Além disso, a educação como atividade de produção não material é necessária para o desenvolvimento de atividades de produção material e para o desenvolvimento da própria humanidade, já que a produção de conhecimentos e conceitos diz respeito à produção da natureza humana para além das condições biológicas. Saviani (2015) pontuou que o trabalho docente corresponde à atividade de produzir direta e intencionalmente a humanidade desenvolvida e aperfeiçoada pelo gênero humano no decorrer da história, em cada sujeito singular, com a transmissão do conhecimento científico clássico de maneira dosada e sequenciada. Assim, o trabalho docente não pode ser realizado por alguém que simplesmente conhece as ciências, mas que, para, além disso, tenha domínio do conteúdo científico e do processo pedagógico. Portanto, o objeto da educação é a identificação daqueles produtos culturais necessários para que os sujeitos sejam humanizados, os conteúdos clássicos, e também a descoberta dos meios mais eficientes para o trabalho pedagógico, isto é, os conteúdos, tempo, espaço e metodologias adequados.

Em relação ao trabalho pedagógico institucionalizado, isto é, ao trabalho docente relativo à educação formal nas escolas, tem-se a transmissão de conhecimentos elaborados e sistematizados referentes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e não a conhecimentos cotidianos e populares fragmentados, isso porque a escola existe para permitir o acesso ao saber

elaborado e seus fundamentos (SAVIANI, 2015). Daí a necessidade de um currículo estruturado para orientar as atividades e o trabalho docente.

De acordo com Saviani (2015), o currículo escolar traduz-se como um conjunto das atividades nucleares a serem desenvolvidas, sendo essas o ensinar a ler, escrever, contar e os fundamentos das ciências naturais e sociais, trazendo as organizações de tempo e espaço, profissionais e instrumentos necessários para que o trabalho docente seja realizado da melhor maneira, não se perdendo em atividades extracurriculares e nem permitindo que a escola se transforme em uma agência de serviços. É na transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados que os professores devem focar seu trabalho, pois são eles que darão base para a humanização dos alunos, evoluindo de um conhecimento espontâneo e cotidiano para um conhecimento sistematizado e científico.

Dessa maneira, o trabalho docente mostra-se essencial ao desenvolvimento humano individual e social. Mas, por mais que a educação escolar possa criar as bases para um tipo de sociedade, ela ainda está inserida em um contexto capitalista em que até mesmo o trabalho docente e suas consequências tornam-se alienadas e alienantes, o que traz uma realidade preocupante sobre o desenvolvimento do gênero humano, já que o trabalho docente por si só permite o desenvolvimento psíquico e social do professor, mas também o desenvolvimento do gênero humano com a perpetuação da cultura em suas objetivações, além da transmissão dos conhecimentos construídos historicamente para as próximas gerações e o desenvolvimento psíquico e social dessas novas gerações, tornando este trabalho alvo incessante de alienação e de ataques sociais por sua relevância.

3.6 Precarização do trabalho docente

Um dos pilares da alienação do trabalho no sistema capitalista é o fato da não apropriação da objetivação gerada pelo próprio trabalho (MARTINS, 2015). No caso do trabalho docente, o mesmo ocorre. O professor deveria reconhecer os conteúdos necessários à humanização dos sujeitos, mas como ele próprio não consegue se apropriar desses conceitos, eles acabam não contribuindo para a superação do cotidiano. Suas ações tornam-se vazias, esvaziando-se, empobrecendo seu próprio desenvolvimento psíquico e social. Tal situação é

produzida e alimentada por teorias pedagógicas de formação docente, como a pedagogia do professor reflexivo, reproduzindo a lógica do capital e do pensamento neoliberal (DUARTE, 2013)

Dessa forma, cada vez mais o sentido que o professor tem relacionado ao seu trabalho se afasta de sua significação. De acordo com Leontiev (2004), quando se perde a relação entre o motivo objetivo de determinada ação e o objeto desta mesma ação, ela se torna vazia. Assim, quanto mais distante é a motivação docente dos conhecimentos empregados para a humanização dos sujeitos, mais vazio vai sendo o trabalho docente, mais distante vai sendo o sentido pessoal de sua real significação. É fácil pensar em exemplos em que isso ocorre, como quando um professor, já cansado das dificuldades impostas ao trabalho docente e à incapacidade de se alcançar o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, vai transformando um sentido positivo da humanização dos sujeitos na busca do salário para custear a sua sobrevivência e, talvez, se realizar como pessoa em outros lugares fora da escola.

Marx (2011) afirma que sem um fim, um objeto e um instrumental, não é possível que haja processo de trabalho, e mais, que o trabalho está diretamente relacionado com as condições materiais disponíveis para sua realização. Dessa forma, ao trazer como foco do pensamento o trabalho docente realizado por professores brasileiros na última década, vê-se a dificuldade em realizá-lo de maneira a atingir os objetivos, seja por carga horária, condições psíquicas, objetivas e históricas dos docentes, falta ou inadequação de instrumentos, contribuição discente, pouca ou ineficaz rede de apoio, dentre outros (CEPES, 2011; 2014). Essa questão é descompassada com a crescente culpabilização dos professores por baixo rendimento discente ou declínio qualitativo da educação. Esse descompasso entre falta de condições para o trabalho docente e a culpabilização dos professores ocorre influenciada pela visão capitalista disseminada na sociedade brasileira, principalmente pela pedagogia das competências⁷, visando à perda da autonomia docente e à desvalorização desse profissional.

Segundo Rubinstein (1967), os motivos das atividades são fortemente influenciados pela valorização e avaliação que a sociedade tem dela. Na realidade

⁷ Para mais leituras sobre o tema, recomenda-se:

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

social em que o trabalho docente está inserido, principalmente quando restrito à realidade brasileira, vê-se constantes ataques ao trabalho docente, ora acusando-os de doutrinações, ora responsabilizando-os pelo baixo desempenho dos alunos, em um cenário com poucos investimentos públicos ou privados e escassas condições objetivas efetivas para atender às necessidades reais das escolas. Esse declínio contínuo na importância e valorização do trabalho docente gera descompasso entre as motivações pessoais de cada professor e o significado de seu trabalho.

Além disso, pelo fato de a atividade ser a condição básica para o desenvolvimento psíquico, mais especificamente, o trabalho é a base para a construção da personalidade e do desenvolvimento das funções psíquicas, tem-se que o trabalho docente alienado tem como consequência a alienação da personalidade do professor, impedindo o desenvolvimento eficaz destes sujeitos, limitando sua autonomia, reflexão crítica sobre si e sobre a sociedade, dentre outros (MARTINS, 2015).

Assim também, na sociedade capitalista, há a forte dominação dos sistemas educacionais a fim da dominação da população. Portanto, enquanto a escola pode ser vista como local em que há transmissão dos conhecimentos humanos visando o desenvolvimento psíquico e humano, ao extraviar esse objetivo encontra-se as mais diversas teorias pedagógicas. Ao focar muito mais no aluno como sujeito com autonomia, perde-se a noção da essencialidade dos conhecimentos não cotidianos, prendendo-os à realidade limitada em que vive. Ou se olhar para a educação simplesmente como aquilo que deve ocorrer como preparação operacionalizada e liderada por terceiros, aliena-se ainda mais as objetivações do trabalho docente, da educação em si e suas consequências. Independente, na sociedade capitalista, transformar a força de trabalho do educador como simples moeda de troca, diminui e limita a educação como treinamento técnico sem relação com as outras dimensões em que está inserida, como a político-pedagógica, não dando condições de instrumentalização docente para que haja trabalho e desenvolvimento de qualidade, esvaziando cada vez mais o valor de uso dessa força de trabalho (MARTINS, 2015).

Outro fator a considerar é que a educação escolar brasileira está direcionada pelos Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância, Fundo Monetário Internacional (FMI), que a financia em muitos

aspectos. No entanto, para que esse financiamento ocorra, a educação escolar brasileira deve seguir a ideologia neoliberal desses Organismos, o que acaba por subordinar, sucatear e precarizar ainda mais a educação brasileira e o trabalho docente, visando interesses do capital internacional, fazendo com que os professores percam a autonomia, e o trabalho docente, seu caráter emancipador (LADEIRA; LADEIRA; FERREIRA, 2020).

Assim, os Organismos fizeram com que fossem impostas concepções pós-modernas de educação e teorias educacionais baseadas nas pedagogias do “aprender a aprender” nas instituições escolares brasileiras, subordinando, com o auxílio da política brasileira, cada vez mais as gestões escolares e professores às necessidades do mercado financeiro, ao lucro e à produtividade, desde a formação inicial, à continuada. Também há a coação para a utilização de materiais didáticos metodologias específicas e com o “discurso de diversidade, flexibilidade, eficiência, equidade, inclusão, etc., (...) que não se materializa na prática” (URT *et al*, 2020, p.263), com conteúdos escolares escolhidos pelos Organismos, a precarização das condições de trabalho nas escolas, novas formas e flexibilizações de contratos com perda de direitos trabalhistas, privatização e terceirização dos serviços públicos relacionados à educação, barateamento da educação, uberização⁸ e pejetização⁹ do trabalho docente, dentre outros (LADEIRA; LADEIRA; FERREIRA, 2020; MANFRE, 2014; SILVA; GOMES; MOTTA, 2020).

Tais ações refletem diretamente nas visões que se tem da escola, do aluno, do professor e do trabalho docente em nível social e individual, refletem no psiquismo do professor e em sua relação com a sociedade, os outros, si mesmo e o seu trabalho, refletem nas condições objetivas de trabalho que se encontram nas escolas, tudo colaborando com a alienação do trabalho docente e a alienação da sociedade em relação à educação. Assim, a sociedade passa a enxergar a educação como fator econômico e o professor como um recurso humano e uma

⁸ De acordo com Silva, Gomes e Motta (2020, p.139) a uberização seria uma forma de trabalho “que se destina à extração de mais-valia através da exploração”, onde não há efetivação de direitos trabalhistas, como o conceito de contratação por jornada e salário variável a depender do uso das horas vagas, além de ter como característica o fato dos próprios trabalhadores serem responsáveis pela compra e manutenção dos seus instrumentos e meios de trabalho, como mostra D. O. Souza (2021, p. 7).

⁹ De acordo com Silva, Gomes e Motta (2020, p. 139) a pejetização diz respeito à “transferência dos contratos de trabalhos assalariados para os de pessoa jurídica (PJ)”, desvinculando o trabalhador de sua condição de empregado, afetando suas condições de trabalho e seus direitos trabalhistas.

mercadoria, internalizando os valores do mercado e sendo submetido às regras empresariais e mercadológicas (URT *et al*, 2020).

Importante ter em mente que, no cenário brasileiro atual, tem-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e em outras reformas educacionais, como as Reformas do Ensino Médio, normatizando o ensino básico brasileiro. A BNCC estabeleceu quais os conhecimentos, competências e habilidades os alunos do ensino básico brasileiro deveriam desenvolver ao longo dos anos escolares, ajudando a superar a fragmentação das políticas educacionais e esperando garantir o acesso e um patamar comum de aprendizagens essenciais para os estudantes de todo o Brasil. Além disso, a BNCC tem como base a Pedagogia das Competências, trazendo dez competências gerais da educação básica e mais tantas específicas de cada área do conhecimento, com o intuito de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados úteis para o cotidiano para o mercado (BRASIL, 2018b).

Desse modo, o currículo das escolas tem como obrigação a adequação dessas normas, além de controlar ações pedagógicas como a obrigação da normatização dos planos de aula e as próprias aulas nos moldes que a BNCC traz. Além disso, a Pedagogia das Competências, que faz parte das Pedagogias do aprender a aprender, hegemônica no cenário atual, é implantada de forma a influenciar e limitar o trabalho docente dentro de sala de aula, mesmo que sua linha teórica pedagógica não seja essa, fazendo com que os professores não tenham controle sobre o próprio processo de trabalho, perdendo a docência de forma autônoma, criativa e crítica, deixando de olhar o desenvolvimento integral do aluno para além da cotidianidade e passando a observar essas normativas, alienando cada ação do processo de trabalho e o próprio trabalho docente. Vê-se a regulação do trabalho, e conseqüentemente, da própria identidade docente e desenvolvimento desse professor.

Essa forte alienação do trabalho docente, adicionada à desvalorização social, faz com que cada vez mais a natureza desta atividade se torne alienada, deixando de ser uma satisfação de uma necessidade pessoal e social, mas cada vez mais em sofrimento psíquico, emocional e físico.

No entanto é possível que se tente lutar contra essa corrente a-histórica e acrítica. Com a tomada de consciência de suas condições sociais e históricas, da base que provém todas as conseqüências visíveis e invisíveis da alienação social e

individual, da importância do conhecimento e do trabalho docente, pode-se superar a consideração deste trabalho como moeda de troca, implantando ações transformadoras visando à humanização dos sujeitos, superando, em maior ou menor grau, a alienação incrustada em suas ações e no espaço educativo, não apenas para o aluno, mas também para si mesmo, apropriando-se das objetivações do próprio trabalho e estabelecendo sentidos coerentes com a significação dos atos educativos (MARTINS, 2015).

Há dez anos, os professores do estado de São Paulo traziam como situações que causavam incômodos ou sofrimento, principalmente, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a superlotação das salas de aula, a jornada de trabalho excessiva e violência nas escolas, onde 22,7% dos professores trabalhavam nos três períodos do dia, sendo que mais de 80% dos pesquisados diziam-se cansados, quase 50% havia diagnóstico de estresse, além de grande porcentagem apresentava algum tipo de sofrimento físico e/ou psíquico (CEPES, 2011). Na pesquisa realizada pela CEPES em 2014, mostrou-se que 55% dos professores participantes possuíam outro trabalho para complementar a renda, mesmo que quase metade deles afirmasse que o tempo do trabalho como docente era inadequado, faltando horas para planejamento e preparação das aulas. Anos se passaram e o cenário laboral docente não apresenta melhoras.

De acordo com pesquisas analisadas por Hoshino (2019), 71% dos professores entre 2012-2017 ficaram afastados de seu trabalho por conta de problemas psicológicos e psiquiátricos, como estresse e depressão, além de outras pesquisas relatarem presença forte de sintomas físicos, como dores de cabeça, perda de voz e fraqueza, e psíquicos, como ansiedade, estresse e incapacidade ou medo de ir trabalhar. Outro dado trazido por essa autora é que em 2019, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem 2018 apresentou o dado de que o Brasil liderava o ranking de pior salário para professores numa lista com 48 países. Além de que, de acordo com a APEOESP (2019), 51% dos professores já foram vítimas de algum tipo de violência, como a verbal, psíquica e/ou física. Ademais, professores têm apresentado alto nível de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, constituindo a presença de sintomas da Síndrome de *Burnout* nessa classe de trabalhadores (CARLOTTO, 2011; CARLOTTO; PALAZZO, 2006; MANFRE, 2014).

Assim, veem-se condições objetivas e subjetivas relacionadas ao cotidiano imediato, mas também às questões fora do alcance dos professores, que tornam seu trabalho um fator de sofrimento e adoecimento físico, psíquico e social, além de perda de sentido e realização pessoal e social. De acordo com Ladeira, Ladeira e Ferreira (2020, p. 3), a Psicologia Histórico-Cultural, baseada no materialismo histórico-dialético, considera o trabalho docente algo precário por possuir as seguintes condições:

não equivalência entre salário recebido e trabalho realizado; de intensificação das horas de trabalho; de metas de produtividade; de indisciplina e falta de interesse advinda dos alunos; de competição entre os pares; de perda da autonomia na elaboração das atividades; de precariedade das condições físicas e materiais no trabalho; além de exigências absurdas para manterem-se na carreira; dentre outras muitas determinações que podem se desdobrar como consequência no adoecimento da categoria.

Observando esses fatores, entende-se a grande quantidade de professores adoecidos e o aumento desse número, levando até mesmo ao afastamento de suas funções, afinal, como mostra Martin (2020), a teoria Histórico-Cultural traz que o sofrimento e adoecimento só podem ser entendidos se observados em sua totalidade, não apenas os seus sintomas, levando em consideração a dialética entre biológico, psicológico e social. Dessa forma, os adoecimentos, além de vir de questões objetivas, como esforço repetitivo, condições precárias de trabalho, violência física, dentre outros, as questões subjetivas e sociais também proporcionam condições para que adoecimentos psíquicos e físicos se desenvolvam, sendo que muitas vezes, esse adoecimento pode ser um modo de resistência para não se deixar afundar por e nessas condições precárias e de continuar acreditando na correspondência do seu sentido pessoal como pessoa e profissional com a significação da educação escolar, e continuar crendo no papel transformador e emancipatório de ser professor (FACCI *et al*, 2017).

3.7 A implementação do ensino remoto emergencial e o trabalho docente

Com a disseminação do vírus SARS-CoV-2 pelo globo e a declaração da pandemia da covid-19, os governos precisaram estabelecer protocolos e estratégias de enfrentamento para tentar controlar a taxa de contágio e impedir o colapso dos sistemas de saúde. O Governo do estado de São Paulo, por exemplo, juntamente

com seus Ministérios e Prefeituras, determinou quarentena, publicou decretos e implantou estratégias de distanciamento e isolamento social. Além da população em geral, muitas instituições e estabelecimentos foram diretamente afetadas, tendo que se adaptar aos decretos e leis instituídas nesse período.

Voltando a atenção à educação escolar no estado de São Paulo, essa não foi considerada um serviço essencial durante o período de 22 de março de 2020, com a publicação do decreto da quarentena, até 26 de março de 2021 (SÃO PAULO, 2020d; 2021a). Isso fez com que todos os níveis de educação necessitassem reelaborar as aulas presenciais para outras modalidades, em especial a remota.

Matos e Menezes (2021) apresentaram alguns pontos importantes da amplitude do ensino *on-line*: o ensino a distância é uma modalidade toda fundamentada e planejada para o ensino não presencial, além de ser realizada, em especial, com a utilização das aulas assíncronas, permitindo maior flexibilidade para professores e alunos; já o ensino remoto pode ser utilizado como estratégia em diversas modalidades de ensino, como o híbrido presencial e não-presencial, tendo como característica as aulas síncronas e com menos flexibilidade de tempo e conteúdo para professores e alunos.

Dessa forma, durante o primeiro ano de quarentena e de restrições, houve a implantação das aulas remotas com caráter emergencial, acontecendo, principalmente, por meio virtual e das mídias, além da entrega de materiais pedagógicos e de orientações, dando preferências ao teletrabalho, algo nunca feito antes e no qual o sistema educativo público mostrou-se insuficientemente preparado (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; SÃO PAULO, 2020a; 2020b; 2021a). O trabalho docente teve que ser abruptamente reelaborado, havendo a necessidade da implementação de novas metodologias de ensino, novos meios de comunicação e interação com alunos, responsáveis e outros profissionais, novas rotinas, nova organização de tempo dedicado ao trabalho e novas alternativas para manter os processos de ensino e aprendizagem, ao menos minimamente.

Dessa forma, tem-se pontos que caracterizaram o processo de implementação do ensino remoto emergencial: a novidade desse modelo de ensino no Ensino Básico; o papel da equipe gestora durante esse processo e os auxílios concretos disponíveis para uma implementação mais eficiente.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020a) em nível nacional para compreender melhor o sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no país, 83,4% dos participantes declararam sentir-se nada ou pouco preparados para o ensino remoto, sendo que 88% dos professores nunca tiveram experiência de trabalho docente nessa modalidade.

Ao analisar a formação inicial dos professores e os conhecimentos teóricos e práticos sobre metodologias e equipamentos e plataformas digitais esperados dos professores durante o ensino remoto emergencial, é possível perceber a distância entre um e outro. Afinal, os cursos de licenciaturas e pedagogia preparam os futuros professores para atuarem na modalidade vigente na Educação Básica, isto é, o ensino presencial, e caso apresentem disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias digitais na educação, elas vêm com o objetivo de complementar o ensino presencial, como mostra Cunha *et al* (2022) ao afirmar que as tecnologias digitais da informação e comunicação contribuem positivamente com o trabalho docente, quando se é contextualizado ao público alvo e ao conteúdo disciplinar.

Previtali e Fagiani (2020) apresentaram que, em relação à qualificação profissional e ao uso das tecnologias digitais, os profissionais mais jovens são os que mais possuem expectativas, pois tendem a ser mais adaptáveis e flexíveis ao uso das tecnologias digitais, sendo esperado que sejam mais interativos e busquem mais qualificações em um empenho cotidiano, podendo levar a impactos negativos na saúde física e psíquica. No entanto, ao tentarem se atualizar na mesma rapidez que o mundo virtual, as qualificações imediatas acabam sendo superficiais, levando também à insatisfação, frustração e falta de reconhecimento profissional.

Dessa forma, mostram-se necessários o estudo e a formação continuada contextualizada e não superficial para contribuir com a atualização dos professores em questão sobre saber lidar com todos os aspectos pedagógicos e sociais dentro do contexto escolar durante o período do ensino remoto emergencial. Silva e Piatti (2021) e Cunha *et al* (2022) contribuem ao demonstrar que as mudanças das condições ideais e materiais fazem com que o professor necessite de formação complementar para, assim, conseguir analisar de maneira crítica e reflexiva os processos educacionais, suas ações, a interação com os alunos e a compreensão de tempos e espaços escolares.

Guerra Junior *et al* (2021) relataram que, como a implementação do ensino remoto emergencial, ocorreu de forma não ou pouco planejada, por conta de seu caráter de urgência, as buscas por formações, treinamentos e cursos foram sendo realizados ao longo da caminhada e de maneira conjunta.

Durante os primeiros meses do processo de implementação do ensino remoto emergencial, mais especificamente, até março de 2020, 74,49% dos participantes da pesquisa do Instituto Península (2020a) declararam ter interesse em receber conteúdos e informações sobre cursos que os ajudem a lidar com aquele momento. Até maio de 2020, apenas 39% dos participantes receberam suporte e treinamentos da equipe escolar para ensinar remotamente, sendo este apoio o que mais gostariam de receber. Assim, nesse mesmo período, metade dos participantes relatou estar dedicando tempo para o estudo de capacitação profissional, já a partir de agosto de 2020, 57% dos professores responderam realizar cursos de formação para utilizar plataformas e recursos virtuais de ensino e aprendizagem, 53% buscavam dicas e tutoriais na *Internet* e 35% realizavam cursos de formação para aprender a utilizar recursos de acessibilidade de comunicação.

Elaborar e disponibilizar formações para os professores foi uma das atividades realizadas pela equipe gestora e coordenação pedagógica das escolas e de Secretarias de Educação por todo o país, assim como a organização das escolas e períodos letivos durante esse período.

Souza *et al* (2021) apresentaram o relato de que para atender aos novos modelos de processos de ensino e aprendizagem, os treinamentos para utilização das tecnologias digitais no trabalho docente remoto foram oferecidos pela equipe gestora e coordenação pedagógica da escola em que trabalham de maneira rápida para poderem iniciar brevemente as aulas remotas. No entanto durante esse período e no decorrer do tempo foram realizadas reuniões *on-line* de Discussão Pedagógica Coletiva entre professores e equipe gestora, permitindo diálogos, estudos, encaminhamentos e trocas de experiências semanais, sendo possível construir um ambiente de formação docente seguro para o compartilhamento de situações positivas e negativas em relação ao ensino na modalidade remota.

Ponto essencial é que essas formações continuadas disponibilizadas pelas equipes gestoras e Secretarias de Educação devam ser contextualizadas, pois cada ambiente escolar possui suas particularidades, desafios e dificuldades. Além disso, as formações devam partir da reflexão teórica, mas também, da ação prática, pois é

na união de teoria e prática que é possível constituir o trabalho docente (SILVA; PIATTI, 2021).

Assim, tem-se que as reuniões ocorridas durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo mostraram-se de valor para a formação e o desenvolvimento dos professores, pois são reuniões propícias ao diálogo e à exposição de experiências dentro da própria unidade escolar, como também estudos contextualizados ao público-alvo e características próprias da cultura escolar.

Outros exemplos de formatos para as formações continuadas realizadas pelas equipes gestora e Secretarias de Educação foram: por meio de canais de comunicação alternativos, por exemplo, *WhatsApp*, como dispositivos formativos, permitindo a comunicação mais rápida entre professores e equipe gestora, além de convir como apoio extra para trocas positivas e produtivas e de orientações, como relatado por Souza *et al* (2021); e a utilização do *Google Meet* para *web* conferências de formação continuada entre professores e Secretaria Municipal de Educação, além de também servir como ambiente propício para rodas de conversa e fortalecimento do grupo docente, de acordo com o relato de Silva e Carvalhêdo (2022).

Ao analisar o contexto de ensino remoto emergencial, as maiores dificuldades dos professores no processo de implementação foram, em especial, o conhecimento teórico e prático do uso das tecnologias digitais durante as aulas, as metodologias de ensino e ações pedagógicas mais eficazes para esta modalidade de ensino e a participação e comunicação com os alunos (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; 2020b; KLUTHCOVSKY; JOUCOSKI, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; SOUZA *et al*, 2020).

Nunes, Raic e Souza (2021) apresentaram a importância das tecnologias digitais e não digitais de informação e comunicação para o trabalho docente durante o período de aulas remotas, já que foi por essa mediação que ocorreu o contato entre professores e alunos, assim como a possibilidade de transmissão e assimilação de conhecimentos nos momentos das aulas.

Nonato e Cavalcante (2022) atentam para o fato de que as formações continuadas sobre o uso das tecnologias digitais e o aprendizado de novas abordagens pedagógicas não devem ser realizadas de maneira mecanicista, mas sim formando o professor para ser capaz de integrar os conhecimentos teóricos e práticos em seu trabalho docente de maneira crítica e criativa, com o objetivo de

humanizar os alunos, isto é, escolhendo as melhores formas de produzir os conhecimentos humanos a fim de oportunizar o desenvolvimento integral do aluno em suas máximas possibilidades.

Pensando nas dificuldades encontradas durante o processo de implementação do ensino remoto emergencial quanto à formação dos professores, cursos superiores decidiram modificar os currículos a fim de tentar sanar os enfrentamentos por futuros professores. No entanto, Nunes, Raic e Souza (2021) destacam que as medidas metodológicas e pedagógicas, assim como as modificações em currículos realizadas durante o ensino remoto emergencial no ensino superior e básico não devem ser algo que é perpetuado na volta do ensino presencial, pois elas foram necessárias em um momento de “emergência”, com características do contexto emergencial, apresentando mais dificuldades e limites que facilidades para os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva *et al* (2021), uma das estratégias utilizadas pelos gestores escolares para a capacitação profissional por meio de cursos e treinamentos foi a videoconferência por ser um recurso tecnológico de fácil acesso e que permite a interação entre participantes mesmo que estando em locais distantes. No entanto, inclusive para esse fácil acesso, são necessários equipamentos tecnológicos, como *Internet* ou *Wi-Fi*, um *smartphone* ou computador, teclado ou microfone, fones de ouvidos ou *headphones*, dentre outros.

Conforme a pesquisa do Instituto Península (2020a) realizada durante o período de implementação do ensino remoto emergencial em nível nacional, 99% dos professores possuíam celulares e 90% *notebook*, no entanto, 11% compartilhavam o celular com outro membro da família, e 38% compartilhavam o *notebook* entre membros familiares. Em relação aos estudantes, um compilado de pesquisas realizado pelo mesmo instituto (2020b) mostrou que familiares declararam não possuir celular ou computador para todos os membros, esses utilizavam os recursos tecnológicos ao mesmo tempo, quando os filhos estavam em aula no mesmo horário, por exemplo, além de custearem créditos para utilizar *Internet*.

A fim de auxiliar nas questões de aquisição de instrumentos e equipamentos tecnológicos para o trabalho docente durante o período das aulas remotas, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo homologou resoluções relacionadas ao Programa Computador do Professor, cujo objetivo foi disponibilizar subsídio para a compra de equipamentos necessários para a inclusão digital e o

desenvolvimento do trabalho docente, como os computadores pessoais e *tablets* (MANUAL, [2021]; SÃO PAULO 2021c). Além disso, tanto a Resolução Seduc nº98, de 22 de dezembro de 2020, quanto a Resolução Seduc nº30, de 2 de março de 2021, vêm contribuir com a autorização de serviço móvel celular com *Internet* e a distribuição de *chips* para servidores educacionais e alunos da rede pública do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020g; 2021d).

Por mais que esforços foram realizados, tanto pelos professores, equipes gestoras e coordenações pedagógicas, como pelo estado, tais disposições não foram suficientes para diminuir ou, ao menos, permanecer o mesmo grau de dificuldades e precarização do trabalho docente no Brasil durante o período de ensino remoto emergencial, como é apresentado na próxima subseção.

3.8 O trabalho docente no período da pandemia da covid-19

Como visto, pelo fato de a implantação do ensino remoto emergencial ter acontecido de maneira rápida, o suporte institucional para a realização das aulas e atividades na modalidade remota pelas redes de ensino ocorreu de maneira desigual. De acordo com pesquisa analisada por Oliveira e Pereira Junior (2020), os recursos oferecidos para a continuação dos processos de ensino e aprendizagem dependeram da capacidade orçamentária de cada rede de ensino: enquanto algumas ofereceram a possibilidade de materiais impressos, onde os estudantes levavam para casa, estudavam, faziam as atividades e devolviam para que o professor pudesse corrigir, outras contaram com o apoio dos ambientes virtuais de aprendizagem, isto é, plataformas virtuais e aplicativos pedagógicos, além de outras que puderam utilizar canais de TV e rádio, enquanto algumas mostraram dificuldades de oferecer qualquer alternativa.

Além disso, houve a responsabilização dos próprios professores e dos responsáveis pelos alunos em adquirir e fazer a manutenção de aparelhos e preparar o ambiente para estudos necessários, fazendo com que os docentes tivessem que pagar com o próprio salário condições mínimas de recursos para que pudessem trabalhar em casa, o que pôde ser dificultado pela renda, tempo e especialização disponível para essas atividades, podendo trazer restrição e cansaço a essas pessoas (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; ORSO, 2020). Tal responsabilização docente é ainda corroborada por programas estaduais que

oferecem subsídios limitados para a compra de equipamentos tecnológicos para as aulas (SÃO PAULO, 2021b).

Ademais, o professor é ainda sobrecarregado por ter a necessidade de um ambiente minimamente isolado, equipamentos e conexão de *Internet* com boa qualidade e a necessidade de obter rapidamente conhecimento básico prévio sobre os equipamentos e as metodologias para o ensino remoto de qualidade (ORSO, 2020; PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Para tentar manter o processo de aprendizagem ocorrendo, o professor acaba por não se atentar devidamente ao processo de ensino, pois há uma confusão acerca da formação escolar e da quantidade de informação transmitida, agravando as dificuldades em acompanhar e compreender os conteúdos transmitidos existentes desde antes da pandemia (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2019, ano anterior do começo da pandemia, quase 10% dos domicílios do estado de São Paulo não utilizavam *Internet*, e como mostra o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2021, 17% das casas brasileiras também não possuíam acesso à *Internet*. Entretanto, em muitos desses domicílios não havia os equipamentos tecnológicos mais apropriados para acompanhar aulas síncronas e/ou assíncronas, assim como leitura e textos didáticos e realização das tarefas escolares, como microcomputadores ou *tablets*, e, como mostra pesquisas do Instituto Península (2020a), muitos desses equipamentos eram de uso coletivo.

Kluthcovsky e Joucoski (2021) apresentaram em estudo com docentes da educação de jovens e adultos durante o período de ensino remoto emergencial, demonstrando que houve a necessidade de os professores custearem materiais pedagógicos e tecnológicos com recursos próprios para que assim, conseguissem se comunicar e produzir as aulas. A pesquisa mostrou que isso não contribuiu totalmente para que os processos de ensino e aprendizagem fossem eficazes, pois os próprios alunos apresentaram dificuldades em adquirir os meios concretos necessários para participarem das aulas remotas, como a ausência de computador, *tableto* celular, equipamentos não compatíveis com os aplicativos utilizados pelos professores, ausência de domínio da utilização das tecnologias digitais e de comunicação remota, dentre outros.

Ademais, por mais que a grande maioria das casas brasileiras possui acesso à rede, a principal utilização dos equipamentos e meios de acesso à *Internet* está associada principalmente ao lazer e à praticidade, e não ao trabalho e estudos, como mostrado por Orso (2020) e Previtali e Fagiani (2020).

De acordo com Silva e Santos (2021) e Oliveira e Pereira Junior (2020), essa situação fez aumentar as desigualdades sociais e educacionais, pois, para a maioria, é a escola o único lugar apropriado para os estudos e apropriação do conhecimento científico, deixando às claras:

[...] a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 208).

Outro fator que contribuiu para o aumento da precarização do trabalho docente no período da pandemia foi o aumento das horas de trabalho invisível, isto é, fora dos momentos de aula, como na elaboração de planos de aula e de materiais físicos e/ou virtuais para as aulas, para aprender a utilizar as tecnologias digitais e equipamentos eletrônicos, dentre outros (GESTRADO, 2020a; MAGALHÃES, 2021). Kluthcovsky e Jouscoski (2021) mostram que, dentre os professores participantes da pesquisa, 78,4% relataram que o tempo gasto com situações que envolvem a docência, como elaboração de atividades e avaliações, pesquisa e preparo de vídeoaulas, formação e atendimentos remotos aos alunos, extrapolou o horário de trabalho contratual.

Em contrapartida, houve a diminuição da participação dos estudantes durante as aulas remotas, mesmo com o aumento do contato de alunos, responsáveis e gestores fora do horário de trabalho proposto (GESTRADO, 2020a). Como apresenta Orso (2020), a participação discente é menor no ensino remoto por conta da restrição e cansaço na utilização do ambiente virtual, já que alunos e professores são influenciados pelos estressores em volta deles, como o ambiente e preocupações domésticas e familiares, as consequências do isolamento social, modificação de rotina, e permanência por grandes períodos de tempo em frente às telas.

Com isso aumenta-se o esforço dos docentes para manter as aulas minimamente sistematizadas e eficientes no meio digital e também para atrair e manter a atenção dos estudantes durante as aulas e atividades remotas, sendo eles responsabilizados por não saberem utilizar as tecnologias digitais, sendo que foram contratados para o ensino presencial em que estas são complementares e não obrigatórias à atividade docente, fazendo com que os professores sintam um aumento na sobrecarga de trabalho, sentimentos de desqualificação, incapacidade e ansiedade, assim como piora na qualidade de sono e outros aspectos físicos, algo que já era contexto em trabalhos educacionais antes da pandemia e que leva a um aumento e intensificação de adoecimentos (CEPES, 2011; 2014; MAGALHÃES, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Em vários estudos (CEPES, 2014; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; GESTRADO, 2020b) a mulher é maioria entre os profissionais da educação escolar como professoras. Segundo Oliveira e Pereira Junior (2020), elas podem ter uma relação diferente com o trabalho profissional e o trabalho doméstico quando comparadas aos homens, por mais que haja críticas sociais nesse sentido, o que faz com que essa seja uma informação que deve ser analisada quando se diz sobre o *homeoffice*. De acordo com pesquisas analisadas por Leão *et al* (2020) cerca de metade das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém durante o período de pandemia, sendo responsáveis, principalmente, por crianças, idosos ou pessoas com deficiências. Além do trabalho realizado pelas mulheres fora de casa ser constituído como fundamental para manter um lar, durante a pandemia, grande parte das mulheres foram consideradas como as únicas responsáveis pelo trabalho doméstico, aumentando e intensificando atividades como preparar alimentos, lavar a louça, limpar o domicílio, dentre outros, dificultando a realização do trabalho remunerado. Assim, além de ser responsável pelo trabalho fora de casa, o trabalho doméstico e o cuidado de pessoas necessitadas, ainda há a relação entre os membros familiares e a educação das crianças para acompanhar, o que faz com que a sobrecarga física e emocional sobre essas mulheres se intensifique, podendo levar a adoecimentos físicos e mentais.

Somadas a essas condições, Organizações sociais e não governamentais relacionadas à educação e ao empresariado brasileiro tornaram-se mais visíveis durante o período de pandemia por conta das mídias sociais e dos trabalhos realizados ao trazerem “soluções” tecnológicas, pedagógicas e políticas para as

escolas com um discurso de desenvolvimento de competências socioemocionais, resiliência e noção de responsabilidade social independente das condições individuais dos alunos, pais e professores, o apoio ao aceitamento de ensino remoto e híbrido mesmo com o retorno das atividades presenciais e fortalecimento das noções de eficiência e eficácia, moldando a educação no formato empresarial e influenciando nas relações entre escola e sociedade e cobrando de professores atitudes mercantis, empresariais e empreendedoras (MAGALHÃES, 2021). Assim, além do que já era cobrado dos professores em relação à eficiência e à eficácia nos moldes do mercado de trabalho, a supervisão constante e perda de autonomia desses profissionais foram adicionadas condições laborais e sociais que fortificam esses ideais, diminuindo ainda mais sua autonomia, afastando mais o sentido pessoal sobre ser professor de sua significação social, contribuindo para o aumento de sofrimento na tentativa de aceitar e tentar se enquadrar nesses moldes, independentemente de condições econômicas, sociais, físicas e mentais.

O desenvolver do cenário trabalhista brasileiro em que há a perda progressiva de direitos trabalhistas, como a leis relacionadas à terceirização e ao teletrabalho, a reforma trabalhista, emendas constitucionais e medidas provisórias, também vêm impactando diretamente o trabalho docente antes e durante o período de pandemia, seja com o trabalho intermitente, ausência de garantia da aposentadoria, incentivo à pejetização e à uberização, irrestrita flexibilização da jornada de trabalho e da terceirização, dentre outros (SILVA, 2020). Tais condições legalizam diversas formas de tornar o trabalho em geral, mas também o educacional, em trabalho precário, influenciando direta e indiretamente nas vivências laborais e suas consequências sociais, físicas e psíquicas, podendo gerar sensação de instabilidade profissional, financeira e de vida, e, assim, sobrecarregar os docentes com mais preocupações que vão além de seus trabalhos em sala de aula.

De acordo com França (2016), independentemente se o trabalho docente remoto foi imposto emergencialmente ou de maneira planejada, o professor no contexto remoto/virtual é visto pela sociedade capitalista como possuidor de todas as condições operacionais para fazer essa forma de trabalho educacional dar certo, como um trabalhador em massa nos moldes fabris, cujos conhecimentos e técnicas devem ser para além do que realmente é possível, havendo, assim, a ideia de um verdadeiro trabalho, digno de contrato empregatício e salarial. Dessa maneira, o profissional passa a flexibilizar o espaço-tempo das atividades pedagógicas com um

aumento significativo de tempo dispensado às atividades laborais, fora do contato virtual síncrono com os alunos, em que, muitas vezes, não há um proporcional aumento salarial, já que este é dado por hora-aula. Assim, o profissional passa a ser visto como um aplicador de instruções, ou seja, retira-se toda a humanidade e individualidade por detrás do serviço prestado, enxergando-o como um serviço propriamente dito (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Além disso, as cobranças vindas dos empregadores, equipes gestoras, pais, estudantes, mídia e políticos por um trabalho ótimo em uma metodologia antes não praticada, muitas vezes nem conhecida teoricamente, pode fazer com que os professores se sintam sobrecarregados de maneira a prejudicar a saúde física e mental, afinal, as críticas se dão de maneiras públicas e impositivas, sem se considerar a integralidade contextual do trabalho pedagógico no período de pandemia, como a insinuação feita pelo deputado Ricardo Barros em entrevista à CNN Brasil de que os professores não querem trabalhar e nem se modernizar (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021; UOL, 2021). Ademais, por não haver uma preparação prévia para essa modalidade de trabalho, muitos professores disponibilizaram endereço de *e-mail*, número de telefone, número de celular e redes sociais e de comunicação pessoais para conseguir ter o contato com os alunos e seus responsáveis, o que permitiu com que as cobranças fossem facilitadas e estendidas para além do horário estipulado para o trabalho docente, perdendo-se a separação da vida no trabalho e fora dele, assim como a privacidade do professor (SOLDATELLI, 2020).

Desse modo, os principais sintomas de adoecimento apresentados por essa população desde o começo da quarentena são sensação de sobrecarga, ansiedade, cansaço, estresse e irritabilidade, frustração, insônia, tristeza, angústia e sensação de desamparo, havendo demandas de treinamento para esse modelo de ensino, apoio pedagógico e apoio psicológico (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020; SOUZA *et al*, 2020). E, mesmo com todos esses fatores e sintomas de adoecimentos, os docentes sentem-se, na sua maioria, desconfortáveis em relação ao retorno das aulas presenciais, defendendo a permanência das escolas fechadas, principalmente por conta de questões sanitárias adequadas para a não disseminação do vírus, mesmo compreendendo que isso pode influenciar na desigualdade de saberes, dificuldades e oportunidades entre os

alunos, podendo ser, essa contradição, mais um fator de adoecimento (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a).

De acordo com os dados das pesquisas feitas pelo Instituto Península (2020a) e por Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020), os professores têm a percepção de que o processo de aprendizagem via educação mediada pelas tecnologias digitais não é eficaz, já que os alunos aprendem menos ou muito menos que comparado ao ensino anterior à pandemia.

Além disso, outros impactos que influenciarão diretamente nessa desigualdade ocorrem pelo fato de que o processo de alfabetização seja atrasado, prejudicando o aprendizado dos alunos, também que a aprendizagem em casa apresenta rendimento e qualidade menor que com o ensino presencial, a provável desistência dos alunos dos últimos anos, além da não socialização dos alunos, podendo causar problemas emocionais neles. Num olhar mais fundamentado na teoria histórico-crítica, temos que o ensino remoto emergencial não permitiu a seleção e socialização adequada dos principais conteúdos para a humanização dos alunos, além de que a forma como eles são transmitidos também influencia na sua apropriação pelos alunos, ainda mais quando isso é feito sem o auxílio síncrono e presencial do professor, havendo um distanciamento do coletivo e minimizando a função do professor à prática pedagógica, muitas vezes com falta de material didático e tecnológico para as aulas (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Ainda, Varela e Santa (2021) defendem que o ensino remoto não produz um conhecimento autêntico, mas sim “doses homeopáticas de informação fragmentada” (p. 184).

Ao observar que o trabalho docente é dado pela instrumentalização do aluno por meio dos conteúdos científicos visando à humanização, a falta de condições materiais e subjetivas, o aumento de fatores de adoecimento, a insegurança quanto à saúde do trabalhador e o nível inadequado de renda comparado às novas adequações de trabalho remoto fazem com que o trabalho docente se encaixe em dimensões de um trabalho precário, isso porque, além de ter se tornado um trabalho imprevisível, todos os riscos empregatícios estão sendo assumidos, sobretudo pelos próprios docentes (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017; KALLEBERG, 2009).

Tendo em vista de que é no trabalho docente que, segundo Saviani (2011), se produz, de maneira direta e intencional, a humanização do indivíduo por meio do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade, pode-se inferir que os professores seriam motivados

pelo fato de permitir e dar condições para que os alunos se apropriem de tais conhecimentos, humanizando-os e tendo um sentido pessoal positivo quanto à sua prática.

No entanto, ao observar as condições objetivas e subjetivas relacionadas à docência, em especial no período de aulas remotas emergenciais, e ao ter o adoecimento como algo constante e de forma a marcar a personalidade, o docente passa a se relacionar com o mundo e consigo influenciado pelo seu estado interno, muitas vezes havendo dissociação entre o sentido pessoal e a significação do trabalho docente, ou um sentido pessoal negativo ou nulo de suas práticas educativas, ou até focalizando exclusivamente a obtenção do salário e, conseqüentemente, não conseguindo desenvolver a prática docente de maneira com que os processos de ensino e aprendizagem cheguem ao objetivo educacional, caracterizando o trabalho docente em trabalho alienado (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017).

4 PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta seção traz a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo proposta, que teve como objetivo identificar os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente a partir da concepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. Os resultados foram obtidos durante o primeiro semestre de 2022 através de um questionário *on-line*, seguindo as orientações do Ministério da Saúde quanto às medidas de distanciamento social necessárias durante o período de pandemia da covid-19 e aos procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

O questionário (APÊNDICE B) foi dividido em seis seções, sendo elas:

Seção 1: Perfil do professor (sete perguntas);

Seção 2: Mudanças objetivas para o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia (sete perguntas);

Seção 3: Percepção do professor quanto à prática pedagógica no período de distanciamento social (três perguntas);

Seção 4: Percepção do professor quanto às consequências subjetivas e sociais das mudanças nas condições do trabalho no período de distanciamento social (sete perguntas);

Seção 5: Fatores de apoio e fatores de adoecimento frente às condições de trabalho no período de ensino remoto emergencial (duas perguntas);

Seção 6: Percepção da valorização do trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial no contexto de pandemia (três perguntas);

Seção 7: Espaço aberto para relato e/ou discussão sobre o trabalho docente no período de pandemia (uma pergunta).

Com o auxílio da equipe administrativa da Diretoria em questão, os questionários foram enviados via *e-mail* para todos os coordenadores pedagógicos e professores das 24 escolas pertencentes à região. O período de envio de respostas a partir da disponibilidade do questionário foi de três meses, de março a maio de 2022.

Participaram da pesquisa 43 docentes com idades entre 23 e 63 anos, sendo que 33 se declaram pertencentes ao gênero feminino e 10 ao gênero

masculino. Em relação ao tempo em que trabalham como professores na rede pública, 12 declararam trabalhar há menos de cinco anos, 21 afirmaram estar entre cinco e 20 anos na rede, e 10 trabalham a mais de 20 anos na educação pública. Além disso, dentre os participantes, 31 docentes declararam trabalhar entre 30 e 40 horas/aulas semanais, cinco trabalham mais de 40 horas/aulas semanais e sete docentes afirmaram trabalhar menos de 30 horas/aulas semanais. No que se refere ao local em que a escola pertence, 17 docentes declararam trabalhar em escolas localizadas no perímetro urbano, 16 em escolas localizadas no perímetro rural e 10 afirmam trabalhar tanto em escolas localizadas em perímetros rurais quanto urbanos.

Em relação às perguntas sobre experiências prévias com o ensino remoto, aquisição de equipamentos e percepções sobre o trabalho docente no período de ensino remoto emergencial, não houve diferenças significativas quanto à idade, gênero e tempo de trabalho dos docentes. O tema que apresentou mais diferenças nas respostas foi as dificuldades dos alunos em participar das aulas: os professores que atuam na área rural trouxeram essa questão de forma mais exemplificada, como com a falta de equipamentos e tecnologias digitais específicas que funcionassem no campo, já os professores das escolas em perímetro urbano trouxeram essa dificuldade de maneira geral, sem exemplificações específicas.

Ao compreender que a educação é uma atividade exclusivamente humana e que é por meio dela que é possível produzir e reproduzir o gênero e cultura humana, permitindo que os homens possam ser humanizados e desenvolver capacidades e funções psíquicas, entende-se sua importância para a sociedade e o sujeito particular (LEONTIEV, 2004; SAVIANI, 2007). O trabalho característico da educação com o intuito próprio de humanizar os homens é o que Saviani (2015, p. 287) definiu como trabalho docente, isto é, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Essa produção da existência humana por meio de ensino pode ser categorizada como trabalho não-material de segunda ordem, segundo Saviani (2015), pois produz conhecimentos, conceitos, valores, ideias, habilidade e atitudes que podem ser consumidos simultaneamente no momento da aula, portanto são necessários dois agentes fundamentais para que haja um trabalho docente: professor e aluno. Além desses dois agentes, sendo o aluno o destinatário do

trabalho docente, é necessário o conteúdo para sua realização: os conhecimentos de conteúdos e métodos, pois se deve saber distinguir os conhecimentos essenciais para a humanização daqueles que são secundários. Por fim, a forma do trabalho docente é dada pelo fato do professor ter o domínio do conteúdo, espaço, tempo e procedimentos para que, gradual e sistematicamente, cada aluno vá se apropriando do gênero humano, afinal:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 287).

Tudo o que impacta cada uma dessas condições, impacta também o trabalho docente, trazendo consequências para a sociedade, pois, por mais que nos processos de ensino e de aprendizagem os participantes diretos sejam os professores e alunos, a sociedade depende desse trabalho, afinal o que não é garantido pela natureza deve ser produzido e transmitido pelo homem para as gerações mais novas (SAVIANI, 2015).

De acordo com a análise das respostas obtidas, foi possível distinguir quatro grandes pontos sobre os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente, que se tornaram unidades de análise, sendo eles:

1. Condições da implementação do ensino remoto emergencial;
2. Condições concretas de trabalho durante o ensino remoto emergencial;
3. Saúde do professor e trabalho docente; e
4. Valorização do trabalho docente.

Passemos agora à exposição das categorias analíticas do estudo:

4.1 Condições da implementação do ensino remoto emergencial

O primeiro caso da covid-19 confirmado no Brasil ocorreu em 16 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo (OPAS, 2020e). Em março do mesmo ano, o Governo do estado de São Paulo decretou quarentena para todos os municípios sob sua autoridade, sendo proibido o atendimento presencial de todos os serviços considerados não essenciais, incluindo as instituições escolares (SÃO PAULO, 2020d). Ao observar o contexto histórico, o fechamento das escolas e a tomada do

ensino remoto emergencial aconteceram de forma repentina e não planejada, sendo incompatível com o um longo processo de adaptação material e imaterial de novas metodologias e processos de ensino. Para amenizar tais condições e como forma de contribuir para diminuir as dificuldades de acesso e comunicação, o estado de São Paulo instituiu o Centro de Mídias SP, além de disponibilizar (SÃO PAULO, 2020b). Essa atitude, em partes, contribuiu para que houvesse um auxílio emergencial aos professores até a adaptação individual e à padronização do ensino em toda a rede estadual, no entanto, contribuiu para que o professor fosse destituído de sua autonomia, implicando diretamente no afastamento da significação do trabalho docente e o sentido pessoal de cada profissional.

De acordo com os dados da pesquisa, 12 professores relataram ter tido experiência com o trabalho docente remoto antes do período de pandemia. No entanto, ao descrever sobre as experiências, apenas duas professoras se referiram a algo anterior a 2020, início do ensino remoto emergencial, em que uma delas narra utilizar o ensino remoto durante alguns meses com uma aluna da Educação de Jovens e Adultos que adoeceu e não conseguia frequentar as aulas presenciais, e a outra professora menciona aprender a utilizar tecnologias digitais para a aplicação de metodologias ativas, o que não constitui exatamente como trabalho docente remoto, mas na utilização das tecnologias digitais e de comunicação remota para um trabalho docente híbrido.

Dessa forma é possível observar a falta de experiência e conhecimentos sobre o trabalho docente na modalidade de ensino remoto anterior à pandemia, o que trouxe consequências diretas ao trabalho docente e à rotina desses professores, tais como o aumento de horas de trabalho para aprender a utilizar os equipamentos tecnológicos e meios virtuais de comunicação e informação, a necessidade de adquirir de forma rápida os equipamentos necessários para as aulas, dentre outras relatadas na pesquisa e analisadas adiante. Tendo como base os relatos dos professores, infere-se a falta de experiência com o ensino remoto por partes dos alunos, o que também afeta diretamente o trabalho docente.

Os resultados da pesquisa vão ao encontro da pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020a) sobre os sentimentos e a percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios da pandemia, em que 88% dos professores nunca atuaram na modalidade remota antes do período de pandemia e 83,4% sentiam-se nada ou pouco preparados para o ensino remoto, necessitando de conhecimentos

teóricos e práticos e equipamentos específicos para atuar, além de apoio pedagógico e emocional tanto para as aulas como para auxiliar os alunos.

No questionário, o professor 12¹⁰ relatou a seguinte experiência no processo de implementação do ensino remoto emergencial:

Desde o início da pandemia, momento no qual enviávamos as atividades pelo *WhatsApp*, porém não tínhamos muito retorno dos alunos, os quais muitos não tinham tal recurso tecnológico. Depois passamos também a dar aulas pelo *meet*, no entanto continuamos com pouca adesão. Nossa comunidade escolar é carente, não possuía bons aparelhos e nem *Internet*.

Outro relato apresenta as seguintes estratégias utilizadas no ensino remoto emergencial:

Aulas remotas de recuperação no Ensino Médio com auxílio do *WhatsApp*, *forms*, *meet* e atividades impressa pela escola. Os alunos não participavam das aulas via *meet*, para conseguir realizar a aula tinha que fazer chamadas de vídeo os mesmos realizavam as atividades e enviavam fotos para registro (Professor 30).

Estes discursos apontam aspectos de importância nos contextos pessoais sobre a implementação do ensino remoto emergencial, como a utilização de meios de comunicação digitais já conhecidos pelos professores, a disponibilidade de estratégias como plataforma digital com o objetivo exclusivo de aprendizagem e contato com os alunos e a possibilidade de troca de materiais impressos e a dificuldade do trabalho docente relacionado à participação de alunos e carência de equipamentos necessários para ao ensino remoto.

De acordo com o Instituto Península (2020a), a forma de contato predominante no início das aulas remotas foi o *WhatsApp*, seguido de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, algo que coincidiu com os relatos de professoras participantes desta pesquisa, exceto na rede privada de ensino, em que o contato pelos ambientes virtuais de aprendizagem prevaleceu em relação ao uso do *WhatsApp*.

Se, por um lado, o uso do *WhatsApp* permite um contato facilitado mais próximo e imediato com os alunos, familiares e gestores escolares, Soldatelli (2020) apresenta que, por outro lado, a maneira rápida e não preparada para o ensino remoto fez com que professores compartilhassem o número de telefone e *WhatsApp*, assim como de *e-mail* e redes sociais para familiares e alunos acarretando uma condição de sobrecarga e adoecimento, pois mesmo fora de

¹⁰ A distinção dos professores participantes da pesquisa será realizada por meio da numeração de cada um seguindo a ordem com que foram respondendo o questionário.

expediente, o professor recebe mensagens pedindo orientações e explicações, além de possibilitar a perda de privacidade de informações e da vida pessoal do professor. Tal afirmativa é encontrada dentre as respostas das perguntas sobre quais os principais desafios com o trabalho remoto durante o período de distanciamento social e sobre mudanças de rotina durante o período das aulas remotas, em que houve a escolha pela alternativa 'Lidar com as redes sociais e privacidade' por 37,5% dos professores e o acréscimo das alternativas 'Perda de privacidade' e 'Alunos e pais que mandavam mensagens todos os dias, inclusive após a meia noite e fim de semana' pelos próprios professores participantes desta pesquisa. O ideal seria que, com a preparação para a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, fossem disponibilizadas condições concretas, como *chips* para uso profissional e formação sobre como conseguir separar a vida profissional da pessoal durante o distanciamento social, para que os professores tivessem meios de comunicação para uso profissional distintos dos meios para o uso pessoal, diminuindo a perda de privacidade e o trabalho fora do horário de expediente.

De acordo com os relatos anteriores dos professores participantes desta pesquisa (12 e 30), as estratégias utilizadas durante a implementação do ensino remoto emergencial foram a disponibilidade de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem e a impressão e entrega de materiais, principalmente, para os alunos sem acesso à *Internet*. Novamente, essas estratégias mostraram-se de acordo com as aplicadas em nível nacional (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a).

Enquanto a primeira alternativa apresenta consequências positivas para o trabalho docente durante esse período, como a possibilidade de contato mediado e síncrono com os alunos, conseguir apresentar o conteúdo e utilizar de metodologias distintas para isso, fica claro pelos relatos que sua ineficiência encontra-se no fato de que muitos alunos não possuem os meios materiais adequados para participar das aulas remotas.

Durante todo o período de aplicação do questionário, a experiência de considerar como desafio e dificuldade o contato com os alunos e a participação destes nas aulas foi relatada por 82,5% dos professores, sendo presente em todas as respostas relacionadas às experiências, dificuldades e consequências do ensino remoto emergencial. A Diretoria de Ensino cujos participantes da pesquisa são professores abrange considerável número de escolas em perímetro rural, o que contribui para a compreensão dessa dificuldade.

Como apresentado, a segunda estratégia vem para suprir essa dificuldade com a aquisição e a utilização de equipamentos necessários com a impressão e entrega de materiais. Quando perguntado sobre quais metodologias os professores utilizavam, 70% dos professores participantes responderam também ser pelo envio de atividades impressas. Soldatelli (2020) apresenta que esta estratégia ocorreu em todo o país, pois o não acesso à *Internet* assola famílias em todas as regiões brasileiras (CETIC, 2021). No entanto, esta escolha de metodologia acaba por também sobrecarregar o trabalho docente, já que, além de precisarem preparar o material *on-line*, há também a necessidade de adaptar este mesmo material para ser impresso, entregue aos alunos e recebê-lo para correções, quando preciso, aumentando o trabalho e correndo o risco de contaminação pela covid-19.

Como o ensino remoto não é a modalidade aplicada ao Ensino Básico, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas nada têm de formação para esta modalidade específica. Isso não significa que alguns cursos não possuam, em seus currículos, disciplinas ligadas ao uso de tecnologias digitais no ensino.

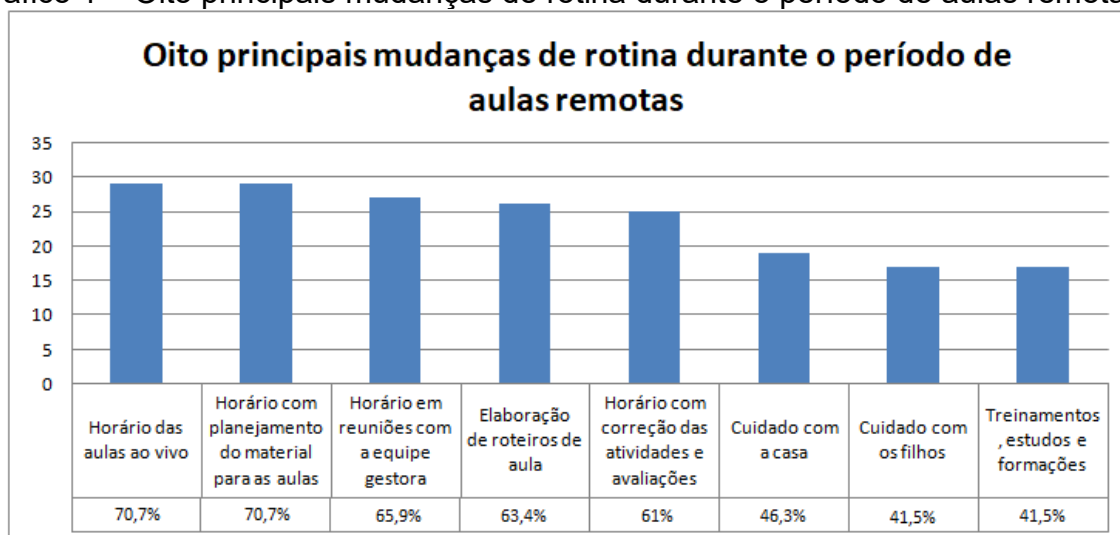
Não é possível equiparar o ensino presencial ao ensino remoto. Enquanto um acontece no ambiente físico escolar, o outro necessita de um meio ou plataforma digital. Enquanto os conhecimentos específicos sejam os mesmos em ambas as modalidades, o conhecimento pedagógico é modificado radicalmente, pois os materiais didáticos utilizados são distintos, assim como as metodologias propostas. O contato humano também se distingue, pois a mediação realizada nas aulas presenciais é de qualidade superior à da mediação das aulas remotas, já que as condições para tais são específicas e diferentes, como o ambiente, as distrações, os ruídos na comunicação, tudo aquilo que se interpõem entre o estímulo e a resposta humana. Conseqüentemente, a qualidade do desenvolvimento psíquico tanto do professor como do aluno também são diferenciados na modalidade remota e na presencial, pois dependem diretamente da qualidade da mediação. Por tanto, para que os professores sejam capazes de realizar o trabalho docente na modalidade remota, é necessário o estudo específico de suas características e possibilidades.

No processo de implementação do ensino remoto emergencial, algumas situações que os professores já estavam acostumados permaneceram de forma semelhante, como as reuniões administrativas e pedagógicas, as avaliações e os registros de atividades, mas em formato virtual e/ou remoto, com a necessidade da

aquisição de equipamentos específicos e o aprendizado mínimo sobre a utilização de plataformas digitais (IMPLEMENTAÇÃO, 2021).

De acordo com os resultados apontados na pesquisa, as oito principais mudanças de rotina durante o período de aulas remotas na vida dos professores, incluindo o processo de implementação dessa modalidade de ensino, foram na readequação de horários para as aulas ao vivo; para o planejamento; elaboração e correção do material utilizado em aula; para reuniões com a equipe gestora e com treinamentos, estudos e formações; além dos cuidados com a casa e os filhos, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Oito principais mudanças de rotina durante o período de aulas remotas



Fonte: A autora.

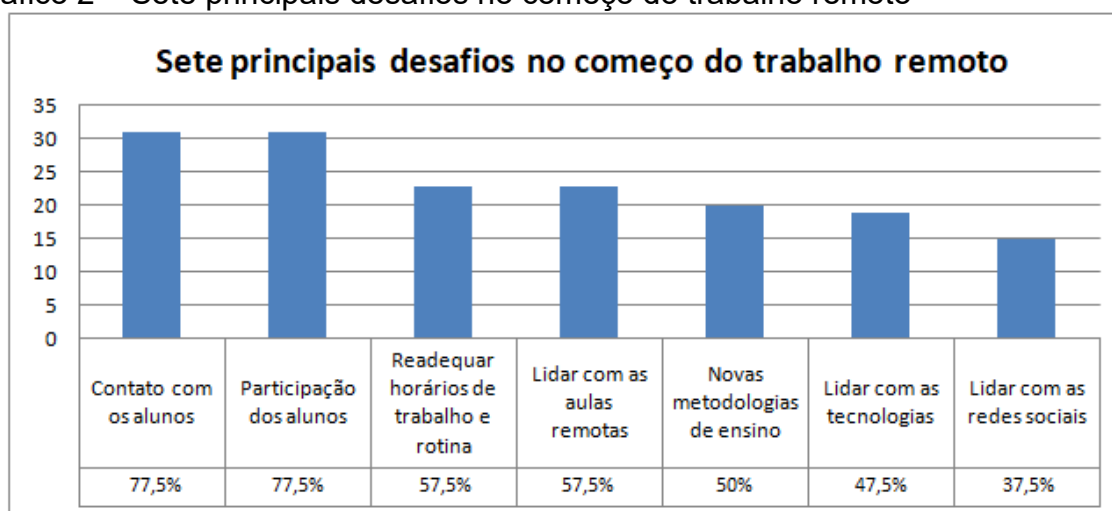
As mudanças relatadas pelos professores participantes estão organizadas de forma decrescente no gráfico. Cada coluna representa a quantidade de professores que relataram tais mudanças, e mais explicitamente esta quantidade é apresentada na lateral esquerda do gráfico e em forma de porcentagem abaixo de cada opção.

É possível observar que mais da metade dos professores apresentaram que as atividades relacionadas ao trabalho docente afetaram suas rotinas, gerando modificações nas mesmas, como horário das aulas ao vivo (70%), horário com planejamento do material para as aulas (70,7%), horário em reuniões com a equipe gestora (65,9%), elaboração de roteiros de aula (63,4%) e horário com correção das atividades e avaliações (61%). Além disso, pelo fato de os professores e alunos estarem trabalhando e estudando em casa durante o ensino remoto emergencial, foi

possível compreender as mudanças de rotina no cuidado da casa e dos filhos (46,3% e 41,5%, respectivamente). Por fim, a oitava mudança de rotina que mais foi relatada entre os participantes (41,5%) foi relacionada à treinamentos, estudos e formações, em especial com a equipe gestora, demonstrando a atenção na necessidade da busca de conhecimentos teóricos e práticos para o ensino remoto emergencial.

Durante o processo de implementação do ensino remoto os principais desafios apresentados foram em relação ao contato e à participação dos alunos, seguidos em readequar os horários de aulas e rotinas, além de lidar com as aulas remotas, novas metodologias de ensino, tecnologias digitais e redes sociais. Abaixo, tem-se um gráfico que organiza as informações:

Gráfico 2 – Sete principais desafios no começo do trabalho remoto



Fonte: A autora.

Este gráfico de colunas está organizado de maneira decrescente em relação à quantidade de escolhas pelas opções colocadas pelos professores. Do lado direito e abaixo, estão explícitas as quantidades de professores que escolheram as opções e a porcentagem em relação ao total de respostas obtidas nesta pergunta, respectivamente.

De acordo com as informações obtidas, para mais de três quartos dos professores participantes os desafios principais durante o começo do trabalho docente no ensino remoto emergencial, aqui também no período de implementação deste, foram em relação aos alunos, como o contato com eles (77,5%) e a participação deles (77,5%) nas aulas, e os quatro maiores desafios seguintes

relacionados à organização e efetivação do trabalho docente, como a readequação dos horários de trabalho e a rotina (57,5%), lidar com as aulas remotas (57,5%), com novas metodologias de ensino (50%), com as tecnologias (47,5%) e com as redes sociais (37,5%).

Interessante notar que, além de grandes impactos no trabalho docente, o processo de implementação do ensino remoto emergencial também afetou a participação e o contato com os discentes. Esse fenômeno mostrou-se em nível nacional: o Instituto Península (2020b) trouxe que 63% dos alunos pesquisados não possuíam os equipamentos e ambientes adequados para a participação nas aulas, assim como mais de 80% possuíam dificuldades para organizar o ensino remoto e para tirar as dúvidas com os professores.

Dessa forma, tem-se que o processo de implementação do ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo que aconteceu de forma rápida na publicação de documentos e decisões burocráticas, ocorreu de forma lenta quanto à adaptação do trabalho docente, pois teve que se adequar materialmente às novas demandas, adquirir novos conhecimentos sobre diversas plataformas digitais e metodologias de ensino, readequar a rotina de trabalho com a rotina em casa, dentre outros, assim como a adaptação dos alunos à essa nova modalidade de ensino.

Ao haver uma modificação ambiental, social e cultural, há também o desenvolvimento de necessidades cada vez mais complexas, em especial no trabalho, atividade consciente do ser humano e que está em constante mudança pelas novidades. A apropriação dos novos produtos culturais, como o uso de novas metodologias, das tecnologias digitais para fins pedagógicos e educativos e estratégias de readequação da rotina e relacionamentos durante as aulas, faz com que as próprias produções e relações humanas também se complexifiquem, superando cada vez mais o já criado, e permitindo com que esta geração e a seguinte tenham um desenvolvimento psíquico e motor superior (DUARTE, 2013; LEONTIEV, 2004). No entanto, nem todos os indivíduos possuem as condições concretas, como os instrumentos e signos, isto é, as tecnologias digitais e conhecimentos fundamentais para suprir as necessidades criadas social e culturalmente, podendo levar ao sofrimento psíquico.

Shisley (2020) apresenta que, se o ensino remoto não for planejado e implementado de forma adequada, pode haver prejuízos na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, tais como no planejamento do currículo,

metodologias, conteúdos e avaliações, na capacitação dos docentes, corpo técnico e discentes, nas condições de trabalho e de acesso adequadas, nas definições dos ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros.

Uma solução encontrada para auxiliar os docentes em novas metodologias, ambientes e rotinas de trabalho foram as formações e treinamentos disponibilizados e realizados pelos gestores e profissionais da Diretoria de Ensino responsáveis pelas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, além de outros momentos dentro do contexto escolar. Por mais que foram relatadas dificuldades no contato com a equipe gestora no começo da pandemia, houve diminuição do relato dessa dificuldade em 50%. Quando questionados sobre quais os principais fatores de apoio na prática docente durante o período de distanciamento social e ensino remoto emergencial, 87,2% dos participantes responderam ter sido a equipe gestora fundamental.

Cunha *et al* (2022) apresentam que qualquer formação ou ação didático-pedagógica para além da formação acadêmica dos professores e que tem como objetivo trazer mais contribuições e valores ao trabalho docente é tida como formação continuada, sendo a gestão escolar figura importante, pois conhece as particularidades e dificuldades de cada ambiente escolar, podendo oferecer capacitações pedagógicas e atualizações didáticas de forma mais eficiente, possibilitando a formação do docente mais crítico, reflexivo e dinâmico. Por mais que o ensino remoto emergencial é considerado uma estratégia pedagógica por tempo determinado, foram necessitadas formações adicionais para ensinar e atualizar os professores a trabalhar com novas metodologias e tecnologias digitais diferentes das do ensino presencial, frente à carência de conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, a formação proporcionada pela equipe gestora, quando contextualizada pelas dificuldades e desafios escolares do ambiente escolar, como as condições concretas dos docentes e dos alunos, os processos de ensino e de aprendizagem, a sociedade em que a escola está inserida, dentre outros, pode proporcionar professores melhor preparados. Cunha *et al* (2022) mostram que a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação auxiliam nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas remotas, ainda mais quando contextualizados, pois além de possibilitar ações pedagógicas mais completas, auxiliam na comunicação entre professor e aluno, dificuldade apresentada pelos participantes desta pesquisa.

Apesar desta pesquisa de mestrado não obter informações sobre os impactos da mudança de modalidade de ensino durante a pandemia para a equipe gestora, é possível deduzir que mesmo que os professores participantes relatem a importância da disponibilidade e execução de treinamentos e formações para os professores pela equipe gestora, houve dificuldades nesse sentido. O Instituto Península (2020b) também mostrou que as secretarias de educação apresentaram dificuldades nessas ações pelas regulamentações e informações indefinidas relacionadas ao ensino remoto emergencial, assim como a falta de equipamentos e conhecimentos técnicos e práticos.

Outro auxílio governamental para a melhor implementação do ensino remoto em emergência foi a criação de programas para financiamento de equipamentos para os professores da rede pública de educação, disponibilidade de plataformas de aprendizagem, distribuição de equipamentos necessários para o contato digital, como mostra os seguintes relatos quando perguntado como ocorreu o auxílio financeiro governamental caso tenha recebido,

Obtive auxílio para comprar um *notebook*, para realizar as atividades e aulas via *meet* (Professor 30),

Recebi o *chip* de celular com. *Internet*, somente em 2021. O ano 2020 trabalhei com a minha *Internet* e aparelhos (Professor 31).

E também:

Durante a pandemia a secretaria criou várias plataformas de acesso ao ensino e aprendizagem, *softwares* educativos, e ofertou *Chips* de celulares aos alunos, porém na zona rural encontramos um dificultador, pois nos Assentamentos não tem sinal de celular, para que os alunos realizassem as atividades propostas, sendo assim os alunos ficaram sem acesso ao conhecimento (Professor 27).

Os auxílios em questão dizem respeito ao Programa Computador do Professor, que disponibilizou um subsídio aos professores com o objetivo de possibilitar a aquisição de equipamentos necessários à inclusão digital (MANUAL, [2021]) e ao desenvolvimento do trabalho docente remoto, como computadores e *tablets*, à Resolução Seduc nº 98, de 22 de dezembro de 2020, que autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores educacionais da rede pública estadual São Paulo (DISTRIBUIÇÃO, [2021^a]), e à Resolução Seduc-30, de 2 de março de 2021, que autoriza a utilização de serviço móvel celular pelos alunos da rede pública estadual de ensino para conectividade no ensino híbrido,

todas iniciativas da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (DISTRIBUIÇÃO, [2021b]).

Já as plataformas de acesso ao ensino e à aprendizagem dizem respeito ao Centro de Mídias de São Paulo, disponível gratuitamente em canais da TV aberta, *sites*, aplicativos e redes sociais, em que é possível assistir, participar e interagir em aulas ao vivo dadas por professores e especialistas estabelecidos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, além de outros conteúdos pedagógicos. Esse programa tem como objetivo auxiliar o processo de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, levando conteúdos pedagógicos por meio de plataformas digitais aos alunos (FRANCO, 2020). Além disso, a Secretaria de Educação de São Paulo fez uma parceria com a empresa Google Brasil levando o programa *Google Apps for Education* para alunos, professores e funcionários da educação, possibilitando a utilização de pacotes de aplicativos de forma gratuita (ALECRIM, 2013). Tanto que a ferramenta mais utilizada nas aulas, pelo relato dos professores da pesquisa, foi o *Google Meet*, que permite chamadas de vídeo tanto pelo computador como por aparelhos celulares, oportunizando um ambiente digital de contato e comunicação síncrona entre professores e alunos. No entanto é possível ter acesso também ao *Gmail*, espaço de 25 GB *on-line*, e ao *Google Drive*, que inclui ferramentas de edição de planilhas e textos pessoais e compartilhados.

Conforme os relatos mencionados, ainda que os docentes e discentes tenham conseguido, em algum momento durante o período de ensino remoto emergencial, acesso aos programas disponibilizados, constata-se que tal acesso não foi assegurado de maneira democrática e inclusiva. Em outras palavras, os professores ainda foram compelidos a suportar os custos decorrentes de seu trabalho, enquanto que os alunos não usufruíram de acesso equitativo aos recursos disponibilizados.

Esse primeiro fenômeno é uma das características da *uberização* do trabalho docente, isto é, os profissionais são responsabilizados pela aquisição dos equipamentos, materiais e custos para poder trabalhar (ANTUNES, 2018), como o custeio da *Internet* dita em um dos relatos. Este outro relato:

Pelo programa computador do professor, mas foi um auxílio de 2000 reais, o restante eu paguei com recurso financeiro próprio (Professor 20)

Aparenta mais esse fenômeno, pois, por mais que o professor em questão obteve auxílio financeiro, este não cobriu todas as despesas para poder adquirir os equipamentos necessários para a adequação ao ensino remoto emergencial, precisando arcar financeiramente com equipamentos de trabalho mínimos nessa situação emergencial.

Algo a se atentar é o acesso não democrático à educação descrito no relato, em especial nas escolas em zonas populares e rurais, como é o caso da maioria das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino cujos professores participantes trabalham. Pelo fato de na escola, por meio da transmissão e assimilação da cultura e dos conhecimentos produzidos e acumulados no decorrer da história humana (SAVIANI, 2015), os alunos terem acesso ao gênero humano, deveria ser ela democrática, permitindo com que todos os alunos, de forma equitativa, desenvolvam-se em suas máximas possibilidades. Silva e Santos (2021) mostraram que uma das consequências da desigualdade de condições da educação é a desistência, que pode levar à evasão escolar. Desse modo, aumenta-se e perpetua-se a precarização do ensino e a diferença entre as classes sociais.

Destarte, o processo de implementação do ensino remoto emergencial apresentou consequências ao trabalho docente, isso pelo fato de ter ocorrido de forma inédita, com possibilidade de formação continuada, mas com consequências relacionadas à falta ou pouca experiência anterior com o ensino remoto e de conhecimentos teóricos e práticos sobre as metodologias e tecnologias digitais neste modelo de ensino tanto por parte de professores como de alunos.

4.2 Condições concretas de trabalho durante o ensino remoto emergencial

Ao modificar o contexto do trabalho docente, mudou-se também o ambiente e os equipamentos necessários para que esse trabalho fosse realizado. No ambiente escolar, há a preparação e a estruturação das salas de aula especificamente para as aulas presenciais, com lousas, giz/caneta, mesa e cadeiras apropriadas, materiais didáticos e pedagógicos, dentre outros, que estão ali para o propósito de contribuir para a melhor efetivação do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, ao implementar o ensino remoto emergencial, houve a passagem do trabalho docente do ambiente escolar para o

ambiente doméstico e familiar, que é preparado e estruturado para ser um lugar onde a família possa viver e se dedicar para além do profissional.

O ensino remoto emergencial foi realizado de duas principais formas: por meio da rotação de materiais impressos entre alunos e professores, e de maneira *on-line*, com a utilização de plataformas de comunicação e aprendizagem, aplicativos próprios, como o Centro de Mídias SP. Dessa forma, os professores precisaram se adaptar tanto para uma forma quanto para outra, necessitando de equipamentos específicos para isso, como *notebooks* ou computadores, aparelhos celulares, impressoras e fones de ouvido, dentre outros.

Pesquisas junto a professores, tanto da Educação Básica (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; 2020b; KLUTHCOVSKY; JOUCOSKI, 2021), quanto da Educação Superior (MATOS; MENEZES, 2021; SOUZA, 2020), mostraram que os docentes precisaram adquirir equipamentos para realizarem funções pedagógicas, sendo que em todas as pesquisas houve a informação de que alguns desses profissionais, quando possuíam equipamentos, não eram de uso próprio, mas compartilhados com outros membros familiares.

Os resultados desta pesquisa de mestrado mostraram-se de acordo com este fato sobre a aquisição de novos equipamentos tecnológicos necessários para o ensino remoto. Dos professores participantes, 81,4% responderam que precisaram comprar equipamentos ou materiais para ministrar as aulas durante o ensino remoto. No gráfico abaixo, estão 15 (quinze) tipos de itens que foram comprados pelos professores:

Gráfico 3 – Equipamentos comprados pelos professores para aulas remotas



Fonte: A autora.

No gráfico, os equipamentos adquiridos pelos professores para as aulas remotas estão organizados de forma crescente em relação à quantidade de professores que relataram ter realizado as compras. No lado esquerdo do gráfico, estão os nomes dos equipamentos e materiais adquiridos, seguidos pela quantidade respectiva representada pela linha azul.

De acordo com as informações obtidas nesta pesquisa, dos professores que compraram equipamentos e materiais para as aulas remotas, 63,9% adquiriram aparelho celular e 61,1% *notebook*, equipamentos necessários para a utilização de plataformas digitais e meios de comunicação e informação *on-line*, como o *Google Meet* e *WhatsApp*, como mencionado nos relatos da seção anterior.

O terceiro item mais adquirido pelos professores foi o fone de ouvido (38,9%), equipamento que pode auxiliar na comunicação em plataformas de contato síncrono por meio de vídeo e áudio. Logo após, o *pendrive* foi o item mais adquirido pelos professores (30,6%), dispositivo portátil munido com quantidade de memória e o propósito de armazenamento de dados. E, então, o *mouse*, equipamento que permite a interação com os objetos na tela do monitor ou *notebook*, foi o quinto item mais adquirido (22,2%).

Os dez equipamentos e materiais restantes que os professores relataram comprar para as aulas remotas foram: computador (19,%), equipamento capaz de processar e executar várias funções na forma de dados; impressora (19,4%), que

permite a impressão, e até escanear documentos, a depender do modelo; caneta para lousa branca (16,7%); caixa de som (13,9%), que serve para reproduzir e amplificar os áudios emitidos pelo computador, *notebook* e aparelhos celulares, a depender do modelo; lousa branca (11,1%), que pode servir como um recurso de visualização durante as aulas; microfone (8,3%), que pode auxiliar na produção de vídeos e áudios; *HD* externo (8,3%), que possui a mesma função de um *pendrive*, porém com maior capacidade de armazenamento de dados; câmera (5,6%), que captura imagens na forma de fotografia ou vídeos; *tablet* (5,6%), que possui praticamente a mesma funcionalidade de computadores e *notebooks*, e tripé (2,8%), que proporciona maior estabilidade às câmeras e aparelhos celulares.

Analisando os tipos de equipamentos adquiridos pelos professores é possível corroborar o discurso sobre a falta de conhecimento e instrução sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino e a precarização da educação, pois a compra de *pendrive* e *HD* externo talvez não fossem necessárias ao saber como funciona o uso da nuvem. Em especial, considerando que o sistema educativo contratou serviços exclusivos da *Google*.

Além disso, pelos relatos dos professores, os alunos também apresentaram dificuldades em adquirir e participar das aulas síncronas e assíncronas por falta de equipamentos tecnológicos necessários e condições para utilizá-los, como explicitado em:

Muitos alunos não possuíam recursos tecnológicos, que não facilitou o ensino aprendizagem dos mesmos (Professor 3);

Foi um momento em que as atividades escolares se multiplicaram, ouve várias questões que dificultaram também aos alunos... Dificil acesso a *internet*; problemas familiares; trabalho, entre outros (Professor 6);

Desde o início da pandemia, momento no qual enviávamos as atividades pelo *WhatsApp*, porém não tínhamos muito retorno dos alunos, os quais muitos não tinham tal recurso tecnológico. Depois passamos também a dar aulas pelo *meet*, no entanto continuamos com pouca adesão. Nossa comunidade escolar é carente, não possuía bons aparelhos e nem *Internet* (Professor 12);

Não atingir as habilidades, não conseguir atingir aquele aluno da área rural e que não tem a tecnologia adequada (Professor 28);

As grandes dificuldades foram a falta de *Internet* e aparelhos das famílias (Professor 31);

As famílias mais carentes não tinham condições de comprar um aparelho de celular (Professor 33);

Foi muito difícil por falta de acesso de *internet* da comunidade assentada (Professor 35);

O trabalho foi muito difícil, uma vez que precisou do uso da tecnologia. A maioria dos alunos não tem essa tecnologia à disposição (Professor 42).

As dificuldades dos alunos em adquirirem os equipamentos necessários para as aulas virtuais acabaram por afetar diretamente o trabalho docente, pois sem a participação deles nas aulas não há para quem ministrá-las. Esses relatos também mostram a insatisfação e a sensação de impotência quanto à realização do próprio trabalho, influenciando também na efetividade desses, pois foram trazidas nas questões em que se perguntava sobre como o trabalho remoto no período da pandemia os afetou psíquico, emocional ou fisicamente. Uma das consequências disso é que o trabalho docente pode deixar de ser uma atividade essencial e motivada pelo desenvolvimento psíquico de todos os envolvidos, mas como algo mecânico e fragmentado, pobre e limitado, isto é, um trabalho alienante.

O compilado de pesquisas em nível nacional divulgado pelo Instituto Península (2020b) mostrou que 42% dos estudantes não possuíam equipamentos e condições necessárias para o ensino remoto. Além disso, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação mostrou em pesquisa com dados de 2021 em nível nacional que 17% dos domicílios localizados na zona rural, em que se encontram a maior parte dos alunos da Diretoria de Ensino em questão, possuíam computador e 70% dos moradores da zona rural eram usuários de *Internet* (CETIC, 2021).

Para auxiliar no ensino híbrido e no remoto virtual, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo aprovou algumas resoluções que autorizaram e regulamentaram programas de distribuição de equipamentos tecnológicos essenciais a essa modalidade de ensino, tanto para alunos, como para professores.

A Resolução SEDUC n° 98, de 22 de dezembro de 2020, autorizou que professores que possuíam atribuição de carga horária para aulas, integrantes do Quadro de Magistério ou do Quadro de Apoio Escolar, recebessem um *chip desmartphone*, além de 200 minutos mensais de ligação para qualquer operadora de telefonia, pacote mensal de cinco *gigabytes* de dados de *Internet*, 200 mensagens de texto mensais e utilização ilimitada e sem consumo de *Internet* do aplicativo *WhatsApp*. Para isso, além das aulas, os professores se responsabilizaram por utilizar as plataformas digitais de aprendizagem estipuladas pela Secretaria de

Educação, a entrar em contato com os alunos faltantes e seus responsáveis, e registrar periodicamente essas atividades.

Já a Resolução SEDUC n° 30, de 02 de março de 2021 trouxe a autorização e a utilização de serviço móvel celular pelos alunos da rede, permitindo a distribuição de 500 mil cartões SIM com plano mensal de três *gigabytes* para que eles pudessem ter acesso a conteúdos disponibilizados pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo e plataformas educacionais durante o período das aulas remotas.

Seguindo a lógica dos auxílios para o ensino remoto, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo criou o Programa Computador do Professor, cujo principal objetivo foi a disponibilização de subsídios para a aquisição de equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente nesse período atípico, como computadores de mesa, *notebooks* e *tablets*. O subsídio máximo oferecido para cada professor cadastrado no programa foi de R\$2.000,00. Caso o equipamento adquirido fosse de valor maior, ficou-se a cargo de cada professor arcar com o complemento. Mesmo que não se restringiu sobre quais equipamentos adquirir e nem onde realizar a compra, fez-se um cadastro, parceria para pagamento simplificado e divulgação de empresas específicas, como a DATEN e a Magazine Luiza.

Nos relatos dos professores participantes desta pesquisa, foi possível observar a utilização dessas ações e programas governamentais quando questionados sobre como ocorreu o auxílio financeiro, caso tivesse tido acesso a algum, como:

Recebi o *chip* de celular com. Internet, somente em 2021. O ano 2020 trabalhei com a minha *Internet* e aparelhos (Professor 31)

e

Chip de celular que ainda não recebi (Professor 32)

que se referem à Resolução SEDUC n° 98, de 22 de dezembro de 2020, e:

Durante a pandemia, a secretaria criou várias plataformas de acesso ao ensino e aprendizagem, *softwares* educativos, e ofertou *Chips* de celulares aos alunos, porém na zona rural encontramos um dificultador, pois nos Assentamentos não tem sinal de celular, para que os alunos realizassem as atividades propostas, sendo assim os alunos ficaram sem acesso ao conhecimento (Professor 27)

que diz respeito à Resolução SEDUC n° 30, de 02 de março de 2021.

Além dos seguintes relatos que se referem ao Programa Computador do Professor:

Através da secretaria da educação sp. Com financiamento de 2mil reais (Professor 5);

Por meio do Programa Computador do professor, recebi um auxílio de R\$2000,00 (Professor 13);

Crédito de 2000 dividido em 24 vezes para auxílio na compra do *notebook* (Professor 14);

Foi subsídio do governo(Professor 15);

Com uma verba para a aquisição de *notebook* (Professor 18);

Através de um programa do governo, onde deu a cada professor 2.000 reais pra compra de um *notebook* ou *tablet* (Professor 19);

Pelo programa computador do professor, mas foi um auxílio de 2000 reais, o restante eu paguei com recurso financeiro próprio (Professor 20);

Recebi 2000 p ajudar na compra de um *notebook* (Professor 21);

Primeiramente foi feito a compra do *Notebook*, depois peguei a nota fiscal inseri na SED para fazerem o pagamento de apenas 2 mil reais independente do valor do *Notebook*. A nota foi para análise e foi pago parcelado o 2 mil reais (Professor 24);

Me foi disponibilizado uma ajuda de custo de apenas R\$2.000,00 para comprar um *notebook* que custou 3.800,00 (Professor 27);

Obtive auxílio para comprar um *notebook*, para realizar as atividades e aulas via *meet* (Professor 30);

Apenas para *notebook* umas parcelas as outras tive que me responsabilizar (Professor 34);

Por meio de ressarcimento do valor do *notebook* (Professor 36);

Por meio de um subsidio de 2000,00 (Professor 40);

Via subsídio (Professor 41);

Adesão ao Programa da Seduc (Professor 42).

No entanto, por mais que tais resoluções e programas foram apresentados como um auxílio importante para a continuação do trabalho docente na modalidade remota durante o período da pandemia, os relatos apresentaram algumas dificuldades, como a demora na entrega dos equipamentos oferecidos, relato do professor 32, a insuficiência das condições para a utilização dos equipamentos ofertados, como mostra o professor 27, e a necessidade em complementar o valor

para a aquisição de equipamentos essenciais para o trabalho docente com recursos próprios, como apresentado nos relatos dos professores 20, 27 e 34.

Importante analisar que alguns professores buscaram e adquiriram os próprios instrumentos de trabalho, mesmo que utilizando de recursos pessoais sob a seguinte influência: o receio de não atingir metas e objetivos caso o trabalho não fosse realizado de forma eficiente, como mostra os relatos quando perguntados sobre como o trabalho remoto afetou a saúde dos professores, quais as maiores preocupações e qual a percepção pessoal quanto à valorização do trabalho docente:

Sim, afetou o psicológico pelo fato de que a distância dos alunos proporcionou uma sensação de impotência ao não perceber o avanço dos alunos (Professor 2);

Não atingir as habilidades, não conseguir atingir aquele aluno da área rural e que não tem a tecnologia adequada (Professor 28);

Trabalhamos muito mais do que em sala de aula, atendendo aluno fora do horário, muita burocracia e cobranças com resultados que não dependia exclusivamente de nós (Professor 28);

Nível de estresse elevado, autopressão, medo de não atingir os resultados, frustração pela falta de participação dos estudantes (Professor 36);

Muita ansiedade, sobrecarga por ter que aderir a duas modalidades de ensino (híbrido). Angústia por não conseguir atingir os objetivos e frustração (Professor 39);

Por causa da cobrança que existe em cima dos profissionais da educação e da sobrecarga imposta para melhorar os resultados (Professor 42);

O excesso de Programas e Projetos lançados pela secretaria. A burocracia de ter que ficar preenchendo documentos/fichas de acompanhamento. Evidências de melhores resultados que ainda não conseguimos atingir por conta do período curto de retorno presencial (Professor 42).

Essa busca por atingir as habilidades, metas e objetivos pode ser entendida quando analisada de forma contextualizada com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e as influências das organizações internacionais na educação brasileira.

A BNCC apresenta habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada ano do ensino básico, tendo as escolas a responsabilização de se adequarem ao documento e estabelecer condições para que os objetivos sejam atingidos. Ademais, para conseguir apoio financeiro de Organismos Internacionais, o governo brasileiro pressiona a educação básica a seguir concepções ideológicas e a demonstrar desenvolvimento por meio de avaliações padronizadas, acabando por trazer à educação básica características do mercado

de trabalho, como a produtividade, competição entre pares, flexibilização de contratos e utilização de materiais e metodologias específicas (LADEIRA; LADEIRA; FERREIRA, 2020; URT *et al*, 2020). Dessa forma, mesmo durante um período atípico e emergencial com condições e modelos educacionais não antes experimentados, a educação brasileira permaneceu pressionada a atingir metas e objetivos, destituindo os docentes da autonomia sobre os conhecimentos de seu processo de trabalho, levando-os à alienação e ao adoecimento.

A precarização tornou-se maior ao adicionar esses fatos à perda salarial e à desvalorização profissional relatadas pelos professores quando perguntados sobre a percepção de valorização ou desvalorização do trabalho docente durante o período da pandemia:

Lidar com alunos agitados, inquietos, alguns poucos, apáticos, a maioria sem concentração, sem interesse, com cobrança dos pais que dizem não saber comolidar e esperam muito da escola, o que dificulta o trabalho dos gestores e dos professores que vem se desdobrando, desgastando ,dando o seu melhor para um resultado desanimador, tendo de enfrentar, além da perda de saúde, a perda salarial, a desvalorização profissional (Professor 1);

Com o distanciamento social; as adversidades aumentaram: Falta de recursos para ministrar as aulas remotas; sobrecarga de trabalho- pela necessidade de auxiliar os alunos nas redes sociais após o fim do expediente; uso excessivo de telas. Dificuldades de tecnologia... (Professor 6);

Abonada, licença, atestado dia (Professor 19);

Na pandemia para os professores foi de cansaço, gastos extras, acúmulo de trabalho, estresse e jornada intermináveis passaram a fazer parte da rotina dos professores (Professor 24);

Um exemplo claro é esse novo plano de carreira que vêm cortando muitas coisas (abonada, número de atestado ao ano) dos PROFESSORES, tirando uma estabilidade depois de tanto anos de luta (Professor 32);

Muita burocracia...aumentou tempo de serviço em casa ...minha carga era 10 aulas diárias e triplicava os serviços e nada de valorização financeira nem moral só cobranças e como nos sentíamos tendo de acolher se não éramos acolhidos?? (Professor 34).

De acordo com Antunes (2018), a prática de exigir que os trabalhadores adquiram e arquem com o custo dos seus próprios equipamentos de trabalho, com como com as despesas de manutenção, além de serem responsabilizados pelo cumprimento de metas e sujeitos a punições caso não as atinjam, resulta na subtração de direitos trabalhistas, como cortes em abonos, licenças e atestados, como relatado pelos professores 1, 19 e 32. Além disso, a crescente utilização da

tecnologia digital como intermediária nesse processo, entre outros fatores, é semelhante às condições de trabalho oferecidas pela empresa *Uber*, e por isso, é conhecida como *uberização*.

O autor apresenta que esse tipo de trabalho faz com que o tempo e a vida fora e dentro do trabalho se confundam, podendo contribuir para a precarização, a sobrecarga e o adoecimento dos trabalhadores, além de considerar essas situações análogas à escravidão, apresentando o termo *escravos digitais* para se referir a trabalhadores que estão nessas condições laborais.

O avanço tecnológico e a flexibilização do trabalho, como ocorreu de forma mais intensa durante a pandemia, por mais que trouxe economia de tempo em deslocamentos, foi porta de entrada para subtração de direitos, além da intensificação das duplas jornadas de trabalho, o aumento de horas extracontratuais pela sobrecarga de trabalho e o isolamento do convívio social. Tendo isso em vista, a precarização do trabalho retoma características de quando não se havia a luta pelos direitos trabalhistas, isto é, no início do capitalismo, com a não separação entre pessoal e profissional, espaços e horários específicos para o trabalho, dentre outros. Portanto, ao invés de haver progresso trabalhista por conta do progresso tecnológico, há o retrocesso de forma legalizada, há a imposição da classe trabalhadora à servidão (ANTUNES, 2018).

Ao ter em vista o trabalho docente, tem-se que as condições materiais de acesso e aquisição aos equipamentos necessários para docente e alunos são essenciais para a efetivação daquele. Nessa linha de raciocínio, Saviani (2015) apresentou que a educação tem como papel, também, identificar quais os espaços e metodologias adequados para os processos de ensino e aprendizado, além de ser aspecto fundamental no currículo escolar a determinação da organização do espaço, tempo e instrumentos necessários para o trabalho docente. Por isso, ao se modificar o modelo de ensino proposto, é essencial que todos esses aspectos sejam revisados e adaptados de maneira sistemática e adequada à realidade de cada escola, antes mesmo de se implantar tal mudança, algo que não foi possível com a mudança abrupta ao ensino remoto emergencial, influenciando diretamente no trabalho docente.

Como visto pelos depoimentos apresentados na subseção 4.1, 27,9% dos professores afirmaram ter experiência com o trabalho remoto antes do período da pandemia da covid-19. Entretanto, apenas dois relatos apresentaram experiências

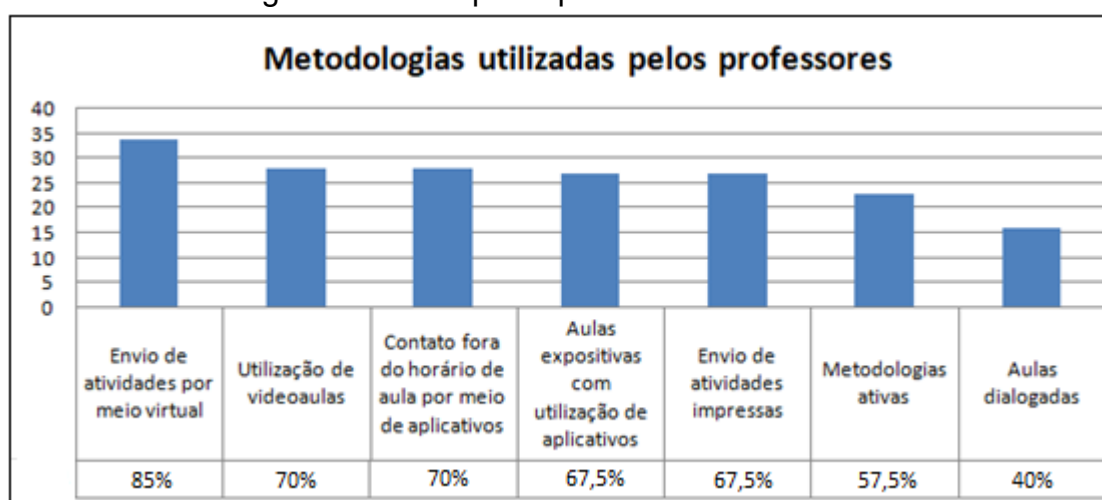
nesses termos. Além disso, 39% dos professores participantes mencionaram os treinamentos, estudos e formação para professores como uma das principais mudanças de rotina durante o período de aulas remotas, e 81,4% relataram compra de equipamentos e materiais para ministrar as aulas remotas.

Tanto a experiência anterior, a aquisição de conhecimentos para atuação em uma modalidade de ensino específica e as condições materiais são fatores necessários para a fundamentação do trabalho docente. Também, são essenciais as metodologias pedagógicas utilizadas, os conhecimentos sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, sobrecarga de trabalho e fatores psíquicos e emocionais.

As metodologias também são trazidas como fatores importantes no processo de ensino, pois, de acordo com Saviani (2015), na educação não há distinção entre a prática de produzir e de consumir conhecimentos, sendo necessária a identificação dos meios mais eficientes para a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e sua assimilação pelos alunos. Para Matos e Menezes (2021), o ensino remoto pode contar com diversas metodologias de ensino que permitem o contato síncrono ou assíncrono entre professores e alunos, assim como a utilização de meios digitais ou não digitais.

Ao serem questionados sobre quais metodologias os participantes utilizavam durante o período de ensino remoto emergencial, houve predominância do contato por meio digital, como é possível analisar no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Metodologias utilizadas pelos professores



Fonte: A autora.

O Gráfico4 apresenta, em ordem decrescente, as metodologias de trabalho pedagógico utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial. De todos os participantes, 85% relataram enviar atividades por meio virtual aos alunos e 67,5% enviavam atividades sem a utilização de meios digitais, mas de maneira impressa. Como estratégias de ensino, 70% utilizaram as videoaulas, e 70% relataram usar o contato com os alunos por meio de aplicativos fora do horário de aula. Além disso, 67,5% dos professores participantes afirmaram dar aulas expositivas com a utilização de aplicativos, para isso, 57,5% utilizaram metodologias ativas e 40% aulas dialogadas.

Pelos dados obtidos através do questionário, foi possível analisar que a utilização de aplicativos e meios digitais nas aulas foi uma escolha que muitos professores participantes tomaram, ao relatar, por exemplo, o envio de atividades e a utilização de videoaulas e aulas expositivas por aplicativos. No entanto, a alternativa citando utilização de meios não digitais nas aulas também foi escolhida por mais da metade dos professores (67,5%), o que é compreensível quando observado os relatos sobre as dificuldades dos alunos em terem acesso às aulas virtuais por falta de condições materiais necessárias e pela Diretoria de Ensino ter grande parte de suas escolas e alunos residentes na zona rural. Os diversos meios e equipamentos para a realização do processo de ensino mostram

É possível compreender melhor como ocorriam as aulas por vias digitais e não digitais dos professores participantes tendo como base o acréscimo das alternativas 'Levar e buscar atividades para os alunos na escola' (Professor 1) e 'Aulas ao vivo e Reuniões marcadas pelo *Google Meet*' (Professores 34 e 36), além dos relatos de alguns desses professores:

Desde o início da pandemia, momento no qual enviávamos as atividades pelo *WhatsApp*, porém não tínhamos muito retorno dos alunos, os quais muitos não tinham tal recurso tecnológico. Depois passamos também a dar aulas pelo *meet*, no entanto continuamos com pouca adesão (Professor 12);

Aulas remotas de recuperação no Ensino Médio com auxílio do *WhatsApp*, *forms*, *meet* e atividades impressa pela escola. Os alunos não participavam das aulas via *meet*, para conseguir realizar a aula tinha que fazer chamadas de vídeo os mesmos realizavam as atividades e enviavam fotos para registro (Professor 30);

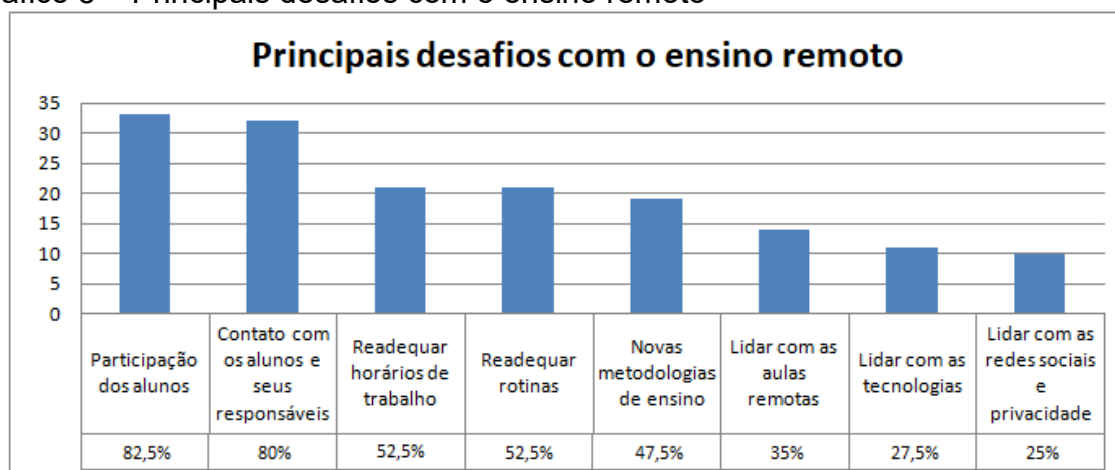
Toda equipe gestora e professores se desdobraram para ter maior participação dos alunos, através da busca ativa e aulas via *meet*, vídeo chamadas e envio das atividades. Atendendo os alunos a qualquer hora. (...) Preparar aula, atividades e vídeos... (Professor 30);

(...) tínhamos que estar disponíveis nos horários das aulas no CMSP de acordo com o programa do governo o horário deles (...) (Professor 34).

Essas informações vão ao encontro do que aconteceu no período de ensino remoto emergencial em todo o país. De acordo com Instituto Península (2020b), 80% dos professores do Ensino Básico declararam que começaram a planejar, preparar e ministrar aulas com novos recursos e ferramentas, sendo o *WhatsApp* o principal canal de comunicação entre professores, alunos e responsáveis, além de que 77% desses mesmos participantes afirmaram utilizar como estratégia pedagógica o uso de materiais digitais via redes sociais, como o *WhatsApp*, enquanto 37% enviavam atividades impressas aos alunos e 30% realizavam aulas síncronas.

No entanto, os professores participantes desta pesquisa de mestrado, ao mesmo tempo em que relatam a utilização em massa de aplicativos e plataformas digitais, também relatam a dificuldade em aprender a utilizar e a lidar com essas tecnologias digitais e as metodologias de ensino que as envolvem. Ao serem indagados sobre os principais desafios no começo do ensino remoto emergencial, como mostrado no quadro 1, o quarto, quinto, sexto e sétimo desafio eram relacionados às metodologias e tecnologias digitais do ensino remoto, sendo eles: 'Lidar com as aulas remotas' (57,5%), 'Novas metodologias de ensino' (50%), 'Lidar com as tecnologias' (47,5%) e 'Lidar com as redes sociais e privacidade' (37,5%). Além disso, ao serem questionados sobre quais os principais desafios com o trabalho remoto durante o período de distanciamento social, as alternativas apareceram em posições semelhantes à pergunta anterior, como é possível observar no Gráfico5:

Gráfico 5 – Principais desafios com o ensino remoto



Fonte: A autora.

O gráfico está organizado de forma decrescente de acordo com a quantidade de professores que escolheram as alternativas. Em primeiro e segundo lugar, têm-se desafios relacionados a alunos, sendo 'Participação dos alunos', com 82,5%, e 'Contato com os alunos e seus responsáveis', com 80%. Já em terceiro e quarto lugar, estão os desafios relacionados a readequações, sendo: 'Readequar horários de trabalho', com 52,5%, e 'Readequar rotinas', com 52,5%. O quinto, sexto, sétimo e oitavo principal desafio referente ao ensino remoto são relacionados às metodologias e utilização de meios digitais, sendo: 'Novas metodologias de ensino', com 47,5%, 'Lidar com as aulas remotas', com 35%, 'Lidar com as tecnologias', com 27,5%, e 'Lidar com as redes sociais e privacidade', com 25%.

De acordo com Araújo e Lavoura (2022), o trabalho docente deve ter três fundamentos: conteúdo, forma e destinatário e que a insuficiência de um ou mais impede a realização dessa atividade de forma plena. O destinatário do trabalho docente é justamente o aluno, que precisa ser instrumentalizado para tornar-se cidadão consciente de sua realidade e das suas potencialidades de mudanças. É aquele para quem o trabalho será dirigido e que sem ele, não há para quem a realização da transmissão de conhecimentos.

A forma do trabalho docente também é fundamental por ser a maneira de planejar, organizar, executar e avaliar o trabalho pedagógico (ARAÚJO; LAVOURA, 2022). Quando não há um planejamento e organização eficaz das práticas de ensino, como ocorreu na implementação do ensino remoto emergencial, os professores sofrem por não conseguir realizar seu trabalho da melhor maneira, assim como na impossibilidade colocar em prática a transmissão dos conteúdos e

avaliar suas ações durante as aquisições e desenvolvimento cognitivo dos alunos, como mostrado no restante dos itens identificados como desafios e que se relacionam diretamente com a forma do trabalho docente.

Com base nas dificuldades enfrentadas pelos professores e na pesquisa de Araújo e Lavoura (2022), é necessário analisar se houve efetivamente atividades de ensino durante o período de ensino remoto emergencial. Isso ocorre porque sem a interação e participação dos alunos durante as aulas, o trabalho do professor é desvalorizado e não há a quem transmitir o conhecimento que humaniza e promove o desenvolvimento das faculdades psíquicas superiores. Além disso, as dificuldades relacionadas às formas de trabalho docente tornam difícil a realização plena das atividades, o que gerar insatisfação e perda de sentido para o professor.

Para compreender melhor as dificuldades relacionadas às metodologias e utilização de recursos digitais, podem-se analisar os números e os seguintes relatos dos professores participantes:

Um misto de sensações entre estudos, inovação e impotência diante de obstáculos como falta de acesso a tecnologia (Professor 11);

Preocupação com os alunos na participação. Se adequar as tecnologias novas (Professor 25);

Trabalhamos muito mais do que em sala de aula, atendendo aluno fora do horário, muita burocracia e cobranças com resultados que não dependia exclusivamente de nós (Professor 28);

Tivemos muitas fragilidades em relação a remodelar nossa didática aos moldes tecnológicos e ao mesmo tempo manter o contato com os alunos e família dentro dos lares de cada um, surgindo grandes dificuldades em relação a manter os alunos em uma sala virtual próximos pela internet e distantes um em cada realidade (...). Potencialidades ocorreram no processo muitas separações e gestão de tempo todos os dias eram revistas e estudadas afins de nós adaptar, melhorar e almejar sucesso em nossas rotinas exaustivas pois estamos incansavelmente revistando e remodelado sempre novo jeito de ensinar e aprender (...) (Professor 34);

O trabalho foi muito difícil, uma vez que precisou do uso da tecnologia. A maioria dos alunos não tem essa tecnologia à disposição (Professor 42).

Informações parecidas foram encontradas na pesquisa em nível nacional realizada pelo Instituto Península (2020a), que mostrou que os principais desafios relatados pelos professores durante o trabalho docente no ensino remoto emergencial tiveram relação com a infraestrutura, a conectividade, o engajamento e a perda de vínculo com os alunos, mas também a ausência de formação para essa

modalidade de ensino, além da falta de conhecimentos sobre ferramentas virtuais, dentre outros.

Ao contextualizar esse fato à inexperiência com o ensino remoto relatado pelos professores, são compreensíveis os baixos conhecimentos diante da utilização das tecnologias digitais nas aulas.

Cunha *et al* (2022) apresentam que o uso de tecnologias digitais na educação básica brasileira tem tido uma aceitação e aderência maior nos últimos anos. Porém, nas licenciaturas, aquelas são trazidas como complemento às aulas presenciais. Ao considerar que 62,7% dos participantes desta pesquisa atuam como professores há mais de dez anos, pode-se inferir que na formação inicial ainda não possuía atenção especial para o uso pedagógico de tecnologias digitais e, portanto, não contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre elas e meios de comunicação digitais no trabalho docente, sendo necessárias formações complementares para sanar dificuldades, como apresentaram Silva e Piatti (2021). Isso trouxe em pauta mais uma condição para o trabalho docente no período de ensino remoto emergencial: a energia e tempo dispensados em atividades para além do ministrar aulas.

Por mais que houve o relato da falta de experiência anterior com o ensino e metodologias remotas, ao serem questionados sobre as principais consequências do trabalho remoto durante o período de distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem foram apresentados pontos positivos sobre as metodologias e a utilização de recursos digitais, como mostra o fato da alternativa 'Novas aprendizagens sobre metodologias de ensino e tecnologias' ter sido escolhida em 54,8% das respostas e como é apresentado nos relatos:

Foi um período difícil, mas de muito aprendizado onde percebemos a necessidade de inserir a tecnologia em nossas aulas e nossas escolas (Professor 40);

As pessoas ficaram mais atentas a novas transformações aprendendo novas habilidades como, por exemplo, a questão da informática e tecnologia (Professor 6);

Os docentes aprenderam mais sobre como usar tecnologia e também novas metodologias (Professor 14);

Houve uma evolução pedagógica e tecnológica (Professor 15);

A busca por metodologias ativas saindo da zona de conforto, mais dinamização nas aulas, melhoria na proposta didática das aulas (Professor 36);

Creio que nós docentes fizemos o máximo para não perder o aluno. Éramos incessantes na busca ativa. E crescemos muito no campo da tecnologia (Professor 12);

Foi trabalho árduo, quebra da rotina diária, excesso de trabalho, porém foi um grande aprendizado nos tirando de nossas zonas de conforto, nos fazendo a usar ferramentas que sempre estiveram ao alcance de nossas mãos, mas que até então não nos preocupávamos em fazer uso, mais desenvolvimento tecnológico digital dentro da educação, escolas sendo equipadas com mais tecnologia (Professor 36);

Foi um período difícil mais ao mesmo tempo um período de aprendizado e crescimento profissional (Professor 40).

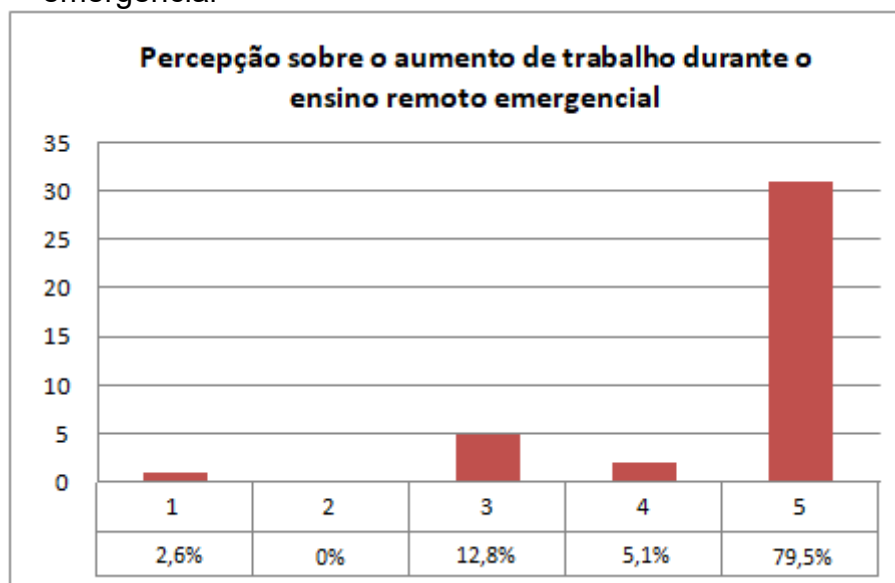
Isto posto, foi possível perceber que, assim como defendem Guerra Junior *et al* (2021) e Magalhães, Silva e Paula (2021), por mais que as dificuldades iniciais tenham sido intensificadas com a falta de experiência em metodologias e ações pedagógicas voltadas ao ensino remoto, o processo de aprendizado pelos professores quanto à utilização das tecnologias digitais e novas práticas no trabalho docente pode ser avaliado positivamente, algo bom em meio à tantas dificuldades.

Outro fator mostrou-se importante na análise das condições concretas no trabalho docente no período do ensino remoto emergencial: a sobrecarga de trabalho.

Quando interrogados sobre quais as principais consequências do trabalho remoto durante período de distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem, 76,2% dos professores respondentes afirmaram a sobrecarga de trabalho, e quando questionados sobre quais as maiores preocupações durante o período do ensino remoto e distanciamento social, 76,2% dos participantes responderam que a alta demanda de trabalho se enquadrava nesse aspecto. Além disso, essa mesma alternativa foi acrescentada por professores na questão sobre quais os principais fatores de adoecimentos durante o período de pandemia.

Também, ao solicitar os professores que demonstrassem a percepção de aumento de trabalho durante o período de ensino remoto emergencial em pontuações de 1 a 5, sendo 1: Sinto que estou trabalhando a mesma quantidade de horas que no ensino presencial, e 5: Sinto que estou trabalhando muito mais que no ensino presencial, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Percepção sobre o aumento de trabalho durante o ensino remoto emergencial



Fonte: A autora.

É possível observar de acordo com o gráfico acima que 12,8% dos participantes associaram o aumento do trabalho durante o ensino remoto emergencial ao nível 3, 5,1% ao nível 4 e 79,5% dos professores associaram ao nível 5, o maior nível e que representava 'Sinto que estou trabalhando muito mais que no ensino presencial'.

Esses dados estão de acordo com de pesquisas sobre o trabalho docente durante o mesmo período que mostram que as formações continuadas e preparação de materiais, a adequação a novas rotinas e metodologias de trabalho e a nova maneira de se relacionar com os alunos e responsáveis contribuíram para que houvesse a extrapolação das horas de trabalho contratuais, além de necessitar de mais esforço físico e mental por parte do professor, aumentando essa sensação de sobrecarga (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; 2020b; KLUTHCOVSKY; JOUCOSKI, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021; SILVA, 2020).

Ao analisar as respostas das perguntas abertas relacionadas às temáticas anteriores foi possível compreender essa sensação de estar trabalhando mais que o ensino presencial. Nelas, foi possível observar a crítica do aumento e excesso de trabalho para além do expediente e do usual, além da autocobrança pelo fato de, mesmo trabalhando e se empenhando mais, os resultados com o processo de

aprendizagem dos alunos não se mostraram suficientes, sendo relatadas consequências de adoecimento em alguns professores, como em:

Foi um momento em que as atividades escolares se multiplicaram, houve várias questões que dificultaram também aos alunos... (Professor 6);

O excesso de trabalho, cobrança e reuniões em horários extra expediente foram cansativos, a frustração de não estar realizando o trabalho como gostaríamos pela falta de participação da maioria dos alunos (Professor 8);

Foi um trabalho árduo, desafiador e cansativo (Professor 10);

Foi trabalho bom, porém aprendi muito tive que me adaptar a nova realidade (Professor 14);

Uma exaustão de trabalho (Professor 15);

Muito estressante, pois trabalhávamos como condenados e muitas das vezes não tínhamos um retorno positivo por parte dos alunos e responsáveis (Professor 20);

Sobrecarregada (Professor 22);

Sentir sobrecarga de tarefas (Professor 23);

Na pandemia para os professores foi de cansaço, gastos extras, acúmulo de trabalho, estresse e jornada intermináveis passaram a fazer parte da rotina dos professores (Professor 24);

Trabalhamos muito mais do que em sala de aula, atendendo aluno fora do horário, muita burocracia e cobranças com resultados que não dependia exclusivamente de nós (Professor 28);

Acredito que foi a sobrecarga de serviço quando se fala em preparação, gravação do conteúdo de aula, e o trabalho incansável de busca ativa dos alunos. E junto todo o medo de sair de casa ser contaminado com o vírus (Professor 32);

Muita burocracia... Aumentou tempo de serviço em casa... Minha carga era 10 aulas diárias e triplicava os serviços e nada de valorização financeira nem moral só cobranças e como nos sentíamos tendo de acolher se não éramos acolhidos??(Professor 34);

Foi trabalho árduo, quebra da rotina diária, excesso de trabalho, porém foi um grande aprendizado nos tirando de nossas zonas de conforto (...) (Professor 36);

Muita ansiedade, sobrecarga por ter que aderir a duas modalidades de ensino (híbrido). Angústia por não conseguir atingir os objetivos e frustração (Professor 39);

Por causa da cobrança que existe em cima dos profissionais da educação e da sobrecarga imposta para melhorar os resultados (Professor 42).

Ao precisarem de novas formações e estudos para aprender como lidar com a nova modalidade de ensino e como utilizar novas tecnologias digitais e de comunicação remota na área da educação, sem deixar de acompanhar e ministrar

aulas, é compreensível a percepção dos professores da pesquisa quanto à sobrecarga de trabalho, uma característica do trabalho docente anterior à pandemia. De acordo com a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas da APEOESP, em 2011, 47,7% dos professores sentiam-se frequentemente sobrecarregados e 60,1% afirmavam possuir uma jornada de trabalho excessiva, e em 2014, 48% dos professores já consideravam o tempo de jornada de trabalho, principalmente para planejamento preparação das aulas, inadequado (CEPES, 2011; 2014).

Além da busca por instrução e inovação, o fato de precisar flexibilizar o horário de trabalho e, constantemente, promover a busca ativa pelos alunos, dentro e fora do horário de expediente, tentando entrar em contato e fazê-los participar das aulas e atingir resultados esperados são constituídos como ação que contribui para a sobrecarga de trabalho, como mostra os relatos dos professores 8, 20, 28 e 42. Esses fenômenos acabam por extrapolar o tempo e o espaço destinado à vida pessoal do professor, fazendo-o estar constantemente trabalhando, não descansar ou ter momentos de lazer, gerando um desequilíbrio nas diversas áreas da vida do professor, inclusive no próprio trabalho docente.

Gomes *et al* (2021) afirmaram que outros fatores influenciam na sensação de sobrecarga de trabalho: autocobrança pela efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem, pressão por parte dos superiores e dos responsáveis pelos alunos, tarefas e preocupações domésticas e familiares. Ao contextualizar o momento histórico de pandemia, o distanciamento social, novas rotinas, o grande número de infectados e mortes ea condição econômica também podem ser considerados como motivos para a sensação de sobrecarga laboral, afinal, todas essas situações influenciam direta e indiretamente os aspectos emocional e psicológico do profissional, quanto o próprio trabalho que está inserido em um contexto social e histórico (PONTES; ROSTAS, 2020). Dessa forma, a sobrecarga funcional acaba por ser condição das sobrecargas físicas e emocionais e também sendo condicionado por essas.

A junção das dificuldades impostas socialmente e pessoalmente pela pandemia, as dificuldades materiais e com os alunos ao realizar o trabalho docente durante o período de ensino remoto e as sobrecargas de práticas escolares podem fazer com que o sentido pessoal que os professores têm sobre o seu trabalho se afaste da sua significação social, havendo uma distância entre o motivo e objetivo da

ação pedagógica, tornando-se vazia e um fardo para o profissional. Além disso, essa sensação de vazio pode ser aumentada pela desvalorização do trabalho docente e pela sensação de improdutividade, pois, como mostrado por Antunes (2018), a educação pode ser definida como produtiva ou improdutiva de acordo com a sua efetividade concreta, isto é, com o valor de uso, o que é dificultado, principalmente, quando os alunos não mostram interesses ou o processo de aprendizagem mostra-se ineficaz. Isso pode trazer consequências psíquicas e emocionais para o professor, sentindo-se incapaz, e trabalhando apenas como forma de sobrevivência.

Na próxima subseção, há a análise das consequências do trabalho docente no ensino remoto emergencial sobre os docentes, mais especificamente, sobre sua saúde.

4.3 Saúde do professor e trabalho docente

Como visto, as condições concretas do ensino remoto emergencial influenciaram diretamente o trabalho docente e a própria significação de educação. Uma parte importante do trabalho docente é também o próprio professor, pois este é o mediador do conhecimento ao aluno, sendo necessária atenção para ele.

De acordo com os dados apresentados até agora, por mais que os professores apresentem pontos positivos em relação à aprendizagem a partir da utilização das tecnologias digitais e novas metodologias para ministrar aulas, pontos negativos também foram apresentados, como a sobrecarga, que afeta diretamente a saúde física e psíquica dos professores, e conseqüentemente, o próprio trabalho docente.

Quando perguntado se o trabalho remoto durante o período de distanciamento físico afetou psíquica, emocional ou fisicamente algum dos professores, 73,8% dos participantes responderam de maneira afirmativa, e quando pedido para discorrer sobre isso, houve predominância de consequências negativas à saúde psíquica e emocional dos docentes, como mostram os relatos abaixo:

Sim, afetou o psicológico pelo fato de que a distância dos alunos proporcionou uma sensação de impotência ao não perceber o avanço dos alunos (Professor 2);

Emocional. Muitas vezes o não interesse do aluno e familiares durante o desenvolvimento das atividades híbridas causava um certo incômodo (Professor 5);

Minhas crises de ansiedade se intensificaram diante da nova demanda. Precisei de apoio médico (Professor 10);

Devido à ansiedade em solucionar problemas do distanciamento, desenvolvi uma gastrite e como consequência uma acentuada perda de peso. Foram 14 kg em um mês (Professor 11);

Exatamente em 2020, estava grávida do primeiro filho. Então, o medo tomou conta de mim. E neste momento da vida, ficar isolado foi muito ruim. Realmente me isolei e distanciei das pessoas (Professor 12);

Ficar casa muito tempo, fez com as pessoas desenvolvesse a Ansiedade (Professor 14);

Muito stress, engordei, fiquei doente algumas vezes (Professor 20);

Ansiedade se iria dar certo. Preocupação com os alunos na participação. Se adequar as tecnologias novas (Professor 25);

Tive aumento da pressão arterial (Professor 31);

Fiquei com mais ansiedade e stress (Professor 35);

Nível de estresse elevado, autopressão, medo de não atingir os resultados, frustração pela falta de participação dos estudantes (Professor 36);

O stress elevado e a falta de paciência para algumas coisas (Professor 37);

Uma ansiedade, perda de sono... (Professor 38);

Muita ansiedade, sobrecarga por ter que aderir a duas modalidades de ensino (híbrido). Angústia por não conseguir atingir os objetivos e frustração (Professor 39);

Sobrecarga emocional (Professor 42);

Aumento da ansiedade (Professor 43).

Ao analisar os relatos, é possível perceber que as condições sociais e do trabalho docente influenciaram no adoecimento dos participantes. Enquanto os sintomas físicos são variados, como a insônia, mais disposição para doenças, provavelmente pela baixa imunidade, e alterações de pressão arterial e de peso corporal, há quase um consenso sobre a ansiedade e o estresse durante o período de ensino remoto emergencial.

Partindo da concepção de que a saúde e o adoecimento não se restringem ao biológico, mas também ao histórico e social, tem-se que as condições partem tanto de questões objetivas, quanto subjetivas (MARTIN, 2020). Dessa forma, ao se analisar os sintomas de adoecimento físico e psíquico de um profissional e suas

consequências, é necessário compreender para além da prática pedagógica diária e ergometria, mas também relacioná-los ao momento e contexto histórico, à significação e ao sentido.

Cervilieri (2021) estudou se há relação entre o trabalho docente e a saúde dos professores, apresentando diversos tipos de estressores presentes nessa profissão, que vão desde algo mais social e extraescolar, como a desvalorização profissional, em especial pelos governos, até as situações intra escolares, como a grande quantidade de alunos por sala de aula, violência, condições materiais e sobrecarga de trabalho. O autor ainda afirma que, em razão das características do trabalho docente, o professor pode desenvolver problemas e dificuldades tanto físicos como psíquicos, pois as atividades exercidas exigem esforços repetitivos, passar muito tempo em pé e utilizar em excesso a voz, além de realizar esforço mental e gasto de energia contínuo por ser um trabalho intelectual, influenciado fortemente pelo social. Ademais, quando constantemente expostos a tantos e intensos estressores, doenças e transtornos físicos e psíquicos crônicos podem ser desenvolvidos, por exemplo, a Síndrome de *Burnout*, depressão, alergias e hipertensão arterial, como mostram Cervilieri (2021) e a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (SOUTO, 2017).

Por conta das condições de trabalho apresentadas e os adoecimentos dos professores, há o consenso social de que essa profissão não é algo que valha a pena, que não traz retorno financeiro, social ou pessoal suficiente para superar tais adversidades. Com isso, a significação do trabalho docente passa a ser visto com maus olhos pela sociedade, e o sentido pessoal pode tornar-se cada vez mais esvaziado. O trabalho passa a ser caracterizado pela precariedade.

Antes da pandemia, os professores já enfrentavam a precarização do trabalho, devido às condições insuficientes tanto materiais quanto imateriais para o exercício da profissão, além de serem frequentemente culpabilizados pelo baixo rendimento dos alunos e desvalorizados pelos governos (CEPES, 2011; 2014). Com a migração para o ensino remoto emergencial, essas condições não apenas persistiram, mas em alguns aspectos, pioraram. Por exemplo, alguns professores relataram a retirada do abono e redução salarial, mencionados neste estudo, juntamente com as dificuldades em termos de recursos materiais para o ensino remoto. Os professores também foram culpabilizados pela situação educacional do país durante a pandemia.

Em condições pré-pandêmicas, os professores já apresentavam altos níveis de estresse e situações prejudiciais à saúde, que poderiam levar ao desenvolvimento de doenças físicas e transtornos psicológicos e psiquiátricos. Esses sintomas incluem dores intensas nos membros e na cabeça, oscilações de pressão arterial, depressão e ansiedade, bem como medo de ir trabalhar, exaustão emocional e falta de satisfação profissional. Esses problemas podem levar ao afastamento temporário ou permanente do professor de suas funções (CARLOTTO, 2011; CARTOLLO; PALAZZO, 2006; HOSHINO, 2019).

Cervilieri (2021) apresentou a experiência de estudar a saúde dos professores tanto no contexto anterior como durante a pandemia da covid-19. As condições, já antes graves, tornaram-se mais desgastantes e precarizadas, com acúmulo de funções e sobrecarga psíquica e de trabalho, necessitando de rápida adaptação ao novo modelo de ensino e à nova maneira de se viver, influenciando diretamente na saúde física e psíquica desses profissionais. Dessa forma, no contexto pandêmico, com todas as mudanças e inovações no sistema educacional e social, os professores relataram sentir-se ansiosos, cansados, estressados, sobrecarregados e frustrados durante o período de ensino remoto emergencial, além de irritabilidade e insônia (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a; GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020; SOUZA *et al*, 2020).

Cartollo (2011) e Cervilieri (2021) apresentam que pensamentos de autculpabilização e incompetência também estão presentes no repertório docente, tendo em vista todas as condições já apresentadas, além da precarização e desvalorização docente. Isso ocorre ao perceber incoerências e incompatibilidades entre a significação do trabalho docente, isto é, a generalização humana contida neste trabalho em específico, no caso, a transmissão direta e intencional dos conteúdos clássicos, e o sentido pessoal do professor do seu próprio trabalho.

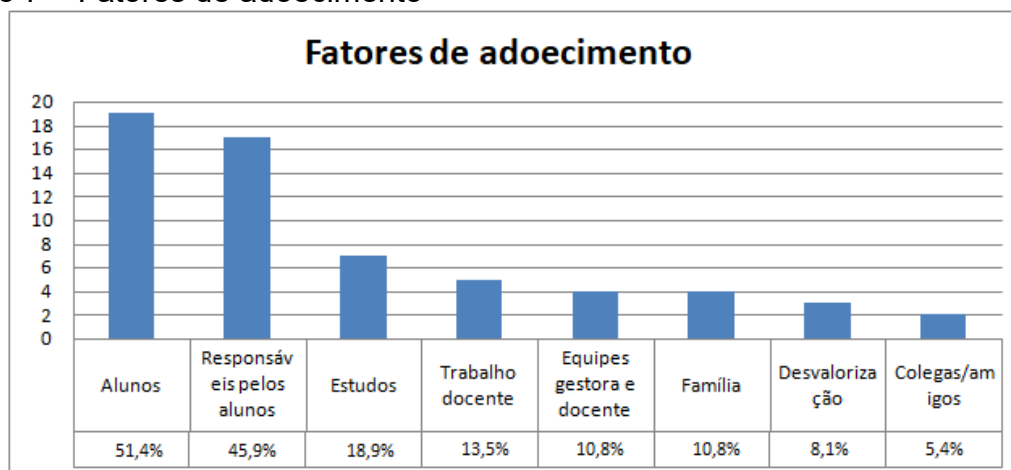
Bayer (2021) mostrou em sua dissertação que essa distância entre sentido e significação do trabalho docente e a crise provinda disso já era presente antes da pandemia, mas com a implementação do ensino remoto emergencial, a crise foi escancarada.

Dessa maneira, por mais que os professores saibam a importância e o valor de seu trabalho na vida de cada aluno e na sociedade, em especial no período de pandemia, em que todos foram afetados significativamente, a impossibilidade de realizar efetivamente e plenamente o trabalho docente dá condições de sentirem-se

incompetentes, sem motivo para o exercício profissional, e tornar tais atividades vazias. Tal fenômeno acaba por ser tornar um ciclo de insatisfação com o próprio trabalho, e conseqüentemente, consigo, contribuindo para a alienação e sofrimento psíquico.

Para compreender melhor os principais fatores de adoecimento dos professores durante o período de ensino remoto emergencial, foi elaborada uma pergunta no questionário pedindo para que os professores participantes marcassem quais alternativas se enquadrariam nesses principais fatores, de acordo com a percepção de cada um, podendo adicionar alternativas a mais. Os resultados encontram-se no Gráfico7:

Gráfico 7 – Fatores de adoecimento



Fonte: A autora.

O Gráfico7 traz em ordem decrescente as opções de fatores de adoecimento durante o ensino remoto emergencial mais escolhidos pelos professores participantes. Os fatores mais escolhidos foram ‘alunos’, com 51,4%, ‘responsáveis pelos alunos’, com 45,9% das escolhas, e ‘estudos’, com 18,9%. O fator ‘trabalho docente’ é um compilado de alternativas criadas pelos professores participantes e que relacionam diretamente com esse tema, como sentimentos relacionados ao trabalho docente, demandas trabalhistas e dificuldades com metodologias e tecnologias e esteve presente nas respostas de 13,5% dos professores participantes. Ambos com 10,8% das escolhas têm-se ‘equipes gestora e docente’ e ‘família’. E por fim, ‘desvalorização’, um compilado de alternativas criadas referentes a descontos e políticas de desvalorização docente e com 8,1% das escolhas, e ‘colegas/amigos’ com 5,4% das escolhas.

Os dois fatores mais escolhidos como sendo adoecedores aos professores foram relacionados, de certa forma, aos alunos. Estes estão diretamente ligados ao trabalho docente, pois é para o aluno que o processo de ensino, a transmissão de conhecimentos, é direcionado. Além disso, a sensação de efetividade e o sentido pessoal do exercício profissional também passam pelos alunos, sendo o processo de aprendizagem uma forte orientação e avaliação do próprio processo de ensino.

A temática 'alunos' apareceu nas respostas do questionário relacionada à dificuldade de acesso às aulas e como sendo um fator estressante e de preocupação para os professores, pois apresentaram desafios para a efetivação do trabalho docente, como é possível observar nos seguintes relatos:

Falta de interesse mais desculpas e resistência na entrega de trabalhos, na volta percebi piora no comportamento, falta de concentração, enfim, os estudantes retrocederam e tem dificuldade em adaptar-se em sala de aula, por mais que tentemos, parecem que perderam bem o foco (Professor 1);

Estudantes apáticos, ou agitados demais, falantes, desconcentrado, sem compromisso, com muita dificuldade em aprender, pouca participação, pouca interação, sem interesse mesmo (Professor 1);

Sim, afetou o psicológico pelo fato de que a distância dos alunos proporcionou uma sensação de impotência ao não perceber o avanço dos alunos (Professor 2);

Os alunos não demonstram interesse e acaba deixando a desejar (Professor 19);

Muito estressante, pois trabalhávamos como condenados e muitas das vezes não tínhamos um retorno positivo por parte dos alunos e responsáveis (Professor 20);

O desrespeito dos alunos com os docentes (Professor 22);

Muita burocracia e inovação do docente e pouco interesse dos alunos (Professor 22);

Quando os professores prepararam as aulas com muito carinho e os alunos não participaram (Professor 29);

Pela falta de interesse de alguns alunos... (Professor 38);

Alunos desmotivados, e sem interesse (Professor 38).

Dessa forma, a soma do aumento de trabalho, o esforço para a realização deste em novas condições e o baixo retorno dos alunos, torna-se um estressor psíquico aos professores, além da percepção da desvalorização docente, fazendo com que haja um desencontro entre o motivo do trabalho e a própria atividade. De acordo com Martins (2015), o sofrimento relacionado a esta situação provém do

sentimento de mera obrigação trabalhista, o que faz com que as energias do trabalhador sejam consumidas com algo considerado vazio, impedindo seu desenvolvimento. Isso pode ser claramente exemplificado com a declaração do professor 20 quando diz que trabalhavam “como condenados” durante o ensino remoto emergencial.

Além disso, das 38 respostas obtidas sobre a principal preocupação dos professores hoje, em todas foram trazidas o fato de conseguir lidar e recuperar a defasagem de aprendizagem e as demandas de aprendizagem, social e emocional dos alunos. Isso mostra que o trabalho docente não foi eficaz no modelo de ensino remoto emergencial, trazendo mais demanda de trabalho após esse período, pois os docentes apresentaram que deverão se dedicar para a recuperação da defasagem educacional.

Essa percepção da aprendizagem dos alunos no período de ensino remoto é também um fenômeno nacional, como mostrou a pesquisa do Instituto Península (2020a), em que 72% dos participantes concordaram que os alunos tiveram uma aprendizagem abaixo ou muito abaixo do esperado, sendo os estudantes mais pobres e com menos condições materiais os mais atingidos pelas dificuldades de aprendizagem. Além disso, outro fenômeno semelhante entre a pesquisa de nível nacional e esta pesquisa de dissertação foi que os professores possuem receio quanto à defasagem estudantil na volta às aulas presenciais.

Em relação às famílias e à consideração como elas sendo fator de adoecimento, provém da percepção de desvalorização por parte delas, além do pouco retorno e auxílio na educação dos alunos, como é possível analisar nos seguintes relatos:

(...)Muitas vezes o não interesse do aluno e familiares durante o desenvolvimento das atividades híbridas causava certo incômodo (Professor 5);

Pela falta de compromisso de alunos e pais (Professor 22);

Pais reclamando que o ensino não aconteceu de fato (Professor 27);

Dificuldade em ter parcerias com os pais dos alunos, alunos desmotivados, atividades não realizadas, sistema ingressado onde fomos obrigados a dar mensal final satisfatória para todos os alunos (Professor 27);

Por que os alunos e os responsáveis não valorizaram os professores (Professor 29);

Falta de apoio dos responsáveis e falta de interesse dos alunos (Professor 30);

Ouvi de vários pais que era tempo perdido, que os filhos não estavam aprendendo. E que os professores não estavam fazendo nada (Professor 30);

O fato de algumas famílias leigas acharem que os alunos eram autodidatas, que vídeos do *YouTube* substituiria os professores presencialmente, o grande desinteresse e desmotivação a qual os estudantes foram submetidos (Professor 36);

As famílias ficaram mais fechadas e com mais dificuldades em se relacionar, menos paciência (Professor 38);

Embora os pais reclamem da dificuldade de aprendizagem das crianças neste período, não teve mudanças no comportamento da família que demonstre essa valorização (Professor 43).

A desvalorização do trabalho docente pelos responsáveis dos alunos e pela sociedade em geral é um assunto crescente desde antes da implementação do ensino remoto emergencial (CEPES, 2011; 2014). Sinal claro é a crescente precarização do trabalho docente e o sucateamento da educação pública brasileira. Com isso, vem a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem dependem exclusivamente do professor, culpabilizando-o pelo baixo rendimento discente e pela decadência da qualidade da educação.

Ao partir para o ensino remoto, há a crença de que os professores já são conhecedores do conhecimento técnico por detrás da utilização de equipamentos tecnológicos e metodologias virtuais para a prática pedagógica, no entanto, a percepção daqueles que não trabalharam como docentes durante a pandemia não é equivalente ao real cenário (FRANÇA, 2016). Saviani e Galvão (2021) apresentaram que a percepção não proporcional traz cobranças excessivas e faz com que a sociedade enxergue o professor como uma máquina pedagógica, destituindo-o de humanidade e real valor como humano. O professor passa então a ser enxergado como uma máquina que deve funcionar independente das condições materiais, sociais e pessoais.

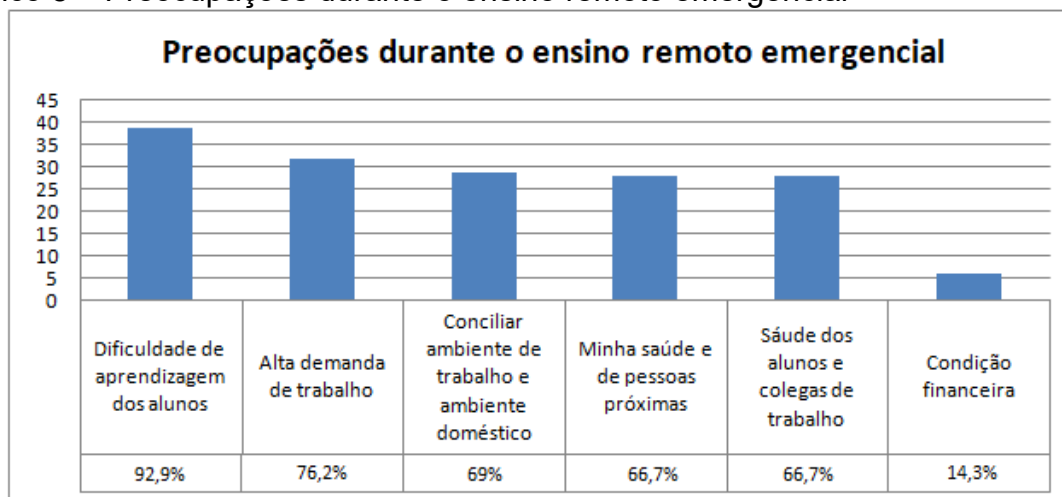
Segundo Rubinstein (1967), uma influência importante para o bom sentido pessoal e a motivação para o trabalho é justamente a percepção de valorização do trabalho. O oposto ocorre com o trabalho docente no Brasil, em especial após a implementação do ensino remoto emergencial. A percepção de desvalorização do trabalho docente é proporcional à compreensão da insatisfação pessoal e as

dificuldades psíquicas e emocionais diante o trabalho pedagógico no período da pandemia.

As preocupações relativas ao trabalho docente são condições para a sobrecarga mental e um possível adoecimento. O período de pandemia foi um momento de grandes dificuldades para toda a sociedade, desde o adoecimento populacional pela covid-19, mortes e isolamentos, até o fechamento dos comércios e serviços.

Ao serem questionados sobre quais as principais preocupações dos professores participantes durante o período de ensino remoto emergencial e distanciamento físico, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 8 – Preocupações durante o ensino remoto emergencial



Fonte: A autora.

O gráfico8 está organizado de forma decrescente em relação à quantidade de escolhas por determinada alternativa. A principal preocupação relatada é justamente a relacionada às dificuldades de aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto emergencial, com 92,9% de escolha, o que está de acordo com os dados anteriormente relatados nesta subseção.

As duas próximas preocupações dizem respeito ao trabalho docente, sendo a 'alta demanda de trabalho', 76,2%, e 'conciliar ambiente de trabalho e ambiente doméstico', com 69%. Enquanto aquela preocupação já foi analisada anteriormente, esta traz uma questão vivenciada por muitos brasileiros com a mudança para o *homeoffice* durante o período de pandemia: a dificuldade em separar o trabalho e a vida pessoal quando os dois ocupam o mesmo espaço físico. Essa dificuldade, além de vir de uma base materialista, com a divisão de espaços e equipamentos entre

familiares, e dos próprios cômodos da casa para diversos fins profissionais e pessoais entre todos os membros da família (GESTRADO, 2020b; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a), também se relaciona com os trabalhos profissionais e domésticos, já que pesquisas mostram que os professores, durante a pandemia, também eram responsáveis pelo cuidado de crianças, de idosos, de pessoas doentes e do lar, em especial as professoras (LEÃO *et al*, 2020; SOUZA *et al*, 2020).

Já a quarta e quinta preocupações estão relacionadas à saúde: ‘minha saúde e de pessoas próximas’ e ‘saúde dos alunos e colegas de trabalho’, ambas com 66,7%.

Mesmo em isolamento, houve um fator no trabalho docente durante o ensino remoto que facilmente seria porta de entrada para o vírus nas casas dos docentes: a troca de materiais impressos, pois esses perpassavam tanto a casa dos professores, quanto a dos alunos. Alguns relatos apresentam que houve professores infectados durante esse período, como:

(...) entre mortes de diretor da escola, colegas, alunos, ex-alunos, pais de alunos, parentes, tratamento do próprio professor que foi infectado (...)
(Professor 1).

Além de relatos que demonstram a preocupação de alguns professores com a possibilidade de serem infectados:

(...) E junto todo o medo de sair de casa ser contaminado com o vírus.
(Professor 32);

Recriar todo dia algo que supere o medo que não sumiu da minha prática...
O vírus que ainda está contaminando (...) (Professor 34);

(...) Graças a Deus até hoje não fui contaminada por esse vírus, sou grata Deus por isso. (...) (Professor 13).

O receio da possibilidade de ser infectado pelo SARS-CoV-2 e adoecer, em especial tendo como meio de transmissão o próprio trabalho docente, aparece como um fenômeno nacional. De acordo com pesquisa publicada pelo Instituto Península (2020a), 91% dos professores sentiam-se, ao menos, um pouco preocupados com a própria saúde durante o período de pandemia. Além disso, na mesma pesquisa, foi apresentada a preferência dos professores em manter as escolas fechadas visando a não disseminação do vírus, mesmo que isso interfira no processo de aprendizagem dos alunos, trazendo dificuldades e defasagens educacionais. Dessa forma, além das preocupações ditas anteriormente relacionadas ao trabalho

docente, mais uma o impactou: o receio do adoecimento de si, de familiares e de alunos pela covid-19 fez com que cuidados e ações fossem tomados, e nem sempre a favor de práticas educativas que permitam a transmissão direta e sistematizada dos conhecimentos clássicos, afetando os processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, por mais que o trabalho docente já fosse precarizado, as situações consequentes da pandemia e do ensino remoto emergencial se constituíram como um agravamento dessas condições. Além das mudanças de ambiente, da adequação das metodologias e práticas pedagógicas, dentre outros, as preocupações com a eficácia do trabalho docente e com as dificuldades neste período foram condições para o surgimento e o agravamento de adoecimentos físicos e psíquicos. Sem o professor não é possível que haja o trabalho docente, não é possível que a educação, como defendida por Saviani (2015), ocorra. Dessa forma, ao se analisar as consequências do ensino remoto emergencial sobre os docentes, analisam-se também, diretamente, influências sobre o próprio trabalho docente.

4.4 Valorização do trabalho docente no período da pandemia

Todo trabalho desenvolve-se dentro de um contexto social e histórico, e em específico nesta dissertação, o trabalho docente estudado desenvolveu-se na sociedade capitalista em meio a uma crise sanitária e suas consequências, como dificuldades e obstáculos sociais e financeiros. Além disso, na sociedade brasileira ele vem sendo precarizado e desvalorizado mesmo antes da pandemia, com condições físicas e psíquicas, materiais e sociais que dificultam a realização da autêntica potencialidade dessa atividade e da aproximação entre sentido pessoal e significação pelos professores e pela própria sociedade.

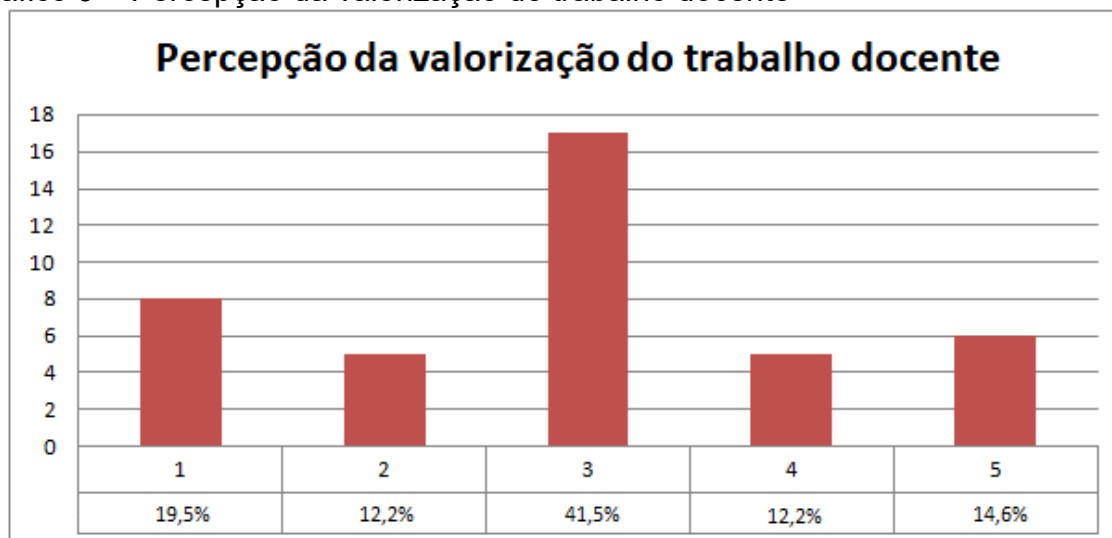
Duarte (2013) e Martins (2015) apresentam que, ao considerar o trabalho apenas como uma fonte de lucro e obtenção de riquezas e o trabalhador como uma mercadoria, há a alienação, pois esse passa a empenhar-se tão somente para a sobrevivência, além de haver o impedimento e dificuldades no desenvolvimento psíquico em suas máximas potencialidades pela não apropriação de sua própria produção. Malaguty (2013) defendeu ainda que a alienação do trabalho, do trabalhador e do produto modifica tanto o sentido pessoal que o indivíduo dá à sua atividade, como as significações sociais desta, em que a sociedade passa a

enxergar o trabalho apenas pelo viés lucrativo e mecanicista, focando apenas na rentabilidade, produtividade e individualidade.

Com isso, ocorre a desvalorização do trabalho e do trabalhador, assim como as condições objetivas, subjetivas e sociais cada vez mais precárias e os adoecimentos físicos e psíquicos desses profissionais, o esvaziamento de si e o empobrecimento de seus valores, afinal, a percepção de valorização ou desvalorização social do trabalho e a avaliação que a sociedade faz da atividade do indivíduo como algo útil e produtivo influencia diretamente os motivos e sentidos pessoais do trabalho (MARTINS, 2015; RUBINSTEIN, 1967).

A sexta seção do questionário foi elaborada objetivando compreender melhor a percepção da valorização do trabalho docente durante o período do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia. Ao questionar o quanto os professores participantes da pesquisa sentiam que o trabalho docente foi valorizado durante o período de distanciamento social, tendo como referência números de 1 a 5, relacionando o 1 com 'nada valorizado' e 5 com 'muito valorizado', obteve-se a seguinte distribuição de respostas:

Gráfico 9 – Percepção da valorização do trabalho docente



Fonte: A autora.

No Gráfico9, encontra-se na vertical a quantidade de participantes que escolheram cada alternativa e a porcentagem de cada uma dessas quantidades na última linha de quadros. É possível observar que a 41,5% dos respondentes escolheram a alternativa central, sugerindo que não tiveram percepção nem muito negativa nem muito positiva em relação à valorização do trabalho docente durante o

ensino remoto emergencial. Além das respostas desses professores, as outras se mostraram distribuídas de maneira equilibrada entre as classificações 1 e 2 com total de 31,7%, que se relacionam à desvalorização do trabalho docente, e 4 e 5 com total de 26,8%, que apresentam percepções de mais valorização.

Ao justificarem as escolhas, essa distribuição entre percepções mais relacionadas à desvalorização e à valorização também foi apresentada, porém pendendo um pouco mais para os relatos negativos.

Os relatos que mostravam uma boa valorização do trabalho docente no período de ensino remoto emergencial focaram nos pais, responsáveis e alunos, assim como na percepção de que as pessoas compreenderam a necessidade do professor como profissional excelente da educação, como mostra esses exemplos:

Porque a necessidade de ajudar os filhos demonstrou a incapacidade dos pais e a conseqüente valorização do professor (Professor 2);

Os alunos relatam a necessidade do professor como mediador do processo de aprendizagem (Professor 11);

Pelo contato com os alunos e presença dos familiares em reuniões de pais (Professor 13);

Sem o professor ninguém aprende (Professor 18);

Acredito que os pais perceberam a importância do professor no ensino (Professor 21);

Responsáveis que precisaram acompanhar seus filhos nas atividades (Professor 23);

Maior olhar da sociedade para a figura docente (Professor 35);

Porque os responsáveis pelos alunos perceberam e informaram que a falta do aluno na escola prejudicou muito e o quanto a escola e os professores são importantes para o aprendizado (Professor 41).

Algo a ser apontado é que esses relatos incluem responsáveis e alunos, mostrando que os outros agentes ligados diretamente à educação, como os próprios profissionais do ensino, políticas públicas e organizações, não foram ativos para percepção de valorização do trabalho docente, e que, pelo contrário, desvalorizaram ainda mais a educação colocando-a em condições concretas insuficientemente e precárias como visto no decorrer da pesquisa. Ao colocar nos responsáveis e alunos tão grande peso na percepção de valorização, necessita-se de cautela, para assim não os culpabilizar e depender tanto na percepção positiva, quanto na negativa.

Trabalhos como os de Guerra Junior *et al* (2021) e Milliet (2022) mostram que as novas metodologias de ensino, aprendizados sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e a experiência de trabalho em pares permitiram um diálogo mais próximo entre professor e aluno durante a pandemia, o que pode ter influenciado nas percepções de valorização dos profissionais e dos alunos sobre o trabalho docente. De maneira semelhante, Magalhães, Silva e Paula (2021) apresentaram o período de ensino remoto emergencial como um momento de aproximação e articulação de professores e disciplinas, possibilitando novas formas de docência, algo positivo vindo como possibilitadores de autonomia, respeito, criatividade e criticidade, pontos positivos que influenciam na percepção dos docentes quanto à valorização de suas práticas.

Por outro lado, nos relatos obtidos pela pesquisa, os pais e alunos também apareceram como justificativa da desvalorização ou pouca valorização do profissional durante o período de aulas remotas, além de ações governamentais e condições de trabalhos prejudiciais para os professores, como é possível observar nesses exemplos:

Porque o próprio governo ao invés de melhorar nosso salário, deu aumento de descontos, passou a exigir mais do educador, dificultar, inclusive o preenchimento, presença, além de horários de ATPC, Quanto aos estudantes, eles são o reflexo de famílias e sociedade e governo que jamais valorizaram os docentes e gestores; a educação em si (Professor 1);

Pois as cobranças foram intensificadas (Professor 10);

Muitos dos nossos direitos que já eram pouco pela nossa jornada de trabalho, foram tirados (Professor 19);

Havia quem acreditava que estávamos em férias escolares (Professor 20);

Pela falta de compromisso de alunos e pais (Professor 22);

Porque muitos não perceberam o quanto trabalhamos nesse período da pandemia com busca ativa de estudantes e criar diversas formas para atrair os estudantes para aulas remotas (Professor 24);

Principalmente do governo, que desclassifica a nossa importância (Professor 28);

Por que os alunos e os responsáveis não valorizaram os professores (Professor 29);

Falta de apoio dos responsáveis e falta de interesse dos alunos (Professor 30);

Mesmo com tanto desempenho dos professores em se reinventar durante desse período de pandemia e após ele, ainda tinha falas que se houve que professor não estava fazendo nada, e isto é frustrante ao pensar que

estudamos tanto para dar o melhor, e própria sociedade, comunidade não apóia (Professor 32);

Muita burocracia... Aumentou tempo de serviço em casa... Minha carga era 10 aulas diárias e triplicava os serviços e nada de valorização financeira nem moral só cobranças e como nos sentíamos tendo de acolher se não éramos acolhidos?? (Professor 34);

Porque tanto a família quanto os alunos não se envolveram nas atividades (Professor 40);

Por causa da cobrança que existe em cima dos profissionais da educação e da sobrecarga imposta para melhorar os resultados (Professor 42).

Outros relatos apresentaram que, por mais que parecesse haver uma valorização, esta era superficial, pois na prática e no cotidiano, isso não se concretizava de fato em toda parcela da sociedade:

A figura do professor mostrou-se importante, no entanto na prática nós ainda não somos valorizados. Há muito desrespeito ainda em vários aspectos (Professor 12);

Houve em palavras algumas valorizações, mas nada concreto (Professor 17);

A valorização ficou muito dividida em nossa sociedade, muitos passaram a valorizar muito mais nosso trabalho já outra parcela passou a desvalorizar ainda mais (Professor 36).

Dessa forma, há variadas percepções quanto à valorização ou desvalorização do trabalho docente no período do ensino remoto emergencial, mostrando as diferentes formas de lidar e enxergar a sociedade e suas demandas, assim como as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Ao analisar os relatos que contém a pouca valorização do trabalho docente na pandemia, foi possível observar a presença de relações sociais que impedem o pleno desenvolvimento do trabalho, havendo limitações objetivas e subjetivas, o que fez com que o próprio professor, por mais que trabalhasse, não conseguisse apropriar-se de seu produto, afetando o desenvolvimento psíquico no ato do trabalho. Isso vai ao encontro da conceituação de alienação para Duarte (2013). Além disso, a crítica e a intensa cobrança externa, a perda de direitos trabalhistas, a dificuldade de transmitir conhecimentos e de promover o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos alunos traz consigo o esvaziamento de si, empobrecimento de valores próprios e o adoecimento psíquico, tornando as ações pedagógicas superficiais (MARTINS, 2015).

Os relatos dos professores apresentam diferentes concepções sociais sobre o trabalho no período das aulas remotas, pois mostram a invalidação do esforço realizado, culpabilizando-os de baixa eficácia nos processos de ensino e de aprendizagem frente a pouca experiência na modalidade educacional proposta, apoios e investimentos insuficientes para o período emergencial. De acordo com Rubinstein (1967), essas são condições que influenciam diretamente o motivo do trabalho, nesse caso, o trabalho docente, e a relação do profissional com sua própria atividade, em que a desvalorização ou pouca valorização, adicionada à baixa avaliação social, proporcionam a alienação e o adoecimento.

Silva e Santos (2021) e Cervilieri (2021) apresentaram que a implantação do ensino remoto emergencial foi realizada sem considerar os docentes e demais envolvidos no processo educativo, sem a preocupação com o bem-estar ou práticas pedagógicas, trazendo consequências objetivas e subjetivas negativas para essa classe profissional e para a própria educação. Além de não promover a transmissão de conhecimentos científicos de forma eficaz, fez com que o professor fosse transformado em uma máquina que apenas comanda e programa conteúdos, métodos e tempo de trabalho, tendo como consequências o adoecimento psíquico e físico, chegando ao *Burnout* (CERVILIERI, 2021; VARELA; SANTA, 2021). Milliet (2022) chega a mostrar que a necessidade de os docentes se exporem em vídeos ou em chamadas de vídeo trouxe situações de críticas e censura externa por gestores e familiares dos alunos e o receio de estarem sendo expostos e vigiados, influenciando na precarização e na percepção do próprio trabalho docente.

Diante dos fatos, é possível observar a escala proporcional entre todo o esforço e dedicação dos professores para que o trabalho docente fosse realizado na medida do possível e a destituição da autonomia do professor e as condições degradantes física, psíquica e moralmente do trabalho docente. Com isso, a sensação de desvalorização profissional tende a aumentar cada vez mais, e consequentemente haver adoecimentos e o abandono da profissão.

Conforme Kluthcovsky e Joucoski (2021), as dificuldades tecnológicas e materiais e a falta de acesso à educação durante o período de pandemia, em especial pelas classes mais pobres, tornou evidente a fragilidade e a precariedade da formação docente, como a consequente desvalorização do trabalho docente no decorrer da história e que se agravou durante o ensino remoto emergencial. Ademais, as diferenças dentro da classe docente, não só salarial, mas também em

relação aos benefícios, locais e períodos de trabalho foram impactadas durante a pandemia, em especial por decisões governamentais, como mostram os relatos dos professores 1, 19, 28 e 34, sendo constituído como mais um fator de desvalorização do trabalho docente (CERVILIERI, 2021).

A pesquisa de Matos e Menezes (2021) traz como principais dificuldades da modalidade remota síncrona o aumento substancial na carga horária extracontratual, juntamente com a intensificação das cobranças, e a pouca participação, interação e acompanhamento das aulas, tanto pelos alunos como pelos pais, condições que aumentam a precariedade do trabalho. Ambos os fatores aparecem nos relatos acima, como os dos professores 1, 10, 30, 34, 40 e 42, mostrando que tais condições e situações de desvalorização profissional não são únicas, mas sim presentes em mais de uma região.

Segundo Martins (2015), a alienação e sua conseqüente limitação no desenvolvimento psíquico do trabalhador possibilitam que o indivíduo também tenha uma autonomia limitada, assim como a incapacidade de reflexão crítica sobre si, seu trabalho e sobre a sociedade. Tendo isso em vista, é possível compreender que, mesmo com todas as situações adversas e ataques contra o trabalho docente, houve certa apresentação de valorização do trabalho docente, mesmo que não seja integral, de forma eficaz e concreta. Os relatos mostram os aspectos superficiais e parciais da valorização do trabalho docente durante o período de aulas remotas como também a análise sobre o reconhecimento da importância do próprio trabalho, que não é igualmente reconhecido por parcelas da sociedade.

Silva e Santos (2021) apresentam que o ensino remoto emergencial, por mais que tenha sido bastante difícil para os professores, mostrou a essencialidade do professor nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que esse continua sendo negligenciado pelo poder público, indo ao encontro de relatos que trazem a desvalorização profissional por parte do governo.

De acordo com Silva e Piatti (2021) e Bayer (2021), uma das maneiras de promover a valorização do trabalho docente seria por meio de uma formação fundamentada neste aspecto, negligenciada historicamente, disponibilizando amplo acesso e ensino sobre os instrumentos tecnológicos e metodologias que auxiliem na promoção humana e a socialização dos saberes clássicos de forma sistematizada, deixando para trás parâmetros retrógrados e passivos. É necessário mais que uma formação bem fundamentada, mas também no reconhecimento social por parte da

sociedade civil e governamental sobre o trabalho docente, restituindo as condições necessárias para realizá-lo na melhor maneira possível, tanto no sentido subjetivo como no objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que o objeto de estudo dessa dissertação não tenha se esgotado, são necessárias algumas considerações. Retoma-se o objetivo central dessa pesquisa: analisar os impactos da modalidade do ensino remoto emergencial no trabalho docente a partir da percepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas pertencentes a uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo.

Esse foi elaborado após a mudança de modalidade de ensino na rede de educação, resultado das implantações de medidas de segurança e distanciamento social para evitar a proliferação do vírus SARS-CoV-2, causador da doença covid-19 e que obteve caráter de pandemia em 2020.

O período em que a rede de educação básica do estado de São Paulo permaneceu em aulas remotas durou quase um ano. Para isso houve a mudança radical e inovadora do modelo de ensino tanto para professores quanto para alunos, sendo necessário adequar espaço e tempo para as aulas, aprender novas metodologias e a utilizar instrumentos tecnológicos, objetivando os processos de ensino e de aprendizado. Por ter sido implantado de forma rápida e sem muita preparação, houve a superficialidade no manejo dos instrumentos e conhecimentos acerca, além de dificuldades tanto para estabelecer um bom trabalho docente, como para manter estratégias e práticas pedagógicas eficazes durante o ensino remoto emergencial. Por essas dificuldades e obstáculos no ensino, foram apresentados relatos de desenvolvimento e aumento do sofrimento do professor. Dessa forma, o questionamento de como seria a percepção dos professores sobre quais os impactos do ensino remoto emergencial sobre o trabalho docente surgiram.

Para que tal objetivo fosse alcançado, foram analisados o conceito e a contextualização do trabalho docente no Brasil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica; além da análise do processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19 e seus impactos no trabalho docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Também foi realizada a identificação da concepção de professores dos Anos Finais do ensino Fundamental sobre os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente.

As duas primeiras análises ocorreram por meio de pesquisa bibliográfica, que, com o rigor da revisão sistemática, foi possível resgatar textos sobre o ensino

remoto emergencial e seu processo de implementação e que possuem como base as teorias Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. Dessa forma, os nove artigos, duas dissertações e uma tese foram analisadas sistematicamente com textos de autores clássicos tanto da Pedagogia Histórico-Crítica, como da Psicologia Histórico-Cultural.

As análises percorreram um caminho árduo e de necessário esforço, que partiu do conceito de trabalho de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural até o trabalho docente no período da pandemia da covid-19, perpassando o conceito de trabalho alienado e o encontro do trabalho e educação, também adentrando na análise da precarização desse nos dias atuais e a implementação o ensino remoto emergencial no Brasil durante a pandemia.

Dessa forma, foi possível a compreensão sobre o trabalho em seu caráter ontológico e filogenético, analisando suas consequências para o desenvolvimento humano e da social. Sendo assim, também foi viável o estudo sobre o próprio trabalho docente em sua especificidade e natureza, assim como seu conceito e possibilidades para a sociedade e o desenvolvimento de cada indivíduo particular.

Pelo fato de vivermos em uma sociedade capitalista, o trabalho docente também passa pelo processo de alienação, e por sua importância no alcance das máximas possibilidades dos indivíduos, seu processo de precariedade, em especial no Brasil, por isso a importância da capacidade de síntese das múltiplas determinações da própria realidade concreta dentro do momento histórico e social dado.

Nos últimos anos, a educação básica sofreu com as consequências da pandemia. Com a pesquisa também foi possível compreender melhor o processo de implementação do ensino remoto emergencial e as consequências desse no trabalho docente, atingindo todas as suas dimensões, desde agentes, como professores e alunos, até sua forma, como as metodologias, instrumentos e conteúdos.

Para cumprir o objetivo da identificação da concepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente, foi elaborado um questionário *on-line* contendo sete seções que investigavam desde o perfil do professor, até suas percepções sobre as mudanças objetivas, da prática pedagógica, as consequências subjetivas, adoecimentos e valorização relacionados ao trabalho docente após a implantação

do ensino remoto emergencial. O questionário foi disponibilizado de maneira virtual aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental pertencentes a uma Diretora de Ensino do interior do estado de São Paulo. No total, 43 professores responderam às perguntas. Importante ressaltar que o questionário foi elaborado e disponibilizado de maneira *on-line* devido às medidas de distanciamento social e proteção contra o contágio da covid-19 estabelecidas durante o período dessa etapa da pesquisa.

A partir das respostas dos professores, foram determinadas quatro unidades analíticas: 1. as condições da implementação do ensino remoto emergencial, 2. as condições concretas do trabalho docente nessa modalidade, 3. a saúde do professor e a 4. valorização do trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial.

Em relação à implementação do ensino remoto emergencial, os professores participantes demonstraram não estar habituados com esse tipo de ensino remoto emergencial, isto é, com as metodologias e estratégias de ensino mais eficazes, com os instrumentos e equipamentos necessários e nem com a organização de tempo para este fim.

A pesquisa mostrou que a não habituação é ocasionada desde a formação inicial desses professores, que não foram capacitados e não adquiriram conhecimentos teóricos e práticos sobre as diversas modalidades e metodologias de ensino.

Com a ausência de experiência dos professores na modalidade de ensino remoto, muitos tiveram que aprender às pressas quais as maneiras possíveis para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorresse. Dessa forma, os participantes relataram mudanças de rotina relacionadas às formações, aos horários das aulas ao vivo, ao planejamento do material para as aulas, às reuniões junto à equipe gestora, e à elaboração, correção das atividades e avaliações, dentre outras. Já as principais dificuldades relatadas durante o começo do trabalho remoto foram relacionadas aos alunos, à readequação de horários destinados ao trabalho e em como lidar com as aulas remotas, novas metodologias de ensino e tecnologias digitais.

Esses fatos impactaram diretamente o trabalho docente, pois tanto o professor como os alunos são imprescindíveis para que essa atividade aconteça. Enquanto o primeiro é o agente fundamental para que haja a concretização da

transmissão direta e intencional dos conhecimentos clássicos, sem o segundo não há para quem direcionar essa transmissão. Dessa forma, ao haver dificuldades no contato professor-aluno e com a participação nas aulas, tem-se a ineficácia do trabalho docente. Além disso, as dificuldades relacionadas à elaboração, manutenção e realização das aulas remotas em meios digitais e não digitais apresentam pontos importantes na discussão sobre o quanto o trabalho docente realmente conseguiu ser desenvolvido nessas condições tão adversas.

Já a precarização da formação docente mostra o desmanche da educação, pois um professor que possui boa base epistemológica e pedagógica e que sabe utilizar as melhores metodologias e instrumentos para a efetividade de seu trabalho permite que haja um bom processo de aprendizagem por parte dos alunos, possibilitando um desenvolvimento cognitivo e intelectual satisfatório, tornando-o crítico e autor de sua própria história, um agente na sociedade, mas isso significaria mais pessoas lutando por direitos e enfrentando a ideologia governamental.

Em relação às condições materiais de trabalho durante o ensino remoto emergencial, os professores relataram precisar adquirir equipamentos e/ou materiais necessários para a realização das aulas remotas, sendo que alguns utilizaram de auxílios governamentais e outros acabaram por custear os próprios equipamentos de trabalho.

De acordo com os professores participantes, as principais ações pedagógicas desenvolvidas foram o envio de atividades por meio virtual, utilização de videoaulas, contato com os alunos fora do expediente por meio de aplicativos, aulas expositivas com a utilização de aplicativos, envio de atividades impressas, dentre outros.

Os direitos profissionais como licenças, abonos e apresentação de atestados foram retirados ou diminuídos, assim como a não valorização financeira durante o período de ensino remoto emergencial, indo na contramão dos gastos extras e aumento de horas de trabalho extracontratual.

Algumas condições de trabalho relatadas foram a percepção do aumento de trabalho a ser realizado, assim como de horas extracontratuais para a elaboração e a preparação de materiais para aulas, contato com alunos e gestores e formações e treinamentos para a capacitação para o ensino remoto. Além disso, os professores também apresentaram relatos contendo o receio de não atingir metas e objetivos educacionais, afetando também o psíquico e a saúde física de alguns professores,

assim como a vida pessoal e familiar, influenciando na percepção deles sobre o trabalho docente realizado.

Por mais que pareça óbvio, muitas vezes o óbvio deve ser esclarecido ou lembrado, e, nesse caso: as condições concretas são essenciais para um bom trabalho docente, para processos de ensino e de aprendizagem significativos. Sem as condições necessárias de destinatário, forma e conteúdo, como a participação dos alunos nas aulas, o espaço e tempo adequados, materiais, equipamentos e instrumentos indispensáveis, gratificações financeiras suficientes para os professores e equilíbrio entre vida profissional e pessoal, não é possível que haja a produção e aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pelos professores, muito menos a assimilação dos conteúdos pelos alunos, pois tudo isso influencia diretamente na forma com que o trabalho docente será realizado.

Ademais, essas condições também afetaram a saúde dos professores, e conseqüentemente, o trabalho docente, pois é necessário que o professor esteja saudável para que ele consiga realizar suas atividades e práticas da melhor maneira possível, ainda mais em um trabalho em que é exigido esforço físico nas aulas, quanto psíquico, dentro e fora dos horários de aula. Dentre os fatores de adoecimento encontram-se as próprias condições de trabalho.

Além disso, as condições precárias do trabalho docente anterior à pandemia da covid-19 foram agravadas pelas condições ofertadas durante o ensino remoto emergencial, precarizando ainda mais a atividade profissional já desvalorizada e adoecedora. Isso mostra que, para além de condições de trabalho precárias, o social também foi essencial para a percepção de adoecimento, indo ao encontro dos conceitos de doença e saúde defendidos por Martin (2020), isto é, que ambos devem ser compreendidos para além do biológico, mas também pelo histórico e social, pois possuem fatores tanto objetivos, quanto subjetivos.

Dessa maneira, é possível trazer as sobrecargas psíquicas em discussão com a saúde dos professores, pois além das preocupações relativas ao momento pandêmico vivenciado por todos, como a saúde de si, dos familiares e outros, os professores relataram sentir-se preocupados com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a alta demanda de trabalho, em conciliar ambiente de trabalho e ambiente doméstico, além da condição financeira.

Em relação ao social, além de grande importância na saúde e adoecimento das pessoas, tem grande influência na formação do sentido pessoal que o indivíduo

faz sobre si e o seu trabalho. Rubinstein (1967) apresentou que quando se tem a percepção de desvalorização do trabalho e de que a sociedade considera seu trabalho como pouco produtivo, o sentido pessoal distancia-se da significação profissional, possibilitando o adoecimento, o esvaziamento de si e o empobrecimento dos valores pessoais.

Ao questionar os professores se eles possuíam percepção de que o trabalho docente foi nada ou muito valorizado, as respostas separaram-se de maneira quase equilibrada, mas quando pedidos para justificarem, houve mais relatos sobre a desvalorização do trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial.

Enquanto alguns professores apresentaram situações positivas sobre a valorização do trabalho docente, tendo como justificativa a atitude e reconhecimento de pais, outros professores trouxeram relatos de desvalorização, justificando-os por ações de pais e alunos, condições de trabalho e a atitude governamental frente ao trabalho docente no período de pandemia. Outros ainda trouxeram a afirmativa de que para algumas parcelas da sociedade, o professor e seu trabalho foram valorizados, porém, para outras, aumentou-se a desvalorização.

Dessa forma, as dificuldades em oferecer e disponibilizar as condições necessárias ao ensino remoto emergencial afetaram diretamente a saúde e a percepção do professor e à valorização de seu trabalho, e, conseqüentemente, o trabalho docente.

O mesmo empenho que se deu para sair do concreto caótico para a abstração por meio da análise foi realizado ao partir da abstração por meio da capacidade de síntese e retornar ao concreto, mas agora de forma mais compreensível em suas múltiplas determinações, mesmo que de forma limitada pelas condições dadas, como de tempo e participantes.

Espera-se que não sejamos atingidos por novas pandemias, no entanto, caso aconteça, há a esperança de que as conseqüências dessas não impactem tanto a educação como ocorreu durante os anos de 2022 e 2021, pois o que ocorre no passado deve ser constituído aprendizagem para o futuro. No entanto, a educação brasileira, já precarizada antes da pandemia, foi atingida e desvalorizada ainda mais durante esse período.

Além da valorização da educação pela sociedade e governantes, as formações iniciais e continuadas dos docentes necessitam levar em consideração as

dificuldades e obstáculos ocasionados pelo ensino remoto emergencial sobre o trabalho docente. Nunes, Raic e Souza (2021) mostraram que durante a pandemia os cursos de formação inicial para docentes realizaram modificações em seus currículos visando à preparação para as inovações metodológicas e instrumentais que ocorriam simultaneamente nas escolas. De mesma forma, cursos e treinamentos para os professores atuantes nas redes também foram disponibilizados de diversas maneiras pelas Diretorias de Ensino a fim de conseguirem lidar melhor com a falta de preparação diante de uma modalidade diferente da usual.

No entanto, as mudanças em currículos necessitam sempre passar por revisões e elaborações, até porque a pandemia se encaminha para um fim, mas devem ser consideradas como um acréscimo nas formações docentes, pois trouxeram consigo novas formas de pensar a prática pedagógica e a preparação para momentos pandêmicos ou de emergências futuros.

Por mais que haja a defesa da educação básica híbrida ou remota por parte dos educadores e empresas relacionadas à educação, o essencial é relembrar a caracterização do trabalho docente como aquele que, por meio da identificação dos conteúdos e meios mais eficazes, possibilita a transmissão direta e intencional dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada indivíduo (SAVIANI, 2015).

Dessa forma há de se discutir o quanto o ensino remoto emergencial possibilitou com que o trabalho docente ocorresse de maneira eficaz e o quanto a educação híbrida permitirá com que isso ocorra, sem esquecer-se das condições objetivas e subjetivas implicadas nesse processo, assim como do destinatário, forma e conteúdo do trabalho docente.

Assim, ao compreender como o trabalho docente foi impactado pelas condições do ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, necessita-se levar em conta as dificuldades e os aprendizados ocorridos para as formações dos atuais e novos docentes, para conseguirem atuar da melhor maneira possível, na medida em que as condições concretas adversas da educação brasileira permitir.

Por fim, ressalta-se a importância da consistência epistemológica durante a elaboração, execução e análise dessa dissertação. O materialismo histórico-dialético foi a base metodológica de todas as etapas da pesquisa, sendo utilizada desde a elaboração e a execução da metodologia, até a análise e discussão dos resultados obtidos. A escolha das teorias para análise dos textos resgatados na revisão

sistemática e das respostas dos professores obtidas pelo questionário foi a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, como defende a teoria base, foi possível partir do concreto caótico caracterizado pelo trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial pandêmico e chegar ao concreto no pensamento por meio das compreensões e análises das unidades analíticas propostas e a abstração e síntese desse fenômeno histórico, social e dinâmico.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM, E. Alunos e professores da rede estadual de ensino de São Paulo terão acesso gratuito ao Google Apps. **Tecnoblog**. 2013. Disponível em: <https://tecnoblog.net/arquivo/146062/rede-estadual-de-ensino-sao-paulo-acesso-gratuito-ao-google-apps/>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, F. V.; LAVOURA, T. N. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022.
- APEOESP. Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. 51% dos professores já foram agredidos. **APEOESP**, 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/51-dos-professores-ja-foram-agredidos/#>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BAYER, J. S. M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto**: as significações de professores de um campus do IFSP. 168 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20%C3%A9,em%20lugares%20ou%20tempos%20diversos>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília: MS, 2021.
- BURNOUT. *In*: **DICIO**. Dicionário *Online* de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/burnout/>. Acesso em: 12 maio 2021.
- CANTARELLI; A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017, p. 19-44.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio, 2006. DOI 10.1590/S0102-311X2006000500014.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, out-dez, 2011. DOI 10.1590/S0102-37722011000400003.

CEPES. Centro de Estudos e Pesquisas. Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos da APEOESP. **Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino**. 2 ed. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CEPES. Centro de Estudos e Pesquisas. Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos da APEOESP. **Qualidade da Educação nas Escolas Estaduais de São Paulo**. 2 ed. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/cad-quali-apeoesp-2014-web.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CERVILIERI, C. E. **Trabalho docente e saúde**: estudo com professores de escolas da rede de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. 206 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. São Paulo: CETIC, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 21 out.2021.

CUNHA, F. I. J. *et al.* Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e10511729383, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29383.

DISTRIBUIÇÃO e gerenciamento de chips – docentes e profissionais da educação. [2021a]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/orientao-escolas-1-distribuio-e-gerenciamento-de-chips-para-docentes-e-profissionais-da-educao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DISTRIBUIÇÃO e gerenciamento de chips – estudantes.[2021b]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/orientao-para-as-escolas-2-distribuio-e-gerenciamento-de-chips-para-estudantes-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, M. G. D. *et al.* Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? uma discussão sobre as relações do trabalho e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPU, 2017.

FRANÇA, P. I. S. **A precarização do trabalho na educação a distância: o trabalho do tutor em questão**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

FRANCO, M. Centro de Mídias SP: como acessar e usar o aplicativo de aula online. **TechTudo**, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/04/centro-de-midias-sp-como-entrar-e-usar-o-aplicativo-de-aula-online.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica e tempo de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Relatório Técnico**. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOMES, C. A., *et al.* Educação durante e depois a pandemia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 574-594, 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002903296.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. **Pesquisa educação, docência e a COVID-19**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo e Programa Cidades Globais, 2020.

GUERRA JUNIOR, A. L., *et al.* A eficácia do roteiro de autoestudo como recurso didático no ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e160101320891, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.20891.

HOSHINO, C. Saúde mental: pesquisas apontam o adoecimento de professores. **Lunetas**, 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/?fbclid=IwAR1CVkeGEw0C960NOViUZjaag6BRZJ1iZ-wK-4NULLb3nKQrIMXHI-GYreU>. Acesso em: 26 ago. 2021.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. **PNADC**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/10070/64506>. Acesso em: 27 set. 2021.

IMPLEMENTAÇÃO do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia. *In*: MAGALHÃES, J. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. v.2, p. 118-134.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Instituto Península, São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos-dados-compilado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus**. Instituto Península, São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemiav2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KALLEBERG, A. L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 21-30, 2009. DOI 10.1590/s0102-69092009000100002.

KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1500, 2021. DOI 10.18264/eadf.v11i1.1500.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LADEIRA, T. A.; LADEIRA, T. A.; FERREIRA, M. L. O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com os organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i8.5067.

LEÃO, N., *et al.* Trabalho e vida das mulheres na pandemia. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020, p. 289-310.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAGALHÃES, J. E. P. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In*: MAGALHÃES, J. E. P. *et al.* (org.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v.2. p. 31-69. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. **Dialoga**, São Paulo, n. 38, p. 1-15, maio/ago. 2021. DOI: 10.5585/38.2021.18912.

MALAGUTY, S. **Sofrimento pelo trabalho**: contribuições a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev para o campo saúde do trabalhador. Curitiba, 2013, 152f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANFRE, A. H. O mal-estar doente e os limites da experiência formativa: uma leitura frankfurtiana. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2014.

MANUAL para aquisição de equipamentos do Programa Computador do Professor. [2021]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/07/manual-professor-conectado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTIN, S. T. F. Trabalho alienado, capitalismo e a saúde do trabalhador enquanto processo histórico e social. *In*: TULESKI, A. F. F.; CALVE, T. M. (org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: expressões da luta de classes no interior do capitalismo. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 89-108.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2006.p. 1-17.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. O Capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011, v. 1.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, W. A.; MENEZES, M. A. Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilema e desafios docentes em tempos de pandemia. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 182-201, set./dez., 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2646.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador doente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições, n. 67, p. 50-61, jan. 2021.

MILLIET, J. S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de COVID-19**. 181 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NONATO, E. R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da covid-19. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41.

NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. A educação a pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista Tempos e Espaço em Educação**, v. 14, n. 33, e16047, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16047.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020, p. 207-228.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS anuncia nome para doença causada por novo coronavírus**: COVID-19; OPAS apoia ações de preparo na América Latina e Caribe. 2020a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2020-oms-anuncia-nome-para-doenca-causada-por-novo-coronavirus-covid-19-opas-apoia>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OPAS emite alerta epidemiológico para as Américas sobre novo coronavírus identificado na China**. 2020b. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/20-1-2020-opas-emite-alerta-epidemiologico-para-americas-sobre-novo-coronavirus>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 2020c. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020d. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Brasil confirma o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus**. 2020e. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/node/69303>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ORSO, P. L. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1 ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 1.ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

PONTES, F. R.; ROSTA, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, n. esp., p. 278-300, 2020. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e educação sob o corona vírus no Brasil. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F.; BRETTAS, A. (org.) **Pandemia Covid-19: a distopia do século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 123-136. DOI: 10.29388/978-65-86678-07-9-0-f.123-136.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 563-573, out./dez., 2017. DOI: 10.4025/psicolestud.v22i4.37465.

RUBINSTEIN, J. L. **Principos de Psicología General**. México: Grijalbo, 1967.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, São Carlos v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007.

SANTOS, S. D. M., *et al.* As (im)possibilidades de diferentes metodologias no Ensino remoto emergencial. **Da Investigação às Práticas**, v. 12, n. 1, p. 230-252, 2022. DOI: 10.25757/invep.v12i1.282.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.10, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1463.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Educação altera rotina nas escolas e diretorias de ensino a partir de hoje**. São Paulo:

SEESP, 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-altera-rotina-nas-escolas-e-diretorias-de-ensino-partir-de-hoje/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Secretaria anuncia ações para minimizar impactos por conta do Coronavírus**. São Paulo: SEESP, 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-anuncia-acoes-para-minimizar-impactos-por-conta-coronavirus/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Confira como ficou o novo calendário escolar da rede estadual**. São Paulo: SEESP, 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-como-ficou-o-novo-calendario-escolar-da-rede-estadual/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. São Paulo: ALESP, 2020d.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. São Paulo: ALESP, 2020e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **FAQ - Volta às aulas 2021**. São Paulo: SEESP, 2020f. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/FAQ-Volta-a%CC%80s-aulas-2021.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 98, de 22 de dezembro de 2020**. Autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores da Secretaria da Educação. São Paulo: SEESP, 2020g.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 65.597, de 26 de março de 2021**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informações e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2021a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa Computador do Professor**: docentes devem consultar facilidades disponíveis para a compra de equipamentos de informática. São Paulo: SEESP, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programa-computador-professor-docentes-devem-consultar-facilidades-disponiveis-para-compra-de-equipamentos-de-informatica/>. Acesso em: 21 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº125, de 17-11-2021**. Altera dispositivos da Resolução SEDUC nº 78, de 27 de outubro de 2020, que estatui normas complementares ao Decreto 65.231, de

07 de outubro de 2020, que dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei 11.498, de 15 de outubro de 2003. São Paulo: SEESP, 2021c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº30, de 2-3-2021**. Autoriza a utilização de serviço móvel celular pelos alunos da rede pública estadual e dá providências correlatas. São Paulo: SEESP, 2021d.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHISLEY, S. Emergency remote learning compared to online learning. **Learning Solutions**, 2020. Disponível em: <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M. M; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, jan/jun, p. 137-155, 2020.

SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2021. DOI: 10.48075/RT.v15i3.27632.

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.) **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020, p. 45-72.

SILVA, H. F., *et al.* Videoconferência, estratégia educacional em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e583101019267, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19267.

SILVA, J. M.; PIATTI, C. B. Formação e ensino remoto no “novo normal”: e o/a docente como vai? **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 13, p.1-21, 2021. DOI: 10.51913/revelli.v13i0.12101.

SILVA, M. L. S.; CARVALHÊDO, J. L. P. Os contributos da formação continuada para prática pedagógica de professores alfabetizadores em tempo de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e2711426781, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.26781.

SILVEIRA, P. Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação. *In*: SILVEIRA, P.; GORAY, B. (org.) **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989, p. 41-76.

SOARES, V. A. B. S.; MARTINS, L. M. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.) **Precarização**

do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. Teresina, PI: EDUFPI, 2017, p. 47-73.

SOLDATELLI, R. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista: Corrente Marxista Internacional**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SOUTO, L. Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores. **O Globo**, 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores-22149816>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOUZA, A.S., *et al.* Condições de estudo e trabalho de discentes e docentes da UFF em Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Boletim de Pesquisa 1**, dez. 2020. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticiasrecentes/item/4375-tema-de-debate-nesta-sexta-11-aduff-disponibiliza-pesquisasobre-ensino-remoto-na-pandemia>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SOUZA, D. O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00311.

SOUZA, N. C. A. T. *et al.* Contornos Formativos em Tempos de Pandemia: percepções de professoras/pesquisadoras da educação básica. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n.2, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n2.a5321.

UOL. Educação. 'Só o professor não quer trabalhar na pandemia', diz Ricardo Barros. **UOL Educação**, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.

URT, S. C. *et al.* Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: Uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020, p. 255-284.

VARELA, R.; SANTA, R. D. *Pandæmoniu* educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 183-202, 2021. DOI: 10.12957/REP.2021.60306.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: “IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”

Nome da pesquisadora: Maria Clara Favarão Crespi.

Nome do orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

1. Natureza da pesquisa: O sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os impactos da modalidade de ensino remoto emergencial no trabalho docente, a partir da percepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema.

2. Participantes da pesquisa: Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema. Os primeiros 300 (trezentos) professores que responderem ao questionário serão os participantes da pesquisa. O quantitativo de participantes foi estipulado a partir de amostragem por conveniência.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que seja aplicado um questionário, instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, realizado de forma *on-line*, por meio de aplicativo *Google Forms*, atendendo as medidas de segurança devido à pandemia de covid-19. O sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. Riscos e desconfortos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa tais como ansiedade dos participantes, desconforto em disponibilizar parte do tempo para participar do questionário e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Benefícios: A pesquisa oferecerá uma devolutiva abordando as discussões e conclusões a partir da análise dos dados obtidos. Esperamos, com a realização dessa pesquisa, promover a reflexão dos docentes quanto aos pressupostos de teoria histórico-cultural no que se refere à atenuação do sofrimento docente intensificado no período da pandemia.

7. Pagamento: O sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, assim como não receberá nenhum tipo de pagamento pela participação da mesma.

8. Indenização: Caso o sr. (sra.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela recorrente, o sr. (sra.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n 466/2012 ou da Resolução CNS n 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar dessa pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos nesse estudo.

Obs.: Não assine esse termo se houver dúvidas a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Maria Clara Favarão Crespi TEL. (18) 997054686
Orientador: Ademir Henrique Manfré TEL. (18) 99151-4994
E-mail do pesquisador: ademirmanfre2@yahoo.com.br
Endereço: Rua Sebastião Thomas da Silva, n. 287, Mário Amato, Presidente Prudente/ SP, CEP: 19064-100..

CEP/Unoeste - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unoeste:
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). Unoeste - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro - Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13h30 às 17h30.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

Seção 1: Perfil do professor:

- 1) Gênero:
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 - c. Prefiro não responder
- 2) Idade:
- 3) Há quanto tempo, aproximadamente, trabalha como professor na rede pública?
 - a. Menos de cinco anos
 - b. Entre cinco e 10 anos
 - c. Entre 10 e 15 anos
 - d. Entre 15 e 20 anos
 - e. Entre 20 e 30 anos
 - f. Mais de 30 anos
- 4) Qual sua carga de trabalho semanal hoje?
 - a. Menos de cinco aulas
 - b. Entre cinco e 10 aulas
 - c. Entre 10 e 15 aulas
 - d. Entre 15 e 20 aulas
 - e. Entre 20 e 25 aulas
 - f. Entre 25 e 30 aulas
 - g. Mais de 30 aulas
- 5) Você trabalha em:
 - a. Escolas localizadas no perímetro rural
 - b. Escolas localizadas no perímetro urbano
 - c. Escolas localizadas em perímetros rurais e urbanos
- 6) Você já teve experiência com o trabalho docente remoto antes do período da pandemia da covid-19?
 - a. Sim
 - b. Não
- 7) Se sim, relate quando e como foi essa experiência:

Seção 2: Mudanças objetivas para o ensino remoto emergencial no contexto de pandemia:

- 8) Você precisou comprar equipamentos ou materiais para ministrar as aulas?
 - a. Sim
 - b. Não
- 9) Se sim, quais?
 - a. Aparelho celular
 - b. Tablet
 - c. Monitor
 - d. Computador
 - e. Mouse
 - f. Impressora
 - g. Notebook
 - h. Câmera
 - i. Microfone
 - j. Fone de ouvido

- k. Caixa de som
 - l. HD externo
 - m. Pendrive
 - n. Fundo verde
 - o. Lousa branca
 - p. Caneta para lousa branca
 - q. Outros:
- 10) Se sim, tais compras te afetaram financeiramente?
- a. Sim
 - b. Não
- 11) Se sim, você obteve auxílio financeiro governamental para tais compras?
- a. Sim
 - b. Não
- 12) Se você obteve auxílio financeiro governamental, como isso se deu?
- 13) O quanto você sente que está trabalhando mais durante o período de ensino remoto emergencial?
- 14) Quais as principais mudanças de rotina durante o período de aulas remotas?
- a. Horário das aulas ao vivo com os alunos
 - b. Horário com planejamento do material para as aulas
 - c. Horário com correção das atividades e avaliações
 - d. Horário em reuniões com a equipe gestora
 - e. Treinamentos e estudos
 - f. Elaboração de roteiros de aula
 - g. Correção das atividades entregues pelos alunos
 - h. Cuidado com a casa
 - i. Cuidado com os filhos e/ou outros que são sua responsabilidade
 - j. Horário de sono
 - k. Outras:

Seção 3: Percepção do professor quanto à prática pedagógica no período de distanciamento social:

- 15) Qual a metodologia de trabalho pedagógico que utiliza durante o ensino remoto emergencial:
- a. Aulas expositivas com utilização de aplicativos
 - b. Aulas dialogadas
 - c. Metodologias ativas
 - d. Se assinalou “Metodologias ativas”, explicita qual:
 - e. Utilização de videoaulas
 - f. Envio de atividades por meio virtual
 - g. Envio de atividades impressas
 - h. Contato fora do horário de aula por meio de aplicativos
 - i. Outras:
- 16) Quais seus principais desafios no começo do trabalho remoto durante o período de distanciamento social?
- a. Contato com equipe gestora
 - b. Contato com alunos e seus responsáveis
 - c. Lidar com as tecnologias
 - d. Readequar horários de trabalho
 - e. Readequar rotinas
 - f. Lidar com as aulas remotas

- g. Novas metodologias de ensino
 - h. Lidar com as redes sociais e privacidade
 - i. Participação dos alunos
 - j. Outros:
- 17) Quais seus principais desafios com o trabalho remoto durante o período de distanciamento social?
- a. Contato com equipe gestora
 - b. Contato com alunos e seus responsáveis
 - c. Lidar com as tecnologias
 - d. Readequar horários de trabalho
 - e. Readequar rotinas
 - f. Lidar com as aulas remotas
 - g. Novas metodologias de ensino
 - h. Lidar com as redes sociais e privacidade
 - i. Participação dos alunos
 - j. Outros:

Seção 4: Percepção do professor quanto às consequências subjetivas e sociais das mudanças nas condições do trabalho no período de distanciamento social:

- 18) Quais as principais consequências do trabalho remoto durante o período de distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem?
- a. Novas aprendizagens sobre metodologias de ensino e tecnologias
 - b. Melhor contato entre aluno e professor
 - c. Aluno mais autônomo
 - d. Maiores dificuldades de aprendizagem
 - e. Pior contato entre aluno e professor
 - f. Sobrecarga de trabalho
 - g. Outros:
- 19) Você sente que houve alguma mudança no comportamento e pensamento das pessoas em relação ao trabalho docente durante o período de distanciamento social?
- a. Sim
 - b. Não
- 20) Se sim, quais foram essas mudanças:
- 21) Você sente que o trabalho remoto durante o período de distanciamento social te afetou psíquico, emocional ou fisicamente?
- a. Sim
 - b. Não
- 22) Se sim, por que você considera isso?
- 23) Quais suas maiores preocupações durante o período do ensino remoto e distanciamento social?
- a. Minha saúde e de pessoas próximas
 - b. Saúde dos alunos e colegas de trabalho
 - c. Condição financeira
 - d. Alta demanda de trabalho
 - e. Dificuldade de aprendizagem dos alunos
 - f. Conciliar ambiente de trabalho e ambiente doméstico
 - g. Outras:
- 24) Quais suas maiores preocupações hoje?

Seção 5: Fatores de apoio e fatores de adoecimento frente às condições de trabalho no período de ensino remoto emergencial:

25) Quais os principais fatores que te deram apoio na sua prática docente durante o período de distanciamento social?

- a. Equipe gestora
- b. Alunos
- c. Responsáveis pelos alunos
- d. Família
- e. Religião
- f. Estudos
- g. Colegas/amigos
- h. Auxílio governamental
- i. Outros:

26) Quais os principais fatores que te adoeceram na sua prática docente durante o período de distanciamento social?

- a. Equipe gestora
- b. Alunos
- c. Responsáveis pelos alunos
- d. Família
- e. Religião
- f. Estudos
- g. Colegas/amigos
- h. Auxílio governamental
- i. Outros:

Seção 6: Percepção da valorização do trabalho docente durante o período de ensino remoto emergencial no contexto de pandemia:

27) O quanto você sente que o trabalho docente foi valorizado durante o período de distanciamento social?

28) Por que você tem essa percepção?

29) Você teria exemplos para contextualizar essa percepção?

Seção 7: Espaço aberto para relato e/ou discussão sobre o trabalho docente no período de pandemia:

30) Fique à vontade para relatar ou discutir sobre o trabalho docente no período de pandemia da covid-19: