

RETRATOS DA
ESCOLA

Dossiê

Trabalho docente em tempos de pandemia

Revista Retratos da Escola

v.14, n.30, setembro a dezembro de 2020.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

Presidente

Helena Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT) Licenciado

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Giulene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROEEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

Coordenador do Despe

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude

Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Antônio Lisboa Amançó Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonald Tomaz (SINTE/RN)

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odíssia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ) Licenciada

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br > www.cnte.org.br

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROEEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN) Licenciado

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editor Técnico

Diego Schibelinski

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábria Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaís Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlin – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdoba- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Miriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CC.OO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

Revista Retratos da Escola

v.14, n.30, setembro a dezembro de 2020.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 14	n. 30	p. 591-970	set./dez. 2020
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2020 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Gilmar Soares Ferreira

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editor Técnico

Diego Schibelinski (UFSC)

Organização do dossiê

Dalila Andrade Oliveira (UFMG), Lívia Maria Fraga Vieira (UFMG) e Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Traduções dos resumos

Danilo Teodoro Brito (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Felipe Schiarolli (Unsplash)

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 30, set./dez. 2020. – Brasília: CNTE, 2020-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- Um 2021 de novos sonhos e lutas! 598
Comitê Editorial

ENTREVISTA

- Rumo a 2021, um novo ano de lutas! 607
Márcia Angela S. Aguiar (entrevistadora); Heleno Araújo, Nalú Farenzena e Lucília Augusta Lino (entrevistados/as)

SEÇÃO TEMÁTICA

- Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas..... 619
Márcia Angela S. Aguiar

- Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios..... 622
Janete Maria Lins de Azevedo e João Ferreira de Oliveira

- Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária? 640
Nelson Cardoso Amaral

- Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais..... 656
Simone Aparecida Milliorin e Monica Ribeiro da Silva

- Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais 670
Theresa Adrião e Cassia Alessandra Domiciano

- Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? 688
Marília Gouvea de Miranda

DOCUMENTO

- Trabalho Docente em Tempos de Pandemia — Relatório Técnico 701
Gestrado/UFGM, CNTE

DOSSIÊ

- Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira 719
Dalila Andrade de Oliveira e Edmilson Antonio Pereira Junior

Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia.....	736
<i>Alexandre William Barbosa Duarte e Álvaro Moreira Hypolito</i>	
Trabalho docente, feminização e pandemia	754
<i>Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo e Sílvia Cristina Yannoulas</i>	
Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente	772
<i>Gustavo Bruno Bichalho Gonçalves e Jane Mary de Medeiros Guimarães</i>	
Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores	788
<i>Lívia Maria Fraga Vieira e Bruno Tovar Falciano</i>	
Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia	806
<i>Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos</i>	
Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas.....	824
<i>Josiane Pereira Torres e Adriana Araújo Pereira Borges</i>	
Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia	842
<i>Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira</i>	
Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia.....	858
<i>Shirlei Rezende Sales e Gislene Rangel Evangelista</i>	
ESPAÇO ABERTO	
As narrativas de jovens estudantes: travessia, acolhimento, simbolismo	877
<i>Iduina Mont'Alverne Chaves, Márcio Móri Marques e Gilmar Oliveira Silva</i>	
Educação infantil em Belém: os tempos e espaços negados	898
<i>Andréa C. Cunha Matos</i>	
O Pibid como espaço de formação contínua: experiências, reflexões e perspectivas	914
<i>Marinete da Frota Figueredo e Marlon Messias Santana Cruz</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA	
O "fazer ciência" na escola: relatos de uma experiência com o ensino fundamental	929
<i>Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira</i>	
RESENHA	
O desafio entre teoria e prática na formação de professores	951
<i>Menga Lüdtke</i>	

NORMAS DE PUBLICAÇÃO 965

Um 2021 de novos sonhos e lutas!

2020 foi um ano atípico. No campo da educação, em particular, foram inúmeros os desafios trazidos à luta pela melhoria da educação no País. Sabendo que muitos deles, além de outros novos, deverão ainda ser enfrentados ao longo do próximo ano, a *Retratos da Escola* considerou importante começar a última edição de 2020 problematizando o cenário que se avizinha e destacando as expectativas em relação a ele. A entrevista *Rumo a 2021, um novo ano de lutas!*, seção que abre este número é resultado dessa aspiração.

Organizada pela professora Marcia Angela da Silva Aguiar, docente da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Comitê Editorial da *Retratos da Escola*, a entrevista resulta de uma consulta realizada junto a alguns presidentes e presidentas de entidades educacionais nacionais a quem se fez o seguinte questionamento: *quais são, para o ano de 2021, os principais objetivos a serem alcançados e desafios a serem vencidos pela entidade que você preside?* Os resultados da manifestação de três mandatários de entidades, Heleno Araújo, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); Nalú Farenzena, presidenta da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); e Lucília Augusta Lino, presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), são apresentados nesta seção.

Para além das aspirações acerca do futuro, como todo bom balanço de ano, nos pareceu igualmente pertinente refletir sobre os processos em desenvolvimento ao longo de 2020. Tal como na organização da entrevista, para esta empreitada contamos também com a colaboração da professora Marcia Angela, responsável pela organização da seção temática *Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas*. O objetivo foi reunir um conjunto de artigos para analisar o cenário político da educação nos últimos tempos, problematizando as ações governamentais que resultaram em perda de direitos, em desmonte de instâncias necessárias ao desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades socioeducacionais e que refletissem a ausência de empenho do atual Governo em alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

As reflexões dos autores e autoras que compõem a seção trazem relevantes contribuições à nossa compreensão acerca dos rumos das políticas educacionais no (des)governo

atual, seja em relação ao acesso e permanência dos estudantes na educação básica e superior, à qualidade da educação e às questões do federalismo, aos novos processos de gestão e privatização da educação, aos retrocessos no campo dos direitos humanos e sociais, às políticas de financiamento da educação, ao planejamento educacional e à avaliação, ou, ainda, ao desenvolvimento dessas políticas nos sistemas de ensino no período de excepcionalidade devido à pandemia ocasionada pelo Coronavírus.

O primeiro de seus cinco artigos, *Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios*, de autoria de Janete Maria Lins de Azevedo e João Ferreira de Oliveira, foca-se no contexto de aprovação e de execução dos planos de educação. Nele, são problematizados conceitos fundamentais e apresentada a arquitetura para monitorar e avaliar os planos de educação. Evidenciando o atual processo de desconstrução das políticas educacionais democráticas, assim como das proposições, ações e políticas hiperneoliberais e conservadoras a partir de 2016, seus autores destacam os desafios atuais para a retomada de um projeto educacional democrático e inclusivo.

Na sequência, o artigo de Nelson Cardoso Amaral, *Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária?*, apresenta uma análise do Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras, apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em julho de 2020. A análise é realizada sob ótica dos artigos 207 e 211 da Constituição Federal de 1988 e do Artigo 55 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O intuito de Amaral foi o de compreender a origem das ações governamentais que objetivam destruir uma das maiores conquistas históricas da educação brasileira: a autonomia universitária.

No terceiro artigo da seção, *Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais*, Simone Aparecida Milliorin e Monica Ribeiro da Silva analisam a atuação dos institutos federais e do ensino médio integrado como política educacional em favor da ampliação do direito à educação. Para tanto, as autoras tomam como objeto o Censo Escolar e o Relatório de Taxas de Rendimento dos campi de 38 institutos federais na série histórica de 2007 a 2017. Segundo as autoras, os resultados atestam a expansão e a interiorização, o aumento da oferta e o atendimento de populações antes não atendidas como fatores determinantes da democratização e efetivação do direito à educação, cenário este que deve ser problematizado diante da atual reforma do ensino médio.

Já em *Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais*, Theresa Adrião e Cassia Alessandra Domiciano analisam a adoção de ferramentas digitais por sistemas estaduais públicos de ensino, compreendendo tal ação como uma forma de privatização da gestão da educação básica. A partir dos dados da pesquisa *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública* e de consultas ao site Educação e Coronavírus, as autoras constataram que a presença da plataforma *Google For Education*

nas redes estaduais de ensino teve um crescimento expressivo, mostrando a atual capilaridade desta ferramenta nas redes educacionais.

A reflexão de Marília Gouveia de Miranda, *Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas?*, é o artigo que encerra a seção temática. O objetivo da autora foi discutir as implicações do negacionismo científico para a educação escolar. Partindo do pressuposto de que tanto o neoconservadorismo quanto o negacionismo científico seriam expressões decorrentes de contradições geradas pelo processo de neoliberalização, Miranda nos provoca a pensar o que fazer quando o aparato produtivo acionado pela ciência e tecnologia produz, contraditoriamente, a negação da própria ciência.

Quando o primeiro caso confirmado de Covid-19 no País foi comunicado em 26 de fevereiro de 2020, os brasileiros e brasileiras não eram capazes de imaginar como seria sua experiência frente a uma doença que, especulava-se, poderia se transformar em uma pandemia de proporções mundiais. Passados cerca de dez meses desde a chegada do patógeno ao Brasil, o país acumula mais de oito milhões de casos confirmados da doença, já tendo, lamentavelmente, ultrapassado a marca dos 200 mil mortos.

Considerando o cenário que se projetou ao longo do último ano e as necessidades que dele surgiram, a *Retratos da Escola* entendeu ser oportuna a publicação de um dossiê que refletisse acerca das formas pelas quais a pandemia incidiu na educação **básica brasileira**, sobretudo na experiência laboral de seus professores e professoras que, de uma hora para outra, viram suas práticas e rotinas serem completamente alteradas. Afinal, a grave situação sanitária decorrente da pandemia provocou efeitos nas distintas esferas da vida e do trabalho, atingindo tanto crianças e jovens como adultos e idosos. Nos sistemas escolares, por exemplo, alguns de seus efeitos imediatos foram a necessidade de suspensão das atividades presenciais – em prol da estratégia de isolamento e distanciamento social –, bem como a adoção do chamado ensino remoto. Mudanças que impuseram, tanto para estudantes quanto para educadores, a necessidade de lidar com novos desafios.

Intitulado *Trabalho docente em tempos de pandemia*, o Dossiê desta edição da *Retratos da Escola* foi organizado pelas professoras Dalila Andrade Oliveira, Lívia Maria Fraga Vieira e Adriana Araújo Pereira Borges, docentes da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG). Todos os artigos que o compõem se dedicaram a analisar e discutir os resultados obtidos pela pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Tais resultados foram compilados em uma base de dados referencial na qual estão reunidas as respostas de 15.600 docentes das diferentes etapas e modalidades da educação básica que participaram da pesquisa. Antes de prosseguir à apresentação do Dossiê, cabe entender um pouco mais acerca de tal estudo, cujo Relatório Técnico, veiculado originalmente em meados de 2020, está sendo republicado em *Documentos*, seção que, nesta edição, antecede o Dossiê.

Realizada no período de 3 a 30 de junho de 2020 pelo Gestrado/UFMG, com colaboração da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o objetivo da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* foi conhecer o contexto no qual o trabalho docente vinha sendo desempenhado durante a pandemia, a fim de fornecer subsídios para o diálogo necessário sobre a oferta educativa nessas condições e no retorno às atividades presenciais. Além disso, a pesquisa foi planejada e executada para conhecer a nova forma de atuação dos professores e professoras da educação básica, verificando como eles estão atendendo às exigências para a realização das atividades de ensino não presenciais. Para além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a pesquisa buscou ainda identificar as adaptações à oferta, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a sobrecarga de trabalho e a efetividade das aulas a distância.

Sendo assim, ao tomar como objeto de análise as respostas de professores e professoras, o que se pretende com este Dossiê é apreender as novas realidades às quais os profissionais da educação estão sujeitos; identificar como eles e elas têm lidado com a nova situação do cotidiano e do trabalho docente, que agora, na maior parte dos casos, vem ocorrendo de forma remota e no ambiente doméstico; entender como as necessidades impostas os têm compelido a buscar novos conhecimentos e a traçar novas estratégias a fim de garantir o êxito da tarefa pedagógica. Ao fazer isso, nutrimos a esperança de que tais reflexões possam contribuir à elaboração de estratégias e medidas que garantam o bem-estar destes trabalhadores e trabalhadoras e fomentem políticas públicas de enfrentamento às assimetrias e desigualdades que o contexto da pandemia destacou ainda mais.

O Dossiê inicia com o artigo *Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira*. De autoria de Dalila Andrade Oliveira e Edmilson Antonio Pereira Junior, neste primeiro texto, são apresentados os principais aspectos operacionais e metodológicos da pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica durante a pandemia do coronavírus, realizada pela Gestrado. São expostos, do mesmo modo, os principais dados e informações coletadas que, dentre outros aspectos, nos permitem compreender questões como o suporte institucional oferecido pelas redes de ensino; os recursos tecnológicos de que professores/as e estudantes dispõem para desenvolver suas atividades; a carga de trabalho dos e das docentes, bem como a participação dos e das estudantes nas atividades. O texto destaca ainda a significativa variação de condições entre redes públicas de ensino e a relativa sobrecarga de trabalho dos professores e professoras.

A seguir, Alexandre William Barbosa Duarte e Álvaro Moreira Hypolito, por meio do artigo *Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia*, discutem os novos desafios que a pandemia da Covid-19 colocou à tarefa educativa, sobretudo na adoção do ensino remoto. Os autores exploram os resultados obtidos pela pesquisa da Gestrado/UFMG de modo a perceber os limites materiais do trabalho

docente e expor a fragilidade dos sistemas de ensino que tentam responder com eficiência a uma situação emergencial.

Já em *Trabalho docente, feminização e pandemia*, Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo e Silvia Cristina Yannoulas também buscam compreender os efeitos da Covid19 no trabalho docente realizado na educação básica. Como o próprio título deixa transparecer, as autoras tiveram em vista a especificidade de gênero nas experiências laborais. Percebendo a pandemia como um contexto no qual as mulheres foram desafiadas a se reinventar, as autoras analisam os dados produzidos pela pesquisa do Gestrado/UFMG, recuperando conceitos caros aos estudos de gênero e evidenciando a agudização de problemas já existentes antes da instauração do vírus.

Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente é o título do artigo escrito por Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves e Jane Mary de Medeiros Guimarães. Ao analisarem os dados da pesquisa da Gestrado/UFMG, o autor e autora buscam apresentar os sentimentos dos professores e professoras em meio à pandemia; bem como compreender a forma pela qual a mudança abrupta das condições do trabalho docente, a falta de formação, apoio e condições básicas para o desenvolvimento do trabalho resultaram em uma sobrecarga laboral que vem contribuindo à precarização da saúde mental dos professores e professoras.

Por sua vez, o artigo *Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores*, de autoria de Lívia Maria Fraga Vieira e Bruno Tovar Falciano, apresenta e comenta as respostas dos/as docentes da educação infantil à pesquisa da Gestrado/UFMG. Vieira e Falciano buscaram conhecer os efeitos gerados pelo isolamento social e o uso intensivo de tecnologias digitais sobre as condições de vida e trabalho dos e das docentes, bem como apresentar breve perfil da oferta institucional e profissional da educação infantil no Brasil. O artigo traz ainda uma análise do comportamento do poder público municipal quanto às medidas em relação à pandemia, o que permitiu a seus autores verificar que na educação infantil os/as docentes enfrentaram ainda maiores dificuldades que em outras etapas da educação básica em relação a diferentes aspectos do trabalho remoto.

O artigo de Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos, *Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia*, visa compreender os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho dos professores e professoras da educação do campo. A reflexão teve como base as respostas dos 892 docentes de escolas rurais que participaram da pesquisa do Gestrado/UFMG. De acordo com os autores, os resultados apontam que o contexto da pandemia ressaltou as desigualdades sociais do País, em particular nos espaços rurais. Além disso, a pequena experiência dos/as profissionais com o ensino remoto, a ausência de formação específica, a falta de recursos tecnológicos e a dificuldade em manuseá-los parecem reafirmar ainda mais a desigualdade.

Josiane Pereira Torres e Adriana Araújo Pereira Borges, por sua vez, contribuíram com o artigo *Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas*. O objetivo das autoras foi apresentar um panorama da atuação de professores e professoras de educação especial frente às atividades remotas durante o período da pandemia. Os resultados obtidos apontam os desafios da adoção de atividades nesse formato, principalmente na utilização dos recursos tecnológicos. Enquanto o trabalho docente se intensificou, a participação dos estudantes diminuiu, evidenciando o impacto negativo deste momento na educação de alunos com deficiência.

Em *Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia*, Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira discutem os dados da pesquisa do Gestrado/UFMG de modo a dar centralidade ao tema da regulação e gerenciamento da formação e atuação dos professores, dando ênfase à perda da autonomia e autoria docente e institucional frente a esses processos. Chamam atenção ainda à privatização e financeirização da educação brasileira, agravadas durante a crise sanitária; e ao atual cenário da formação de professores/as que, segundo eles, encontra-se ancorada num jogo de forças e interesses divergentes, instigando-nos a pensar sobre o lugar das instituições e dos professores e professoras nos processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante a pandemia.

Amor, coragem! Dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia, escrito por Shirlei Rezende Sales e Gislene Rangel Evangelista é o artigo que encerra o dossiê. Ao analisar os dados produzidos pela pesquisa do Gestrado/UFMG referentes à relação entre docentes e discentes, e tendo em mente que um dos desafios impostos pela nova realidade escolar foi o comprometimento desta relação, o que as autoras intentaram foi demonstrar como, mesmo diante das adversidades, existem caminhos possíveis para a construção de práticas curriculares adaptadas às novas exigências.

Nesta edição, são três os artigos que compõem o *Espaço Aberto*. No primeiro deles, *As narrativas de jovens estudantes: travessia, acolhimento, simbolismo*, de autoria de Iduina Mont'Alverne Chaves, Márcio Móri Marques e Gilmar Oliveira Silva, a análise se concentrou em demonstrar como a pesquisa narrativa pode promover o autoconhecimento e estimular a reflexão em estudantes universitários. Através da escuta sensível que se manifesta por meio das histórias contadas por estudantes, os autores percebem esta metodologia como promotora de acolhimento e compreensão do universo simbólico do alunato, auxiliando no estabelecimento de relações interpessoais e abrindo possibilidades ao diálogo entre a experiência viva, a formação e o desenvolvimento pessoal.

Já em *Educação infantil em Belém: os tempos e espaços negados*, Andréa C. Cunha Matos, empregando levantamentos estatísticos e dados coletados por meio de entrevistas, apresenta uma análise sobre a oferta da educação infantil na capital paraense, abordando as ações do poder público frente à necessidade de sua expansão. Como resultado final destaca a ausência de políticas públicas que respeitem os direitos de bebês e crianças,

realidade esta que se materializa frente a insuficiência e precariedade de equipamentos públicos, superlotação de salas, desvalorização profissional e negação de tempos e espaços adequados à infância.

Em *O Pibid como espaço de formação contínua: experiências, reflexões e perspectivas*, Marinete da Frota Figueredo e Marlon Messias Santana Cruz refletem, com base em uma experiência vivenciada na Universidade do Estado da Bahia, acerca dos espaços de formação contínua no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Para Figueiredo e Cruz, os momentos de reflexão e de estudos viabilizados pelo programa foram significativos para a formação dos/as profissionais por fomentarem a análise crítica e reflexiva acerca do campo de intervenção e suas práticas pedagógicas.

O *Relato de Experiência* desta edição é de autoria de Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira. Em *O “fazer ciência” na escola: relatos de uma experiência com o ensino fundamental*, os autores abordam o tema da iniciação científica em âmbito escolar e discutem sua experiência com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao analisarem as etapas e o processo de construção das pesquisas desenvolvidas em sala de aula, os autores destacam a potencialidade de tal metodologia para a construção do protagonismo de alunos e alunas frente as relações de ensino-aprendizagem.

Por fim, contamos com a resenha *O desafio entre teoria e prática na formação de professores*, de autoria da professora Menga Lüdke, pesquisadora 1A do CNPq, da obra organizada por Adriana Mohr e Hamilton de G. Wielewcki, *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Publicado em 2017, o livro oferece, como a própria resenhista destaca, um conjunto de textos dedicados a um dos temas centrais da educação brasileira, a formação de professores e professoras da educação básica.

Antes de encerrar este editorial, gostaríamos de agradecer a todos e todas que ao longo de 2020 colaboraram de alguma forma para o crescimento desta publicação.

Obrigado às pessoas que nos remeteram seus artigos, relatos de experiência e resenhas; que organizaram os dossiês; que gentilmente aceitaram nossos convites para atuar como pareceristas; que participaram do nosso conselho editorial; que atuaram como responsáveis técnicos na produção desta revista: a qualidade daquilo que publicamos é, sem dúvida, reflexo do trabalho primoroso desempenhado por cada um e cada uma de vocês.

Muito obrigado também a você, que nos leu, nos citou, nos divulgou, ou seja, que se juntou a nossa luta e que, assim como nós, acreditou ser possível a construção de um Brasil no qual todos e todas tenham direito à educação pública e de qualidade.

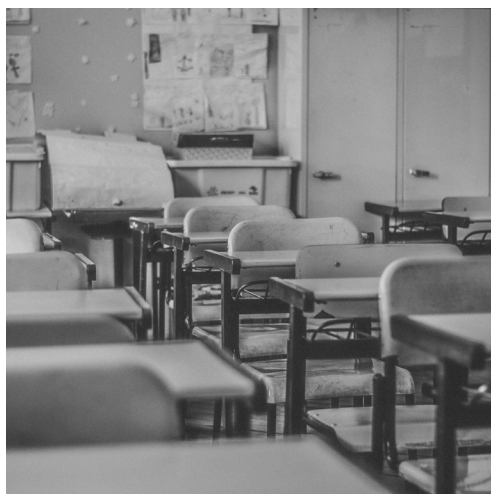
Façamos, agora, um 2021 de novos sonhos e lutas!

Boa leitura.

Comitê Editorial

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ENTREVISTA



Rumo a 2021, um novo ano de lutas!

Tendo em vista os inúmeros desafios que o ano de 2020 trouxe à luta pela melhoria da educação no País e, sabendo que muitos destes desafios, além de outros novos, deverão ainda ser enfrentados ao longo do próximo ano, a *Retratos da Escola* buscou problematizar o cenário que se avizinha e as expectativas em relação a ele. Para isso, consultou-se uma série de presidentes e presidentas das entidades educacionais nacionais, aos quais se fez o seguinte questionamento: *quais são, para o ano de 2021, os principais objetivos a serem alcançados e desafios a serem vencidos pela entidade que você preside?*

Manifestaram-se três mandatários de entidades, representativas de um grande movimento construído no contexto de ações que resultaram em perda de direitos, em desmonte de instâncias necessárias ao desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades socioeducacionais, e que se refletem na ausência de empenho governamental para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024: Heleno Araújo, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); Nalú Farenzena, presidenta da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); e Lucília Augusta Lino, presidenta da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (Anfope). São as suas reflexões que seguem a seguir para o conhecimento de nossos leitores e leitoras.

Heleno Araújo (CNTE):

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sempre atuou, de forma coletiva, com as demais entidades nacionais do movimento educacional brasileiro. O objetivo sempre foi o de garantir o direito à educação para todos e para todas, com a qualidade social necessária para a formação cidadã dos/as estudantes e com aplicação de políticas de valorização profissional ao conjunto dos/as profissionais da educação. Após a realização da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb-2008) e das Conferências Nacionais de Educação (Conae 2010 e 2014), conquistamos a Lei n. 13.005/2014 [do Plano Nacional de Educação (PNE)] e, a partir desta Lei e por causa dela, as perspectivas para o ano de 2021 sempre foram elevadas e positivas.

Com as diretrizes firmadas para alcançar a erradicação do analfabetismo, garantir a universalização do atendimento escolar e atuar pela superação das desigualdades educacionais, o PNE sempre deu ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. É um poderoso instrumento que preza pela melhoria da qualidade da educação, na formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase

nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Nele foram inscritos valores fundamentais como a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, humanística, científica, cultural e tecnológica do País, além dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, pelo estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (Pib), assegurando atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, e com a aplicação das políticas de valorização dos/as profissionais da educação.

A participação social no acompanhamento da aplicação do PNE foi mais uma conquista histórica do movimento educacional brasileiro, assegurada em seu Artigo 5º, determinando que “a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação - MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (FNE)”. Esta última instância foi reivindicada desde a Constituinte de 1988, mas só foi colocada em prática no ano de 2010, através de uma Portaria do Ministério da Educação (MEC), passando a constar, desde então, como uma Política de Estado na Lei do PNE. A atribuição do FNE era a de divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações no sítio eletrônico institucional na internet; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação; articular e coordenar as duas conferências nacionais de educação, promovidas pela União até o final do decênio, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar sua elaboração para o decênio subsequente precedida de conferências distrital, municipais e estaduais.

A Lei determinou que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuassem em regime de colaboração, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias e objetivos do Plano Nacional de Educação. O fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluiria, assim, a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado. Ou seja, condições básicas para o cumprimento dos prazos estabelecidos pela Lei n. 13.005/2014.

Logo, para atender as perspectivas em 2021, deveríamos ter concretizado ainda em 2015 a meta de elaborar, nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, os planos de educação correspondentes, aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Esse objetivo foi praticamente todo conquistado, já que hoje temos 5.567 municípios e 26 estados da Federação com suas respectivas leis do Plano de Educação sancionadas. Mesmo assim não conseguimos avançar na aplicação de medidas necessárias para entrar no ano de 2021 com todas as perspectivas alcançadas. As ausências, até o momento, são muitas: ainda para o ano de 2015, deveríamos ter tido,

em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuíssem a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Tarefa não cumprida.

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam ter aprovado, em 2016, leis específicas para seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, que se constituiu em uma fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, teve sua Portaria de regulamentação revogada pelo Governo Golpista de Michel Temer e seu ministro Mendonça Filho. O poder público deveria ter instituído, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação (SNE), objetivando a articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Isso também não foi encaminhado. As metas de universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade também não foram atingidas, já que vamos ingressar o ano de 2021 com mais de um milhão e meio de pessoas, com idade entre 4 e 17 anos de idade, fora da escola. Deveríamos ter assegurado a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal. Também deveríamos ter implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento seria calculado com base nos respectivos insumos, indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, para, assim, ser progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Ou seja, já deveríamos ter regulamentado, aplicado e reajustado essa referência do CAQ, mas isso também não aconteceu.

Em 2020, era para o Brasil estar aplicando 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e o salário médio do/a professor/a estar equiparado ao salário médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade. Nem uma coisa nem outra foram feitas. O relatório do 3º ciclo de avaliação do PNE (Inep, 2020) mostra uma situação mais vergonhosa ainda para o País.

Nossas perspectivas para o ano de 2021 foram completamente frustradas. A situação histórica no Brasil – de descontinuidade na aplicação das políticas educacionais, mesmo tendo planos decenais de educação – já atravessa três governos. Falta vontade política para garantir condições orçamentárias determinadas no Artigo 10 da Lei 13.005/2014, que garantiu no texto da Lei que “o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução”. Toda essa situação foi agravada pelo Golpe de 2016 (com o impedimento da presidenta eleita), que tirou o Brasil do rumo da participação social na definição das políticas públicas e impôs mudanças constitucionais que afetaram os planos de educação: a Emenda Constitucional nº 95/2016, que impede novos investimentos em educação até o ano de 2036, as reformas trabalhistas, do ensino médio e previdenciária, desastrosas para o povo brasileiro. Ainda tivemos a eleição de Jair Bolsonaro para presidente da República e a pandemia do Covid-19, que parou o Brasil e o mundo. Qual o papel, então, da CNTE neste momento tão delicado?

Os nossos objetivos para 2021 são imensos. Precisamos nos manter firmes nas lutas para reestabelecer a democracia em nosso país e resgatar os direitos sociais, trabalhistas e educacionais, retirados nos últimos cinco anos. Precisamos fortalecer as práticas de solidariedade, cidadania e democracia nos locais de trabalho/nas escolas; fortalecer a organização sindical por local de trabalho/escolas, contribuindo com a organização dos demais segmentos da comunidade escolar; mobilizar a categoria e a população em geral pelo *Fora Bolsonaro*, pelo fim da Emenda Constitucional nº 95/2016, pela criação de leis para taxar as grandes fortunas, lucros e dividendos e pela implementação integral do Plano Nacional de Educação. Devemos nos manter à disposição do processo de negociação para cuidar dos anos letivos 2020/2021, tendo, em primeiro lugar, a preocupação com a vida para, assim, podermos pensar e reorganizar os conteúdos pedagógicos não vivenciados no ano de 2020, bem como a continuidade das negociações das campanhas salariais educacionais e a efetiva aplicação dos recursos financeiros destinados para a educação básica pública. Ganha destaque também em 2021 o aprimoramento da comunicação e o desafio das atividades híbridas (aulas presenciais e com uso das tecnologias), que deverão nos deixar mais atentos/as para evitar o aprofundamento da mercantilização e privatização na e da educação básica pública. Logo, deveremos nos preparar para barrar a Reforma Administrativa do Governo Bolsonaro e sua intenção de acabar com os 25% dos impostos vinculados para a educação.

O ano de 2021 será decisivo para o Estado brasileiro: voltaremos ao Estado democrático e popular ou vamos nos manter nas garras de um Estado policial, populista e autoritário de direita? Valerá a Luta!

Nalú Farenzena (Fineduca):

A Fineduca é uma entidade científica relativamente recente. Começou a ser constituída em 2011. Identifica-se como associação civil sem fins lucrativos que objetiva contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com garantia de fiscalização e controle social. Realiza e promove a difusão de estudos e propostas acerca do papel da educação na sociedade brasileira e das políticas de financiamento da educação neste contexto. No âmbito da Fineduca são produzidos estudos, consubstanciados em apresentações, manifestações e notas técnicas, a fim de incidir em temas da agenda da política educacional, balizados pelas finalidades da Associação e por definições das assembleias dos/as associados/as.

Cabe registrar, de modo sucinto, atividades regulares da Entidade e prioridades de 2020, uma vez que constitui, em parte, referência para o que se avizinha em 2021.

De modo continuado, desde 2011, a publicação da Fineduca: *Revista de Financiamento da Educação*, periódico acadêmico de acesso livre, que tem por objetivos divulgar estudos e promover o intercâmbio de ideias, com vistas ao aperfeiçoamento das ferramentas analíticas e das concepções teórico-metodológicas do campo do financiamento da educação, que completou dez anos em 2020. Também são realizados encontros anuais, realizando-se, em 2020, o VIII Encontro, de modo virtual entre novembro e dezembro. Na Revista e no VIII Encontro, o debate sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi priorizado, por intermédio de sessão temática publicada na Revista e da organização de web seminários sobre o Fundeb no VIII Encontro. A Fineduca integra o Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; também integra o Fórum Nacional Popular de Educação. Em 2020, passou a integrar a Coalizão Direitos Valem Mais e a Rede Comunica Educação.

É de destacar a prioridade de atuação da Fineduca nas discussões das proposições sobre o Fundeb de caráter permanente, a fim de colaborar com seu aprimoramento, de acordo com deliberações das assembleias, assim resumidas: 1) a preservação dos avanços alcançados com a criação do Fundeb, na perspectiva de sua constitucionalização de modo permanente, com ampliação significativa e suficiente dos recursos de complementação da União, para garantir a implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), nos termos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); 2) a destinação dos recursos exclusivamente à educação básica pública; 3) o fortalecimento dos conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. De fevereiro desse ano em diante, a Fineduca produziu, ou envolveu-se diretamente na redação, juntamente com outras entidades, de diversas notas técnicas e manifestações sobre conteúdos relacionados às propostas de emenda constitucional que deram origem à Emenda à Constituição (EC) nº 108/2020; quanto a regulamentação do novo Fundeb, desenvolve o projeto Simulador do Fundeb, a fim de subsidiar avaliações e propostas.

Nesta produção, a entidade trabalhou intensamente em colaboração com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A Fineduca está entre as organizações da sociedade civil qualificadas como *amicus curiae* em Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) referentes à EC 95/2016; essas organizações protocolaram no Supremo Tribunal Federal (STF), em março de 2020, pedido de suspensão imediata desta EC. Por meio da Coalizão Direitos Valem Mais, da qual a Fineduca faz parte, foi elaborado documento que apresenta amplo diagnóstico dos efeitos perversos do teto de gastos da União no enfrentamento da pandemia de COVID-19, o que se soma a efeitos também perversos da política de austeridade fiscal nas políticas sociais, na degradação das condições de vida da população e na destruição ambiental.

Em outubro de 2020, a Coalizão Direitos Valem Mais, igualmente com participação da Fineduca, lançou Nota Técnica em que são mostrados decréscimos da aplicação de recursos federais em várias áreas de política social; na educação, é mostrada a redução de recursos a partir de 2016 e é defendido um piso mínimo de 181,4 bilhões para 2021, na Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2021.

Na Rede Comunica Educação, recentemente criada, é de destacar a participação na elaboração do documento 10 princípios em defesa da educação pública nas eleições municipais de 2020, sendo um deles o Financiamento/Fundeb, defendendo-se, entre outros, o aumento do investimento em educação básica, nos termos da Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), o comprometimento dos municípios com o financiamento público da educação pública e a regulamentação do Fundeb com Custo Aluno-Qualidade e parâmetros que garantam maior equidade e redução das desigualdades no financiamento, bem como a revogação da EC nº 95/2016.

O contexto é politicamente adverso, com predomínio de posições conservadoras e de direita, aliadas a medidas nocivas, de corte neoliberal, de política econômica; mesmo assim, a Fineduca tem buscado desenvolver ações articuladas, fundamentadas em estudos científicos e em princípios e normas de garantia do direito à educação, indispensáveis para ações propositivas e de resistência. Por isso envolveu-se nos debates que levaram à aprovação da EC nº 108/2020, mesmo em meio ao estado de calamidade pública e de todas as medidas de distanciamento social, pois a postergação da criação do Fundeb em caráter permanente poderia ocorrer em ambiente ainda mais desfavorável e levar a retrocessos frente ao que vinha sendo proposto até fevereiro de 2020.

No contexto educacional brasileiro, é a escola pública que garante o direito à educação para a população em condições socioeconômicas mais desfavoráveis. Temos profundas desigualdades no acesso à educação e nas condições de oferta educacional, expressas nos recortes de renda, étnico-racial, geracional e territorial. É este contexto que a Fineduca tem presente, como situação tangível que precisa urgentemente ser modificada, impondo-se, entre os fatores passíveis de reduzir consideravelmente as desigualdades educacionais, a efetivação da Meta 20 do PNE: ampliação do investimento público em educação pública

de modo a atingir o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB), com implantação do Custo Aluno-Qualidade e de mecanismos de melhoria na gestão e no controle dos recursos financeiros. Neste marco, o Fundeb tem papel relevante a cumprir, no que concerne à disponibilização de mais recursos e a uma redistribuição mais equitativa de parte dos recursos da educação básica pública.

Pelo exposto, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação pretende prosseguir, em 2021, o trabalho mais diretamente relacionado à valorização e fortalecimento da pesquisa e da produção científica sobre o financiamento da educação, por meio da *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação* e do Encontro de 2021, bem como o trabalho de formação em financiamento da educação, no próprio Encontro e em outras outras esferas que se mostrem viáveis.

Igualmente, é intenção dar seguimento a ações de incidência na agenda de políticas públicas de financiamento da educação, com prioridade para as normas adicionais e debates sobre a regulamentação do Fundeb e do Sistema Nacional de Educação (SNE), mantendo ações articuladas nos âmbitos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da Coalizão Direitos Valem Mais, do Fórum Nacional Popular de Educação e da Rede Comunica Educação, além de eventuais oportunidades de colaboração com entidades e movimentos com os quais compartilha pautas em defesa do direito à educação e da valorização da educação pública e democrática.

Lucília Augusta Lino (Anfope):

O momento atual brasileiro tem exigido das entidades nacionais e dos movimentos sociais uma intensa mobilização para fazer frente aos ataques cotidianos infligidos aos trabalhadores, dentre os quais destacamos os profissionais da educação. A Anfope se insere nesse movimento de resistência, articulada com diversas entidades do campo educacional, movimentos e fóruns para nessa conjuntura adversa continuar a luta pela democracia e pela vida e contra a redução e privatização do Estado brasileiro. Em meio a um contexto marcado por intensa crise na saúde, na política e na economia, se acentuam as ameaças ao processo democrático, e a pandemia da Covid 19 é utilizada como pretexto para a retirada de direitos da população, cortes de financiamentos e a imposição de uma série de normativas e medidas arbitrárias que impacta negativamente a qualidade da educação básica e superior e a formação de professores. A defesa da educação e da saúde pública, do serviço público, da previdência, do meio ambiente e das populações subalternizadas exige que ampliemos nossa articulação e mobilização.

Em 2020, a Anfope, em decorrência das ações para conter a disseminação do novo coronavírus e de acordo com as condições de segurança sanitária em virtude da pandemia da Covid-19, teve que adiar a realização de seu XX Encontro Nacional e das eleições

que ocorreriam em julho, prorrogando o mandato da diretoria até fevereiro de 2021, quando ocorrerá o encontro nacional e será finalizado e aprovado o Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope. Esse foi um desafio adicional para a entidade, pois no encontro nacional, que trará como temática central a *Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada*, se discutirá de forma coletiva e participativa a construção das pautas e lutas da entidade para o biênio. No segundo semestre de 2020, efetuamos, em formato virtual, uma série de discussões, em todos os estados e regiões brasileiras, visando a construção desse documento, a proposição de estratégias coletivas de resistência e os rumos da entidade no enfrentamento aos desmontes propostos pelo atual governo.

No governo eleito com uma agenda comprometida com a extrema direita e com os interesses de parcela do empresariado brasileiro, o MEC tem mirado as universidades públicas, cortando verbas e atacando a autonomia universitária, a par de campanha que desmerece e destrata a sua contribuição para a ciência, a economia, a cultura, a educação e o avanço do conhecimento em diversas áreas necessárias ao desenvolvimento da sociedade brasileira. Essas ações, caracterizadas por forte viés ideológico, atacam gestores, professores, estudantes, ampliando o clima de tensão e medo, que hoje afeta as instituições educativas, retroalimentado por um discurso de ódio e uma avalanche de notícias falsas. O MEC tenta impor o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, incentivando propostas de militarização de escolas e de *homeschooling*, a par de discursos privatizantes e excludentes. É evidente a ausência de política pública educacional comprometida com a formação de professores e com a escola pública, enquanto sobejam medidas que apontam para progressivo desfinanciamento e, agora no cenário da pandemia, omissão, descaso, negacionismo e irresponsável descompromisso com a vida.

Consideramos que a principal tarefa a ser empreendida em 2021, pela Anfope, é o enfrentamento propositivo ao mais grave ataque impetrado à formação de professores: a aprovação em novembro de 2019, da Resolução CNE/CP nº. 2/2019, por um Conselho Nacional de Educação (CNE) recomposto com os membros indicados em 2016 e 2018. Essa normativa instituiu novas diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores e a BNC-Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 2/2015). Foi um grande retrocesso para a formação de professores, que vai na contramão da histórica defesa da Anfope por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores, pois traz a descaracterização dos cursos de licenciatura, impondo uma concepção ultrapassada de associação à Pedagogia das Competências e à vinculação da formação à BNCC, entre tantos outros equívocos inadmissíveis. A resistência a este projeto de desmonte e descaracterização da formação, a que se soma a aprovação da BNC da Formação Continuada, homologada em outubro de 2020, exige que nos articulemos com as demais entidades do campo educacional, e principalmente que estabeleçamos canais

de comunicação com as IES formadoras para a discussão de projetos que se oponham ao desmonte intervencionista que descaracteriza os cursos de licenciatura e fere a autonomia didático-pedagógica das universidades.

Outra diretriz de enfrentamento, em 2021, é de persistirmos na luta contra a implementação da BNCC nas redes de ensino, que visa unicamente atender aos interesses mercantilistas e privatistas nacionais e aos ditames de uma agenda global proposta pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, OCDE, entre outros), que exigem uma padronização e uniformização curricular que desconsidera a extrema diversidade das escolas brasileiras, das condições de vida de seus estudantes e das populações e seus territórios. Nessa perspectiva continuaremos a denunciar a lógica empresarial privatista que vem se impondo pela ação dos reformadores empresariais na educação brasileira, atingindo tanto a educação básica quanto a educação superior, articulada por movimentos como o *Todos Pela Educação*, que desempenhou um papel determinante para a aprovação da BNCC, por meio do movimento *Todos pela Base*, com a adesão dos dirigentes estaduais e municipais da educação. Com a aprovação da BNCC para todas as etapas educação básica, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Organizando a resistência à Resolução 02/2019, nossa proposta é estreitar os laços com as IES formadoras, ajudando na mobilização para a retomada dos fóruns de licenciaturas nos estados, aglutinando os coordenadores de cursos das IES públicas, entre outras ações. Nesse movimento, a articulação com o Forumdir, com o Cograd e com o movimento estudantil, especialmente a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, desponta como estratégia interessante.

Finalizando, ressaltamos que esse processo de desmonte, retrocesso e ataques à educação pública, acentuado com a pandemia, toma corpo, de forma acelerada, a partir do Golpe de 2016, evidenciando o projeto de redução do direito à educação, no bojo da redução do Estado na área social e na retirada de direitos da população que vive do trabalho. Desde então, vimos o abandono do Plano Nacional de Educação 2014-2024, cuja implementação é uma de nossas bandeiras de luta, e a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, instrumento central para as mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores - contra a sua adoção nos insurgimos. A conjuntura não é animadora, mas persistimos na mobilização, fortalecendo os movimentos de resistência aos desmontes das políticas educacionais, especialmente no campo da formação de professores, em articulação com as entidades do campo educacional, apontado a relevância da participação no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e seu fortalecimento.

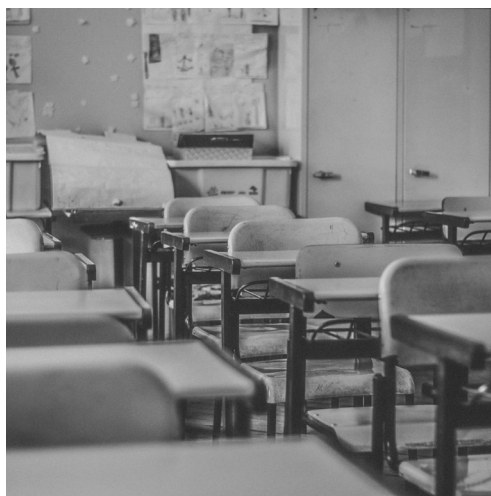
A Anfope, historicamente, tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação inicial e continuada associadas à valorização da carreira, assegurando plano de carreira, salário e condições de trabalho que valorizem o profissional e que assegurem o

reconhecimento social do magistério e sua profissionalidade, na construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional.

No momento atual, é importante reafirmar o repúdio a todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática, opondo-nos às tentativas de redução de direitos arduamente conquistados e assegurados pela Constituição Federal, e levantar as bandeiras da defesa da escola pública, laica, estatal, de gestão pública, gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, de qualidade referenciada no social, e da educação como direito de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras, da autonomia universitária e da formação e valorização dos profissionais da educação.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ SEÇÃO TEMÁTICA



Políticas de educação em questão: *retrocessos, desafios e perspectivas*

MÁRCIA ANGELA S. AGUIAR*

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

Com as mudanças do cenário político brasileiro, em 2016, decorrentes do processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, conduzido pelo Congresso Nacional, sem que fosse comprovado crime de responsabilidade fiscal, novas coalizões de poder foram estabelecidas, o que permitiu interromper, suprimir e redirecionar políticas, programas, projetos e ações governamentais que estiveram em curso, desde 2002, nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Pode ser considerada o símbolo dessa mudança de rumos a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a *PEC dos Gastos*, principal medida econômica do governo Michel Temer quando assumiu interinamente a Presidência da República, em 12 de maio de 2016, e, de forma definitiva, em 31 de agosto deste ano, permanecendo no cargo até o novo pleito eleitoral que elegeu seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018. A PEC limita por 20 anos os gastos públicos, o que impacta e delimita as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Ao longo das gestões dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressairam, no período em foco, medidas relacionadas à educação básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Além dessas iniciativas que atingiram a organicidade da educação básica, mais recentemente, foram exaradas medidas que impactam a formação dos profissionais da educação básica no ensino superior. O Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco. Ex-membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). E-mail: <marcia_angela@uol.com.br>.

Essas normativas, que suscitam inúmeras críticas formuladas pela comunidade acadêmico-científica, especialmente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Currículos (AbdC) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), além de entidades sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Básica (CNTE) e amplos segmentos da sociedade, influenciam as definições concernentes aos currículos da educação básica, à formação docente no âmbito da educação superior, à gestão escolar e à avaliação nos sistemas de ensino, configurando-se como uma contra-reforma da educação no País.

Vale ressaltar, nesse contexto, o avanço da perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

No início de 2020, o cenário nacional foi impactado pela pandemia de Covid19, que atingiu países em todo o planeta, inclusive o Brasil. No entanto, o Governo Federal não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública, o que se refletiu no campo educacional, com ausência de uma efetiva coordenação nacional para articular os esforços dos entes federativos no enfrentamento dessa crise sanitária de enormes proporções que impactou as instituições educacionais e a vida dos estudantes, dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade educacional. Em um período de tão grave crise sanitária no País, que tem custado a vida de inúmeras pessoas, com repercussões na educação nacional, assiste-se a um triste roteiro traçado pelo MEC: pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação, sem que o Governo Federal encontre o rumo certo. Com efeito, no Governo Jair Bolsonaro presidiram a pasta da educação quatro ministros, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta seção temática reúne um conjunto de artigos de autores e autoras que analisam esse contexto, problematizando as ações governamentais que resultam em perdas de direitos, em desmonte de instâncias necessárias ao desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades socioeducacionais, e que refletem a ausência de empenho para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Traz relevante contribuição para a compreensão dos rumos das políticas educacionais no Governo quanto ao acesso e permanência dos estudantes na educação básica e superior, à qualidade da educação e às questões do federalismo, aos novos processos de gestão e privatização da educação, aos retrocessos no campo dos direitos humanos e sociais, às políticas de financiamento da educação, ao planejamento educacional e à avaliação. Examina, por fim, o desenvolvimento dessas políticas nos sistemas de ensino no período de excepcionalidade devido ao coronavírus.

Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: *retrocessos e desafios*

Education plans management, monitoring, and assessment:
setbacks and challenges

Gestión, seguimiento y evaluación de los planes educativos:
retrocesos y desafíos

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO*

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA**

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O artigo examina a gestão, o monitoramento e a avaliação, considerando o contexto de aprovação e de execução dos planos de educação. Problematisa conceitos fundamentais e apresenta a arquitetura criada para monitorar e avaliar os planos de educação. Evidencia o atual processo de desconstrução das políticas educacionais democráticas, assim como das proposições, ações e políticas hiperneoliberais e conservadoras a partir de 2016, destacando os desafios atuais para a retomada de um projeto educacional democrático e inclusivo.

Palavras-chave: Planos de educação. Controle social. Monitoramento e avaliação. Gestão democrática.

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade de Paris e pela Universidad de Valência. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <janete.lins@gmail.com>.

** Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. E-mail: <joao.jferreira@gmail.com>.

ABSTRACT: The article examines management, monitoring, and assessment, considering the context of approval and execution of education plans. It questions fundamental concepts and presents the architecture created to monitor and assess education plans. It highlights the current process of deconstruction of democratic educational policies, as well as of hyper-neo-liberal and conservative proposals, actions, and policies as of 2016, highlighting the current challenges for the resumption of a democratic and inclusive educational project.

Keywords: Education plans. Social control. Monitoring and assessment. Democratic management.

RESUMEN: El artículo examina la gestión, el seguimiento y la evaluación, considerando el contexto de aprobación y ejecución de los planes educativos. Cuestiona conceptos fundamentales y presenta la arquitectura creada para monitorear y evaluar planes educativos. Destaca el actual proceso de deconstrucción de las políticas educativas democráticas, así como de las propuestas, acciones y políticas hiperneoliberales y conservadoras a partir de 2016, destacando los desafíos actuales para la reanudación de un proyecto educativo democrático e inclusivo.

Palabras clave: Planes educativos. Control social. Seguimiento y evaluación. Gestión democrática.

Introdução

Este artigo traz reflexões sobre a gestão, o monitoramento e a avaliação da educação no Brasil, considerando sobretudo o contexto de aprovação e de execução dos planos de educação. Para tanto, destaca a noção de controle social e seus correlatos, afirmando a perspectiva que assumiu em relação à educação no Brasil, nos anos 1980, interligada ao princípio e práticas da gestão democrático-participativa. Trata também da sua reconfiguração e tensionamento, a partir dos anos 1990, em face do paradigma da gestão gerencial então emergente em nossa realidade.

A partir da problematização dessas noções, o artigo examina os elementos constitutivos, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), da arquitetura criada para monitorar e avaliar os planos e políticas educacionais, com amplo envolvimento da sociedade civil organizada.

Finalmente, destaca e reflete criticamente sobre o processo de desconstrução das políticas educacionais democráticas, assim como das proposições, ações e políticas hiper-neoliberais e conservadoras que vêm sendo estabelecidas a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

O texto conclui com reflexões sobre os desafios para a retomada de um projeto educacional democrático e inclusivo em termos do direito à educação de qualidade para todos(as).

Controle social e gestão democrática

A noção de controle social e seus desdobramentos, de modo explícito ou subjacente, tem centralidade no presente artigo. Por isto, é importante ter presente que o controle social e a participação constituem dimensões intrinsecamente relacionadas e essenciais da gestão democrática da educação. No entanto, estes conceitos são polissêmicos, requerendo que se tenha presente seus múltiplos significados, cujas lógicas refletem concepções e interpretações sobre a estrutura social, o modo como se exerce o poder e a dominação, como se processam as relações sociais em uma determinada realidade em um dado momento histórico (AZEVEDO, 2013).

A noção de *controle social* surgiu desde o pensamento de autores clássicos, integrando-se às teorias funcionalistas, sendo afeta, desde então, ao campo da sociologia. Nestas vertentes, o controle se refere ao conjunto de normas, valores e práticas veiculados por grupos e instituições, de modo a garantir sua internalização pelos seus componentes. Tudo isso, buscando-se que as pessoas se adequem à ordem prevalecente, para que não haja comportamentos desviantes e rupturas no tecido social (GIDDENS; SUTTON, 2016; BOUQUET, 2012). Entretanto, outros significados lhes foram atribuídos, tanto no próprio campo da sociologia, quanto no das políticas públicas. Sua utilização, por exemplo, pode ser encontrada no sentido contrário do acima referido: o controle de segmentos da sociedade civil sobre as ações estatais, o que não anula que possa igualmente significar o controle da sociedade pelas instituições estatais. Trata-se de variações que se relacionam com o próprio modo de compreensão do Estado e da sociedade.

No campo das políticas sociais brasileiras, a noção em tela, nos anos 1980, se descolou da sociologia conservadora, assumindo a conotação da participação de representantes da população organizada na concepção e acompanhamento das políticas: por conseguinte, no controle e acompanhamento das ações do Estado. É desta perspectiva que se incorporou às definições para a educação, dada à atuação de determinados grupos, que a tomaram como sinônimo de participação na formulação, implementação e controle das políticas públicas.

A gestão democrática da educação, como outros conceitos também polissêmicos, é passível de deslocamentos no seu significado e, portanto, nas políticas que informa.

Seu emprego, a partir dos anos 1980, se contrapunha a uma perspectiva de gestão adotada pela ditadura civil-militar¹, que também continha elementos do patriarcalismo e do mandonismo (AZEVEDO, 2002). Em contraposição, seu emprego assumia o significado da participação da sociedade civil na formulação e acompanhamento das políticas, com vistas à construção da democracia social. Com este significado, expresso no que se passou a categorizar como “gestão democrática participativa”, esta perspectiva se afirmou nas orientações da política educacional a partir dos anos 1980, sofreu arrefecimento nos anos 1990, voltou ao centro da cena no início dos anos 2000 e passou a ser colocada em causa fortemente desde 2016.

A gestão democrática participativa, nestes contextos, vem convivendo com outras orientações e práticas de gestão que têm estado em cena conforme a filosofia de ação de determinados governos e o tensionamento entre forças e projetos de sociedade em disputa. Assim, ainda é possível identificar elementos da concepção de gestão predominante no regime autoritário ou a presença forte do que se categoriza como *gestão gerencial*, cuja emergência entre nós data dos anos 1990. Ela surge no bojo das transformações do mundo capitalista que impõem novos padrões de regulação, articulados às orientações neoliberais, nos quais a educação possui centralidade.

Esses padrões, no geral, preconizam tão somente a democracia política, na medida em que defendem a diminuição do Estado, significando a progressiva supressão dos direitos sociais, cujas políticas são delegadas ao mercado. Portanto, têm trazido para as instituições públicas, para os sistemas de ensino e para as escolas modelos de gestão que são próprios das empresas privadas – conhecidos como a Nova Gestão Pública – ou práticas gerencialistas. O estímulo à competição e à meritocracia como valores, o sistema de bonificação, a avaliação por resultados são algumas de suas características, que acentuam o individualismo e, portanto, dificultam a participação e a gestão democrática, trazendo o controle social para a perspectiva do controle das instituições pelo Estado.

Arquitetura, monitoramento e avaliação das políticas educacionais

O controle social das políticas educacionais por meio, sobretudo, de conselhos, colegiados, fóruns etc., com representação significativa e envolvimento das entidades da área de educação, sempre foi uma preocupação central no processo de democratização da educação brasileira a partir da redemocratização do País nos anos 1980 (OLIVEIRA, 2010; 2018). Essa preocupação foi consubstanciada, em certa medida, nos princípios e parâmetros da gestão democrática da educação na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), nas leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na Lei do PNE (2014-2024), dentre outras.

Na segunda metade dos anos 2000, com a realização das conferências de educação e com a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), visando, em especial, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, e a elaboração de propostas para o novo PNE, que viria a substituir o PNE (2001-2010), avançou-se mais claramente no papel da sociedade civil organizada na constituição de uma arquitetura institucional e colaborativa entre governos federal, estadual e municipais, visando ao monitoramento e à avaliação dos planos de educação, além da discussão permanente das problemáticas e das políticas, programas e ações em cada esfera administrativa com vistas a ampliar o direito à educação de qualidade para todos/as (OLIVEIRA *et al.*, 2016; 2018).

O Governo Federal, no final de dezembro de 2010, encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, que tratava do novo PNE, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), após a realização da Conae 2010. Esse PL procurava concretizar o que previa a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que em seu Art. 4º determina que

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

A aprovação do PNE, só veio a ocorrer por meio da Lei nº 13.005/2014, tornando-se um marco fundamental de conquista da sociedade brasileira (BRASIL, 2014). Essa lei assegurou maior participação e envolvimento da sociedade civil organizada na formulação de políticas educacionais e na estruturação de mecanismos de monitoramento e avaliação dessas políticas e estratégias concernentes ao futuro da educação no País. A aprovação do PNE e dos respectivos planos estaduais e municipais implicou enorme desafio para os entes federados, para os agentes do campo da educação e para a sociedade civil, em geral, que deveria agir de modo articulado e colaborativo para que os planos fossem acompanhados, monitorados e avaliados, de modo a serem articulados e alinhados na resolução dos grandes problemas históricos da educação brasileira (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

A elaboração ou reelaboração dos planos de educação, nas diferentes esferas administrativas, foi certamente uma conquista da sociedade, tendo em vista o alinhamento às 20 metas do PNE voltadas à universalização da educação básica obrigatória, ampliação das modalidades de educação, inclusão social e superação da discriminação, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e ampliação dos recursos públicos para a educação pública etc. O PNE, juntamente com os planos estaduais e municipais, desenhou objetivamente um caminho para reduzir as desigualdades sociais e as assimetrias entre regiões, estados e municípios, pela via da colaboração e do efetivo

envolvimento da sociedade na resolução dos problemas educacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2018; 2016).

Um dos grandes avanços do PNE foi a definição de uma estrutura e de uma estratégia ou processo de monitoramento e de avaliação dos planos (nacional, estaduais, distrital e municipais de educação). Para alcançar as metas municipais, estaduais e nacional, constantes do PNE, viu-se que seria preciso avançar na discussão e materialização do regime de colaboração, objetivando a construção dos planos de educação, a definição e a implantação de sistemáticas articuladas para o monitoramento e a avaliação permanente dos respectivos planos, tendo em vista corrigir rumos e buscar novas estratégias e meios para o alcance das metas estabelecidas até 2024, como prevê o art. 5º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2016).

A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu monitoramento e avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação² (BRASIL, 2014). Além disso, definiu a realização de duas conferências nacionais de educação a serem concretizadas ao longo da vigência do PNE (2014-2024). Elas teriam também papel fundamental no esforço democrático e republicano de garantir o acesso, a permanência e de elevar a qualidade da educação no Brasil no período da vigência do Plano.

Tanto a EC nº 59/2009 quanto a Lei do PNE tornaram evidente que a concretização das metas do Plano implicaria uma melhor definição e articulação do regime de colaboração, o que se consubstanciaria na efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE) (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, OLIVEIRA, CARVALHO, 2017). A lei do PNE deixava claro que o SNE seria “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (Art. 13) (BRASIL, 2014). Isso implicava que, durante a vigência do PNE, considerando os diferentes planos de educação, seria necessário aperfeiçoar a articulação e a colaboração nas questões relativas ao financiamento, à formação e à valorização dos profissionais da educação, ao currículo, à avaliação, à gestão, dentre outros aspectos, tendo em vista a efetividade do SNE.

Criada em 2011, por orientação da Conae 2010, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC)³ teria papel fundamental na definição de mecanismos e processos de orientação e assistência para elaboração dos planos de educação, bem como no monitoramento e avaliação dos mesmos, mas, sobretudo, na instituição do SNE, trabalhando ainda com o FNE nos termos da legislação aprovada e com os órgãos federais, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na produção e avaliação de indicadores para o controle social dos planos (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Os desafios postos pela EC nº 59/2009 e pela Lei do PNE exigiriam esforço articulado dos governos e da sociedade civil organizada. O planejamento coletivo indicava a produção e atualização permanente de diagnósticos para o acompanhamento e avaliação das metas, em diálogo com as instâncias formais de avaliação estabelecidas pela lei do Plano. A efetividade dos planos, como política de Estado, por sua vez, exigia uma cooperação e colaboração federativa ainda não existente no País (DOURADO, 2011; OLIVEIRA, 2018). Era imperioso instituir processos de fiscalização e acompanhamento dos investimentos públicos, considerando cada uma das metas, sobretudo porque a meta 20 do Plano trazia claramente um aumento dos recursos para a educação, ao estabelecer que ao final da década o País deveria estar aplicando 10% do Produto Interno Público (PIB) em educação. A experiência do Fundef e do Fundeb evidenciavam a necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de assistência técnica e financeira da União, a eficiência e a eficácia da utilização desses recursos em cada sistema de ensino e a efetivação do controle social.

O entendimento era que o FNE e os seus correlatos Fóruns Estaduais de Educação (FEE), Fórum Distrital de Educação (FDE) e Fóruns Municipais de Educação (FME) ocupariam lugar estratégico nos processos de deliberações coletivas sobre os planos de educação e as diversas conferências de educação. Criado, inicialmente, por Portaria Ministerial (Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010), o FNE seria o espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, fruto de deliberação da Conae 2010. O FNE foi, posteriormente, instituído por Lei nº 13.005/2014. Dentre suas atribuições constava participar do processo de monitoramento e avaliação da execução do PNE e do cumprimento de suas metas (Art. 5). (BRASIL, 2014). Os fóruns de educação no âmbito dos estados, DF e municípios deveriam organizar-se de acordo com as orientações e os procedimentos estabelecidos regimentalmente pelo FNE (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

A Lei do PNE previa, em seu Art. 7º, §5º, que “será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2014). Isso corroboraria na direção da institucionalização de espaços de negociação federativa, visando à coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca, com unidade, divisão de competências e responsabilidades compartilhadas. Em 2015, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 619, a Instância Permanente de Negociação Federativa, conforme previa a Lei do PNE. Caberia à Sase/MEC promover a interação da Instância Permanente com o FNE⁴.

A aprovação do PNE (2014-2024) foi resultado de luta histórica da sociedade brasileira, no que se inclui a luta dos educadores, assim como a ampliação dos espaços de participação democrática, onde puderam atuar largamente entidades científicas, sindicatos, movimentos sociais e outros agentes significativos do campo da educação. A perspectiva do direito à educação, que guiou a luta política até aquele momento, implicava a continuidade da participação nos processos de elaboração dos planos, acompanhamento da sua implantação, monitoramento e avaliação. Em todas as esferas administrativas a educação

pública deveria contar com a participação de agentes institucionais e individuais, governamentais ou não-governamentais, para discutir e apoiar o cumprimento das metas dos respectivos planos. Isso implicava incluir várias representações de entidades, além dos respectivos fóruns de educação, entendidos como espaços públicos relevantes para a discussão, implementação e avaliação das políticas educacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Além das instâncias formais de monitoramento e avaliação, instituídos pela Lei do PNE, entendia-se, no âmbito do FNE, que era fundamental o envolvimento da sociedade no planejamento, implementação e avaliação das ações educacionais. Acreditava-se ainda que os mecanismos de controle social, os órgãos colegiados, as instâncias de defesa e fiscalização dos recursos públicos etc. precisavam estar fortalecidos e atuantes na gestão do fundo público e no acompanhamento e na avaliação das metas previstas nos respectivos planos, o que implicava tornar transparentes os gastos públicos em educação pública e privada.

A própria lei do PNE (2014-2024) tinha estabelecido prazos intermediários que deveriam nortear o processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica em todos os entes federados, o que incluía: publicação de estudos pelo Inep, a cada dois anos, para aferir a evolução das metas do PNE; realização de conferências de educação; elaboração dos planos de educação até junho de 2015; aprovação de leis específicas para a gestão democrática da educação até junho de 2016; institucionalização do SNE até junho de 2016, dentre outras (BRASIL, 2014). Além disso, o Art. 208 EC nº 59/2009 havia estabelecido a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E essa obrigatoriedade deveria ser implementada progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União. Portanto, caberia aos entes federados, de modo articulado e colaborativo, cumprir essa meta constitucional.

Metas e estratégias contidas no PNE, o que inclui mecanismos de monitoramento, de controle e avaliação, foram definidas com base em amplo processo democrático, envolvendo debates, negociações e acordos possíveis na defesa e na efetivação da educação como um direito social em todos os níveis. Neste contexto, ainda que tenham sido acomodadas outras perspectivas de gestão nestes acordos, a exemplo de elementos de orientações neoliberais, a predominância que se firmou no PNE foi a da perspectiva de gestão democrático-participativa, haja visto os mecanismos referidos no decorrer deste texto (OLIVEIRA, 2018).

No entanto, o fortalecimento de coalizão política capitaneada pela ultradireita e aliada a forças neofacistas passou a conduzir o Governo a partir de 2016, o que vem significando relegar as políticas sociais assim como políticas públicas em geral, sobretudo aquelas de maior pendor social. Nesse quadro é que se situam bloqueios ao desenvolvimento do PNE e de seus correlatos nos estados e municípios. Em contrapartida, medidas de política têm sido adotadas, aproximando cada vez mais a educação dos interesses

privados, e de condição de mercadoria, segundo as bases de uma concepção ultraliberal que tem tomado o neoliberalismo como a *nova razão do mundo* (LAVAL; DARDOT, 2016).

O PNE (2014-2024) e a regulação ultraconservadora da educação no Brasil

Passados seis anos da aprovação do PNE (2014-2024), o que era esperança de que a educação fosse efetivamente uma política de Estado tornou-se praticamente letra morta nas proposições e ações do Governo Federal. A crise econômico-política, intensificada desde 2013, trouxe o protagonismo de velhas e novas forças conservadoras, representadas sobretudo por elites neoliberais e neoconservadoras, que, derrotadas nas eleições de 2014, orquestraram o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Desde então, muitos dos projetos que estiveram em disputa, dentre eles os voltados a favorecer o aprofundamento de uma regulação ultraneoliberal, passaram a encontrar terreno fértil à sua implementação. Michel Temer (na condição de vice de Dilma Rousseff) ao assumir a Presidência da República, em nova coalizão política, abriu os caminhos que possibilitaram o atendimento de interesses das classes empresariais, segundo ditames da citada regulação (BOITO JUNIOR, 2016). Uma referência sobre suas principais políticas ratifica esta afirmação.

Marca significativa do período Temer, sem dúvida, constituiu a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), viabilizada por um conjunto de mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com a incorporação de novos dispositivos, que têm resultado na intensificação da precarização da força de trabalho (BRASIL, 2017). A justificativa para realizar a reforma se pautou na necessidade de adequar o trabalho no Brasil aos novos requerimentos dos processos produtivos. Difundiu-se também que viria ampliar as oportunidades de trabalho e a sua formalização, com diminuição do desemprego. A nova regulamentação facultou a contratação de trabalho temporário, autônomo exclusivo, de tempo parcial e a terceirização de atividade-fim (FILGUEIRAS, 2019). Ao alterar significativamente os direitos, houve a desregulamentação das relações de trabalho, com aumento dos níveis de precarização e de desemprego (KREIN; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, 2019).

Medida também de grande impacto negativo constituiu a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 - a PEC do Teto dos Gastos. A emenda, justificada como modo de enfrentar a crise e o déficit estatal, estabelece novo regime fiscal, restringindo o atendimento de direitos ao determinar um limite para os gastos do Governo Federal por 20 anos (BRASIL, 2016). Conforme análise de especialistas, ao congelar as despesas primárias, reduzindo-as em relação ao PIB, deixou-se de lado medidas de menos efeitos perversos, a exemplo da reforma fiscal com a taxação de grandes fortunas. A restrição de recursos para políticas de saúde, educação, cultura, habitação, segurança, proteção ao trabalho vem exacerbando as desigualdades (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018). Neste quadro, metas e estratégias do PNE, como demonstra Amaral (2016), estão

comprometidas. O aumento dos investimentos em relação ao PIB (7% em 2019 e 10% até 2024) inviabilizou-se.

Dentre outras ações, duas no campo da educação se destacaram. A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), e a homologação (em duas etapas) da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), em terceira versão. A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foram homologadas em 2017 e a do ensino médio em 2018. O Governo restringiu a arena de decisões dessas ações, alargada desde o início dos anos 2002, desconsiderando proposições de forças progressistas (AGUIAR, 2018; AGUIAR; DOURADO, 2018). Em contraposição, privilegiou a interlocução com setores do empresariado mercantil que, embora sempre presentes nas disputas, desde então aprofundaram sua influência na definição das políticas.

A LDB, seguindo a Constituição Federal, já previa uma base comum, o que foi reiterado no PNE. No Governo Dilma Rousseff, versão preliminar da BNCC foi colocada em debate na sociedade civil e submetida à consulta pública, recebendo cerca de 12 milhões de contribuições, voltando ao MEC para análise e consolidação (AGUIAR, 2019). No mesmo processo, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), porta voz de interesse privatista, teve seu protagonismo alargado. Com o golpe de 2016, os resultados da ampla mobilização foram “esquecidos”, voltando a BNCC a ser definida em espaço decisório restrito (UCZAK; BERNARDI; ROSSI; 2020).

A reforma do ensino médio, por sua vez, implantada por medida provisória em 2016, teve sua aprovação no Congresso em fevereiro de 2017. Seu instrumento legal (Lei nº 13.415) trouxe alterações na LDB, na Lei do Fundeb e na CLT e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Sua justificativa principal foi a necessidade de tornar o ensino atraente e de melhor qualidade para a juventude, superando a obsolescência. Dessa perspectiva, promove a flexibilização curricular, dividindo o ensino médio em conteúdos previstos na BNCC em cinco áreas ou percursos formativos em que, teoricamente, os estudantes poderão optar. Há também a ampliação da carga horária para permitir o ensino de tempo integral, no entanto, com metas bem menores do que as previstas no PNE.

Dentre os problemas que essa reforma traz está a fragmentação da educação básica, ao tratar o ensino médio desarticulado da educação infantil e do ensino fundamental, pondo por terra a educação básica integrada como um direito igual para todos/as. Além disto, é questionável a flexibilização de conteúdos (com poucas disciplinas obrigatórias) bem como a opção por percursos formativos. São mudanças que fragmentam a formação dos jovens. A diferença de oferta dos itinerários⁵ pelos sistemas de ensino (já facultada) tende a acentuar a diferença entre regiões e entre a educação pública e privada (LIMA; MACIEL, 2018). Enfim, esses e outros problemas apontados pelos analistas evidenciam, mais uma vez, a tendência de uma educação pobre para os pobres e a busca de aproximar

cada vez mais o ensino dos interesses do mercado, relegando a um segundo plano a educação básica como direito.

Se o Governo Temer, com suas medidas, bloqueou significativamente a viabilização do PNE, pode-se afirmar da intensificação destes bloqueios pelo Governo Jair Bolsonaro. Bolsonaro, também apoiado por coalizão de direita e, em certa medida, em continuidade ao governo Temer, tem buscado viabilizar um programa hiper neoliberal, complementado por valores e princípios conservadores.

A continuidade das orientações ultra neoliberais se manifestou na Reforma da Previdência – suprimindo mais ainda direitos de proteção social dos trabalhadores – no corte de recursos para a educação e a saúde, no desmantelamento de instâncias participativas para a condução das políticas sociais, na perseguição de professores e gestores de instituições federais de ensino, entre outras medidas.

Com três ministros da educação sem ainda ter completado dois anos de mandato, o Governo Bolsonaro, entre avanços e recuos, vem propondo ou colocado em ação medidas que se contrapõem à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, à LDB e a outros marcos legais, demonstrando o aberto confronto com a ordem democrática. Nessa direção, são inúmeras as iniciativas que procuram estabelecer perseguições político-ideológicas, bem aos moldes de regimes autoritários.

Entre tantas iniciativas, podem ser citadas tentativas de ressuscitar o ensino de Moral e Cívica na educação básica; combate à “ideologia de gênero” e à “doutrinação ideológica” nas escolas e universidades, em oposição ao pensamento crítico e criativo; destaque ao Programa Escola Sem Partido que propõe fortes restrições à liberdade dos professores em sala de aula; criação de comissão para revisar e monitorar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) buscando censurar conteúdos. Do mesmo modo, foi a proposta de revisão de livros didáticos com concepções laudatórias sobre o golpe militar de 1964 e sobre o regime autoritário, e mudanças no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (TORRES, 2019). São ações que relegam critérios democraticamente estabelecidos com base em padrões de qualidade e respeito ao pluralismo de ideias. A isto se soma o desrespeito ao princípio de gestão democrática da educação, como o modo de nomeação de reitores para universidades públicas e institutos, medidas coercitivas e de perseguição aplicadas a docentes e gestores, maculando a autonomia prevista nos marcos regulatórios.

Em contexto semelhante se insere o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – (Pecim/Decreto nº 10.004/2019), experiência já encontrada em alguns entes federativos por iniciativa do poder local (MENDONÇA, 2020). O Pecim, de responsabilidade do Ministério da Defesa e do MEC, visa adotar, por adesão, o padrão de gestão das escolas militares em escolas públicas da educação básica, com a participação de militares aposentados. Ainda que o Programa traga entre seus objetivos contribuir para a consecução do PNE, o faz, contraditoriamente, tomando o modelo de gestão dos colégios militares como a solução para todos os problemas (BRASIL, 2019).

Segundo o Ministério da Defesa, qualquer militar inativo, entre outras tarefas, pode auxiliar na gestão escolar e educacional, na manutenção da disciplina, na orientação de monitores, na melhoria da situação comportamental, na organização de eventos educacionais e cívicos. Os monitores (suboficiais, subtenentes e sargentos) podem se encarregar de tarefas como a melhoria do ambiente educativo, a redução da violência, do absenteísmo, e no desenvolvimento de valores morais (BRASIL, 2020a). A filosofia de ação do Pecim desconhece a gestão democrática, enaltecendo padrões dos colégios militares, cuja lógica é legítima para a formação de suas corporações. Entretanto, não pode ser tomada como modelo para a educação pública em geral cujos parâmetros visam à formação integral das pessoas como direito social.

O espaço desse artigo impossibilita balanço detalhado das medidas do governo. Todavia, cabe ainda mencionar a Política Nacional de Alfabetização, de 2019, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE/Decreto nº 10.502/2020) e o Decreto nº 10.531, de outubro de 2020, que instituiu a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil (EFD 2020-2031). Em relação à Política de Alfabetização, quase não houve diálogo com os entes federativos, desconhecendo iniciativas em curso, saberes acumulados e violando acordos estabelecidos no PNE (LEAL; MORAES, 2020). A PNEE faculta o atendimento dos alunos com deficiência em salas “especiais”, desconsiderando os debates que construíram a política em vigência, apoiada em Convenção Internacional e na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Finalmente, a EFD 2020-2031 foi decretada visando a elevação da renda e da qualidade de vida da população e redução das desigualdades sociais até 2031. O documento destaca fortemente a necessidade de reformas fiscais como único meio para alcançar a estabilidade macroeconômica e viabilizar as prospecções. Apresenta cenários, desafios, metas e orientações para cinco áreas: econômica, institucional, infraestrutura, ambiental e social, esta última composta pela educação e saúde (BRASIL, 2020b).

A educação ou escolarização é tomada como meio de aumento da produtividade através do crescimento do capital humano, aos moldes dos postulados neoliberais, concepção que permeia todo o documento. Na área institucional, por exemplo, os órgãos públicos são instados a desenvolver competências visando à qualificação do planejamento e da gestão por resultados, em estreito alinhamento com a Nova Gestão Pública, que articula as orientações neoliberais à ação do Estado⁶.

Considerações finais

Este artigo trouxe elementos para uma reflexão a respeito dos rumos do PNE (2014-2024) e de seus desdobramentos nos processos de monitoramento e avaliação das políticas de educação, tendo em vista os rumos imprimidos à sociedade brasileira desde 2016. Para tanto, com o apoio das noções de controle social e gestão da educação, procurou-se

demonstrar tanto o processo de construção como os elementos constitutivos da arquitetura institucional destinada a monitorar os planos e as políticas de educação concernentes, o que ocorreu a partir da própria promulgação do PNE. Neste quadro, se apresentou um detalhado rol das medidas de política, evidenciando a ampla participação da sociedade civil e as disputas para o estabelecimento de dispositivos que tenderiam, em última instância, a garantir o controle social e a participação democrática no seu acompanhamento e implementação. Em seguida, o artigo procurou confrontar o contexto, descrito em sua primeira parte, com as principais definições, propostas e ações que estão sendo colocadas para a sociedade brasileira e para a educação, desde o impedimento da Presidente Dilma Rousseff.

Assim, tentou-se acentuar as características de políticas de educação recentes, que fogem de uma filosofia de ação democrático-participativa, tangenciando e congelando o que fora democraticamente estabelecido e negociado por meio do PNE. Trata-se, pois, da vivência de um contexto em que vem se agravando a situação do País no atendimento aos direitos e no combate às desigualdades de todos os níveis, em face das diretrizes ultra neoliberais, com neoconservadores que guiam ações do Governo Bolsonaro, agudizadas pela pandemia. Observam-se medidas voltadas para a desconstrução do Estado como agente econômico e social, ao tempo em que se amplia o alijamento da sociedade civil organizada dos espaços coletivos de discussão e deliberação das políticas e ações atinentes aos diferentes temas de interesse da sociedade brasileira, destacadamente os educacionais.

Faz-se necessário, pois, ampliar o debate público sobre a educação, resistir ao desmonte das políticas e ações construídas democraticamente e reconstruir as bases de um novo projeto educacional.

A aprovação e constitucionalização do Fundeb pelo Congresso Nacional trouxe certo alento e esperança aos educadores progressistas. Esta medida, a depender da sua regulamentação, pode contribuir para viabilizar algumas das metas e estratégias do PNE e da EC nº 59/2009, em termos de obrigatoriedade, expansão e qualidade da educação. A constitucionalização do custo aluno qualidade (CAQ) favorece, de princípio, que, em cada esfera administrativa, ocorra uma maior visibilidade e estruturação de mecanismos de controle social da educação. Isso poderá contribuir certamente na direção de retomar o PNE como *epicentro das políticas educacionais* e a volta da discussão do regime de colaboração, tendo por base a materialização do SNE.

Recebido em: 18/11/2020 e Aprovado em: 14/12/2020

Notas

- 1 A concepção de gestão das políticas públicas, no período da ditadura civil militar, se articulava a uma concepção de planejamento para a sociedade e seus setores com base numa racionalidade técnico-científica tomada como neutra. Assim, justificava-se uma modalidade de gestão da educação centralizada e controlada, baseada em pressupostos da teoria do capital humano.
- 2 No governo de Michel Temer, por meio da Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e da Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017, houve alteração significativa e unilateral do calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae 2018) e uma desfiguração do Fórum Nacional de Educação (FNE), visando inserir entidades sem apreciação do Fórum e mais pessoas ligadas ao Governo, o que levou as entidades mais progressistas a deixarem coletivamente o FNE e a criarem o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), bem como a realizarem a Conferência Nacional Popular de Educação, que ocorreu de 24 a 26 de maio de 2018, em Belo Horizonte/MG.
- 3 A Sase/MEC foi extinta no início do Governo Jair Bolsonaro, em 2019, o que evidenciava que o PNE e o processo de articulação com os entes federados e de participação da sociedade civil organizada não seguiriam na mesma direção dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).
- 4 Essa Instância Permanente sofreu profunda alteração, por meio da Portaria nº 1.716, de 3 de outubro de 2019, do ministro da Educação, Abraham Weintraub. Desde então, ampliou-se significativamente a participação do MEC por meio dos seus secretários e de outros órgãos do ministério, além daqueles representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O Artigo 3º definiu que o “Ministro de Estado da Educação é membro nato e presidente da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.
- 5 Quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional.
- 6 São ainda proposições do Governo Bolsonaro, em tramitação no Congresso Nacional, o projeto de homeschooling (educação domiciliar) (BARBOSA, 2016) e o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se (FILGUEIRAS, 2019). Ambos estão ajustados ao conservadorismo educacional e à perspectiva da educação superior como mercadoria.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, online, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, ANPAE: S. I., v. 32, n. 3, p. 653-673, dez. 2016.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Controle social, a participação e a gestão democrática da educação básica no contexto da regulamentação recente. *Salto para o Futuro*, online, v. 16, p. 13-22, 2013.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica da ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 80, p. 49-72, 2002.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação, do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. DOU 12/11/2009, Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26/06/2014, edição extra, Brasília, 2014.

BRASIL. *Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acessado em 02 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 12 GM/MD, de 29 de janeiro de 2020*. Estabelece regras para a seleção, contratação e capacitação de militares inativos das Forças Armadas para atuarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, em atendimento ao disposto no Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Defesa, 2020^a.

BRASIL. *Decreto nº 10.531, de 26 de outubro de 2020*. Institui a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil no período de 2020 a 2031 Diário Oficial da União edição de 27 de outubro de 2020b.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. *Lei 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 10 nov. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 619, de 24 de junho de 2015*. Institui a Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/publicacoes>>. Acesso em 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação [Documento Final]*. Brasília: MEC/SE/SEA, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

- BRASIL. *Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, 2017.
- BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana. *Porque gritamos Golpe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- BOUQUET Brigitte. Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêts, limites et risques. *Vie sociale*, França, v. 1, n. 1, p. 15-28, 2012.
- CERQUEIRA, Luciano. *Os caminhos da Educação no Governo de Jair Bolsonaro*. Brasil 247, Edição de 13 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/os-caminhos-da-educacao-no-governo-de-jair-bolsonaro>. Acesso em 10 nov.2020
- DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de; ROSSI, Pedro. (Coord.) *Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil*. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018.
- FILGUEIRAS, L. Estrutura e conjuntura: a economia política brasileira e o "Future-se". In: CRH-UFBA. *Dossiê future-se: do governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade*. Salvador, 2019. Disponível em: <https://gtfuturese.paginas.ufsc.br/files/2019/08/Dossie%CC%82-FUTURE-SE-ufba.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.
- GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. *Conceitos essenciais da Sociologia*. Trad. Claudia Freire. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Veras; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. (Orgs.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. 1ª ed. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- LEAL. Telma Ferraz; MORAIS, Artur. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. *Em aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, mai./ago. 2020.
- LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2020.
- OLIVEIRA, João F. A educação básica e o PNE/2011-2020: políticas de avaliação democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010.
- OLIVEIRA, João F. et al. *Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação: Caderno Temático 4*. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Série Cadernos ANPAE, vol. 29.

OLIVEIRA, João F. LDB, PNE (2014-2024) e Construção do Sistema Nacional de Educação: avanços, tensões e perspectivas. In: Jorge Najjar; Maria Celli Vasconcelos. (Org.). *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois*. 1ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 30-45

OLIVEIRA, João F.; OLIVEIRA, Valdirene A.; CARVALHO, R. R. S. . O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a construção do Sistema Nacional de Educação no contexto do regime de colaboração. In: Magna França; Walter Pinheiro Barbosa Junior. (Org.). *Políticas e Práticas educativas*. 1ed. Natal: Caule de Papiro, 2017, v. 1, p. 50-70.

TORRES, Michelangelo. *Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro*. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em 20 nov.2020.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. *Educação*, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020.

Future-se:

uma obsessão governamental contra a autonomia universitária?

Futere-se:

a government obsession against university autonomy?

Future-se:

¿una obsesión del gobierno contra la autonomía universitaria?

NELSON CARDOSO AMARAL*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: Este estudo apresenta uma análise do *Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras – Future-se*, apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em julho de 2020. A análise se realiza sob a ótica dos artigos 207 e 211 da Constituição Federal de 1988 e do artigo 55 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996. O estudo procura compreender a origem das ações governamentais que objetivam destruir uma das conquistas históricas da educação brasileira: a autonomia universitária. São apresentadas diversas questões ao longo do texto que, se respondidas, poderão estabelecer um caminho para a sociedade brasileira intervir, nos próximos anos, nesse processo de “desconstrução/desfazimento” em curso no Brasil.

Palavras Chave: Future-se. Educação superior. Autonomia Universitária. LDB.

ABSTRACT: This study presents an analysis of the *Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras – Future-se*, presented by the Federal Government to the National Congress in July 2020. The analysis is carried out from the perspective of Articles 207 and 211 of

* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor da Universidade Federal de Goiás. E-mail: <nelsoncardosoamaral@gmail.com>.

the 1988 Federal Constitution, and Article 55 of the Law of Directives and Bases of National Education, LDB, 1996. The study seeks to understand the origin of governmental actions that aim to destroy one of the historical achievements of Brazilian education: university autonomy. Several questions are presented throughout the text that, if answered, may establish a path for Brazilian society to intervene, in the coming years, in this ongoing process of “deconstruction / undoing” in Brazil.

Keywords: Future-se. Higher education. University autonomy. LDB.

RESUMEN: Este estudio presenta un análisis del Programa Universidades e Institutos Emprendedores e Inovadores - Future-se, presentado por el Gobierno Federal al Congreso Nacional en julio de 2020. El análisis se realiza desde la perspectiva de los artículos 207 y 211 de la Constitución Federal de 1988 y del artículo 55 de la Ley de Bases y Lineamientos Educativos Nacionales, LDB, 1996. El estudio busca comprender el origen de las acciones gubernamentales que apuntan a destruir uno de los logros históricos de la educación brasileña: la autonomía universitaria. A lo largo del texto se presentan varias preguntas que, de ser respondidas, pueden establecer un camino para que la sociedad brasileña intervenga, en los próximos años, en este proceso de “deconstrucción/desmantelamiento” en curso en Brasil.

Palabras clave: Future-se. Educación superior. Autonomía Universitaria. LDB.

Introdução

O Brasil vem passando, *pós-impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, por uma transição política e econômica que tem impactado o campo educacional. Com Michel Temer foi encaminhada e aprovada a EC-95 (BRASIL. EC 95, 2016), que estabeleceu o que ficou chamado de Teto dos Gastos, congelando os recursos do Poder Executivo por vinte anos (até 2036), podendo haver revisão de seus parâmetros no meio do caminho. Esta EC-95 significa, na verdade, o congelamento de despesas classificadas como primárias, que se dirigem ao pagamento de água, luz, telefone, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, material de consumo, medicamentos, pagamento de salários, efetivação de construções, aquisição de equipamentos etc.. Esta EC-95 não estabeleceu limites para as despesas financeiras, ou seja, o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública. O que se observa, entretanto, na prática, é que os recursos associados às

áreas sociais ou ficaram congelados ou decresceram, mas o volume de recursos vinculados à defesa nacional, por exemplo, teve crescimento importante desde 2016 (DIREITOS VALEM MAIS, 2020). O setor da educação não teve prioridade no contexto do Poder Executivo e, portanto, não teve recursos elevados.

Com a chegada ao poder de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, inicia-se a defesa e implantação de ideias ultraliberais na economia e ultraconservadoras nos costumes. O grupo que assumiu o poder na Presidência da República crê na existência de um “espectro” ideológico de esquerda que teria dominado o País nos últimos 30 anos, ou seja, desde 1988. Nesse período, que podemos caracterizar como pós-ditadura militar – que se instalou no Brasil de 1964 a 1985 – portanto, que desde o final do governo de José Sarney, até o governo de Michel Temer, passando por Fernando Henrique Cardoso, Itamar Franco, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff teria sido dominado por “comunistas”, e todas as suas ações e iniciativas teriam, portanto, a intenção de caminhar para a implantação dessa ideologia no Brasil (BOLSONARO, 2018).

Este fato está explicitado na proposta de plano de governo de Jair Bolsonaro com o título de *O Caminho da Prosperidade*, onde se lê: “Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações com o gramscismo se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (BOLSONARO, 2018).

Se este é o entendimento, a estratégia implementada pelo grupo será o de “desconstruir/desfazer” muita coisa que foi realizada nos últimos 30 anos (LÁZARO, 2019). Deve-se lembrar que a Constituição Federal de 1988 (CF-1988) estaria incluída nesse processo de desconstrução, já que o plano de governo foi divulgado em 2018.

A estratégia está bem caracterizada na fala de Jair Bolsonaro em Washington no início de seu mandato, em 17/03/2019: “Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa para depois começarmos a fazer. Que eu sirva para que, pelo menos, eu possa ser um ponto de inflexão, já estou muito feliz” e concluiu: “O nosso Brasil caminhava para o socialismo, para o comunismo” (LÁZARO, 2019).

Com o propósito de “desconstruir/desfazer”, iniciou-se na área educacional uma avalanche de mentiras e/ou meias verdades sobre diversos aspectos relacionados à educação brasileira e, em especial, sobre as universidades federais. Em meio ao “bombardeio” midiático, em 17 de julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou o *Programa Instituto e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se* (FUTURE-SE, 2019).

Iremos, neste estudo, discutir, em primeiro lugar, alguns dos temas apresentados pelo Governo Federal que podemos classificar como mentiras e/ou meias verdades cujo objetivo é desconstruir/desfazer estruturas históricas no campo educacional ou por ações de governos ou por definições estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL. CF, 1988). Na continuidade, apresentaremos a base da legislação brasileira sob as quais faremos a análise da proposta do *Future-se*, apresentada pelo Governo; serão discutidos os artigos 207 e 211 da CF-1988 e o artigo 55 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1966, a LDB,

(BRASIL. LEI Nº 9.394, 1996). Em seguida, analisaremos a proposta original apresentada em 17/07/2019 e, depois, a proposta encaminhada ao Congresso Nacional em 02 de julho de 2020, o PL 3607/2020 que “Institui o Programa Universidades e Instituições Empreendedoras e Inovadoras – Future-se” para, depois, apresentar as considerações finais.

Mentiras e/ou meias verdades sobre a educação brasileira

O grupo que assumiu o poder a partir de janeiro de 2019 passou a desenvolver a divulgação de informações sobre a educação brasileira, sobretudo sobre as universidades federais, que podem ser classificadas como mentiras e/ou meias verdades. Qual seria o objetivo dessa divulgação? Fragilizar as instituições da área educacional, como as universidades federais, que possuem uma grande credibilidade perante a opinião pública brasileira?

O próprio presidente Jair Bolsonaro, em entrevista à Jovem Pan no dia 8 de abril de 2019, afirmou que “Poucas universidades têm pesquisa e, dessas poucas, a grande parte está na iniciativa privada” (JOVEM PAN, 2019).

No Brasil, as universidades públicas possuem a função de liderar a produção de conhecimentos, ciência, tecnologia e inovação. Este perfil determinado historicamente pode ser visualizado examinando-se a Tabela 1, que apresenta o quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu* que ofertam mestrado e/ou doutorado, locais que aglutinam os pesquisadores das instituições.

Tabela 1: quantitativo de programas de mestrado e/ou doutorado que participaram da Avaliação Quadrienal (2013-2016).

Instituições	Nº de Programas	%
Universidades Federais	2.180	52,2
Outras Instituições Federais, dentre elas, os Institutos Federais	217	2,2
Instituições Estaduais	971	23,3
Instituições Municipais	32	0,8
Instituições Privadas	775	18,6
Total	4.175	100,0

Fonte: BRASIL.CAPES, 2019 e cálculos deste estudo.

Verifica-se, portanto, que o conjunto de instituições de educação superior públicas possui um total de 3.400 programas, o que representa 81,4% do total, e o setor privado

apenas 775 programas, 18,6% do total. O que dizer da afirmação presidencial? Uma frase pronunciada sem nenhuma evidência nas informações existentes e com o intuito de desconstruir/desfazer?

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, em abril de 2019, afirmou que “a gente gasta como os ricos e tem resultados dos pobres” (DOMINGUES; MUNIZ, 2019), avaliando que o Brasil já aplica um elevado volume de recursos financeiros quando comparado aos países ricos, como são aqueles membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A Tabela 2 mostra os valores aplicados por pessoa no Brasil e em diversos países da OCDE. Os dados foram obtidos nos bancos de dados da Agência de Inteligência Americana (CIA) (EUA.CIA. 2020). Os valores estão em US\$/PPP – e foram aqueles valores em US\$ que sofreram correções para obter a paridade do poder de compra (Power Purchasing Power Parity – PPP) (BRASIL. IPEA, 2020).

Tabela 2: Valor aplicado por pessoa em idade educacional (0 a 24 anos)
(Valores em US\$/PPP)

País	PIB (US\$/PPP), em trilhões	% aplicado em educação	Total de pessoas em idade educacional (0 a 24 anos)	Valor aplicado por pessoa de idade educacional (0 a 24 anos) (US\$/PPP)
Brasil	3,248	6,2	78.649.827	2.559,00
Estados Unidos	19,490	5,0	104.348.886	9.339,00
Japão	5,443	3,5	27.561.441	6.912,00
Rússia	4,016	4,8	18.196.243	11.077,00
Reino Unido	2,925	5,5	19.149.637	8.401,00
França	2,856	5,4	20.517.282	7.517,00
Coreia do Sul	2,035	5,3	12.414.509	8.688,00

Fonte: EUA/CIA, 2020 e cálculos deste estudo.

O Brasil aplica o equivalente a 6,2% de seu PIB, que é de US\$/PPP 3,248 trilhões, e possui uma população de quase 79 milhões de pessoas em idade educacional (0 a 24 anos), o que resulta em US\$/PPP 2.599,00 por pessoa na faixa etária de 0 a 24 anos.

Os outros países da amostra aplicam um valor menor como percentual do PIB, mas possuem uma relação entre valor do PIB e quantidade de pessoas em idade educacional que resulta em valores muito maiores que o aplicado pelo Brasil. A Coreia do Sul, por exemplo, aplica o equivalente a 5,3% do seu PIB em educação e possui apenas pouco

mais de 12 milhões de crianças e jovens em idade educacional, o que resulta US\$/PPP 8.688,00 por pessoa de 0 a 24 anos, aplicados em educação; este valor significa 3,4 vezes o valor aplicado pelo Brasil.

Estes são apenas dois exemplos de mentiras e/ou meias verdades apresentadas pelo Governo Federal em relação ao sistema educacional brasileiro. Outras afirmações, como as que seguem, podem ser analisadas em outro estudo (AMARAL, 2019): é preciso acabar com a vinculação constitucional dos recursos educacionais; devemos retirar recursos da educação superior e repassá-los para a educação básica; os orçamentos das universidades federais cresceram muito nos últimos anos; o gasto por aluno e o custo do aluno são elevados nas universidades federais.

Autonomia universitária na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL. CF, 2020) foi um marco do processo de redemocratização do Brasil pós-ditadura militar que se implantou no País, de 1964 a 1985; a CF-1988 é de 5 de outubro de 1988 e ela está, portanto, inclusa no período de 30 anos que o plano de governo estabeleceu como aquele que o “marxismo cultural”, implantado no Brasil, procurou “minar os valores da Nação e da família brasileira”, como já vimos.

A CF-1988 é de cunho democrático e liberal e procurou estabelecer as bases de um Estado democrático de direito e mais social. O artigo 1º estabeleceu os fundamentos da República Federativa do Brasil que expressam esses valores:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL. CF, art. 1º, 2020).

O artigo 3º, ao estabelecer os “objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”, não deixa dúvidas sobre o lado social, e são os seguintes:

- I- construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II- garantir o desenvolvimento nacional;

III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL. CF, art. 3º, 2020).

Fica explicitada a construção de uma sociedade justa e solidária, em que não haja discriminação de “origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – um dos objetivos fundamentais do País.

Finalmente, para deixar marcada a posição da CF-1988 do lado de um Estado mais social, o artigo 6º estabeleceu que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL. CF, art. 6º, 2020).

O artigo 5º da CF-1998 é muito especial, pois se constitui em cláusula pétrea, ou seja, não poderá ser alterada por uma simples Proposta de Emenda à Constituição (PEC) e, sim, por uma nova Assembleia Nacional Constituinte. Este artigo Constitucional, ao tratar dos direitos individuais e coletivos, é um dos principais artigos da CF-1988, exatamente por se posicionar em oposição a diversas ações e atitudes apresentadas/desenvolvidas pela ditadura militar de 1964 e que ainda são apoiadas por parte da sociedade brasileira neste início do século XXI. Vamos registrar aqui apenas alguns dos incisos deste artigo, para exemplificar o que afirmamos:

I- homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

III- ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV- é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII- ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX- é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

XVI- todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XVII- é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XXIII- a propriedade atenderá a sua função social;

XXXVII- não haverá juízo ou tribunal de exceção;

XLIII- a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

LVII- ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LXII- a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII- o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV- o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial (BRASIL. CF, art. 5º, 2020).

Ao tratar da educação brasileira, a CF-1988 estabeleceu em seu artigo 207 a autonomia universitária como um dos pilares da educação e não deixou nenhuma dúvida sobre os seus termos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de *gestão financeira* e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL. CF, art. 207, 2020, grifos do autor).

Quando se discute sobre o aspecto relacionado ao financiamento das universidades, chama atenção a afirmação de que trata-se de uma “autonomia de gestão financeira”, que tem o significado inequívoco de que a universidade fará a “gestão financeira” dos recursos alocados em seu orçamento.

Quando a universidade pertence ao setor privado, a origem dos recursos está bem definida, são aqueles obtidos pela instituição por meio da cobrança de mensalidades, serviços prestados, aluguéis de espaços, financiamento estudantil (Fies), bolsas governamentais (Prouni, por exemplo), bolsas de governos estaduais e municipais, doações, empréstimos etc.

As universidades públicas possuem como recursos financeiros aqueles alocados em seus orçamentos públicos, seja no âmbito federal, estadual, distrital ou municipal, e que são chamados de recursos do tesouro (originados dos tributos arrecadados da população) e recursos chamados de próprios, aqueles obtidos pelas instituições públicas quando prestam serviços, alugam determinados espaços públicos etc.

Para que não pairassem dúvidas sobre como seria operacionalizada a “autonomia de gestão financeira” das universidades federais e institutos federais o artigo 211 da CF-1988, ao especificar que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, estabelece em seu parágrafo primeiro que

a União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, *financiará as instituições de ensino públicas federais* e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL. CF, art. 1º 211, § 1º, 2020, grifos do autor).

O financiamento das universidades e dos institutos federais é, portanto, uma responsabilidade da União. Se ainda pudesse pairar alguma dúvida de como se daria o princípio da autonomia de “gestão financeira” a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a “lei de diretrizes e bases da educação nacional”, a LDB, em seu artigo 55, disciplinou que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (Brasil. LDB, art. 55, 2020, grifos do autor).

Dessa forma estabeleceu-se, sem nenhuma dúvida, que as universidades gozam de autonomia universitária (artigo 207 da CF-1988), são financiadas pela União (artigo 211, § 1º, da CF-1988) e a autonomia de “gestão financeira” ocorrerá pela gestão dos recursos que constam do Orçamento Geral da União e devem ser suficientes para sua manutenção e desenvolvimento.

As análises sobre o programa *Future-se* estão suportadas por esta trilogia de legislação, artigos 207 e 211 da Constituição Federal e artigo 55 da LDB.

A proposta original do *Future-se*

O Governo Federal apresentou em 02 de julho de 2020 ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que “Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se” (FUTURE-SE, 2019). O Projeto de Lei recebeu a numeração de PL 3076/2020. Isso ocorreu após três tentativas de versões que foram rejeitadas fortemente pelas universidades e institutos federais e por amplo “leque” de organizações/instituições que atuam na sociedade. A proposta original foi apresentada como minuta de Projeto de Lei em 19 de julho de 2019, seguindo duas outras versões apresentadas em outubro de 2019 (FUTURE-SE 2ª Versão, 2020) e janeiro de 2020 (FUTURE-SE 3ª Versão, 2020). As três versões foram exaustivamente analisadas e as discussões podem ser encontradas em diversos textos disponíveis na literatura (GIOLO, 2020; LEHER, 2019; GIOLO, LEHER & SGUISSARDI, 2020).

O que se nota em todas as versões e mais direta e intensamente na versão original que no PL 3076/2020, que se encontra no Congresso Nacional, é uma “agressão” aos artigos 207 e 211 da Constituição Federal e ao artigo 55 da LDB. Nunca é demais lembrar que a CF-1988 não satisfaz aos anseios do grupo que se encontra na Presidência da República e, portanto, não mede esforços na tentativa, via *Future-se*, de minar a autonomia universitária constitucional. A versão original explicita muito bem essa intenção ao estabelecer, em seu artigo 1º, que:

fica instituído o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, que tem por finalidade o *fortalecimento* da *autonomia* administrativa e *financeira* das Instituições Federais de Ensino – IFES, por meio de *parceria com organizações sociais* e do *fomento à captação de recursos próprios* (FUTURE-SE, art. 1º, 2019, grifos do autor).

Note-se que esse artigo utiliza a expressão “autonomia financeira” e não a expressão constitucional que é “autonomia de gestão financeira”. Neste aspecto a proposta já contraria o texto constitucional. O artigo 1º afirma ainda de forma contraditória e diversionista que o objetivo do programa é fortalecer a autonomia institucional. Há que se perguntar: a autonomia constitucional poderia ser fortalecida por uma simples lei?

Num flagrante desrespeito ao artigo 211 da CF-1988 e ao artigo 55 da LDB, esse mesmo artigo 1º propõe fortalecer a autonomia pela captação de recursos próprios e que seja assinada uma parceria com organizações sociais (organizações privadas sem fins lucrativos), que seriam contratadas pelo MEC; essa parceria se constituiria na liquidação completa da autonomia universitária, pela presença de um organismo completamente alheio ao ambiente universitário, vinculado ao MEC, e se imiscuiria em todos os assuntos institucionais, como se pode depreender dos outros artigos da proposta. Para ilustrar, basta ver que o artigo 4º, quando fala das competências da organização social, afirma que esta apoiará a “execução dos planos de ensino, extensão e pesquisa” da instituição, realizará o “processo de gestão dos recursos relativos a investimentos em empreendedorismo, pesquisa, desenvolvimento e inovação”, bem como auxiliará na “gestão patrimonial dos imóveis das” instituições (FUTURE-SE, art. 4º, 2019).

Esses foram pontos fundamentais nas análises realizadas nas instituições e houve um “sonoro não” à proposta original do *Future-se*. Apenas os artigos 1º e 4º já permitem perceber as reais intenções do programa: intervir na autonomia universitária constitucional.

Na tentativa de minimizar as críticas contundentes à proposta original, o MEC apresentou as novas versões do programa que procuraram, paulatinamente, “esconder” a intenção de burlar a CF-1988 e a LDB. Este intento não foi conseguido e, novamente, as instituições não apoiaram nenhuma das novas propostas, pois uma análise mais detalhada mostra que as intenções de liquidar com a autonomia se faz presente (GIOLO, LEHER & SGUISSARDI, 2020).

Finalizando esse processo, em 02 de julho de 2020 o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o seu Projeto de Lei (PL) sobre o programa *Future-se*, o PL 3076/2020, que se encontra nas “mãos” do presidente da Câmara dos Deputados esperando encaminhamento. Na última versão, o programa recebeu finalmente o título de *Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se*, invertendo, em relação à proposta original, a ordem das instituições que ele atinge.

O Projeto de Lei do *Future-se* no Congresso

O Projeto de Lei do *Future-se*, PL 3076/2020, apresentado em 02 de julho de 2020 ao Congresso Nacional (BRASIL. PL 3076, 2020), após as duas outras versões, além da original, foi completamente “desidratado” em relação à proposta original, na esperança acalentada pelo MEC de que ele fosse finalmente “absorvido” pelas instituições. As ideias originais de “desmantelamento” da autonomia universitária, entretanto, eram muito fortes e a versão do PL 3076 não conseguiu se livrar delas.

Novamente, logo no artigo 1º, ao estabelecer os objetivos do programa, o PL propõe não obedecer o artigo 211 da CF-1988 e o artigo 55 da LDB, ao afirmar que um dos objetivos é o de “incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais” (BRASIL. PL 3076, art. 1º, 2020).

Assustadoramente, devido às críticas às versões anteriores, o Projeto de Lei afirma no artigo 2º que haverá “observância à autonomia universitária” (BRASIL. PL 3076, art. 2º, 2020); há que se perguntar: é preciso estabelecer numa lei ordinária que se respeitará a Constituição do Brasil? A expressão, tão descabida pela obviedade, não estaria denunciando as reais intenções do *Future-se* desde a versão original, que são as de desrespeitar os artigos 207 e 211 da CF-1988?

As “podações” à autonomia universitária continuam ao longo do texto do PL, apesar do esforço governamental para minimizar o fato. A participação no *Future-se* está “condicionada à celebração de contrato de resultados” (BRASIL. PL 3076, art. 5º, 2020) que a instituição assinará com a União, tendo o MEC como intermediário. A adesão terá como “contrapartida” para a instituição que o fizer, “a concessão de benefícios por resultado” (BRASIL. PL 3076, art. 6º, 2020), pela implementação de ações que abrangerão a “pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação”, “empreendedorismo” e “internacionalização”, que são eixos estabelecidos pelo *Future-se*.

Note-se que os resultados serão analisados somente para os eixos do programa e não para todas as ações das instituições, como estava previsto na proposta original. Isto significa que abriram mão de eliminar toda a autonomia universitária e se restringiram à retirada da autonomia para os eixos do programa.

Os chamados “benefícios por resultados” seriam o “recebimento de recursos orçamentários adicionais” do MEC e a “concessão preferencial de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes” (BRASIL. PL 3076, art. 6º, §2º, 2020). Pode-se perguntar: qual seria a garantia de que esses recursos orçamentários e as bolsas da Capes seriam adicionais aos já existentes? Não seriam apenas uma redistribuição dos mesmos recursos, já comprimidos ao longo dos anos recentes, pós-golpe de 2016 que realizou o *impeachment* de Dilma Rousseff?

Os indicadores institucionais a serem utilizados na avaliação dos resultados serão estabelecidos pelo MEC e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) e apenas ouvidas as instituições, sem especificar qual o processo para esta audição e qual o papel de decisão das instituições no processo de definição dos

indicadores, ou seja, a palavra final será dos ministérios e não das instituições (BRASIL. PL 3076, art. 9º, 2020). É bom lembrar que para receber “miseras” complementações orçamentárias e algumas bolsas da Capes, as instituições teriam que responder por indicadores estabelecidos para toda a instituição e que abarcariam os eixos do programa em relação a todas as atividades institucionais relativas à pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação, empreendedorismo e internacionalização, pois todas elas estão implantadas nas instituições e são desenvolvidas há muito tempo.

Para completar o “ataque” à autonomia universitária, o artigo 9º especifica que o *Future-se* será “acompanhado e supervisionado por comitê gestor, com *composição e funcionamento* definidos em regulamento editado pelo Poder Executivo Federal” (BRASIL. PL 3076, art. 9º, 2020, grifos do autor), garantindo-se que haja a participação de representantes das instituições, do MEC e do MCTIC. Cabe perguntar: como seria a atuação deste Comitê Gestor, que tem a competência para “acompanhar a avaliação dos indicadores de resultados referentes ao contrato de resultados”? Qual seria o seu poder para interferir na autonomia universitária, determinando que determinados percursos nas atividades das pesquisas, por exemplo, sejam alterados?

Nesta proposta do PL 3076/2020, retiram-se do contexto da versão original as organizações sociais e permite-se que as instituições celebrem “contratos e convênios diretamente com as fundações de apoio” (BRASIL. PL 3076, art. 14, 2020). Este não é um fato novo nas instituições, pois as interações com as fundações de apoio já se efetivam de longa data; a novidade no contexto do *Future-se* está no fato de que, além das atividades contidas nos eixos do programa, incluem-se as “atividades de ensino”, ao afirmar no parágrafo 1º do artigo 15 que:

no âmbito do Programa Future-se, a atuação da fundação de apoio em projetos de desenvolvimento institucional para melhoria da infraestrutura poderá compreender a contratação de serviços, a execução de obras e a aquisição de materiais, equipamentos e outros insumos relacionados às *atividades de ensino*, inovação e pesquisas científica e tecnológica (BRASIL. PL 3076, art. 15, §1º, 2020, grifos do autor).

Ao estabelecer as diretrizes dos três eixos do programa, há a incorporação de vertentes que não são associadas diretamente aos temas de cada um dos eixos, e que, é claro, serão avaliados ao serem estabelecidos os indicadores de resultados. Dessa forma, no eixo 1, pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, há a diretriz de se “estabelecer conteúdos de propriedade intelectual, empreendedorismo e inovação de forma transversal nas matrizes curriculares nos diferentes níveis de formação acadêmica” (BRASIL. PL 3076, art. 18, 2020). Esta seria uma intervenção na autonomia “didático-científica” das instituições. Ao tratar das diretrizes do eixo 2, empreendedorismo, ao estabelecer que sejam feitos aperfeiçoamentos à “gestão patrimonial” (BRASIL. PL 3076, art. 19, 2020), à promoção das “marcas e produtos” das instituições e determinar que sejam incluídos “conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos”,

há uma interferência na autonomia de “gestão administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e também na autonomia “didático-científica”. Com relação ao eixo 3, internacionalização, determina-se que haja a oferta de cursos de línguas estrangeiras” e a “oferta de disciplinas de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em língua estrangeira” (BRASIL. PL 3076, art. 21, 2020), e isto se caracteriza, também, como uma agressão à autonomia “didático-científica”.

Além disso, o artigo 23, ao estabelecer que as fundações de apoio “poderão contratar, por prazo determinado, pesquisadores e professores estrangeiros para atuar em *projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão* internacionais do *Programa Future-se*, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho” (BRASIL. PL 3076, art. 23, 2020, grifos do autor), explicita mais uma vez que o *Future-se* significa uma intervenção nas atividades institucionais além dos três eixos estabelecidos, interferindo também em atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições.

Considerações finais

Considerando que o grupo que assumiu a Presidência da República do Brasil em 2019 se apresentou como aquele que queria primeiro “desconstruir/desfazer”, incluindo-se nesse processo a CF-1988, já que ela inclui o período de 30 anos de “marxismo cultural” no Brasil, especificado no plano de governo de Jair Bolsonaro, não era de se esperar ações construtivas em relação à autonomia universitária constitucional e, sim, desconstrução e desfazimento. A proposta do *Future-se* em suas diversas versões (incluindo-se a quarta apresentada ao Congresso Nacional) possui, portanto, o cumprimento desses objetivos de desconstrução.

Podemos interpretar que as mentiras e meias verdades sobre o setor educacional e, em especial, sobre as universidades federais divulgadas pelo grupo que assumiu o poder federal teriam como objetivo fragilizar o setor e as instituições. Considerando que as universidades deveriam fazer adesão ao *Future-se*, podemos perguntar se o governo esperaria que, causando o desgaste das universidades perante a população, seria mais fácil diminuir seus recursos financeiros e transformá-las em “universidades empreendedoras”, que passariam a captar recursos financeiros na sociedade para manutenção e desenvolvimento?

O grupo que assumiu o poder federal é defensor de atitudes anti-intelectualistas. Dessa forma, estaria pretendendo reduzir a influência das universidades federais na formação de intelectuais, profissionais e cientistas brasileiros? Haveria ainda a intenção de fragilizar as instituições de educação superior do setor público para que as instituições do setor privado pudessem elevar ainda mais suas matrículas? O objetivo seria diminuir a participação da educação pública no volume de recursos dos fundos públicos dos

entes federados para que a educação do setor privado tivesse condição de obter parte dos recursos financeiros com origem no pagamento de impostos, taxas e contribuições da população brasileira?

As respostas para todas as questões apresentadas no texto precisam ser encontradas nos próximos anos, para que ocorram reações sólidas e consistentes ao processo de “desconstrução/desfazimento”. O conjunto de universidades e institutos federais se constitui em verdadeiro patrimônio do povo brasileiro e não pode ser sumariamente destruído pela ação do grupo que assumiu o Poder Executivo Federal em janeiro de 2019.

Recebido em: 10/11/2020 e Aprovado em: 14/12/2020

Referências

AMARAL Nelson C. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 28, n. 52, p. 127-138, nov. 2019.

BRASIL.CAPES. *Sistema de Informações Georreferenciadas – GEOCAPES*. Disponível em: <<https://geocapes.gov.br/geocapes/>> Acesso Em: 15 mai. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fisca, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>, Acesso em: 02 de ago. 2020.

BRASIL. IPEA. *O que é? Dólar PPC*. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2146:catid=28&Itemid=23. Acesso em 30 de out. 2020.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei 3076*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores- Future-se. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrajsessionid=DFCA3175741F98195C96284FD8FCDA2F.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filenome=PL+3076/2020>. Acesso em 3 de set. 2020.

DIREITOS VALEM MAIS. *Nota Técnica LDO/LOA 2021 e PEC 188*: piso mínimo emergencial para serviços essenciais, desmonte do estado pela PEC do pacto federativo e necessidade de mudanças urgentes nas regras fiscais. Disponível em: <https://direitosvalemmais.org.br/wp-content/uploads/2020/10/NOTATECNICA_loaldo_out2020.pdf>. Acesso em 20 de out. 2020.

EUA. CIA. *The World Factbook*. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>, Acesso em 02 de out. 2020.

FUTURE-SE. *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/17/future-se-leia-a-integra-da-proposta-do-mec-sobre-mudancas-na-gestao-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

FUTURE-SE. *Projeto de Lei que Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores- Future-se, e dá outras providências*. [2ª versão]. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2019/10/16/minuta_de_anteprojeto_de_lei_futurese_gt_portaria_1701_16102019.pdf?_ga=2.125605706.1170067674.1604239474-565404155.1601377090>. Acesso em: 28 de out. 2020.

FUTURE-SE. *Projeto de Lei que Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores- Future-se*. [3ª versão]. Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-236403674. Acesso em: 29 de out. 2020.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. *Revista Direitos, trabalho e política social*, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun. 2020.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. *Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*. Diagrama Editorial: São Carlos, 2020.

JOVEM PAN. *Exclusivo: Jair Bolsonaro fala à Jovem Pan*. Entrevista concedida à Augusto Nunes no Palácio do Planalto, e exibida no programa “Os Pingos Nos Is”, em 8 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RnOm1NIEn88&ab_channel=OsPingosNosIs. Acesso em 20 de setembro de 2019.

LEHER, Roberto. “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. *Le Monde Diplomatique Brasil- Uma análise preliminar*. Publicado em 2 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/Future-se-indica-a-refuncionalizacao-das-universidades-e-institutos-federais/>> Acesso em 18/03/2020.

LÁZARO, Natália. “Temos que desconstruir muita coisa”, diz Bolsonaro sobre o Brasil. *Metropole – Política*. Publicado em 18 de março de 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

DOMINGUES, Filipe; MUNIZ, Vitor. “A gente gasta como os ricos e tem resultado dos pobres”: leia frases do novo ministro da Educação. *G1- Educação*. Publicado em 8 de abril de 2019. Disponível em: www.g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/08/a-gente-gasta-como-os-ricos-e-tem-resultado-dos-pobres-leia-frases-do-novo-ministro-da-educacao.ghtml. Acesso em: 20 de junho de 2019.

BOLSONARO, Jair. *O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo*. Brasil, 2018. Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf>. Acesso em 25 de set. 2020.

Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação:

o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais

World of labor, educational policies and the right to education:

Integrated High School in Federal Institutes

El mundo del trabajo, políticas educativas y el derecho a la educación:

Escuela Secundaria Integrada en Institutos Federales

SIMONE APARECIDA MILLIORIN*

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo- PR, Brasil.

MONICA RIBEIRO DA SILVA**

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: O artigo investiga a atuação dos institutos federais e do ensino médio integrado como política educacional em favor da ampliação do direito à educação. Foram analisados dados do Censo Escolar e do Relatório de Taxas de Rendimento dos *campi* que compõem os 38 institutos federais na série histórica de 2007 a 2017. Os resultados atestam a expansão e a interiorização, o aumento da oferta e o atendimento de populações antes não atendidas como fatores determinantes da democratização e efetivação do direito à educação. Nas considerações finais se problematiza esse cenário diante da atual reforma.

Palavras-chave: Política educacional. Direito à educação. Ensino médio integrado. Institutos federais.

* Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, mesma instituição na qual é doutoranda em Educação. Atuou como professora e pedagoga em escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Largo. Atualmente é pedagoga no Instituto Federal do Paraná. *E-mail:* <simonemilliorin@yahoo.com>.

** Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora na Universidade Federal do Paraná e coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio e a Rede Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Ensino Médio (Empesquisa). *E-mail:* <monicars03@gmail.com>.

ABSTRACT: The article investigates the role of federal institutes and integrated high school as an educational policy in favor of expanding the right to education. Data from the *Censo Escolar* and the *Relatório de Taxas de Rendimento* of the campuses that make up the 38 federal institutes in the historical series from 2007 to 2017 were analyzed. The results attest to the expansion and interiorization, the increase in supply, and the assistance of previously non-assisted populations as determinants of democratization and realization of the right to education. In the final remarks, this scenario is problematized in the face of the current reform.

Keywords: Educational policy. Right to education. Integrated high school. Federal institutes.

RESUMEN: El artículo investiga la acción de los institutos federales y la secundaria integrada como política educativa a favor de la ampliación del derecho a la educación. Se analizaron los datos del Censo Escolar y del Reporte de Tasa de Ingresos de los campus que integran los 38 institutos federales en la serie histórica de 2007 a 2017. Los resultados demuestran la expansión e interiorización, el aumento de la oferta y el servicio a poblaciones previamente no atendidas como determinantes de la democratización y la realización del derecho a la educación. En las observaciones finales, este escenario se problematiza frente a la reforma actual.

Palabras clave: Política educativa. Derecho a la educación. Educación secundaria integrada. Institutos federales.

Introdução

O direito à educação se constituiu historicamente como condição de se conquistar outros direitos. Por meio da educação as pessoas adquirem conhecimentos que lhes dão as condições de se desenvolver cognitivamente, social e culturalmente. Para além do plano individual, o acesso ao conhecimento, por meio da educação escolar, permite a formação, de modo a possibilitar uma participação autônoma, consciente, crítica e criativa da vida em sociedade. O acesso à escola é condição indispensável para o enfrentamento das desigualdades que permeiam as sociedades e, por isso, não pode ser um direito reservado a estrato social específico. Aí reside a necessidade de declará-la como direito de todas as pessoas e uma obrigação, um dever, do Estado.

No caso brasileiro, com uma realidade marcada pelo elitismo e profundas desigualdades sociais, os direitos sociais, entre eles a educação, foram historicamente limitados a uma categoria de privilégios para poucos. Apesar de garantida a gratuidade do ensino primário desde o período imperial e posteriores conquistas na declaração da obrigatoriedade, do direito ao acesso e do dever do Estado em garantir a educação, são frágeis os instrumentos legais que possibilitam a responsabilização do Estado diante do acesso não universalizado.

A ampliação do acesso à escola no Brasil atendeu ao princípio de igualdade de oportunidades, sem assegurar a permanência e o prosseguimento nos estudos. O direito diferenciava-se entre os filhos das camadas mais pobres da população em que a frequência era de poucos anos e os poucos privilegiados que permaneciam por mais tempo. Dessa forma, a ampliação do direito precisava progredir no sentido de considerar as diferenças e desigualdades na sociedade.

O direito à educação coloca-se, ainda, como um grande desafio. Os avanços legais tardaram e precisam traduzir-se em políticas que garantam o acesso, a permanência, a efetiva aprendizagem e a conclusão, num horizonte de avanço democrático e de justiça social. É com a intenção de analisar esse contexto, na particularidade da última etapa da educação básica, que a pesquisa da qual resulta o presente artigo se debruçou. Trata, especialmente, da oferta do ensino médio integrado como alternativa para a atribuição de sentido e como forma de superação da histórica dualidade que vem caracterizando essa etapa educacional. O texto prioriza a análise dos institutos federais, relatando o processo de expansão e interiorização de suas unidades bem como das matrículas em cursos de ensino médio integrado realizadas nestas instituições, considerando o perfil dos estudantes que neles ingressaram e as médias percentuais de aprovação, reprovação e abandono. A pesquisa procurou, em síntese, dimensionar em que medida essa instituição vem contribuindo para a ampliação do direito à educação.

Ensino Médio Integrado: sentido e finalidade da última etapa da educação básica

Diante dos diversos desafios postos para que a educação básica se efetive como direito no Brasil, o ensino médio tem se apresentado como etapa vulnerável às condições internas e externas à escola para que os jovens permaneçam na escola, à elaboração de políticas públicas, aos interesses que permeiam a atribuição de sentido para a escola de nível médio.

O texto constitucional de 1988 representou um avanço legal na medida em que declarou o acesso à escola obrigatória e gratuita como direito público subjetivo, o que permite o constrangimento do Estado, pelo cidadão, diante da não oferta de vaga e a consequente responsabilização da autoridade competente em caso de descumprimento. Em 1996, a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) também sinalizou com a ampliação do direito ao considerar como educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Na década seguinte, a Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou que a escolaridade obrigatória compreende a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Esses avanços, porém, limitam-se ao acesso à vaga e maior tempo de obrigatoriedade de permanência, sem impacto efetivo na garantia da aprendizagem. Além disso, a obrigatoriedade na educação infantil ainda precisa ser ampliada, incluindo crianças de 0 a 3 anos, bem como ainda é preciso garantir, legalmente, a obrigatoriedade do ensino médio.

O Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005/2014 impulsionou para mudanças neste quadro que têm sido, porém, timidamente atendidas. Em sua Meta 3 o PNE estabeleceu a universalização, até o ano de 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, o que não foi alcançado. Ao final desse período totalizavam aproximadamente 1.5000.000 jovens sem qualquer vínculo escolar (SILVA, 2020). De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (INEP, 2020), em 2019 “cerca de 1,9 milhão de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola ainda estão matriculados no ensino fundamental” (p. 14). Nesse mesmo ano, somavam 73,1% o percentual de pessoas entre 15 e 17 anos matriculadas no ensino médio ou com a educação básica concluída (INEP, 2020, p. 90). Se atentarmos para a última década, verifica-se um crescimento expressivo da inclusão educacional dessa faixa etária da ordem de 10,2 p.p. entre 2012 e 2019 (INEP, 2020, p. 90), mas distante, ainda, da universalização proclamada no Plano Nacional de Educação, que traçou o objetivo de incluir 85% das pessoas de 15 a 17 anos no ensino médio até 2024. Some-se a esse cenário as expressivas desigualdades regionais e sociais, características históricas do sistema escolar brasileiro.

Além da ampliação do acesso e justamente devido a ela, se vê colocada a pergunta quanto às formas de oferta e suas bases curriculares. Na direção de encontrar uma resposta é que se insere a proposta de ensino médio integrado (EMI).

O EMI está ancorado em uma perspectiva que advoga a formação integral dos sujeitos:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao se aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2008, p. 82).

O conceito de escola unitária anunciada por Antonio Gramsci (2001) contribuiu decisivamente para a definição dessa concepção de educação e a vincula ao mundo do trabalho. Para o autor, a escola deve adequar a capacidade de trabalhar técnica e

intelectualmente de forma que a formação cultural inicial, de nível elementar e médio, possa proporcionar a aquisição dos instrumentos necessários à apropriação da cultura.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) atentam para o fato de que, para Gramsci, a profissionalização aconteceria somente após o que equivaleria ao Ensino Médio brasileiro, pois até esta fase a formação deveria ser de cultura geral. No entanto, assim como Marx e Engels, Gramsci vislumbra a escola unitária numa sociedade onde as desigualdades sociais estejam superadas, pois as condições econômicas não favorecem a efetivação dessa concepção de escola, fazendo com que a profissionalização se torne uma necessidade para os jovens que necessitam trabalhar precocemente.

A perspectiva de formação unitária incorporada à concepção do EMI indica que não se trata de promover a justaposição de domínio de diferentes técnicas, mas de uma formação que conduza à apropriação dos princípios científicos, técnicos e tecnológicos dos modos como se organiza a produção da vida material e imaterial, contrapondo-se esse perfil de formação ao treinamento para uma tarefa ou função. A relação intrínseca entre formação científica básica e formação técnica e tecnológica é o que dá fundamento ao ensino médio integrado e sinaliza para contornos menos fragmentados e hierarquizados dos conhecimentos escolares.

No entanto, é preciso que tal perspectiva seja considerada dentro das condições postas. Assim, uma vez que a realidade brasileira antecipa essa formação profissional como condição de inserção mais qualificada dos jovens no mundo do trabalho, Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam o ensino médio integrado como possibilidade de manter certa coerência com a proposta de formação unitária.

Os institutos federais na ampliação do direito à educação básica

A criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF) em 2008 representa novo dinamismo para a educação profissional no Brasil. Fazendo parte do projeto de expansão da Rede Federal, os IF surgem como proposta de educação profissional comprometida com a melhoria na qualidade de vida das pessoas e articulada com o fator econômico, objetivando o desenvolvimento local e regional.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p. 21).

A proposta político-pedagógica dos IF induz a uma prática educativa que pretende superar a separação entre formação técnica em sentido estrito e formação científica, oferecer uma educação inclusiva e uma formação humana integral. Tal formação abrange

um sentido amplo para o mundo do trabalho, englobando todo o contexto que envolve a experiência humana, enquanto constitui-se como tal. Por isso, assume o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura como eixos estruturantes do trabalho educativo por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (BRASIL, 2010, p. 33-34).

A verticalização é um aspecto diferenciador desta instituição. A Lei nº 11.892/2008, que criou os IF, determina que cada instituto deverá garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, 20% (vinte por cento) a cursos de licenciatura, além de programas de formação pedagógica para professores da educação básica. O restante das vagas, isto é, 30% (trinta por cento), seriam destinadas a cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas áreas da educação profissional e tecnológica. Os IF devem atender ainda ao Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, destinando, no mínimo, 10% do total de vagas de ingresso ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tal verticalização possibilita aos estudantes formação em diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, além do diálogo entre as diferentes formações, estabelecendo um rico espaço de compartilhamento de saberes.

Os IF contam, em geral, com estrutura física adequada e com a atuação de docentes com formação em mestrado e doutorado, favorecendo a base científica para um ensino integrado e de qualidade. Com dedicação exclusiva, esses docentes atuam no ensino, na pesquisa e na extensão, além de atender de forma mais individualizada os estudantes no contraturno. Para tornar coerente a missão democrática e inclusiva da instituição há reserva de cotas para ingresso nos IF, assim como programas de assistência estudantil que visam a assegurar a permanência e o êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Tanto a concepção quanto as condições dadas favorecem uma atuação qualificada na democratização do acesso à educação básica uma vez que os IF promoveram a capilarização e interiorização da Rede Federal. No entanto, é preciso considerar que os IF estão inseridos numa sociedade e que o mercado exerce grande influência sobre as pessoas, comunidades e governos. Isso resulta em ambiguidades que vão se apresentando na implementação dos *campi*, na alternância de governos, na prática pedagógica e que refletem as disputas ideológicas, políticas e econômicas presentes na sociedade.

Neste sentido, se por um lado, existem condições favoráveis para que os IF contribuam na democratização do acesso à educação básica por meio da oferta do ensino médio integrado, de outro, é preciso analisar em que medida isso se deu em uma década de existência desse modelo de instituição que oferta educação profissional. Este, o objetivo central da presente pesquisa. Para alcançá-lo, se procedeu à análise do acesso aos cursos de ensino médio integrado no processo de expansão e interiorização dos IF, considerando a série histórica de 2007 a 2017. Analisou-se, ainda, o perfil dos estudantes, levando em conta o sexo, raça/cor e faixa etária. Também foram analisados os dados sobre aprovação, reprovação e abandono no ensino médio integrado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se desenvolveu a partir dos bancos de dados de escolas e matrículas que constam no Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Foi possível identificar todos os *campi*, inclusive aqueles que eram outros estabelecimentos de ensino e foram transformados em *campi* dos 38 IF espalhados pelo Brasil. Foram consideradas as escolas em funcionamento, com matrículas e docentes de turmas, exceto as de Atendimento Complementar ou de Atendimento Educacional Especializado. Do banco de matrículas foram obtidos o número de matrículas no ensino médio integrado em cada estabelecimento, além da distribuição por série escolar, raça/cor, faixa etária e sexo dos alunos. Para o levantamento de dados de aprovação, reprovação e abandono em cursos de ensino médio integrado nos IF, foram consultados os *Relatórios de Taxas de Rendimento*, de 2007 a 2016, também do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Para a análise comparativa entre as características da distribuição dos *campi* dos IF bem como dos estudantes de cursos de ensino médio integrado e a distribuição e a composição populacional brasileira foram utilizados dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), do IBGE.

Considerando que o direito à educação se dá inicialmente pela expansão das oportunidades educativas para todos, foi realizada a análise do processo de expansão e interiorização dos IF. Observou-se que, entre 2007 e 2017, o número de *campi* aumentou 341%. Esses *campi* se espalharam pelo Brasil fazendo com que a atuação da Rede Federal deixasse de ser predominantemente em regiões de grandes centros urbanos, o que favoreceu o acesso e a permanência de estudantes que moram no interior.

Assim, em 2017, haviam 564 unidades distribuídas por 522 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, isto é, 9,4% dos 5.570 municípios brasileiros tinham, pelo menos, um *campus* do IF instalado em seu território, atendendo também aos municípios circunvizinhos. Dos *campi* em atividade no ano de 2017, 90,2% foram instalados fora das capitais dos estados e dos municípios que receberam *campi*, 35,8% tinham população com menos de 50.000 habitantes segundo estimativas do IBGE.

Analisando a capilarização pelas regiões do Brasil, a maior expansão entre 2007 e 2017 se deu nas regiões Centro-Oeste (550%), Norte (386%) e Sul (382%). Quanto aos números absolutos a Região Nordeste contava em 2017 com o maior número de *campi* (193). Na sequência vinha a Região Sudeste (132), Região Sul (106), Região Norte (68) e Região Centro-Oeste (65). Comparando a distribuição dos *campi* com a distribuição da população pelas regiões brasileiras, a proporção é diferente apenas entre a Região Nordeste e Sudeste, em que a segunda é mais populosa do que a primeira.

Outro dado levantado com relação à distribuição dos *campi* é que, nesta série histórica de 2007 e 2017, a expansão foi maior nas áreas urbanas (425%) do que nas rurais (132%). Percebe-se certa proporcionalidade com relação à distribuição da população pelo território brasileiro, pois os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015* indicam que 84,7% da população brasileira viviam naquele ano em áreas urbanas e 15,3% dos brasileiros viviam em áreas rurais.

O passo seguinte foi analisar a oferta de matrículas em cursos de ensino médio integrado diante da variedade de cursos em níveis e modalidades diversas que os IF podem ofertar. Em 2007, as matrículas nas instituições que se transformariam em unidades dos IF representavam 19,7% do total e, em 2017, passaram a representar 49,5%. Esse aumento representa expansão na atuação dos IF no ensino médio. No entanto, mesmo em 2017 não foram alcançados os 50% de matrículas determinados pela lei de criação dos IF. Os cursos subsequentes, isto é, aqueles destinados a oferecer educação profissional a quem já conclui a educação básica, também são considerados de nível médio. Porém, não elevam a escolaridade, o que não representa avanço no direito à educação.

Quanto à distribuição das matrículas em cursos de ensino médio integrado nos IF pelo território brasileiro, observou-se que a maior expansão se deu na Região Sul (1.455%) e a menor na Região Norte (383%). Considerando todo o território brasileiro, a expansão dessas matrículas, entre 2007 e 2017, foi de 613%. A distribuição de matrículas por região brasileira, em números absolutos, segue a mesma ordem decrescente da distribuição de *campi* observada anteriormente. Assim, a Região Nordeste concentrava, em 2017, o maior número de matrículas (59.938), seguida das regiões Sudeste (37.137), Sul (26.876), Norte (19.981) e Centro-Oeste (17.994).

Em 2007, 57,8% dos *campi* distribuídos pelo território brasileiro ofertavam cursos de ensino médio integrado. Em 2017 essa porcentagem aumentou para 83,5%. Em áreas

rurais houve a expansão de 360% nas matrículas em cursos de ensino médio integrado, enquanto em áreas urbanas houve uma expansão de 692%.

Constata-se, portanto, a ampliação da oferta de vagas em cursos de ensino médio integrado pelos institutos federais, o que representa democratização do acesso a uma instituição da Rede Federal, que conta com estrutura física em geral melhor equipada e com a elevada formação de seus servidores. Embora não ofertem vagas suficientes para atender à demanda, é notável que o processo de expansão e de interiorização dos IF explicita uma política de ampliação de oportunidades educativas em todas os formatos de curso que ofertam e, mais especificamente, do direito à conclusão da educação básica tanto aos que moram no interior do País, quanto aos que vivem nos grandes centros urbanos, mas que disputavam pouquíssimas vagas em escolas da rede Federal.

Foram também levantados os dados sobre sexo, raça/cor e faixa etária dos alunos matriculados no ensino médio integrado. Com relação à renda, intenção inicial da pesquisa, não foi possível realizar o levantamento, porque o Censo Escolar não faz a coleta deste tipo de informação.

Observou-se que, até o ano de 2013, a maior parte das matrículas em cursos de ensino médio integrado era realizada pelo sexo masculino. Em 2014, porém, as matrículas do sexo feminino foram ampliadas em 19,7% em relação ao total de matrículas de 2013, e as matrículas do sexo masculino diminuíram 1%, fazendo com que mais pessoas do sexo feminino realizassem as matrículas no ensino médio integrado em comparação com o sexo masculino. Nos anos seguintes houve gradual diminuição na diferença no número de matrículas entre os sexos, chegando, em 2017, a uma equiparação em que 50,1% das matrículas foram realizadas pelo sexo feminino e 49,9% pelo sexo masculino.

A análise das matrículas por raça/cor em cursos do ensino médio integrado foi prejudicada devido ao alto índice de matrículas em que esse dado não é declarado. Embora esse índice tenha diminuído na série histórica analisada (de 70,4% em 2007 para 32,3 em 2017), o elevado número de matrículas que não dispõe dessa informação pode interferir na proporção de ocupação das vagas em todas as categorias referentes a esse critério, dificultando a compreensão do movimento delas nas matrículas. Então, nesta pesquisa levou-se em conta os dados apenas das matrículas em que houve indicação de raça/cor.

De 2007 a 2017, observou-se aumento na declaração de todas as raças/etnia. As de cor branca foram as que mais aumentaram: 2.162%, seguidas das declarações de cor parda em 1.330%, amarela em 784%, preta em 771% e de indígena em 268%. Há nas matrículas prevalência de declaração de brancos e pardos em todos os anos. Em 2017, 32,1% das matrículas realizadas em cursos de ensino médio integrado foram realizadas por estudantes que se declararam brancos e 31,5% pardos, prevalência também observada na composição da população brasileira em 2017: 43,6% da população se declarou branca e 46,8%, parda, segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017*.

Pode-se afirmar, na comparação entre a composição das matrículas e a composição da população por raça/cor, que os IF estão atendendo as populações conforme predominância nos grupos populacionais. Um importante mecanismo de ampliação de oportunidade educacional que deve ser lembrado é a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, que garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, de baixa renda e estudantes de escolas públicas em instituições públicas federais.

Quanto à faixa etária dos estudantes matriculados nos cursos de ensino médio integrado, identificou-se que, em todos os anos, de 2007 a 2017, a maioria tinha de 14 a 18 anos. No entanto, em 2017 houve ampliação da porcentagem de matrículas de estudantes de 16, 17 e 18 anos. Esse dado pode revelar os efeitos das reprovações. No entanto, é importante destacar que houve aumento no número de *campi* que passaram a ofertar cursos de quatro anos de duração, o que também justifica o aumento no número de estudantes com 18 anos.

Pode-se afirmar que a expansão de IF se deu num processo intenso e de interiorização. O mesmo aconteceu com as matrículas nos cursos de ensino médio integrado neles realizadas. Constatou-se, portanto, a ampliação do direito à educação básica em termos de expansão das oportunidades educativas pelos IF. É preciso, pois, abordar ainda a qualidade do ensino ofertada já que para o direito à educação básica se efetivar é preciso que haja a conclusão do ensino médio. Embora a questão da qualidade, em se tratando de educação escolar, envolva diversas dimensões que vão do financiamento da educação no Brasil ao trabalho pedagógico realizado, neste trabalho a qualidade foi analisada apenas por meio dos dados de aprovação, reprovação e abandono, extraídos do Censo Escolar e publicados no Relatório de Taxas de Rendimento do Inep. Porém, não foi possível analisar os dados do ano de 2017, porque até o final do período da pesquisa não haviam sido divulgados.

Observou-se no ano de 2007 a menor porcentagem de aprovação total (84,4%). Porém, nos anos seguintes, as porcentagens de aprovação pouco evoluíram, atingindo a maior porcentagem em 2014 (87%). A reprovação diminuiu tendo maior percentual em 2007 (13,2%) e o menor em 2016 (9,4%). Quanto ao abandono, houve variação: a menor porcentagem ocorreu no ano de 2010 (2%) e o maior em 2016 (5,5%). Analisados por ano escolar, observa-se que, em geral, as maiores porcentagens de reprovação e abandono se dão no primeiro ano do ensino médio integrado. As aprovações aumentam, em geral, nos terceiros e quartos anos.

As médias percentuais de rendimento escolar revelam que a reprovação e o abandono são elevados nos cursos de ensino médio integrado nos IF e indicam que a qualidade no ensino remetida a estas instituições não se dá para o conjunto dos estudantes. O IF apresenta um excelente desempenho nas avaliações de larga escala, mas isso não significa qualidade de educação para todos. Isso implica estabelecimento de desigualdades significativas quanto à efetivação da apropriação dos conhecimentos entre os estudantes.

Assim, para que o IF atue significativamente na ampliação do direito à educação básica, é preciso incorporar medidas de melhoria nos percentuais de aprovação e de redução do abandono a partir da análise dos fatores que interferem no êxito dos estudantes e da definição coletiva de estratégias, para que todos concluam o ensino médio com efetiva apropriação do conhecimento.

Considerações finais

No Brasil, os avanços no acesso à educação se deram a passos lentos como resultado da atuação do Estado e da constituição de uma sociedade desigual. A universalização da educação básica é algo ainda a ser conquistada não só na declaração do código legal, mas na efetivação do que já está declarado.

O ensino médio apresenta-se como um desafio, pois, além de carecer de sentido para muitos jovens, também é uma etapa que sofre a influência de diferentes interesses. Historicamente, as disputas se travam no embate entre a formação integral e a formação para as demandas do mercado, o que resulta em políticas que acabaram por atribuir a dualidade como característica do ensino médio no Brasil.

O ensino médio integrado, com sua proposta de educação integral, que assegura a apropriação dos conhecimentos básicos a todos, passa a ser uma alternativa de acesso e conclusão da educação básica que se mostra significativo para os jovens e visa superar a fragmentação da formação. Integrado a educação profissional, o ensino médio ofertado pelos IF surge como opção inclusiva e de qualidade para a população.

A pesquisa revela que os IF atuaram significativamente na ampliação do direito à educação básica, pois expandiram, interiorizaram e democratizaram o acesso ao ensino médio integrado. Isso proporcionou a ampliação do acesso aos jovens numa forma de oferta que eleva a escolaridade, integrando a formação ampla à formação profissional. No entanto, o próximo passo para ampliar esse direito é garantir a aprendizagem de todos os alunos, diminuindo, conseqüentemente, os números de reprovação e de abandono dos cursos de ensino médio integrado, o que se configura, ainda, como um desafio.

Com potencial de se consolidar como uma política que contribui para a emancipação das pessoas, para o avanço econômico, cultural e social e para a diminuição das desigualdades sociais, os IF precisariam ser assumidos como política de Estado, num processo de consolidação e avanço no importante papel de democratização do conhecimento. No entanto, o cenário em curso sinaliza em sentido oposto. A reforma do ensino médio, por meio da Lei 13.415/17, se apresenta com potencial impacto negativo sobre os institutos federais e sobre o ensino médio integrado. A oferta de percursos diferenciados, por meio da subdivisão da trajetória escolar em itinerários formativos, limita o acesso ao conhecimento de forma precoce e acaba por ferir o direito à formação comum,

assegurada na identidade do ensino médio como *educação básica*. A isso se somam outros dois aspectos que retrocedem ao que vinha sendo construído. A ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio (EMI) se fragiliza sobremaneira com a proposição na Lei 13.415/17, que, ao criar o itinerário da formação técnica e profissional, afirma a oferta concomitante em detrimento da integrada. Além disso, ao ser incluída na Lei que a formação técnica e profissional poderá ser feita por meio de parcerias, é de se indagar em que medida os IF irão atender ao disposto na Lei, ofertando as disciplinas da formação técnica e profissional em concomitância com as escolas das redes estaduais de ensino, que ofereceriam os componentes curriculares da formação científica básica, fragilizando, desse modo, os objetivos centrais dessas instituições e a obrigatoriedade do percentual de oferta destinado ao ensino médio integrado.

Recebido em: 12/11/2020 e Aprovado em: 18/12/2020

Referências

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

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 04 mar. 2018

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e trabalho. *O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: conceitos e construções a partir da implantação na Rede Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008, p.77-90.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. V. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017: características gerais dos moradores*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=18264&t=downloads>. Acesso em: 09 mar. 2020.

_____. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. *Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2017*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2007-2017*. Brasília: INEP, 2008-2018.

_____. *Relatório de Taxas de Rendimento 2007-2016*. Brasília: INEP, 2008-2017.

_____. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação*. Brasília, INEP, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitolramento metas_pne_2020.pdf Acesso em: 20 out. 2020

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnic e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, pp.1057-1080, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino médio? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil:

as corporações e o uso das plataformas digitais

New forms of privatization of educational management in Brazil:
corporations and the use of digital platforms

Nuevas formas de privatización de la gestión educativa en Brasil:
las corporaciones y el uso de plataformas digitales

THERESA ADRIÃO*

Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, Brasil.

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO**

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: Neste artigo analisamos a adoção de ferramentas digitais por sistemas estaduais públicos de ensino, compreendendo tal ação como uma forma de privatização da gestão da educação básica. A partir dos dados da pesquisa *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*, financiada pela FAPESP (processo 2019/12230-7) e de consultas ao site *Educação e Coronavírus*, encontramos a presença da plataforma *Google For Education* nas redes estaduais de ensino com crescimento de 150% do período de 2005-2018 para 2020, mostrando a capilaridade desta plataforma nas redes educacionais.

Palavras-chave: Privatização da gestão educacional. Plataformas Digitais. *Google for Education*.

* Livre docente pela Universidade Estadual de Campinas, mesma instituição na qual é professora colaboradora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação. Atualmente é professora visitante na Universidade do Estado do Mato Grosso. E-mail: <theadriao@gmail.com>.

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, lotada no Setor de Educação, Departamento de Administração e Planejamento Educacional (DEPLAE). Pesquisadora da área de políticas educacionais. E-mail: <cassia.domiciano@ufpr.br>.

ABSTRACT: In this article, we analyze the adoption of digital tools by state public education systems, understanding this action as a way of privatizing the management of basic education. From the research data *Analysis of the mapping of privatization strategies for basic education in Brazil: actors, programs and consequences for public education*, financed by FAPESP (process 2019/12230-7) and by consulting the *Educação e Coronavírus* website, we have found the presence of the Google For Education platform in state education networks with a growth of 150% from the period 2005-2018 to 2020, showing the capillarity of this platform in educational networks.

Keywords: Privatization of educational management. Private platforms. Google for Education.

RESUMEN: En este artículo analizamos la adopción de herramientas digitales por parte de los sistemas educativos públicos estatales, entendiendo esta acción como una forma de privatizar la gestión de la educación básica. A partir de los datos de la encuesta *Análisis del mapeo de estrategias de privatización para la educación básica en Brasil: actores, programas y consecuencias para la educación pública*, financiado por la FAPESP (proceso 2019/12230-7) y de la consulta del sitio web *Educação e Coronavírus*, encontramos la presencia de la plataforma Google For Education en las redes educativas estatales con un crecimiento del 150% desde el período 2005-2018 hasta 2020, mostrando la capilaridad de esta plataforma. en redes educativas.

Palabras clave: Privatización de la gestión educativa. Plataformas privadas. Google for Education.

Introdução

Desde o final do século passado, diferentes estudos, adotando diferentes abordagens, têm colaborado para o entendimento dos processos de privatização da gestão da educação básica no Brasil. Alguns, analisando tais processos como gerencialismo ou *Nova Gestão Pública*, abordam a adoção da lógica empresarial para a orientação dos processos decisórios na esfera educacional e escolar, (OLIVEIRA, 2015; GARCIA, 2018; HYPOLITO, 2010; VENCO, 2016), outros analisam políticas ou programas educativos específicos operados por atores privados, enfatizando suas consequências para a educação (ADRIÃO; PERONI, 2011; CAETANO, 2019, OLIVEIRA; BALDUINO, 2015).

Entretanto, a chave para a análise aqui apresentada se assenta na ideia de privatização como transferência da esfera estatal para a esfera privada de responsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia da educação a todos e a todas. Nessa perspectiva, apoiadas em Belfield e Levin (2002), entendemos privatização como minimização da presença direta do poder público nesta tarefa. Compreendemos ainda que

a adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo Banco Mundial (BM), as quais no Brasil foram reguladas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, *subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro* (ADRIÃO, 2018, p. 9, grifos nossos).

O desafio colocado para este artigo é agregar às análises de tais processos de subordinação, que se agudizam neste século especialmente com a dinamização do capital financeiro e a subsunção cada vez maior das relações sociais à sua dinâmica (FOSTER, 2008), aspectos que, mais claramente, colaborem para o entendimento dessa subsunção na dimensão da gestão da educação básica. É neste ponto que nos deparamos com a proliferação do uso de plataformas digitais para o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 em 2020. É, pois, objetivo deste artigo analisar a adoção de ferramentas digitais por sistemas públicos como uma forma de privatização da gestão da educação básica.

Para este fim, o artigo se pauta em estudos sobre a generalização da tecnologia da informação e sobre ferramentas para a educação disponíveis nas páginas do *Google*. Buscou-se ainda, no site *Educação e Coronavírus*¹, que compila informações dos estados brasileiros a partir de levantamento de documentos oficiais relativos aos encaminhamentos governamentais decorrentes da suspensão das aulas nas escolas em razão da pandemia do novo Corona vírus, dados a respeito do uso das ferramentas digitais e respectivas empresas acionadas pelos governos para viabilizar o chamado ensino remoto em 2020. O artigo se apoia em pesquisa (ADRIÃO, 2019) financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)² e pela Fundação Friedrich Ebert Stiftunges (FES).

Ele se organiza em três partes. Na primeira, ainda que sucintamente, apresentamos o sentido atribuído aos principais conceitos mobilizados para esta reflexão de maneira a esclarecer o pressuposto de que a adoção de plataformas digitais operadas por corporações é uma forma de privatização da gestão da educação pública. O segundo item apresenta informações e dados sobre a adoção dessas plataformas por redes estaduais de ensino. O terceiro item, na condição de fechamento, problematiza a privatização da

gestão da educação decorrente da adoção de recursos geridos pela *Google* e, em diálogo com dados resultantes de pesquisa financiada pela FES e Fapesp, evidenciar a incidência de corporações transnacionais na educação pública brasileira.

Sobre tecnologias, controle e distopia

Pensar sobre a relação entre tecnologias e a constituição do humano remete-nos tanto a estudos clássicos e controversos como *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* de Friederich Engels (1876), no qual o autor reflexiona sobre a relação entre a constituição da mão humana pelo trabalho a partir do uso de ferramentas e os modos pelos quais a humanidade passou a se organizar para produzir e distribuir (ou não) o que produzia; quanto a filmes como *2001 uma Odisseia no Espaço* (1968, dirigido por Stanley Kubrick), que se inicia com uma alusão direta a esta relação e ainda, mais recentemente, ao documentário *O Dilema das Redes* (2020), de Jeff Orlowski. Em comum todos acionam a reflexão sobre a relação entre tecnologias (da pedra lascada às plataformas digitais) e as consequências de sua generalização para as relações sociais. Sem esquecer, é claro, dos fundamentos ao tema apresentados por Karl Max no *O Capital*.

Dada a limitação deste espaço, apresentamos, de forma breve, as definições mobilizadas nesta reflexão, a começar por tecnologia. Em sentido mais geral, tecnologia diz respeito à aplicação do conhecimento a produtos e processos (SILVA, 2003). Mesmo que nem sempre esse conhecimento tenha decorrido da ciência, é certo que cada vez menos os saberes tradicionais são acionados neste campo, e que a cada vez mais a aplicação em escala de uma “nova tecnologia”, em qualquer modo de produção, impacta a maneira pela qual as empresas se organizam e, paulatinamente, a maneira pela qual as instituições de modo geral, inclusive estatais.

Pós segunda guerra mundial, o trabalho de Harry Braverman (1981) figura como um dos mais importantes para o entendimento das consequências da tecnologia para a organização e o controle do trabalho no capitalismo a partir da introdução da automação. Entretanto, o período em que foi escrito, meados dos anos 1970, não lhe permitiu considerar as consequências da revolução informacional (LOJKINE, 1995) e os impactos das tecnologias da informação para organização, o controle do trabalho e o processo produtivo, impactos que não se limitaram

à estocagem e à circulação de informações codificadas sistematicamente pelos programas de computador e difundidas pelos diferentes *mass media*. Ela envolve sobretudo a criação, o acesso e a intervenção sobre informações estratégicas, de síntese, sejam elas de natureza econômica, política, científica ou ética (LOJKINE, 1995, p. 109, grifos no original).

Tal conjunto de mudanças - associado à introdução de modelos de flexibilização das cadeias produtivas por meio da introdução do toyotismo e à introdução de sistemas

de produção e de estoque *Just in Time* (CARVALHO, 2017), a alterações na base técnica do trabalho, decorrentes de inovações como descoberta da fibra ótica, minimização dos equipamentos, de novos metais etc. – constituíram o que David Harvey (2009) denomina de reestruturação produtiva e que, para o Brasil, tem referências nos trabalhos de Ricardo Antunes (1995, 1999).

No contexto dessa “reestruturação”, acompanhamos alterações decorrentes da transposição da nova lógica de gestão empresarial para a educação pública, principalmente por meio de trabalhos que analisaram programas de Qualidade Total em diferentes sistemas de ensino e o uso de metodologias e sistemáticas decorrentes da tentativa de transposição dos modelos japoneses para escolas e redes de ensino como os 5S (BRUNO, 2011; PARO, 1999; OLIVEIRA, 1996; OLIVERA, 2015; LIMA, 1994; GENTILI; TADEU, 1999; FERRETTI, 1995; ADRIÃO; GARCIA, 2015; VENCO, 2016; COSTA, 2012).

Entretanto, com a disseminação das tecnologias de informação, as chamadas tecnologias digitais, as alterações na organização e no controle do trabalho, nos processos decisórios, na produção e circulação de produtos e na prestação de serviços vêm sofrendo transformações, cuja qualidade e extensão ainda se encontram em gestação. Não é, pois, estranho que obras distópicas ou antiutópicas, associadas a ideias de futuros em que máquinas inteligentes governam o mundo, se generalizam. O tema é ainda pouco conhecido da maioria dos educadores, como nós, mas para o que interessa aqui, entendemos que a gestão da educação – pública e privada – tem cada vez mais mobilizado ferramentas e plataformas digitais. Ainda na composição neste cenário, é fundamental destacar que tais plataformas e recursos digitais são propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de “usuários”³, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram “fidelidades” e criam demandas.

Quiçá possamos considerar que os dados (*Big data*) dos usuários e o conhecimento dos “desenvolvedores” sejam ao mesmo tempo matéria prima e meios de produção nesse novo processo produtivo, “funções” que exigem sua “monetização” como estratégias para a ampliação do lucro. Na opinião de alguns teóricos, o capitalismo se reinventa como capitalismo digital, concepção presente na obra *Digital Capitalism Networking the Global Market System* (1999) de Dan Schiller, ou como capitalismo de vigilância, termo cunhado por Shoshana Zuboff (2015).

Para Schiller, o capitalismo digital decorre de uma mudança de qualidade nos fins e na propriedade da rede mundial internet que migraram de esferas governamentais, militares e instituições de pesquisa para o mundo corporativo. Em artigo s/d, publicado pela BBVA/Openmind⁴, o pesquisador destaca a mútua influência entre a *rede*, o mundo financeiro e as empresas:

Los bancos y otros prestadores no se limitaban a avalar con sus fondos proyectos de sistemas de red en el entorno ahora privatizado de las telecomunicaciones globales, sino que también asumieron un papel decisivo a la hora de determinar las funciones sociales que realizarían estos sistemas de red (SCHILLER, s/d, p. 266).

Em relação às indústrias em geral, o autor declara que *“el papel de las redes digitales consiste en facilitar la automatización de una sucesión continua de tareas y extender el alcance de la comunicación colaborativa en la producción a todos los puestos de trabajo”*. (SCHILLER, s/d, p. 267) Sua adoção permite a dispersão espacial/geográfica da produção, aprofundando processos de globalização.

O autor chama a atenção, para o fato de que

volumen de datos generados como consecuencia del uso de estos distintos tipos de interacción *máquina/máquina y ser humano/máquina* ha crecido hasta hacerse omnipresente. Así pues, para capturar y manipular dichos datos se configuró [...] la iniciativa llamado big data, que se centra en el análisis y retroalimentación de datos a determinados productos y servicios (SCHILLER, s/d, 272-273).

A captura, controle e uso desses dados para a criação de novos serviços e produtos (por exemplo, Inteligência Artificial Como Serviço) mobilizam bilhões de dólares estimulados pela concorrência entre os conglomerados das telecomunicações, corporações de tecnologia e, por fim, os próprios países (SCHILLER, s/d).

Parte da estratégia para ampliação dos negócios da e pela internet envolve a popularização das iniciativas e a divulgação de serviços e produtos como essenciais. A ponto de que as demandas por sua utilização se tornem quase obrigatórias. Nessa perspectiva, os potenciais para os negócios *on line* são mais evidentes quando

adaptados para su distribución por internet y destinadas a la educación, la gestión del patrimonio cultural, la biotecnología y la medicina. La función de internet como infraestructura esencial de la empresa, por tanto, se ha visto igualada o incluso superada por su relevancia como sitio de comercialización, es decir, como entorno para nuevas industrias con capacidad para generar *más* beneficios (SCHILLER, s/d, 275).

Ou seja, a educação, como as demais esferas da sociedade inseridas nos processos de globalização, mesmo que de forma *“desigual e combinada”*⁵, passa a ser incorporada à economia digital na medida em que também a incorpora. Esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital (SCHILLER, 1999) ou capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2015).

O termo, capitalismo de vigilância, foi utilizado por Zuboff pela primeira vez no texto *Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization* de 2015. Em seu artigo, a autora considera que a adoção da tecnologia da informação não apenas impõe ao processo de trabalho informações previstas e assimiladas pelas máquinas, como ocorrido na automação, mas também produz novas informações, uma vez que

a informatização dos processos (*informating process*), mediada pelas conexões e sistemas computacionais, elaboram respostas e antecipam problemas mediados. Para a autora tais transformações em escala global inauguram uma nova civilização, na qual as relações são medidas pelas trocas informacionais, e o processo de acumulação do capital é reinventado, cujo entendimento demanda estudos e pesquisas.

Como resultado da mediação computacional generalizada, quase todos os aspectos do mundo são reproduzidos em uma nova dimensão simbólica à medida que eventos, objetos, processos e pessoas se tornam visíveis, conhecíveis e compartilháveis de uma nova maneira. O mundo renasce como dados e o texto eletrônico é universal em escala e escopo. Apenas um momento atrás, ainda parecia razoável focar nossas preocupações sobre os desafios de um local de trabalho da informação ou uma sociedade da informação (ZUBOFF, 2015, p.77, tradução livre).

Na composição desse novo contexto, a autora destaca a articulação entre o capitalismo financeiro e a criação de uma arquitetura global mediada pela computação, constituindo uma nova expressão de poder - *Big Other* (ZUBOFF, 2015).

O Google e a privatização da gestão da educação

Segundo Zuboff (2015), a empresa pioneira no Capitalismo de Vigilância é o *Google*, corporação multinacional fundada em setembro de 1998 por Larry Page e Sergey Brin, então estudantes da Universidade de Stanford. Criada inicialmente como “um simples e inédito sistema de busca” (LABIDI, 2019, s/p.), alcança em pouco tempo o domínio dos negócios de mídia, *software* e telefonia, principalmente após abertura de seu capital na bolsa em 2004. Diferentes *sites* como canaltech⁶, olhardigital⁷, oficina da net⁸ destacam que nos primórdios do *Google* o objetivo declarado era “organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil”.

Hoje a pergunta seria: útil e acessível para quem? Ao que sabemos, ao hospedar e desenvolver uma série de serviços e produtos baseados na internet a empresa gera lucro, principalmente, por meio de publicidade, incentivada, moldada, de acordo com o “gosto”, perfil do usuário, devido ao desenvolvimento de uma gama de algoritmos que direciona o “produto certo” para seu público-alvo, moldando comportamentos e hábitos. O *Google Ads*, antes denominado *Google AdWords*, principal serviço de publicidade da empresa, gera bilhões de dólares anualmente e, grosso modo apoia-se na “leitura” e interpretação dos dados de seus usuários.

Entretanto, trabalho recente de Scasserra e Sai (2020) destaca que, para além da apropriação dos dados pelas empresas de tecnologia, o problema maior reside na apropriação e no controle privado e corporativo dos algoritmos:

No obstante, en el inicio de este proceso de apropiación de data, es económicamente irrelevante. De ahí que el problema de las grandes empresas tecnológicas no sea

tanto la propiedad privada de los datos (con mucho gusto podrían afirmar: «los datos son tuyos, son de cada persona, te pertenecen»), sino la propiedad privada de los algoritmos, que son los verdaderos medios con los cuales se generan productos (aplicaciones) o servicios (streaming, redes sociales, propaganda segmentada, personalizada, etc.) que permiten enormes ganancias (SCASSERRA; SAI, 2020, p. 4).

Olhando mais de perto e entendendo a gestão da educação como o processo que envolve a tomada de decisão, a operacionalização dessas decisões e as formas de avaliação do que foi implementado, indaga-se sobre os processos que estão sendo transferidos para plataformas digitais privadas e sobre as consequências para a gestão democrática da educação pública da ausência de controle e transparência sobre os dados e os “algoritmos” deles decorrentes, tendo em vista a tendência de crescimento no acesso a tais plataformas.

Com vistas a explicitar essa tendência, comparou-se informações coletadas no âmbito da pesquisa *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*⁹ com aquelas identificadas em consulta à *Educação e Corona vírus*¹⁰. Tendo em vista os limites deste artigo, optou-se por focalizar na atuação da Google junto a redes estaduais em dois períodos: entre 2005 e 2018 e em 2020. Os dados encontram-se na Tabela 1 por região administrativa.

Tabela 1: Sistemas estaduais de ensino brasileiros que fazem uso da plataforma Google (2005-2020)

Região político-administrativa	Números de estados por região	Número e percentual dos estados que adotaram Plataforma Google 2005-2018	Número e percentual de estados que adotaram Plataforma Google 2020
Norte	7	1 (14%)	3 (43%)
Nordeste	9	4 (44%)	8 (89%)
Centro-oeste	3 + DF	0	2 (67%) + DF
Sudeste	4	1 (25%)	3 (75%)
Sul	3	2 (66%)	3 (100%)
Total	26 + DF	8	20

Fonte: as autoras, com base em https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao- acesso set/2020 e <http://educacaoecoronavirus.com.br/consulte-o-levantamento/>

Fabiana Oliveira, em texto de 2019, informa que a relação entre o *Google* e as escolas está circunscrita a acordos que a empresa estabelece com as secretarias de educação. O governo de São Paulo foi um dos primeiros a contratar o *Google* e suas aplicações educacionais, em 2013. Em 2015, o mesmo aconteceu no Rio Grande do Sul e, em 2017, foi a vez

do Pará. Esses acordos pavimentam a entrada dos alunos nos aplicativos da *Google*, com todas as questões de privacidade e uso de dados derivadas.

Os números da Tabela 1 evidenciam a capilaridade e o crescimento da plataforma *Google* junto às redes estaduais de ensino. Tal situação aparece como um dos efeitos imediatos da suspensão das aulas presenciais em decorrência da necessidade do isolamento social como medida de preservação da saúde e a adoção do ensino emergencial remoto. No primeiro período indicado (2005-2018), correspondente a um intervalo de 14 anos, verifica-se que apenas oito estados brasileiros (2%) utilizavam o *Google* como ferramenta educacional. Já em 2020, mais doze estados¹¹ somaram-se a este número, ou seja, cerca de 77% dos entes federados estaduais passaram a adotá-la, além do Distrito Federal.

Nos dois recortes temporais, a menor adesão foi percebida na Região Norte, situação que pode ser explicada pela ausência de rede disponível no entorno das residências, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua (Pnad) de 2018. Entretanto, a mesma pesquisa identificou as residências dos estados nordestinos como aquelas menos servidas pela rede global (PNAD, 2018) e nessa região observa-se que a adoção de ferramentas do *Google* pelos estados dobrou para atender os respectivos sistemas de ensino. Considerando que a Pnad identificava os altos custos como o principal impedimento para o acesso à rede pelas famílias, é de se indagar a efetividade do acesso aos serviços do *Google* por estudantes e professores.

É fato que em todas as regiões brasileiras aumentou o número de estados que passaram a usar o *Google* nas práticas educacionais com o ensino remoto. No Centro-oeste, onde não se visualizava a utilização desta plataforma até 2018, têm-se exclusivamente Mato Grosso que não aderiu ao *Google*, mas contratou a *Microsoft*, fazendo uso do *Teams* para o ensino remoto.

Entretanto, o *Google* não é o mesmo para todos e em todos os lugares, posto que além da dificuldade de acesso, problema extensível a qualquer serviço digital, o que está disponível para os sistemas estaduais de educação também é desigual.

Conforme nosso levantamento, na Região Norte, do total de estados que aderiram ao *Google*, um (Rondônia) o fez ao *G Suite for Education*¹², os outros dois (Acre e Amazonas) indicaram apenas o uso do *Google Sala de Aula* (ou *Google Classroom*); no Nordeste, quatro adotaram o *G Suite for Education* (Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Bahia) e quatro o *Classroom* (Maranhão, Ceará, Paraíba e Pernambuco); no Centro-Oeste, Goiás e Mato Grosso do Sul informaram adesão ao *Google Classroom*, enquanto o Distrito Federal noticiou o uso do *G Suite for Education*; na Região Sudeste São Paulo e Espírito Santo também indicaram o *G Suite* e Rio de Janeiro o *Classroom*; por fim, na Região Sul, têm-se Santa Catarina e Rio Grande do Sul com adesão ao *G Suite* e Paraná, que citou o uso do *Google Classroom*, mostrando que o acesso gratuito a um conjunto de ferramentas voltadas à educação oferecido pelo *Google* não se efetiva de modo igualitário como à primeira

vista pode parecer, ou seja, ainda que presente em diversas redes têm-se o acesso desigual a produtos desiguais.

Segundo o site da empresa, apenas alguns perfis institucionais podem se candidatar ao *G Suite for Education*, plataforma que de acordo com a *HT Solutions* - parceira global da *Google*, *HP Enterprise*, *Dell*, *Lenovo*, *Microsoft*, *Intel*, *AMD* e *VMware* -, é acessada por mais de 120 milhões de professores e estudantes em todo o mundo. O acesso a esta ferramenta é direcionado apenas a instituições de ensino e a cooperativas de ensino domiciliar que atendam a dois critérios: serem sem fins lucrativos e terem reconhecimento governamental, inclusive no caso do ensino domiciliar. Interessante que este conjunto gratuito de ferramentas e serviços é vedado a

organizações que recebem financiamento acadêmico ou operacional do governo federal ou estadual/municipal, como academias militares e bibliotecas públicas, não estão qualificadas para usar o *G Suite for Education*. Uma edição do *Google Workspace Business* pode ser uma boa opção. Veja mais informações em Escolher sua edição do *Google Workspace* (GOOGLE, 2020a)¹³.

Além das aulas, a adesão aos serviços da *Google* prevê formação aos docentes sobre a plataforma, na própria plataforma, de modo que a capilaridade avança em várias dimensões do processo educativo, aumentando o número de pessoas “logadas” e o público-alvo sob o capitalismo da vigilância. Se precisar de outros serviços, o *Google* garante também!

Imagem 1: Serviços disponibilizados pelo Google



Fonte: https://digitalwork.com.br/produtos/servicos/google-for-education/?gclid=CjwKCAiAqJn9BR-B0EiwAJ1Sztfv4sYGB7xPYCwAkcgpyQokbiHCFj9UKA6HztmAgIzwSDUmPbnnz5BoClOQAvD_BwE – Acesso em: 7 de nov. 2020

Ainda de acordo com consulta às páginas da empresa, o serviço é gratuito e os dados são de propriedade das escolas sem fins lucrativos, assegurando-se proteção na medida em que os próprios mecanismos e sistemas de segurança são desenvolvidos pelo *Google*. No caso do *G Suite*, afirma-se, explicitamente, conforme detalhe de contrato, que “as

informações pessoais dos alunos não são usadas para criar perfis de anúncios para fins de segmentação”, entretanto, não se localizou a mesma afirmação para o caso de docentes.

A adesão a essa plataforma demanda ainda a concordância com um conjunto grande de termos e condições, previstos para vários serviços e ferramentas, a começar pela anuência de que estas adesões sejam realizadas. Na prática, trata-se de uma lógica de mão dupla, na qual o “usuário” concorda com os termos previstos e a empresa idem. As exigências envolvem desde a medidas não discriminatórias e anticorrupção por parte do usuário até a autorização para a *Google* comercializar outros serviços e produtos com a organização. Exigem-se ainda procedimentos específicos para cada país. No caso do Brasil, as organizações sem fins lucrativos precisam estar registradas na *TechSoup Brasil*, divisão regional da *TechSoup Global*¹⁴, ser Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), de Utilidade Pública Federal (UPF) e/ou ser associações que operam sem fins lucrativos (GOOGLE, 2020b).

Por fim, para concluir este cenário, recorda-se que, desde 2016, *Microsoft* e *Google*, em acordo de cavalheiros (sic) retiraram todos os processos e acusações mútuos (POWLES, 2016). Segundo a matéria, o mote do acordo global apoia-se justamente em interesses sobre “sistemas de inteligência”.

Explicando esse conceito na Hannover Messe 2016, Nadella definiu sistemas de inteligência como *loops de feedback* digital habilitados para nuvem. Eles dependem do fluxo contínuo de dados de pessoas, lugares e coisas, conectados a uma rede de atividades. E eles prometem um poder sem precedentes para raciocinar, prever e obter *insights* (POWLES, 2016. s/p.).

Nesses termos, trata-se da criação de condições para que o “capitalismo de vigilância” prospere e se reproduza por meio da “monetização de dados comportamentais gratuitos, adquiridos através da vigilância e vendidos a entidades com interesse em seu comportamento futuro” (tradução livre); quanto maior o quadro e usuários maior o protagonismo global da *Google* e de seus parceiros estratégicos.

Se correr o bicho pega e se acessar o bicho...

É possível afirmar que as escolas, públicas e privadas, e os sistemas de ensino têm se subordinado ao “*Big Other*” (ZUBOFF, 2015) cujas consequências para a organização do trabalho pedagógico e para a gestão da educação e da escola encontram-se embrionicamente em estudo. Ainda assim, os dados aqui apresentados para o Brasil e outras tantas manifestações internacionais indicam que os processos de “digitalização” das relações educacionais aprofundaram-se e generalizaram-se neste período da pandemia. O bicho veio para ficar...

Buscou-se, neste exercício, agregar novos aspectos às preocupações relativas às consequências para a educação escolar da subsunção das relações dos estudantes, entre estes,

docentes e gestores, todas mediadas pelo conhecimento e pelas ferramentas digitais. Tais ferramentas incidem sobre os tempos dessas relações, sobre as lógicas de organização e acesso ao conhecimento, sobre as sistemáticas de controle do trabalho de educadores, sobre procedimentos de avaliação dos e das estudantes, enfim sobre os processos pedagógicos e sua gestão. Isto porque tais preocupações e consequências são extensivas à adoção de plataformas e ferramentas digitais públicas.

Buscou-se, então, destacar um aspecto da privatização que não se restringe ao campo educacional. Referiu-se àquele relacionado à captação e ao uso de dados pessoais pelas empresas, aqui em destaque a *Google*, que oferecem gratuitamente o acesso a ferramentas digitais em todo o mundo. Alertou-se para o fato de que essa dinâmica pode associar-se a um novo *modus operandi* do capitalismo na medida em que aspectos subjetivos (vontades, preferências, dúvidas) são utilizados por algoritmos especializados na sua transformação em mercadorias, e, como tal, passíveis de serem monetizados. Trata-se de uma forma indireta de privatização da educação.

Assim, mesmo não sendo comercializado, o uso dessas ferramentas sob o controle e o interesse de corporações pavimenta um outro mercado associado à oferta de serviços e produtos modelados aos interesses do/a usuário/a e, portanto, direcionado a segmentos específicos a partir da criação de necessidades e de novas demandas. O *leitmotiv* é a captação de dados para o desenvolvimento de tecnologias de “*Machine Learning*”, (algoritmos que permitem ao computador “aprender”) e de inteligência artificial ou para o aprimoramento de dispositivos associados à “internet das coisas”.

Qual o impacto dessa lógica para a gestão da educação? Quais as ferramentas modeladas que resultarão dos milhares de acessos às plataformas? Posto que as plataformas estão incorporadas à lógica educacional, como adequá-las às perspectivas de uma educação inclusiva e democrática com controle social?

As perguntas e a inquietação se justificam, considerando que as inovações resultam de relações sociais, forçosamente contraditórias, e como tal inauguram possibilidades, como alertado por Zuin e Zuin (2016), em relação à adoção da internet das coisas.

A Internet das Coisas representa um novo momento revolucionário na história da humanidade, sendo que os efeitos de tal transformação já começam a ser visualizados nas mais variadas esferas, inclusive a educacional. Os mundos material e informacional que se fundem, por meio da interface comunicacional entre objetos e objetos e pessoas, proporcionam o acesso aos dados de uma forma inédita na história da produção tecnológica. Ou seja, atualmente existe a tecnologia que nos possibilita contactar não somente a origem da produção de objetos e relações humanas, como também os respectivos históricos de transformações, na medida em que interagem com outros objetos e pessoas (ZUIN, 2016, p. 770).

Em vista dessas potencialidades, negar o uso das ferramentas digitais, excluindo-as dos processos pedagógicos pós pandemia, poderá acentuar mecanismos de exclusão, ao negar, especialmente aos estudantes das escolas públicas, o acesso a um campo do

conhecimento e a uma nova dimensão do direito humano. Nesta direção, destaca-se a importância de posicionamentos e iniciativas como a protagonizada pelo *Foro por una Argentina Digital* que, ancorados na declaração de 2011 da Organização das Nações Unidas (ONU) segundo a qual o acesso à internet passou a ser considerado um direito humano, reafirmam que a negação do acesso à *web* viola este posicionamento.

Para o Brasil, indaga-se sobre a efetividade do Programa Nacional de Tecnologias na Educação (ProInfo), criado em 1997 e posteriormente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, ou sobre o Banda Larga nas Escolas, criado em 2008 como parte da política de informatização das unidades de ensino, medidas que se mostraram insuficientes frente às necessidades do acesso ao ensino remoto impostos pela pandemia.

Como mostram os dados da Tabela 1, há crescente capilaridade e ampliação da inserção da *Google* nas redes estaduais de ensino, saindo de oito estados entre 2005-2018 para 20 em 2020, crescimento de 150% desde o último ano para o qual tínhamos dados (2018), até o fatídico momento histórico em que o mundo parou.

Nos estados onde a *Google* não aparece como plataforma prioritária, estão presentes a *Microsoft* (Mato Grosso), *Ismart*¹⁵ (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins). Nos demais estados: Piauí, Minas Gerais e Roraima, de acordo com dados das respectivas secretarias de educação, a opção foi por alternativas localmente construídas: aula gravada e disponibilizada por canal de televisão no Piauí; criação da plataforma *Estude em Casa* pelo governo de Minas Gerais e da *Plataforma Educarr* em Roraima, desenvolvida por técnicos da assessoria do governo.

Chamamos atenção mais uma vez para o acesso desigual aos produtos ofertados pela *Google*, conforme se apresentou nos estados brasileiros. Basta uma breve busca no site *edu.google.com*, na aba produtos, para saber que há diferenças e limites de ferramentas para os serviços ofertados gratuitamente, o que significa que mesmo estando disponível para todas as redes é desigualmente ofertado e acessado. Além da desigualdade, uma consequência que pode resultar desta condição é a indução à compra de serviços “mais avançados” por parte dos entes governamentais para abranger maior número de usuários, incluir outras ferramentas no processo educativo e ampliar a “ajuda digital” na gestão educacional.

Ainda que nosso foco seja a corporação *Google*, outro ponto a se considerar é a capilaridade, a capacidade organizativa e tecnológica de responder demandas urgentes dos institutos privados nesse contexto pandêmico, como fez o Unibanco com a plataforma de dados sobre a situação das aulas remotas nos sistemas de ensino, consultada para este trabalho, evidenciando o quanto determinados atores privados concentram informações, *know how*, se apresentando e se legitimando cada vez mais como “parceiros” eficientes para o setor público. O que nos faz indicar a necessidade de articulação premente da sociedade civil, das entidades de classe, das instituições produtoras de conhecimento

do setor público, não associadas ao campo empresarial, como forma de enfrentar essa inserção privada.

Mesmo com o avanço da *Google* junto às redes estaduais, as desigualdades pré-existent de nosso sistema educacional se apresentaram no uso de tecnologias digitais por estudantes e educadores mais pobres ou residentes em locais distantes. Assim, não basta ter acesso gratuito, é necessário que o Estado assegure banda larga e equipamentos adequados para o conjunto das escolas públicas, como condição para a efetivação do direito humano.

Entraram na agenda estudos sobre o tema e iniciativas junto às redes públicas e escolas em geral que inaugurem a criação coletiva de plataformas, o desenvolvimento de conteúdos por educadores e a reivindicação de equipamentos de qualidade como insumos básicos.

Enfim, o bicho veio para ficar...

Recebido em: 18/11/2020 e Aprovado em: 21/12/2020

Notas

- 1 Disponível em: <http://educacaoecoronavirus.com.br/sobre-o-levantamento/> - Acesso em 07 nov. 2020. A construção do banco de dados se deu por iniciativa do grupo Vozes da Educação, que atua com consultorias técnicas na área educacional; já a disponibilização ocorreu com apoio do Instituto Unibanco por meio da criação da plataforma.
- 2 Processo Fapesp nº 2019/12230-7.
- 3 Além disso, há que se cuidar para o acesso aos “dados sensíveis” cuja regulamentação no Brasil decorre da Lei 13.708, de 14 de agosto de 2018, também conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a ser implantada paulatinamente até 2021.
- 4 BBVA /Openmind - OpenMind é um projeto sem fins lucrativos, associado ao grupo financeiro espanhol Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, cujo objetivo declarado é estimular a circulação do conhecimento de forma aberta por meio de uma comunidade online. <https://www.bbvaopenmind.com/>
- 5 Sobre desenvolvimento “desigual e combinado”, ver Michael Löwy (1998).
- 6 Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/google/> . Acesso em: 7 de nov. 2020.
- 7 Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/google-historia-curiosidades-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-buscador/80732> - Acesso em: 7 de nov. de 2020.
- 8 Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/14208-a-historia-do-google> - Acesso em: 7 nov. 2020.
- 9 Disponível em: https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao
- 10 (<http://educacaoecoronavirus.com.br/consulte-o-levantamento/>)

- 11 Os estados que adotaram a plataforma Google em 2020 foram: Acre, Pará, Rondônia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, mais o Distrito Federal.
- 12 G Suite for Education serviço do Google for Education que abrange com conjunto de ferramentas e serviços gratuitos do Google adaptados para escolas e organizações de educação domiciliar. Disponível em: <https://support.google.com/a/answer/139019?hl=pt-BR#:~:text=Qual%20%C3%A9%20a%20diferen%C3%A7a%20entre,Comparar%20as%20edi%C3%A7%C3%B5es%20do%20Education.> – Acesso em 17 de nov. 2020
- 13 <https://support.google.com/a/answer/134628>).
- 14 Trata-se de iniciativa global, que doa ou vende a custo baixo softwares e ferramentas tecnológicas para organizações sem fins lucrativos, incluindo igrejas, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, Organizações Não-Governamentais, Fundações etc.
- 15 Ismart – Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos – Disponível em: https://www.ismart.org.br/ismartonline_quarentena/ - Acesso em 16 de out. 2020.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan.-jun., 2011.
- ADRIÃO, Theresa Maria Freitas de; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 435-452, set.-dez., 2015.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 7 ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BELFIELD, Clive; LEVIN, Henry. *Education Privatization: causes, consequences, and Planning Implications*. Paris: UNESCO, 2002. p. 5-79.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro Zahar Editores, 1981.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez., 2011.
- CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.
- CARVALHO, André Simplício. A técnica logística no toyotismo: uma aproximação geográfica do just-in-time. *GEOUSP Espaço e Tempo*, [Online], v. 21, n. 1, p. 32-47, 2017.
- COSTA, Marilda. Terceiro Setor, Teoria das organizações e qualidade na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1011-1044, set.-dez., 2012.
- FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In.: MARKET, Werner (Org.). *Trabalho, Qualificação e politecnia*. Campinas: Papirus, 1995.

- FOSTER, John Bellamy. The Financialization of Capital and the Crisis. *Monthly Review and Independent Socialist Magazine*, v. 59, n. 11, s/p, abr. 2008.
- GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. *RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232/7966> - Acesso em: 7 de nov. 2020
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOOGLE. *Ajuda do administrador do Google Workspace*. Suporte Google, 2020a. Disponível em: <https://support.google.com/a/answer/134628> - Acesso em 7 nov. 2020a.
- GOOGLE. *Ajuda do Google para Organizações sem fins lucrativos*. Suporte Google, 2020b. Disponível em: <https://support.google.com/nonprofits/answer/3215869?hl=en> - Acesso em 7 de nov. 2020
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, dez., 2010.
- LABIDI, Sofiani. Google! O Imparcial. *Bastidores*, São Luiz do Maranhão, 10 de mai., 2019. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/colunas/sofiani-labidi/google/> - Acesso em: 7 de nov. de 2020.
- LIMA, Licínio Carlos. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, n. 14, p. 119-139, jan. 1994.
- LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÖWY, Michel. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista outubro*, ed. 1, n. 6, 1998.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade Total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e à gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília. *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p.625-646 jul.-set., 2015.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUÍNO, Maria Aparecida Canale. Projeto Jovem do Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para gestão de escolas públicas de Ensino Médio. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 547-561, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017> - Acesso em 7 de nov. 2020.
- OLIVEIRA, Fabiana. Escolas na mira das corporações da internet. *Outras Palavras*. São Paulo, s/p., 4 de jun. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/escolas-na-mira-das-corporacoes-da-internet/> - Acesso em 7 de nov. 2020.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf - Acesso em 7 de nov. 2020
- PARO, Vitor. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João *et al.* (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

POWLES, Júlia. Google and Microsoft have made a pact to prospect surveillance capitalism. *The Guardian*. News, may., 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2016/may/02/google-microsoft-pact-antitrust-surveillance-capitalism> - Acesso em 7 nov. 2020.

SCHILLER, Dan. Internet y los negocios. In.: *C@mbio: 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas*. s/d. p. 257-283. Disponível em: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/01/BBVA-OpenMind-libro-Cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-c%C3%B3mo-internet-est%C3%A1-cambiando-nuestras-vidas-Tecnolog%C3%ADa-Interent-Innovaci%C3%B3n.pdf> - Acesso em: 7 de nov. 2020.

SCHILLER, Dan. *Digital Capitalism: Networking the Global Market System*. Cambridge: MIT Press, 1999, 294 p.

SILVA, José Carlos Teixeira da. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. *Revista Produção*, v. 13, n. 1, p. 50-63, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prod/v13n1/v13n1a05.pdf> - Acesso em 16 de out. 2020.

SCASSERA, Sofia; SAI, Leonardo Fabián. La cuestión de los datos: Plusvalía de vida, bienes comunes y Estados inteligentes. Buenos Aires: *Fundación Friedrich Ebert*, jun. 2020. p. 1-20. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentiniem/16371.pdf> - Acesso em 7 de nov. 2020

VENCO, Selma. PRECARIIDADES: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov., 2016.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. *Journal of Information Technology*, n. 30, p. 75–89, 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 757-773, jul.-set., 2016.

Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas?

What is the education of flat-earthers and creationists supported by?

¿En qué se basa la educación de los terraplanistas y creacionistas?

MARILIA GOUVEA DE MIRANDA*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O artigo discute as implicações do negacionismo científico para a educação escolar. Parte do pressuposto de que o neoconservadorismo, de que o negacionismo científico é uma expressão, decorre das contradições geradas pelo processo de neoliberalização. Quando o aparato produtivo acionado pela ciência e tecnologia produz, contraditoriamente, a negação da própria ciência, atualizando a depreciação da racionalidade e da autonomia intelectual, quais as consequências para a educação?

Palavras-chave: Neoliberalismo; Neoconservadorismo; Negacionismo científico; Educação escolar.

ABSTRACT: The article discusses the implications of scientific negationism for school education. It starts from the assumption that neoconservatism, that scientific negationism is an expression, stems from the contradictions generated by the process of neoliberalization. What are the consequences for education when the productive apparatus triggered by science and technology produces, contradictorily, the negation of science itself, contemporizing the depreciation of rationality and intellectual autonomy?

Keywords: Neoliberalism. Neoconservatism. Scientific negationism. Schooling.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <mgmiranda8888@gmail.com>.

RESUMEN: El artículo analiza las implicaciones del negacionismo científico para la educación escolar. Se parte del supuesto de que el neoconservadurismo, de que el negacionismo científico es una expresión, surge de las contradicciones generadas por el proceso de neoliberalización. Cuando el aparato productivo accionado por la ciencia y la tecnología produce, contradictoriamente, la negación de la ciencia misma, actualizando la depreciación de la racionalidad y la autonomía intelectual, ¿cuáles son las consecuencias para la educación?

Palabras llave: Neoliberalismo; Neoconservadurismo; Negacionismo científico; Educación escolar.

Introdução

Em um trabalho recente, em que tratei de algumas questões relativas ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, indaguei ao concluir: “se a terra é plana, em que bases se sustenta a educação?” (MIRANDA, 2020, p. 11). A pergunta sugeria que um mundo concebido aos moldes do terraplanismo é uma ameaça para a educação escolar quando compreendida como uma instituição de caráter público que, historicamente, busca se configurar como *locus* de formação e autonomia, a despeito de todas as adversidades que teve e tem de enfrentar em uma sociedade de classes.

Como é sabido, o estágio atual do capitalismo imperialista, que se distingue pela financeirização do capital e pelo neoliberalismo, tem resultado no aumento da concentração de riqueza, no aprofundamento brutal das desigualdades sociais e no incremento do conservadorismo conduzido por movimentos de setores da direita cada vez mais ruidosos e organizados. Suas manifestações obscurantistas, ainda que, em aparência, se manifestem irracionais e localizadas em alguns setores da sociedade, essencialmente fazem parte das estratégias de dominação conduzidas sob o neoliberalismo. O fortalecimento dos movimentos conservadores não se revela, assim, como um processo que vem se somar ao neoliberalismo, mas, ao contrário, lhe é inerente.

Do pressuposto de que o avanço do neoconservadorismo decorre das contradições geradas pelo processo de neoliberalização é que a questão acerca das bases da educação é retomada neste artigo. Afinal, o que caberá à educação quando o aparato produtivo acionado pela ciência e tecnologia produz, contraditoriamente, a negação da própria ciência, atualizando a deprecição da racionalidade e da autonomia intelectual? Afinal, o que resta à educação em tempos de guerra contra a ciência e a razão?

A descrença nos resultados consolidados da ciência, dentre tantas outras manifestações emblemáticas desse movimento neoconservador e obscurantista, vem sendo chamada de negacionismo (*denialism*) científico. Diethelm e Mckee (2009) (citados por

ROCHEL DE CAMARGO; MEDINA COELI, 2020, p. 2), apoiando-se nos irmãos Hoofnagle, assim compreendem o negacionismo científico: “emprego de argumentos retóricos para dar a aparência de debate legítimo onde nenhum existe, uma abordagem que tem como objetivo último rejeitar uma proposição sobre a qual existe consenso científico”. Segundo essas mesmas fontes, o negacionismo seria caracterizado por: “1) identificação de conspirações; 2) uso de falsos experts; 3) seletividade, focalizando em artigos isolados que contrariam o consenso científico (“cherry-picking”); 4) criação de expectativas impossíveis para a pesquisa; e 5) uso de deturpações ou falácias lógicas” (ROCHEL DE CAMARGO; MEDINA COELI, 2020, p.2).

Não se pode afirmar, contudo, que a negação da ciência seja um fenômeno exclusivamente contemporâneo. São conhecidas, por exemplo, as agruras dos primeiros filósofos e cientistas no advento do mundo moderno: muitos tiveram suas vidas ceifadas ou foram banidos e segregados até que fosse permitido separar a vida natural da vida espiritual, a matéria do espírito e até que pudessem combater as crenças e abrir caminho para o pensamento autônomo e metódico das modernas formas de pensamento. Nos desdobramentos que se seguiram, a ciência ainda vem enfrentando a oposição das forças conservadoras das religiões, dos movimentos ultrarreacionários e dos governos totalitários.

Na atualidade, é crescente o número de pessoas que afirma que a Terra é plana e acredita que a Nasa conspira, diligentemente, para nos fazer crer no contrário. São os negacionistas terraplanistas, um grupo cada vez mais numeroso no Brasil: 7% da população, segundo dados do Instituto Datafolha de julho de 2019 (GARCIA, 2019)¹. De nada adiantaria recorrer às imagens de satélites para tentar demonstrar a esfericidade do planeta a esses 11 milhões de terraplanistas, porque essas fotos não seriam tidas como confiáveis para boa parte dos 26% dos brasileiros que, segundo o mesmo levantamento, sequer acreditam em que o homem tenha, algum dia, colocado os pés na lua (NOGUEIRA, 2019). Uma das características desse grupo é a sua baixa escolaridade: 10% das pessoas que deixaram a escola após o ensino fundamental declararam acreditar que a terra é plana; dentre as que estudaram até o ensino médio, foram 6%; e das que têm ensino superior, 3% (GARCIA, 2019). Os terraplanistas são mais frequentes também na faixa etária acima de 60 anos (11%). Do ponto de vista da ocupação, os assalariados sem registro, os estudantes e os aposentados são os que mais acreditam que a Terra é plana. Em resumo, tendem a se identificar com o terraplanismo os menos escolarizados, os que estão fora do mercado de trabalho formal e os mais velhos, ainda que estejam também distribuídos entre outros extratos desses segmentos. Os terraplanistas não apenas são um grupo numeroso em ascensão no Brasil, mas são cada vez mais estridentes e organizados em círculos nacionais e internacionais, favorecidos pelas mídias eletrônicas e redes sociais², vários deles tendo conseguido galgar cargos políticos importantes e receber homenagens do poder público.

Um exemplo de teoria científica cercada por violentas oposições e calorosas controvérsias é a teoria da evolução darwinista. De seu nascedouro, quando já provocava

reações entre aqueles que a apoiavam e aqueles que a refutavam com veemência, até o presente, o evolucionismo segue sendo combatido por grupos religiosos e conservadores, que defendem uma explicação criacionista para a origem da vida e sua diversidade, em geral fundamentada na literalidade da interpretação das escrituras bíblicas. Existem muitos negacionistas criacionistas no Brasil: uma pesquisa do Datafolha (2010)³, em que os entrevistados deveriam declarar sua concordância com algumas afirmações que lhes foram apresentadas, 59% dos brasileiros disseram que acreditavam em uma evolução guiada por Deus, ao passo que 25% concordavam em que os seres humanos foram criados por Ele de uma só vez e em algum momento nos últimos dez mil anos. Apenas 8% assentiram com a teoria de que não haveria qualquer intervenção divina no processo evolutivo. Há, portanto, uma alta tendência de adesão a uma explicação convergente entre ciência e religião, o que torna os brasileiros potencialmente muito receptivos ao discurso negacionista criacionista. O criacionismo tem, historicamente, provocado fortes embates no enfrentamento de questões ligadas à relação entre ciência e sociedade, desdobrando-se em ações que afetam vários setores da vida social, em particular, no que mais interessa discutir neste artigo, a educação.

Outros exemplos de negacionismo científico em vários campos de conhecimento poderiam ser citados, pois que tem sido cada vez mais frequente encontrar quem duvide da eficiência das vacinas, quem negue o genocídio dos judeus sob o nazifascismo, quem questione os dados indicativos do aquecimento global e dos incêndios nas florestas. Ou, mais recentemente, quem recuse os benefícios do isolamento social da população e outras medidas de prevenção ao avanço da pandemia provocada pela Covid 19 (SANDONI, 2020). O negacionismo científico é, no entanto, seletivo com relação aos seus conteúdos e, em geral, não se destina à ciência como um todo. Isso permite, por exemplo, que a disseminação de “teses” do negacionismo científico possa ser operada por dispositivos tecnológicos sofisticados de base científica. Ou seja, o negacionismo da ciência utiliza como meio para tal a própria ciência⁴.

Ao desacreditar determinados setores ou aspectos da ciência, o negacionismo atinge toda a ciência em seus alicerces e, conseqüentemente, põe em causa um dos pilares do mundo moderno que é o suposto iluminista de que as ações humanas podem e devem ser conduzidas tendo por base a afirmação da razão e a perspectiva da emancipação humana. Os desdobramentos da modernidade conduziram, bem o sabemos, à instrumentalização da razão e ao aprisionamento dos seres humanos a uma ordem voltada para a exploração sob e a submissão aos interesses do capital. Nesse universo marcado por contradições, graças aos enfrentamentos daqueles que confrontam essa realidade, alguns fundamentos e valores emancipadores e civilizatórios teimam em persistir. É contra esses fundamentos e valores que, em grande medida, o negacionismo se orienta.

O objetivo deste artigo é discutir as implicações desse processo para a educação, ou seja, perguntar sobre o sentido e as possíveis conseqüências que esse processo

acarretaria para a educação, particularmente a educação escolar. Para tanto, são discutidos, inicialmente, os desenvolvimentos do neoliberalismo e do neoconservadorismo na contemporaneidade e seus desdobramentos no fortalecimento do negacionismo científico para, em seguida, considerar suas implicações para a educação.

Neoliberalismo e neoconservadorismo

O neoliberalismo é, em essência, um atributo do capitalismo contemporâneo, uma combinação de globalização, neoliberalismo e financeirização do capital. Em linhas gerais, o neoliberalismo pode ser entendido como uma doutrina e uma política econômica fundamentadas na ideia de que o interesse do mercado deve prevalecer sobre todos os setores da vida humana, dos mais universais aos mais particulares. Ele envolve também uma concepção de Estado para a qual articula ideias e práticas que aprofundam a desigualdade econômica e levam à perda de valores e ideais políticos e sociais. Isto é, um Estado que, só na aparência, advoga para si a condição de Estado mínimo, pois é mínimo apenas quando reduz drasticamente ou extingue toda e qualquer restrição aos movimentos do grande capital, mas se mantém muito forte e atuante para regular e defender os interesses das elites econômicas. Como tudo isso implica, evidentemente, prejuízos e sofrimentos para a população, é necessário gerar um consentimento popular. Isso faz com que o neoliberalismo seja também uma ideologia, ou seja, o neoliberalismo forja uma maneira de interpretar o mundo, cria um terreno ideal para o desenvolvimento de uma espécie de senso comum. Assim compreendido, pode-se afirmar que o neoliberalismo é também constitutivo de um tipo de sociabilidade.

Em seu fundamento, o neoliberalismo é um projeto de recomposição do poder de uma classe (DUMÉNIL; LÉVY, 2014). Em outras palavras, é um “projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 27). Para tanto, mantém “uma campanha inexorável contra tudo o que possa parecer ‘social’, de modo a priorizar tudo o que possa ser ou parecer ‘econômico’” (IANNI, 2004, p. 332). Ao longo de mais de quatro décadas, seu propósito de estimular a acumulação tem acarretado um aprofundamento sem precedentes das desigualdades sociais e tem experimentado novas e ainda mais deletérias formas de exploração da força de trabalho:

O Estado neoliberal exerceu forte pressão sobre os trabalhadores assalariados, restringiu seu poder de compra, promoveu a precarização das condições de trabalho, extinguiu ou limitou a seguridade social, reprimiu os sindicatos e muitas outras medidas que retiraram direitos e benefícios disponíveis e aprofundaram as formas de exploração da força de trabalho (MIRANDA, 2020, p. 6).

Nada disso impediu, entretanto, que o neoliberalismo continuasse a ser tratado como bem-sucedido e como a “única alternativa”. Muitos analistas viram na crise financeira de 2007-2008 nos Estados Unidos uma crise do próprio neoliberalismo. Outros tantos veem os mesmos sinais na gravíssima crise econômica gerada pela pandemia em 2020. Não se pode ignorar, contudo, que uma característica do neoliberalismo é a sua capacidade de se apropriar, a seu favor, das consequências das crises que ele próprio produz (DARDOT e LAVAL, 2005).

Com efeito, a neoliberalização resultou em uma grande variedade de “perdedores” econômicos e sociais cada vez mais subsumidos por um processo a que as possibilidades de contraposição vêm se mostrando distantes e aparentemente inalcançáveis.

A transformação das estruturas sociais, das instituições e das leis sob o neoliberalismo também tendeu a evacuar a esfera política de participação, representatividade e legitimidade, tornando os “perdedores” cada vez mais incapazes de resistir a esse sistema de acumulação e de conceber alternativas a ele. [...] Embora tenham sido altamente vantajosos para a consolidação do neoliberalismo, esses resultados promoveram o desengajamento em massa dos processos políticos e das práticas constitucionais, criaram poderosas tendências à apatia e à anomia e solaparam a hegemonia ideológica e a legitimidade política do neoliberalismo: com a erosão da credibilidade dos partidos, líderes e organizações tradicionais, os caminhos institucionais para a dissidência tornaram-se mínimos (SAAD FILHO e MORAIS, 2018, p. 262).

Os “perdedores” tendem, assim, a desconfiar das instituições democráticas neoliberais e a atribuir aos “outros” a responsabilidade por suas grandes perdas⁵. Nesse compasso, dois pilares do capitalismo são corroídos: o compromisso iluminista com a ciência e a legitimidade das políticas democráticas (SAAD FILHO, 2020). As duas consequências estão fortemente vinculadas e ambas ajudam a compreender a escalada das forças conservadoras que se manifestam por meio de expedientes, como a negação da ciência, a ressurgência de teses criacionistas, as posturas irracionais, a recusa em admitir a diversidade e a intolerância face a posições divergentes.

Importante ressaltar que os movimentos conservadores, ainda que se distingam e, em determinados momentos, até mesmo se oponham aos fundamentos do liberalismo, não se constituem, na atualidade, como movimentos inicialmente apartados ou apenas admitidos ou agregados ao neoliberalismo, mas como movimentos que se ampliam e se fortalecem em decorrência das formas de resolução que as elites econômicas e setores diretamente a elas relacionados têm encontrado para enfrentar as contradições geradas pelo sistema de acumulação em curso. Dessa compreensão decorre que, a despeito de suas especificidades, o protagonismo dos “atores” que, efetivamente, ameaçam a educação escolar e a combatem sistematicamente no tempo presente – os neoliberais, os conservadores, religiosos ou não, e os gerencialistas, nos termos propostos por Apple (2004) referindo-se à educação americana nas últimas décadas do século passado nos Estados

Unidos - resulta de uma mesma ordem de determinação vinculada ao sistema de acumulação. Nessa perspectiva, os movimentos neoconservadores se inscrevem nesse contexto neoliberal como uma estratégia que compõe o processo de reestruturação do capital.

O neoliberalismo vai assumindo, nesse compasso, uma versão cada vez mais autoritária. São requeridas novas articulações e expedientes com vistas aos interesses imediatos do processo de acumulação, não importando o quanto estes venham a se afastar da base doutrinária do liberalismo clássico. O que inclui, ademais, romper com os princípios da democracia burguesa. Afinal, o mercado deve prevalecer sobre os interesses sociais, requerendo ações violentas do Estado sempre que necessárias, contando com o beneplácito dos setores mais conservadores da sociedade. Assim, o avanço da extrema direita - que chega ao poder em vários países, inclusive nos Estados Unidos, a economia capitalista mais importante do mundo, e em nosso país - não seria um processo externo ao neoliberalismo, mas um processo que lhe é inerente.

Essa questão se singulariza no contexto brasileiro desde o golpe de Estado de 2016, de natureza jurídica-midiática-parlamentar, quando teve início uma nova etapa neoliberal⁶, dessa feita com características autoritárias, resultado de uma composição entre as elites neoliberais (em especial, o setor financeiro), os militares e os conservadores religiosos, com o apoio decisivo dos meios de comunicação de massa, dos poderes judiciário e legislativo, de parte da classe média e de trabalhadores. Nesse processo, a classe dominante brasileira, mais uma vez, expressou seu ódio de classe e o fez articulando uma direita que foi, crescentemente, se revelando, nas ruas, nas redes sociais e na mídia convencional, como um setor marcado pelo ressentimento, pela fúria e pelo obscurantismo de fundamento religioso. A partir de então, vem se perpetuando a discussão sobre a natureza dessa articulação entre as forças neoliberais e as forças conservadoras que vêm operando nos dois governos subsequentes a 1916. As análises tendem a situar essas forças como distintas, mas convergentes na defesa de seus interesses. Essa compreensão - que, em parte, se justifica porque, aparentemente, seriam forças distintas - não se sustenta quando se tem em conta o protagonismo das elites neoliberais, que se impõe pela condução de medidas econômicas extremas em favor do processo de acumulação, beneficiando-se das permanentes contendas conservadoras e obscurantistas para encobrir “a passagem da boiada”, como um deles qualificou, sem meias palavras, a selvageria no avanço de ações regressivas.

A educação dos terraplanistas e criacionistas

Um marco da agenda neoliberal autoritária instalada em 2016 é a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (EC 95), que estipula um limite de investimentos públicos nos próximos vinte anos. Dentre muitos outros impactos decorrentes da EC 95 para as políticas públicas no País, destaca-se, na área de educação, o compromisso com o

cumprimento das metas contidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (AMARAL, 2016). Nos governos que se seguiram a 2016, registram-se graves retrocessos na agenda educacional, orientados por “soluções” neoliberais, como as reformas do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o encerramento ou o abandono de programas em curso, os expressivos cortes de orçamento, a intensificação de processos de privatização da esfera pública, além da adoção de uma pauta conservadora sem precedentes (DOURADO, 2019).

Entendendo, como descrito, que os movimentos neoconservadores se inscrevem no contexto neoliberal como uma estratégia orientada para os interesses do mercado, compreende-se que a condução das políticas educacionais posteriores ao golpe de Estado de 2016 não apenas faz convergir as pautas neoliberais e as pautas neoconservadoras, a despeito de suas aparentes contradições, mas subordina as últimas às primeiras. Implica, por exemplo, compreender que estão amalgamadas ações, como o corte orçamentário das universidades públicas, a medida provisória que impõe restrições à eleição de reitores e os reiterados ataques verbais de autoridades à universidade - de que ela seria um antro de decadência e depravação conduzido pela esquerda. Essas e tantas outras medidas estão concatenadas à produção das condições de privatização do público, direta ou indiretamente, e ao controle ideológico e doutrinário, objetivos que importam aos interesses de acumulação e de reprodução das classes dominantes brasileiras que, é preciso ressaltar, reproduzem-se e se perpetuam sem jamais terem deixado de sustentar – com o necessário aporte de violência - seu preconceito de classe, seu racismo, sua intolerância para com qualquer forma de pensamento político que não resulte na confirmação imediata de seus interesses.

Voltando à questão anunciada pelo título deste artigo, em que bases afinal se sustenta a educação no mundo dos terraplanistas e criacionistas neoliberais? Os terraplanistas e criacionistas são aqui tomados como um emblema dos movimentos conservadores que elegem a educação escolar como campo de batalha nessa quadra da história brasileira, nos quais se incluem, entre mais: todas as demais modalidades de anticientificismo; os ataques generalizados à educação escolar; a defesa da educação domiciliar; o movimento pela “Escola sem partido”; a desqualificação e o controle sobre a prática dos professores; o ataque à autonomia e à legitimidade das universidades públicas; a proliferação de escolas militares. Podem ser arrolados ainda os movimentos conservadores não diretamente direcionados para a escola, mas que incidem poderosamente sobre ela: as pautas e as práticas de conteúdo racista, sexista e contrárias ao movimento LGBTQ; o combate às religiões não majoritárias, em especial as de matriz africana.

Assim reunidos, esse conjunto de ações revela, entre mais, que a escola pública está na mira dos neoliberais neoconservadores. Essa amálgama entre forças neoliberais e neoconservadoras rejeita o processo de escolarização pública em todos os seus fundamentos: como *locus* de formação para autonomia, espaço de aquisição de conhecimentos

socialmente produzidos, de acesso gratuito e inclusivo, de gestão democrática e comprometida com o papel social que, historicamente, lhe foi conferido em uma sociedade de classes a despeito de suas inerentes e avassaladoras contradições. A sanha espoliadora do neoliberalismo não esconde mais sua cobiça por esse imenso mercado que a escola pública ainda retém e avança sobre ela com suas intensivas estratégias (diretas e indiretas) de privatização, processo que, em decorrência das ações de ensino remoto desenvolvidas durante a pandemia, deverá ser incrementado exponencialmente (KLEIN, 2020). Haveria talvez um segmento não tão almejado pelo mercado, qual seja, os muito pobres, cuja educação deveria permanecer sobre os auspícios do Estado, mas devidamente subfinanciada, socialmente segregada, sob vigilância do ponto de vista doutrinário e, se necessário, sob o controle da força policial. Tudo o que se disse sobre o avanço dos neoliberais e neoconservadores converge para o aprofundamento desse quadro de desmonte da educação pública tradicional, por mais assustador que isso possa parecer.

Porque nada disso ocorre de um dia para o outro e, sobretudo, porque estamos falando de uma instituição mais do que centenária da sociedade liberal, estão em causa a destituição da legitimidade e a desautorização da autoridade profissional e ética da professora ou do professor, esse personagem que, com os seus estudantes, consolida uma parceria que é a base da experiência produzida pela escola tal qual a conhecemos. Já depauperados pelas perdas salariais, as professoras e os professores enfrentam toda sorte de espoliação das condições de trabalho e, agora, graças aos ataques dos neoconservadores, de todas as formas de deslegitimação de seu ofício, que vão de episódios de achincalhes a violências explícitas. Submetidos aos processos de conformação da sociabilidade neoliberal, tendo menos oportunidades de ações coletivas de reconhecimento de suas causas e lutas, condicionados pelo crescimento avassalador das igrejas evangélicas neopentecostais e pela mídia ideologicamente alinhada, professoras e professores também são passíveis de adotar posições neoconservadoras, contribuindo para a reprodução interna dos interesses e valores neoliberais.

Essa perda de legitimidade se traduz também no outro pilar do processo educativo: a mediação dos conhecimentos socialmente produzidos. A cada nova geração, deve ocorrer um processo pelo qual todos, sem exceção, devem dominar as linguagens, os fundamentos e os valores de sua cultura. Isso supõe a existência de pressupostos e paradigmas teóricos e epistemológicos racionais que, a despeito das distinções e mesmo contradições, dão suporte à experiência humana de sistematização dos saberes em distintas possibilidades, como a filosofia, a ciência, a arte e a tecnologia, e também de sistematização dos aspectos normativos e axiológicos da vida em sociedade. Essa racionalidade é também condição para que a escola possa cumprir suas finalidades educativas. Não há como sustentar o sentido da educação na ausência dessa condição, a despeito de toda divergência, e que deve ser enfrentada, sobre os limites e as contradições da racionalidade científica

e suas implicações sociais sob o capitalismo. Uma educação submetida ao negacionismo da ciência é, por princípio, impossível.

Mais difícil ainda seria supor um processo de socialização mediado pela escola que não tivesse por fundamento o desenvolvimento da autonomia de ação e de pensamento de sujeitos capazes de reconhecer no outro a condição de sua própria existência em sociedade. Se a sociabilidade neoliberal tende a fomentar todas as formas de preconceitos e a eliminar todas as manifestações de alteridade que não a confirmem, ela é incompatível com qualquer prática educativa. Se a escola se prestasse ou mesmo que, eventualmente, já se preste a fomentar essa sociabilidade neoliberal, certamente será porque o referido desmonte da escolarização pública já está em curso. Nesse sentido, é importante compreender em que direção apontam os processos de socialização mediados pelas escolas militares, pela escolarização domiciliar e, ainda, pela desescolarização prenunciada pelas experiências de ensino remoto para o período posterior à pandemia.

Por todos esses aspectos, as bases que sustentam a educação estão sob ameaça no mundo dos terraplanistas e criacionistas. Esse processo vem ocorrendo em esfera planetária, já que decorre do estágio atual do capitalismo, mas suas particularidades no País, onde a universalização de uma educação pública de qualidade jamais se realizou, podem contribuir para que seus efeitos sejam particularmente destrutivos. Nossas elites, que nunca adotaram a educação pública como prioridade e têm se mostrado conservadoras em todos os aspectos, encontram-se, hoje, na condição de aprofundar esse processo, ainda mais pelo que lhes asseguram o ponto de vista do mercado, o controle ideológico e a manutenção de seu ódio de classe. Advém daí a compreensão de que, se é grande a ameaça à educação escolar pública, ainda maior será a luta a ser empreendida em sua defesa.

Recebido em: 17/10/2020 e Aprovado em: 05/12/2020

Notas

- 1 Foram entrevistadas 2.086 pessoas com 16 anos ou mais em 130 municípios brasileiros, em 4 e 5 de julho de 2019; a margem de erro máxima foi de dois pontos percentuais, para mais ou para menos, dentro do nível de confiança de 95%. (GARCIA, 2019).
- 2 Estudos recentes destacam o protagonismo do YouTube na produção do terraplanismo e no incentivo ao desenvolvimento de seus argumentos de apoio. (PAOLILLO, 2018).
- 3 Pesquisa Datafolha (2018) realizada nos dias 25 e 26 de março de 2010, com 4.158 pessoas de 168 municípios. A margem de erro foi de dois pontos percentuais, para mais ou para menos.
- 4 Uma característica do nazifascismo foi a combinação de “crenças malucas sobre o mundo com um confiante domínio de alta tecnologia contemporânea” (HOBBSAWN, 1994, p. 122). O historiador acrescenta: “O fim do

século XX, com suas seitas fundamentalistas brandindo as armas da televisão e da coleta de fundos programada em computador, nos familiarizou mais com esse fenômeno.”

- 5 No Brasil contemporâneo, os “outros” são, entre muitos, os pobres, os negros, os povos originários, os imigrantes, as religiões minoritárias e a comunidade LGBTI.
- 6 “Menos do que uma doutrina política, filosófica e/ou moral, o neoliberalismo fica estrangido a se apresentar fundamentalmente como uma receita de política econômica (abertura, Estado mínimo, desregulamentação etc.), desprezando, nessa medida, alguns dos nobres valores universais que primariamente lhe deram origem.” (PAULANI, 2005, p.124).

Referências

- AMARAL, Nelson C. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2014) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n.3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.
- CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-224, ago. 2020.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DATAFOLHA. 59% acreditam na evolução entre as espécies, sob o comando de Deus. *Folha de São Paulo*, São Paulo, n. 29.584, 2 abr. 2010.
- DIETHELM, Pascal.; MCKEE, Martin. Denialism: what is it and how should scientists respond? *The European Journal of Public Health*, Oxford, v. 19, n. 1, p. 2-4, 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.
- DUMÉNIL, Gérard.; LÉVY Dominique. *A crise do neoliberalismo*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- GARCIA, Rafael. 7% dos brasileiros afirmam que a terra é plana, mostra pesquisa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Ciência, 14/07/2019.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, Cia das Letras, 1994.
- IANNI, Octávio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KLEIN, Naomi. *Capitalismo e coronavírus: “O choque é o próprio vírus”*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597194-naomi-klein-capitalismo-e-coronavirus-o-choque-e-o-proprio-virus>. Acesso em 05/04/2020.
- MIRANDA, Marília G. de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

NOGUEIRA, Salvador. Um em cada quatro brasileiros diz que pouso lunar é mentira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16/07/2019. Ciência. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/um-em-cada-quatro-brasileiros-diz-que-pouso-lunar-e-mentira.shtml>

PAOLILLO, John. C. The Flat Earth phenomenon on YouTube. *First Monday*, Chicago, v. 23, n, 12, 3th December 2018. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/8251/7693>

PAULANI, Leda M. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.

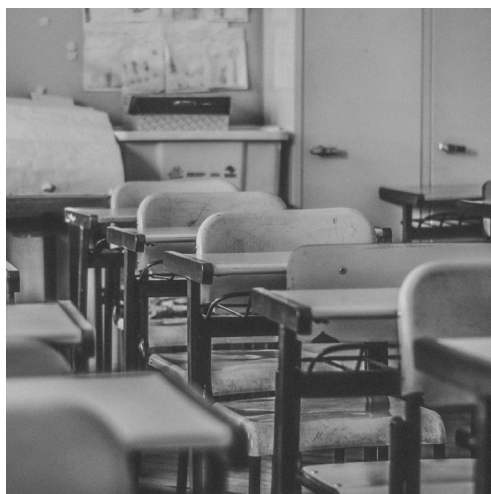
ROCHEL DE CAMARGO Jr., Kenneth; MEDINA COELI, Claudia. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300203, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300203.pdf>

SAAD FILHO, Alfredo. Trump, Johnson, and Bolsonaro in the Swamp. *The Bullet*, Canadá, Public Good, 20 de julho de 2020. Disponível em: <https://socialistproject.ca/2020/07/trump-johnson-bolsonaro-the-swamp/>

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo, Boitempo, 2018.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTO



Trabalho Docente em Tempos de Pandemia

Relatório Técnico

Apresentação

A pandemia de Coronavírus (Covid-19) enfrentada na atualidade tem impactado fortemente os sistemas educacionais em todo o mundo, ensejando novas situações de trabalho.

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de reorganização escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil. A pesquisa procurou conhecer quais atividades estão sendo desenvolvidas pelos docentes e em que condições, durante o período de isolamento social.

Assim, convidamos-lhes a conhecer os resultados desta pesquisa realizada com professores(as) das redes públicas de todos os estados do país. Nossa expectativa é de as informações tratadas na pesquisa possam contribuir para o debate responsável e necessário sobre as condições atuais que enfrentam a educação básica pública no Brasil.

Sobre a pesquisa

A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira.

O GESTRADO/UFMG é responsável pelo desenho metodológico da pesquisa, construção do instrumento de coleta de dados, além da sistematização e análise dos resultados.

Nesta investigação, o público-alvo contempla os(as) professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, esse universo abrange cerca de 1,7 milhões de profissionais.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário on-line autoaplicado, disponibilizado na plataforma Google Forms. Os dados foram coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020.

A pesquisa contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados.

A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica. Isso após analisar o banco de dados e eliminar os questionários com preenchimento incompleto e os casos duplicados.

Sobre os tópicos pesquisados, as questões foram distribuídas em quatro blocos: 1. Perfil dos(as) respondentes; 2. Utilização de tecnologias digitais; 3. Docentes com aulas suspensas; e 4. Desenvolvimento de atividades escolares remotas. A seguir, passamos a descrever alguns dos resultados obtidos na pesquisa.

Perfil dos respondentes

As primeiras informações sobre os 15.654 professores(as) da Educação Básica das redes públicas foram referentes às características demográficas e à vinculação profissional.

Quadro 1: Características demográficas

Faixa etária	Feminino	Masculino	Total
Até 29 anos	5,5%	2,3%	7,8%
De 30 anos a 39 anos	20,6%	6,6%	27,3%
De 40 a 49 anos	30,2%	7,0%	37,2%
De 50 a 59 anos	19,0%	4,7%	23,7%
60 anos ou mais	3,0%	1,0%	4,0%
Total	78,3%	21,7%	100,0%

As mulheres representam 78% dos respondentes, sendo que metade dos professores participantes da pesquisa é constituída por mulheres com idade entre 30 a 49 anos.

Quadro 2: Abrangência da pesquisa

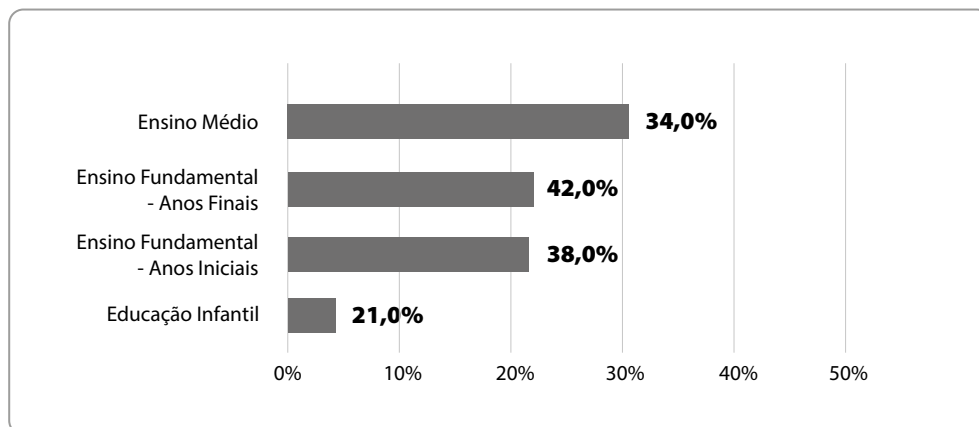
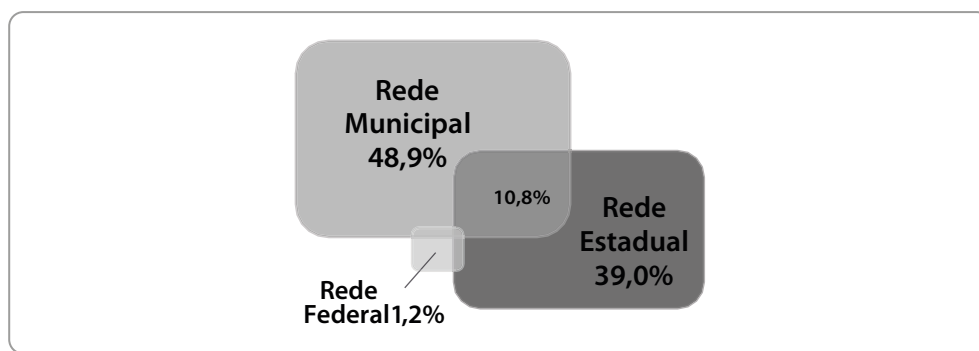
Norte (9%)	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO		
	433	202	84	116	454	56	64		
Nordeste (35%)	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
	219	410	2.235	61	1.326	681	113	273	153
Centro-Oeste (17%)	DF	GO	MT	MS					
	375	214	709	1.434					
Sudeste (23%)	ES	MG	RJ	SP					
	755	1.783	246	779					

Sul (16%)	PR	RS	SC
	1.600	620	259

Todos os estados foram abrangidos pela pesquisa, o que nos permite obter informações sobre a situação do trabalho remoto no contexto da pandemia do Coronavírus 19 em todo o país.

Cinco estados tiveram mais de 1.000 respondentes (Ceará, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul e Paraíba).

Gráfico 1: Vinculação profissional



- » 9 a cada 10 professores(as) atuam exclusivamente em uma única rede de ensino.
- » 69% dos(as) professores(as) atuam em uma única etapa/subetapa da Educação Básica.
- » 6 a cada 10 professores(as) lecionavam somente no Ensino Regular.
- » Em relação às modalidades de ensino, do total de respondentes: 22,1% atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 9,8% na Educação Especial; 74% na Educação

Profissional e Tecnológica; 5,7% na Educação do Campo; e 0,7% na Educação Escolar Indígena e Quilombola.

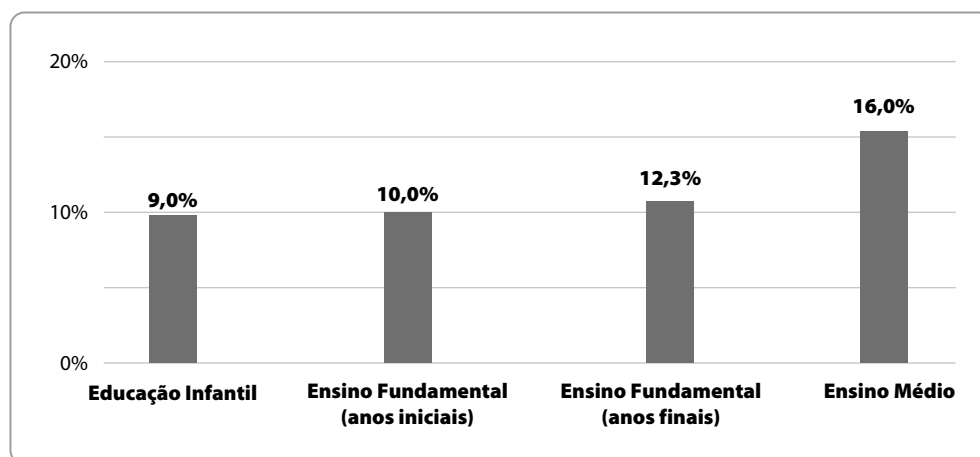
Utilização de tecnologias digitais

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à COVID 19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica.

O quadro pesquisado evidenciou o caráter de novidade trazido pela realização de aulas a distância. Adicionalmente, revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as).

Como pode ser observado nos dados:

Gráfico 2: Experiência com aulas remotas



O isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as). A experiência desses profissionais com a realização de aulas remotas aumenta com o avanço das etapas da Educação Básica. Porém, o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso.

As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Entretanto, observa-se uma diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa a que estão vinculados. A proporção de professores(as)

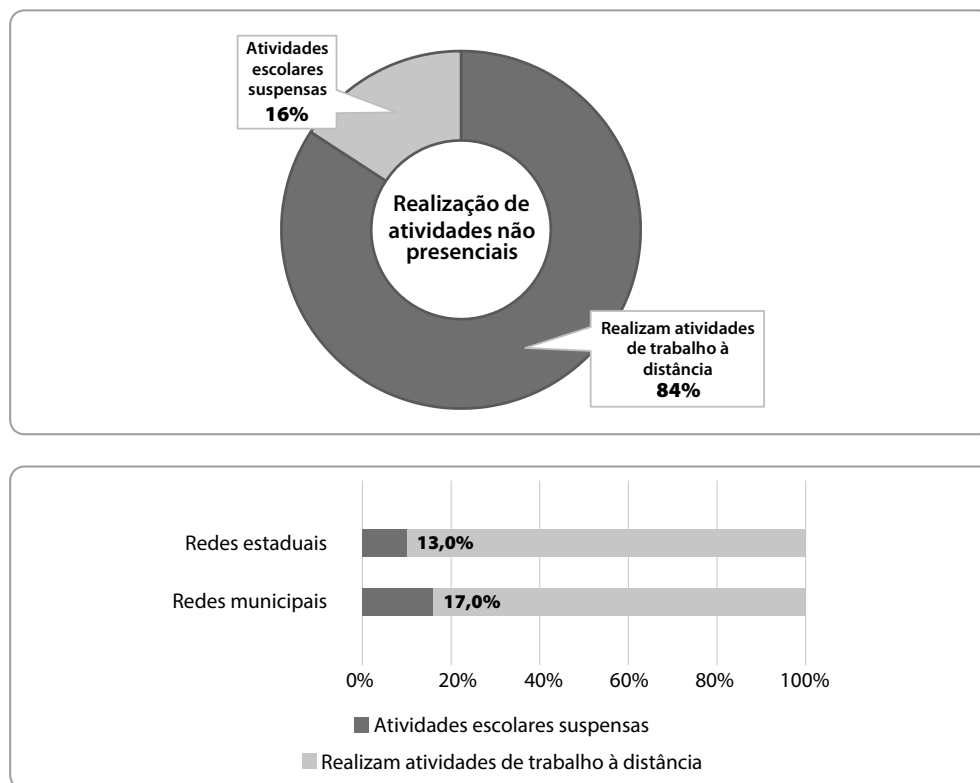
das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%).

Entre os(as) professores(as) que relataram ter participado ou estar participando de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas atividades são oferecidas pelas Secretarias de Educação. A segunda situação mais usual é aquela na qual o docente afirma ter acesso a tutorial on-line com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais.

Novas configurações da atividade docente

Afinal, como ficou o trabalho dos professores(as) da Educação Básica pública no país após o distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19?

Gráfico 3: Suspensão e continuidade das atividades escolares



Embora exista distanciamento social em função da Covid-19, a grande parte (84%) dos(as) professores(as) continua a desenvolver atividades de trabalho de forma remota.

A suspensão das atividades escolares atingiu com maior intensidade os(as) professores(as) das Redes de Ensino Municipais. Isso comparado aos das Redes de Ensino Estaduais.

Docentes com aulas suspensas

Embora 15,8% dos(as) professores(as) respondentes da pesquisa não estivessem realizando atividades escolares não presenciais, eles foram avaliados quanto ao preparo para a realização dessa forma de ensino e à disponibilidade de recursos tecnológicos para tal.

Apesar de as atividades escolares terem sido suspensas, quase a metade (46%) desses docentes continua interagindo com os estudantes.

Recursos tecnológicos disponíveis e preparo para o ensino remoto

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente.

Quadro 3: Disponibilidade de recursos tecnológicos e preparo para seu uso

		Preparação para realização de atividades	
		Sim	Não
Recursos tecnológicos	Sim	31,7%	53,6%
	Não	1,9	12,7%

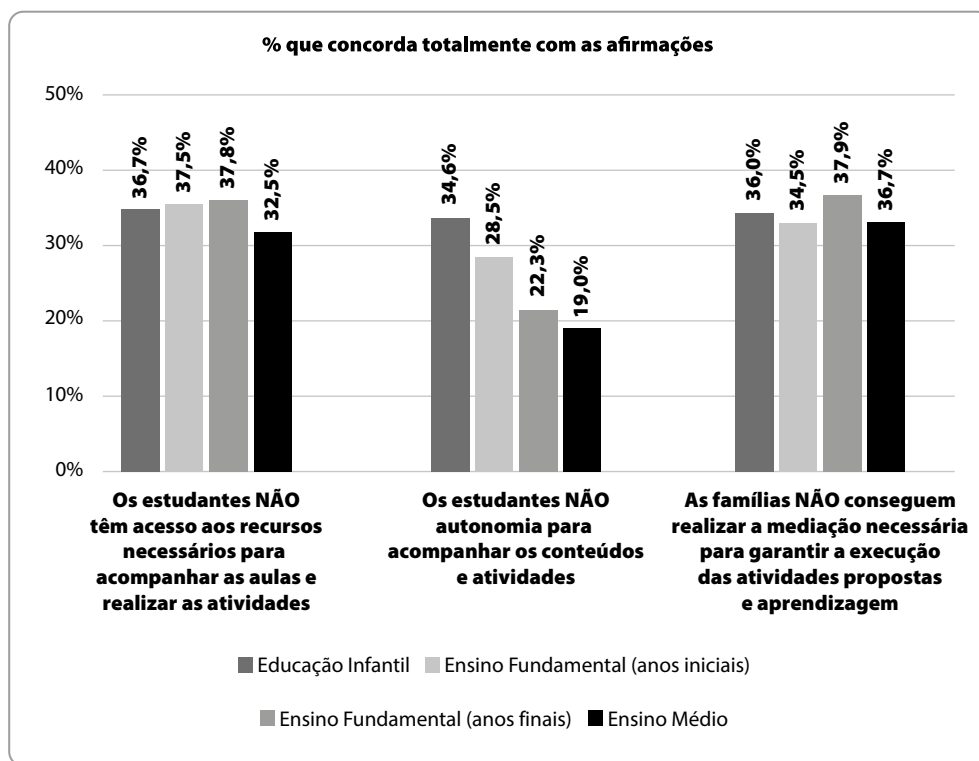
Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais.

Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades.

Avaliação sobre o ensino à distância

Contudo, o trabalho docente remoto exige também que na outra ponta as condições de sua realização estejam asseguradas. Nesse sentido, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também. Na visão dos profissionais, *1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades*, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. A situação é melhor no Ensino Médio, que teve o menor percentual de respondentes (32,5%) que avaliou que os estudantes NÃO tinham acesso aos recursos para acompanhar as aulas remotas.

Gráfico 4: Avaliação dos(as) professores(as) acerca do ensino à distância



A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e atividades aumenta à medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica. Porém, *mesmo no Ensino Médio, cerca de 1 a cada 5 estudantes não possuem autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as)*.

Outro dado importante é o apoio que as crianças e jovens recebem em casa para o acompanhamento das atividades de ensino. Cerca de 35% dos profissionais de todas as etapas/subetapas da Educação Básica acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas. Essa constatação está presente

mesmo entre as famílias de estudantes da Educação Infantil que podem vir a possuir maior necessidade de apoio da família.

A realização de aulas não presenciais busca cumprir uma série de critérios relacionados à atividade educativa. Alguns relacionados a aspectos burocráticos, outros à aprendizagem.

1 a cada 3 professores(as) concordaram totalmente com o fato de que a realização de aulas à distância justifica o recebimento do salário mensal. Isso foi verificado em todas as etapas/sub-etapas da Educação Básica.

A realização do ensino remoto, porém, não garante a substituição das aulas presenciais. *Somente 14,3% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de que a atividade à distância garante a não reposição das aulas.*

12,2% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de o ensino à distância possibilitar a continuidade dos conteúdos que precisam ser abordados.

Desenvolvimento de atividades escolares remotas

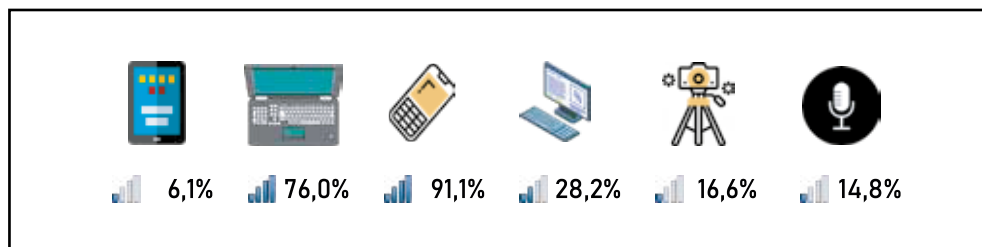
Dos participantes da pesquisa, 86% passaram a realizar atividades de ensino remotas em função do rearranjo de trabalho provocado pela pandemia da Covid-19. Contudo, foram situações novas e inesperadas que não contaram com um planejamento prévio e uma preparação específica. Seguem, adiante, as percepções dos(as) professores(as) sobre os recursos utilizados para a realização do trabalho à distância, o suporte oferecido, a forma de organização do trabalho e o relacionamento com os estudantes.

Em relação aos profissionais que desenvolvem trabalho à distância: *1 a cada 17 profissionais da Educação Infantil realizam esse trabalho na própria escola.* Muito superior, portanto, ao cenário dos(as) professores(as) do Ensino Médio, em que 1 a cada 44 profissionais exercem o trabalho na unidade escolar.

Recursos tecnológicos

83% dos professores possuem recursos, em casa, para ministrar aulas não presenciais. Desses docentes, a metade compartilha os recursos com outras pessoas no domicílio e, a outra parte, faz uso exclusivo dos recursos tecnológicos.

Imagem 1: Recursos utilizados para ministrar aulas à distância



Tipo de internet utilizada

Banda larga	65,3%	Outro tipo (rádio, discada)	10,4%
Plano de dados do celular	24,0%	Não possui internet em casa	0,2%

9 a cada 10 professores(as) utilizam o telefone celular na realização das aulas à distância. Em seguida aparece o notebook, sendo usado por 76,0% dos participantes.

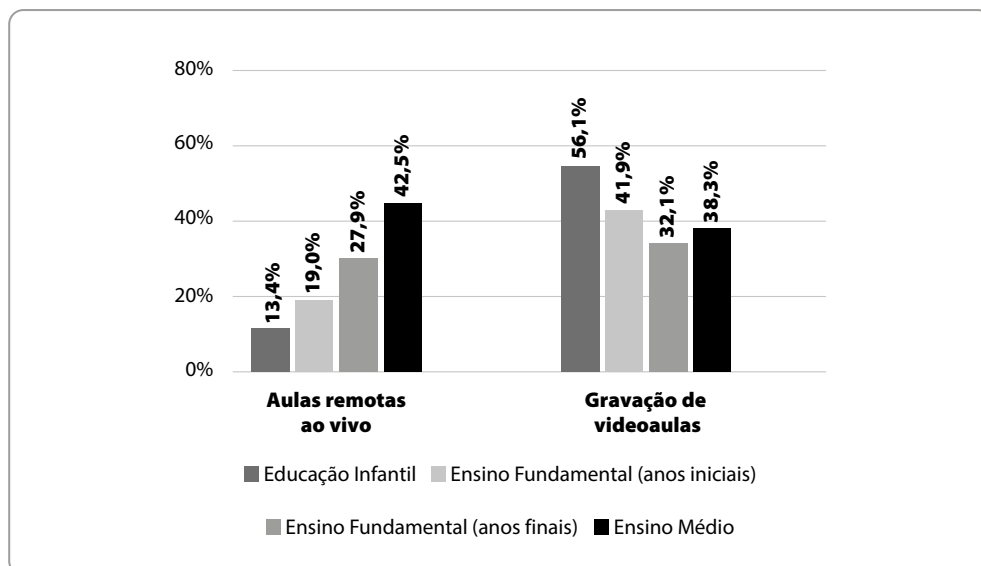
Entre os dispositivos eletrônicos avaliados, o tablet foi o menos utilizado pelos docentes para ministrar aulas não presenciais.

2 a cada 3 participantes possuíam internet banda larga. Outros 24,0% utilizavam dados do plano de celular para ministrar as aulas remotas.

Atividades desenvolvidas

Os formatos de aula remota disponibilizados aos estudantes diferenciam entre as etapas/subetapas da Educação Básica. Os professores(as) da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes.

Gráfico 5: Aulas remotas realizadas



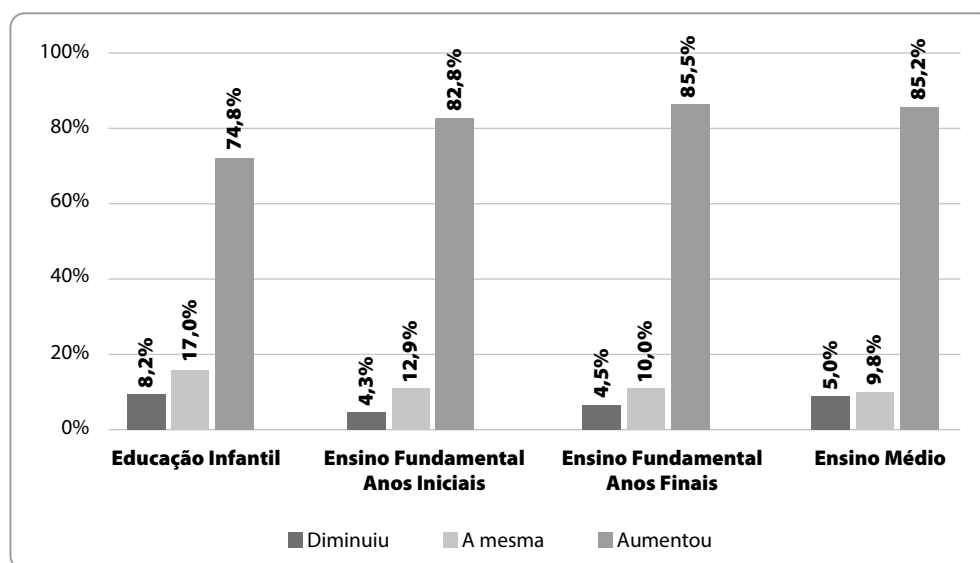
43,5% dos professores(as) do Ensino Médio realizavam aulas remotas ao vivo. Esse percentual é superior aos valores encontrados no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, que teve somente 13,4% dos respondentes que utilizaram desse tipo de recurso.

Entretanto, o desenvolvimento das atividades não presenciais contempla diversas outras ações, como é o caso da elaboração e correção de atividades e a participação em reuniões.

- » 9 a cada 10 professores(as) elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes, no período de interrupção das aulas presenciais.
- » A leitura e a correção de trabalhos enviados pelos estudantes eram realizadas por 63,7% dos respondentes.
- » 3 a cada 4 professores(as) da Educação Básica realizavam reuniões com os gestores da escola. Ainda, 57,2% participavam de reuniões com os colegas de trabalho.

Diante das diferentes tarefas realizadas para o ensino remoto, como os(a) professores(as) avaliam as mudanças na sua rotina de trabalho usual com as atividades desenvolvidas nas aulas presenciais?

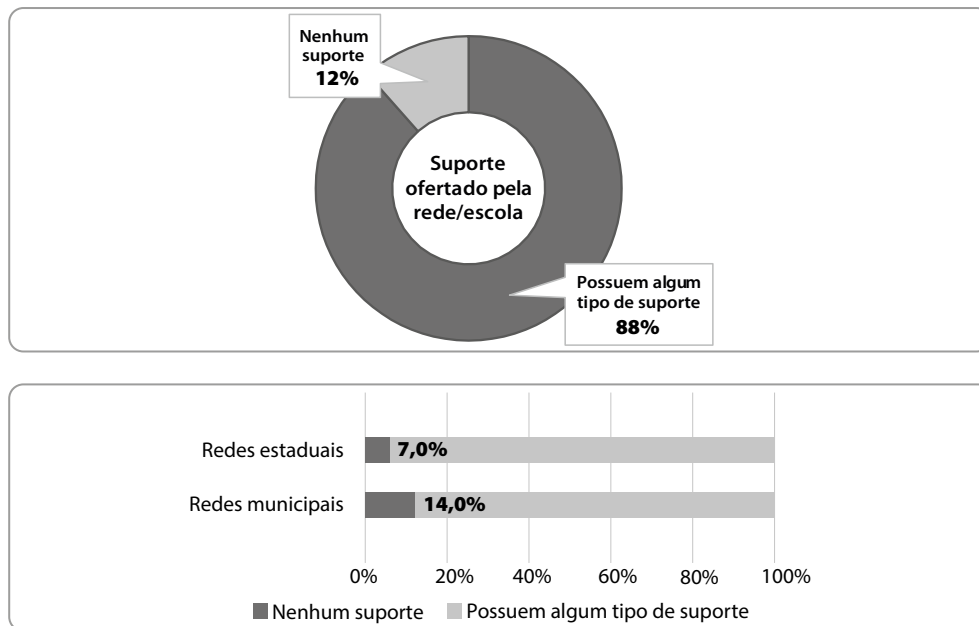
Gráfico 6: Comparação das horas de trabalho no ensino remoto



- » A percepção da maioria dos(as) professores(as) é de que houve um aumento nas horas de trabalho.
- » O aumento das horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais ocorreu para a grande maioria dos(as) professores(as) de todas as etapas/subetapas da Educação Básica.
- » A visão de que o trabalho à distância diminui as horas de trabalho é a percepção da minoria dos respondentes, sendo que o está mais presente entre os docentes da Educação Infantil.

Suporte institucional

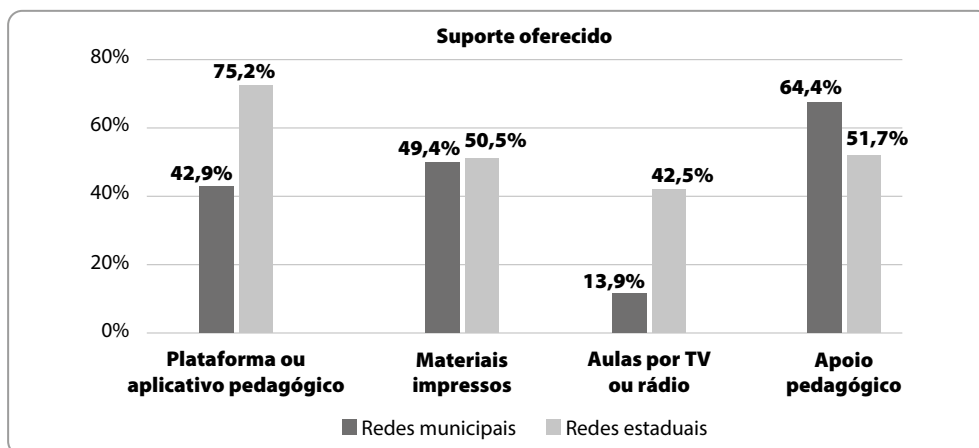
Gráfico 7: Disponibilidade de suporte institucional



A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais é o dobro do que aqueles das Redes Estaduais de Ensino (7%). Mais uma vez, observa-se diferença significativa entre a dependência administrativa a qual a escola está vinculada.

À medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica, aumenta a cobertura de suporte oferecido aos docentes. Assim, a pior situação refere-se à Educação Infantil, em que 15% não possuem suporte, e a melhor, no Ensino Médio (9%).

Gráfico 8: Tipo de suporte oferecido



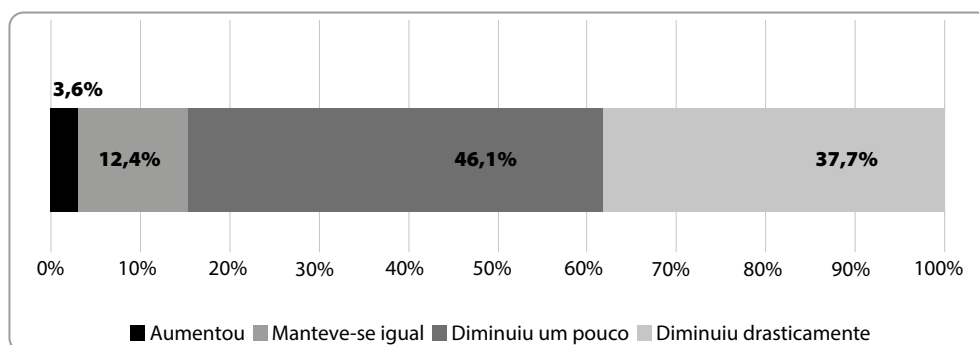
Os tipos de suporte oferecidos aos docentes para a realização das atividades não presenciais variam de acordo com a rede de ensino.

3 a cada 4 professores(as) das Redes Estaduais de Ensino possuíam plataformas ou aplicativos pedagógicos para a oferta das aulas remotas. A disponibilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem foi menos comum entre os docentes das Redes Municipais de Ensino.

O apoio pedagógico foi o tipo de suporte mais ofertado pelas Redes Municipais de Ensino aos docentes. Dentre os respondentes, 3 a 4 professores(as) tiveram acesso a esse serviço de apoio à realização das atividades não presenciais.

Relação com os estudantes

Gráfico 9: Participação dos estudantes nas atividades propostas



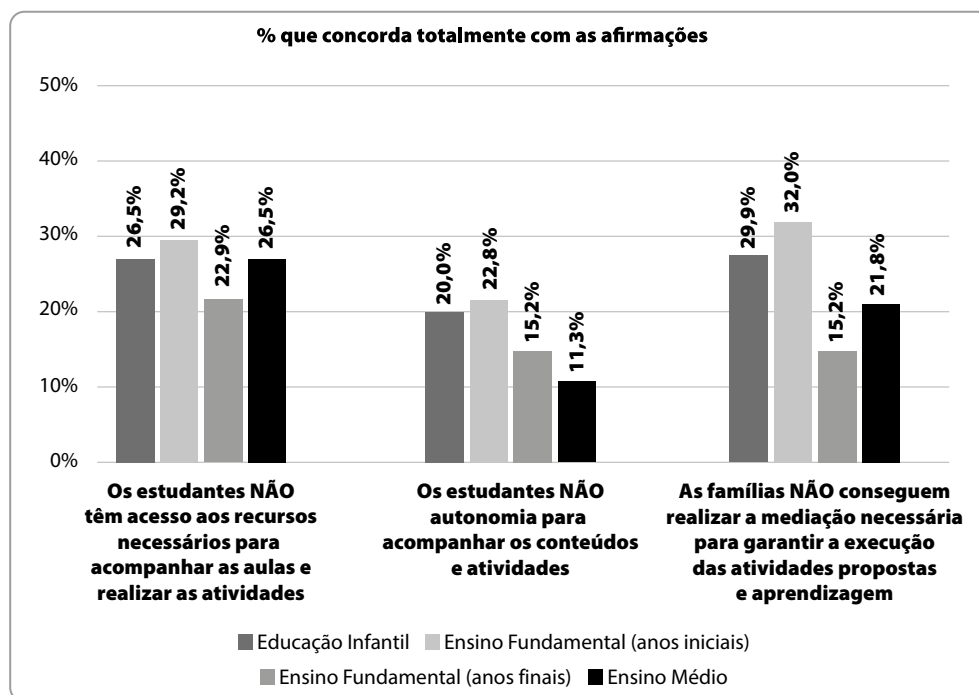
Somente 16,0% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas. Isso é, o envolvimento dos discentes manteve-se o mesmo ou, até mesmo, aumentou.

O cenário imposto pela pandemia de Covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%), em que em torno de 45% dos estudantes diminuiu drasticamente a participação nas atividades propostas.

A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29,0% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização do trabalho docente remoto, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização. É indispensável que os estudantes também os tenham. Na visão geral dos profissionais, *1 a cada 4 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades*, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. A situação é um pouco melhor nos anos finais do Ensino Fundamental, em que 22,9% dos respondentes avaliaram que os estudantes não têm acesso a tais recursos.

Gráfico 10: Entraves à realização do ensino remoto



A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e atividades é menor nas duas primeiras etapas/subetapas da Educação Básica. *Embora a situação seja melhor no Ensino Médio, ainda assim, 11,3% dos estudantes não possuem autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as).*

Cerca de 30% dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas.

Quanto aos aspectos burocráticos e relacionados à atividade educativa, seguem alguns resultados sobre a realização de aulas não presenciais:

- » Em todas as etapas/subetapas da Educação Básica, *praticamente a metade dos(as) professores(as) concordaram totalmente com o fato de que a realização de aulas à distância justifica o recebimento do salário mensal*. Essa parcela é bem superior à avaliação feita pelos profissionais que não realizavam atividades de ensino remoto.
- » A realização do ensino remoto, porém, não garante a substituição das aulas presenciais. *Somente 17,5% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de que a atividade à distância garante a NÃO reposição das aulas*.
- » 16,0% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de o ensino à distância possibilitar a continuidade dos conteúdos que precisam ser abordados. Ou seja, eles possuem uma avaliação mais positiva sobre esse aspecto em relação àqueles que tiveram as aulas suspensas (12,2%).

Notas conclusivas

Esperamos que os resultados obtidos com a pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia possam contribuir para o debate atual sobre como a educação básica pública no Brasil pode enfrentar as restrições impostas pelo isolamento social em decorrência da COVID 19. A abrangência de cobertura que teve a pesquisa, considerando a quantidade de respondentes e a distribuição por todos os estados do país, bem como a variedade de situações encontradas nas respostas dos participantes contribuem para o maior conhecimento do conjunto complexo que envolve a realidade atual da oferta de educação básica pública nos estados, Distrito Federal e municípios do Brasil.

A situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia nos impõe. O que a pesquisa nos mostra é que as redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas a suspensão das atividades letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes. Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada.

Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus

estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes.

Os problemas já conhecidos que envolvem a oferta de educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais.

Os resultados desta pesquisa deverão ainda ensejar novos estudos e análises no âmbito acadêmico que poderão contribuir para o conhecimento desta situação nova. Para o momento, consideramos que as informações fornecidas pela pesquisa são relevantes para se considerar no momento do retorno às atividades presenciais. Dada a destacada desigualdade econômica e social do país e os problemas de infraestrutura das escolas, faz-se necessário o exame rigoroso de cada caso com o fim de evitar generalizações que podem incorrer em graves injustiças.

A busca de soluções no plano imediato requer amplo diálogo envolvendo toda a comunidade educacional e outros setores da sociedade. A pesquisa acadêmica pode auxiliar nesse diálogo dispondo de conhecimentos responsáveis para a análise dos problemas.

Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para a elaboração de políticas consequentes que promovam a melhoria das condições de trabalho desses profissionais e para a melhoria da oferta educativa de seus estudantes.

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Expediente Gestrado/UFMG

Coordenadora:

Dalila Andrade Oliveira

Vice coordenadoras:

Adriana Araújo Pereira Borges e Lívia Maria Fraga Vieira

Estatístico:

Edmilson Antonio Pereira Junior

Pesquisadores:

Adriana Maria Cancellata Duarte, Alexandre William Barbosa Duarte, Ana Maria Alves Saraiva, Ana Maria Clementino Jesus e Silva, Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni, Aylanna Soares Araújo, Celsiane Aline Vieira Araújo, Cláudia Starling Bosco, Danilo Marques Silva, Deise Rosálio Silva, Gustavo Soares Araújo, Henrique Oliveira Rachid Cançado, Jonas Aron Cardoso Diniz, Josiane Pereira Torres, Juliana de Fátima Souza, Kildo Adevaire dos Santos, Lucas Felicetti Rezende, Maikel Pons Giralt, Maíra Lana Kascher Santos, Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto, Maria Luísa da Silva Amâncio, Naiane Alves de Almeida, Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo, Sofia Constança Penido Miranda, Sullivan Ferreira de Souza e Tiago Antônio da Silva Jorge

Contato:

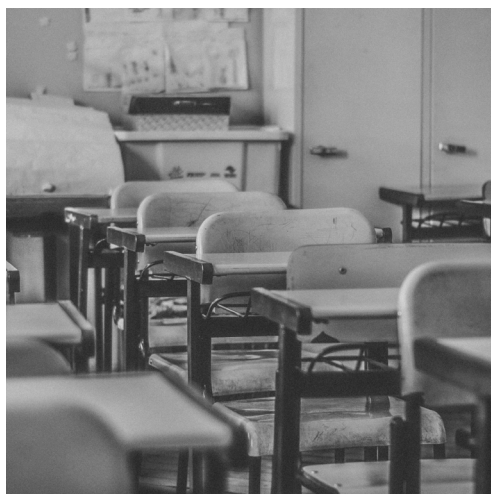
www.gestrado.net.br [instagram.com/gestradoufmg](https://www.instagram.com/gestradoufmg)

Endereço:

Av. Antonio Carlos, 6627
UFMG Campus Pampulha
Belo Horizonte-MG, Brasil
CEP: 31270-901

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ DOSSIÊ



Trabalho docente em tempos de pandemia: *mais um retrato da desigualdade educacional brasileira*

Teaching work in times of pandemic:
another portrait of Brazilian educational inequality

Labor docente en tiempos de pandemia:
otro retrato de la desigualdad educativa brasilera

DALILA ANDRADE OLIVEIRA*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

EDMILSON ANTONIO PEREIRA JUNIOR**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o trabalho docente e a educação básica com a pandemia do coronavírus (Covid-19). Expõe aspectos operacionais e metodológicos da pesquisa com 15.654 professores das redes públicas de ensino do país e cujos dados foram coletados por meio de formulário eletrônico. O texto traz informações sobre o suporte institucional oferecido pelas redes de ensino e os recursos tecnológicos de professores e estudantes para desenvolver as atividades. Aborda, ainda, a carga de trabalho dos professores e a participação dos estudantes nas atividades. Dentre os resultados obtidos, destacam-se a significativa variação de condições entre redes públicas de ensino e a relativa sobrecarga de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente. Ensino remoto. Pandemia.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora da Universidade Federal de Minas Gerais e, atualmente, professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Pesquisadora PQ1A/CNPq. *E-mail:* <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

** Mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mesma instituição na qual atualmente é Pós-doutorando na Faculdade de Educação. É estatístico do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <edmilsonpj@yahoo.com.br>.

ABSTRACT: The article presents research results on teaching work and basic education with the coronavirus pandemic (Covid-19). It exposes operational and methodological aspects of the research with 15,654 teachers from public schools in the country whose data were collected through an electronic form. The text provides information about the institutional support offered by the educational networks, and the technological resources of teachers and students to develop the activities. It also addresses teachers' workload and the students' participation in activities. Among the results obtained, we highlight the significant variation in conditions between public schools, and the relative work overload of teachers.

Keywords: Teaching work conditions. Remote teaching. Pandemic.

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de la investigación sobre la labor docente y la educación básica con la pandemia del coronavirus (Covid-19). Expone aspectos operativos y metodológicos de la investigación con 15,654 docentes de escuelas públicas del país cuyos datos fueron recolectados mediante un formulario electrónico. El texto informa sobre el apoyo institucional que brindan las redes educativas y los recursos tecnológicos de docentes y estudiantes para desarrollar las actividades. También aborda la carga laboral de los profesores y la participación de los estudiantes en las actividades. Entre los resultados obtenidos, destacamos la significativa variación de condiciones entre las escuelas públicas y la relativa sobrecarga de trabajo de los docentes.

Palabras clave: Condiciones laborales docentes. Enseñanza remota. Pandemia.

Introdução

O ano letivo escolar no Brasil iniciou em fevereiro e, cerca de um mês depois, o ensino presencial nas escolas foi suspenso para conter a propagação do coronavírus (COVID-19). A doença foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e impôs medidas restritivas de circulação às pessoas, tendo afetado diretamente diversos setores em todo o mundo, entre os quais a educação.

A imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. Inexistia, até aquele momento, qualquer tipo

de planejamento das redes de ensino para lidar com isso. Afinal, realizar atividades educacionais não presenciais exige dos professores e dos estudantes recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para manejá-los. As redes públicas de ensino se esforçaram para oferecer suporte institucional para facilitar a execução das novas práticas de ensino.

Com a mesma rapidez com que as adaptações foram implementadas pelas redes e instituições de ensino, os grupos de pesquisa foram compelidos a lançar mão de estratégias de pesquisa ágeis e apropriadas ao contexto para avaliar empiricamente as condições de oferta da educação e, em especial, o trabalho docente. Nessa premência, a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* foi desenvolvida para conhecer os efeitos das medidas de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho dos(as) professores(as) de educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil.

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo.

Apesar das políticas implementadas nos 13 anos dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram significativa inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade brasileira no sistema educacional, o pleno direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga. O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. Ele ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo, conforme aponta o Relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019). O Relatório também alerta para o fato de que o Brasil caiu uma posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que mede o progresso de uma nação a partir das dimensões renda, saúde e educação –, passando da 78ª para a 79ª posição, em comparação a 2017, no *ranking* com 189 países. Se considerarmos somente a América do Sul, o Brasil ocupa a quarta posição, ficando atrás de Chile, Argentina e Uruguai. A escolaridade da população brasileira é baixa, sendo que mais da metade da população com 25 anos ou mais concluiu somente o ensino fundamental; e, entre os jovens com idade de 18 a 24 anos, apenas 21,3% se encontram matriculados na educação superior.

É importante sublinhar, no início desta discussão, a desigualdade persistente que a pandemia evidenciou e aprofundou ainda mais. Algumas informações servem como uma pequena amostra do quanto o País estava pouco preparado para enfrentar uma situação pandêmica que exige o distanciamento social e a realização do trabalho e dos estudos em casa.

Sobre as desigualdades na educação, destaca-se a notável fragmentação da oferta escolar, quando tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas. Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa. Ximenes e Agate (2011)

demonstraram que as escolas com grande concentração de estudantes do Programa Bolsa Família (PBF) e que ofertam a educação integral (Programa Mais Educação) apresentam altos índices de precariedade quando comparadas a outras, cujas famílias dos alunos recebem renda mais alta. Isso mostra que a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza. Portanto, as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros.

A situação política atual do País acentua as condições desiguais de enfrentamento à pandemia. O Governo tem se demonstrado incapaz de responder eficientemente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia. Desde o golpe de Estado ocorrido em agosto de 2016, quando foi levado a cabo o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que colocou Michel Temer, o então vice-presidente, no comando do Governo Federal, foi mudado o rumo do País. A partir desse evento, temos enfrentado uma política de austeridade econômica que compromete a sobrevivência de milhões de brasileiros(as). Um dos feitos mais marcantes foi a aprovação com larga maioria no Congresso Nacional da Emenda Constitucional Nº 95, que congela o gasto com políticas sociais para os próximos 20 anos.

Os recursos públicos têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas. Essas medidas já vinham fragilizando a economia, incrementando ainda mais o desemprego e aumentando o imenso fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira, tendendo a se agravar com as restrições impostas pela pandemia.

Além dos severos cortes nos recursos destinados às políticas sociais nos últimos cinco anos, percebe-se progressivo avanço de movimentos de direita não somente no País, como também em grande parte do mundo. Neste momento, a direita tem conseguido operar por incorporações tradicionais, fazendo ressuscitar velhos jargões e apostando no medo das classes médias com o estímulo ao ódio social, como a homofobia, o machismo, o racismo. A maior expressão desse fenômeno na educação fica visível em projetos como o *Escola sem partido* e campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, no Brasil, ou *Con mis hijos no te metas*, no Peru, entre outras manifestações em diferentes países, em favor do *homeschooling*, da *choice school* e da militarização das escolas (OLIVEIRA, 2020).

Esses programas e campanhas convocam as famílias a garantir uma vigilância ideológica do trabalho escolar, ao mesmo tempo que atacam a autonomia docente. Diante da pandemia, esse quadro se agrava por meio de reações negacionistas e fundamentalistas, como, por exemplo, a ideia de que a pandemia é uma invenção de laboratório¹ ou que não passa de uma “gripezinha”², até a precarização das condições objetivas de acesso à alimentação, à segurança alimentar, entre outros fatores essenciais a uma vida digna.

Assim, o País retoma a velha tradição de condenar a diversidade à desigualdade, pois as vítimas primeiras dessa situação são os mais pobres e as ditas minorias.

Por fim, a pandemia se instalou entre nós no momento em que estavam para ser votadas a PEC Nº 15/2015, na Câmara dos Deputados, e a PEC Nº 26, no Senado Federal, que aprovaram a Emenda Constitucional Nº 108, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb é uma das principais fontes de financiamento da educação básica e, como era um fundo temporário, expiraria em 31 de dezembro de 2020. Com a chegada da pandemia, foram suspensas as reuniões das comissões e as votações passaram a ser realizadas exclusivamente no plenário virtual da Câmara Federal. Por meio de um acordo, protagonizado pelo presidente da Câmara Federal, levou-se a plenário essa votação em caráter emergencial. Com muita mobilização, obteve-se a aprovação da Emenda Constitucional Nº 108, que cria o Fundeb permanente, restando ainda importante disputa em sua regulamentação no sentido de definir, em última instância, os critérios e as finalidades para a destinação dos recursos públicos empregados na educação básica.

O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências.

A pesquisa acadêmica pode contribuir com o desenvolvimento de conhecimento sobre a nova realidade. Ela pode ser tomada como um caminho para aprimorar as condições em que o ensino se desenvolve, porém, a conexão com a decisão política necessita ser estreitada. Sobre essa associação, Paiva (1998) destacou razões que podem distanciar a pesquisa acadêmica e a decisão política, entre as quais se encontram: a diferença entre os tempos da pesquisa e da política; o fato de que a pesquisa acadêmica tende a não se comprometer com soluções práticas; a existência de visão negativa de que se perde muito tempo e esforço com investigações que, às vezes, não mostram qualquer relevância para o avanço do conhecimento; a dificuldade da lógica do poder em considerar a pesquisa como um espaço de liberdade necessário, útil para a criação e crítica. Contudo, sabemos que as pesquisas têm sido, cada vez mais, usadas para orientar as políticas públicas em geral, e em educação em particular, sendo realizadas na tentativa de buscar evidências que justifiquem determinadas escolhas políticas.

Nesse sentido, esta pesquisa teve o objetivo de conhecer o contexto atual de realização do trabalho docente durante a pandemia, a fim de fornecer subsídios para o diálogo necessário sobre a oferta educativa nessas condições e no retorno às atividades presenciais. Embora movida por essas preocupações, ela não contou com nenhuma fonte direta

de financiamento. Se por um lado isso não deixa indício de que resultará na formulação de políticas públicas, por outro, garante que todo o rigor acadêmico tenha sido aplicado.

Em meio ao contexto inédito da pandemia, a pesquisa foi planejada e executada para conhecer a nova forma de atuação dos professores da educação básica, verificando como eles estão fazendo para atender às exigências para a realização das atividades de ensino não presenciais. Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, buscou identificar as adaptações necessárias à oferta, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a sobrecarga de trabalho e a efetividade das aulas a distância.

Os aspectos operacionais e metodológicos da pesquisa e os principais resultados obtidos são discutidos neste texto. A primeira parte descreve a metodologia da investigação e compara características dos professores da amostra e do universo da educação básica pública no Brasil. A segunda aborda as circunstâncias levadas em conta na definição dos métodos utilizados. A terceira apresenta os principais resultados e, em seguida, conclui-se com as considerações finais.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* objetivou conhecer os efeitos das medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19 sobre o trabalho docente na educação básica, buscando elucidar quais atividades estavam sendo desenvolvidas pelos professores e em que condições. O Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) foi responsável por definir o desenho metodológico, elaborar o instrumento de coleta de dados, sistematizar e analisar os resultados. Além disso, contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na mobilização dos professores para responderem aos questionários e na divulgação dos resultados.

O universo pesquisado contemplou os professores de educação básica lotados nas redes públicas de ensino municipais, estaduais ou federal de todo o Brasil. Conforme dados do Censo Escolar de 2019, a oferta pública no País possui cerca de 1,7 milhões de professores e 38,7 milhões de estudantes, distribuídos em aproximadamente 139 mil estabelecimentos de ensino.

A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*, cujo período de preenchimento do questionário pelos professores ocorreu de 8 a 30 de junho de 2020. A divulgação da pesquisa foi feita por meio das mídias sociais do Gestrado, e a CNTE, além da disseminação por esses meios, encaminhou correspondências a todos os sindicatos filiados, solicitando a mobilização dos professores da respectiva base territorial para participar da pesquisa.

A amostra obtida foi de 15.654 professores das redes públicas de ensino. Foram contemplados professores de redes públicas municipais, estaduais e federal com atuação nas

diferentes etapas e subetapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, ensino fundamental – anos finais e ensino médio). Além do ensino regular, a pesquisa abrangeu docentes com inserção nas diferentes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo e educação escolar indígena e quilombola. Em relação à distribuição geográfica, a amostra contou com profissionais de todos os estados da Federação.

Perfis da amostra e da população

A Tabela 1 exibe os perfis dos professores da amostra e do universo pesquisado, observando as variáveis dependência administrativa da rede de ensino em que se encontram lotados, (sub)etapa(s) da educação básica em que atuam e região geográfica. Considerando que não houve controle *a priori* da quantidade de respondentes de cada subgrupo de professores, tal comparação permite identificar se houve alguma tendenciosidade na cobertura da amostra.

Em relação à dependência administrativa, a distribuição da amostra apresentou uma sobrerrepresentação dos professores das redes estaduais de ensino (Tabela 1). Ao mesmo tempo, a proporção de docentes lotados em redes municipais de ensino encontrada na amostra foi inferior à encontrada no universo de professores da educação básica.

A distribuição da amostra (20,8%) apresentou uma proporção inferior de professores da educação infantil do que o universo pesquisado (33,1%) (Tabela 1). Nas demais etapas e subetapas, a amostra apresentou maiores proporções de professores. Isso ocorre devido ao fato de ter sido mais comum, na amostra, a ocorrência de professores que atuam em múltiplas etapas ou subetapas da educação básica.

Em se tratando de região geográfica, houve uma sobrerrepresentação da amostra de professores do Nordeste e do Centro-Oeste do País e uma sub-representação de docentes do Sudeste (Tabela 1) - o oposto do que foi registrado em outras pesquisas com professores no período da pandemia (FCC, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Tabela 1: Comparação das distribuições da amostra e do universo de acordo com as características dos professores da educação básica

Característica	Amostra		Universo	
	Frequência	%	Frequência	%
Federal	209	1,3	36.829	2,1
Estadual	7.807	49,9	656.006	37,9
Municipal	9.347	59,7	1.139.452	65,9

Etapa da educação básica				
Educação Infantil	3.253	20,8	571.941	33,1
Ensino Fundamental (anos iniciais)	5.979	38,2	595.035	34,3
Ensino Fundamental (anos finais)	6.623	42,3	612.219	35,4
Ensino Médio	5.332	34,1	374.571	21,7
Região geográfica				
Norte	1.409	9,0	172.677	10,0
Nordeste	5.471	34,9	505.026	29,2
Centro-Oeste	2.732	17,5	132.713	7,7
Sudeste	3.563	22,8	649.970	37,6
Sul	2.479	15,8	270.295	15,6

Fontes: Amostra: Banco de dados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (GESTRADO, 2020); Universo: Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP, 2020). Os totais extrapolam 100% devido ao fato de que um professor pode atuar em mais de uma dependência administrativa ou etapa da educação básica. Apesar de serem poucos casos, nos dados referentes ao universo, o professor pode atuar em escolas de diferentes regiões geográficas.

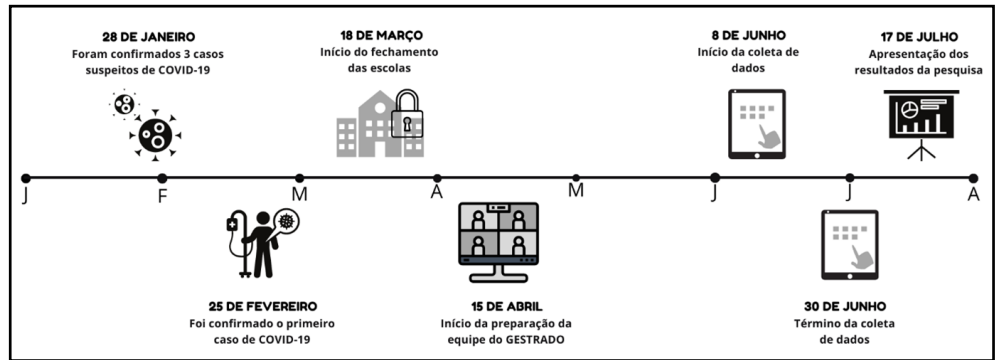
Aspectos operacionais e metodológicos

Esta seção traz à tona algumas decisões metodológicas e operacionais exigidas no cenário de pandemia da Covid-19, que impôs uma série de medidas restritivas de circulação de pessoas. Os sistemas escolares tiveram repentinamente que suspender as aulas presenciais e se estruturar para oferecer atividades remotas de ensino e os pesquisadores necessitaram estar atentos ao novo contexto para desenvolver a pesquisa.

Na cronologia dos fatos, em meados de março deste ano, houve o fechamento compulsório das escolas devido à restrição de circulação de pessoas imposta pela Covid-19. Menos de um mês depois, o corpo de pesquisadores do Gestrado se mobilizou para delinear uma pesquisa que captasse como as redes de ensino estavam se adaptando para oferecer atividades remotas e verificar em quais condições os docentes as estavam cumprindo. E, após menos de dois meses de trabalho, a pesquisa iniciou o período de coleta de dados.

Diante do contexto da pandemia e do prazo exíguo de planejamento das atividades da pesquisa, alguns contornos metodológicos seguem mais bem detalhados adiante:

Figura 1: Linha do tempo dos acontecimentos relacionados à Covid-19 e às atividades da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Contato com os professores

O primeiro impasse foi definir a forma de contato com os professores, pois, devido ao distanciamento social, entrevistá-los pessoalmente foi uma opção descartada. Essa alternativa colocaria em risco a saúde dos professores e, também, dos pesquisadores.

Adiciona-se o fato de que era inviável planejar qualquer atividade que demandasse o deslocamento de pesquisadores, mesmo que se desconsiderasse o cenário de isolamento social. O motivo é que a pesquisa não contou com financiamento de nenhuma agência de fomento ou instituição parceira.

A pandemia interrompeu a sequência de outros trabalhos de grande abrangência desenvolvidos pelo Gestrado, dada a suspensão momentânea de algumas atividades nas universidades, assim como nas escolas de redes públicas, campo de pesquisa em desenvolvimento pelo grupo. Entretanto, a equipe não deixou de trabalhar remotamente e abraçou a proposta desta pesquisa. Na busca por uma estratégia de coleta de dados que não exigisse o contato direto entre pesquisado e pesquisador, o contato por telefone figurou como uma opção; porém, não se dispunha de listagem de contato dos professores.

Diante das limitações, a opção foi desenvolver um formulário eletrônico para a coleta de dados que pudesse ser disseminado ao máximo possível de professores da educação básica. Essa tarefa foi favorecida pela disponibilidade de plataformas gratuitas, como é o caso do *Google Forms*. Ao comparar com outras formas de coleta de dados, como é o caso da entrevista pessoal e por telefone, o preenchimento *on-line* possui a maior taxa de abandono dos participantes. Para evitá-lo, os pesquisadores estabeleceram um instrumento de coleta de dados adequado ao formato eletrônico, impedindo ao máximo que o professor comece a responder e interrompa o preenchimento sem finalizar o questionário. Desse

modo, o questionário foi constituído somente por questões fechadas e a sua extensão foi controlada para que o preenchimento não tomasse muito tempo.

O fato de não se ter o controle da quantidade e da definição do público participante da pesquisa incide no desenho de amostragem, como explicado adiante.

Desenho de amostragem

O fato de não se ter uma listagem dos professores para se extrair uma amostra e por inexistir uma definição da quantidade de elementos a serem pesquisados caracteriza o método de amostragem não probabilístico. É diferente da amostragem probabilística, em que geralmente se utiliza uma listagem (*sampling frame*) de todas as unidades amostrais da população que permite selecionar a amostra sem vícios de seleção. Também é possível conhecer as probabilidades de seleção de cada elemento da amostra, o que permite realizar os cálculos necessários para fazer inferências sobre a população estudada (BABBIE, 2004).

O método não probabilístico de amostragem não permite estimar os parâmetros da população, atribuindo a margem de erro e o nível de significância da amostra. Entretanto, os dados obtidos permitem conhecer a realidade do conjunto de participantes da pesquisa. Em nosso caso, os professores apresentam características que abrangem as diferentes configurações relacionadas à localização geográfica, à etapa de atuação na educação básica e à dependência administrativa das escolas.

Algumas ações contribuíram com a qualidade dos dados obtidos. Por não existir uma definição prévia da quantidade de respondentes, a informação sobre a realização da pesquisa deveria chegar ao maior número possível de professores e, conseqüentemente, contar com uma adesão satisfatória para preenchimento do questionário. Por esse motivo, reforça-se a importância da parceria com a CNTE, que promoveu ações de divulgação da pesquisa e de mobilização dos professores para responderem ao questionário.

Outro fator importante foi o monitoramento ao longo do período de coleta de dados, que ocorreu de 8 a 30 de junho, em que a equipe de pesquisadores acompanhou os quantitativos de respondentes de acordo com o estado da federação, o tipo de rede pública e a etapa da educação básica. Ao observar uma baixa quantidade de respondentes, por exemplo, em determinada unidade federativa, a CNTE era informada e entrava em contato com a direção dos sindicatos e parceiros da localidade para solicitar maior empenho para a participação dos professores. Conforme visto anteriormente (Tabela 1), todos os subgrupos de docentes da educação básica foram abrangidos.

Resultados da pesquisa

Esta seção traz informações dos 15.654 participantes da pesquisa referentes ao suporte institucional oferecido pelas redes de ensino, aos recursos tecnológicos disponíveis a eles e aos alunos para desenvolver as atividades, a sobrecarga de trabalho decorrente da nova modalidade de trabalho e a participação dos estudantes. O critério para participar na pesquisa era ser professor da educação básica nas redes públicas de ensino, independentemente de estar ou não exercendo alguma atividade de ensino remoto.

Assim, a primeira constatação foi que 84,3% dos respondentes encontravam-se, no momento de realização da pesquisa, desenvolvendo as atividades de ensino de forma não presencial; enquanto alguns as desenvolviam na própria casa, outros as faziam nas dependências da escola. Isso mostra os diferentes tempos que os sistemas de ensino necessitam para se adaptar ao ensino remoto, sendo que, decorridos três meses da suspensão das aulas presenciais, 15,7% não desenvolviam atividades a distância.

As análises a seguir foram delimitadas somente nos respondentes que se encontravam desenvolvendo aulas remotas. Esses professores da educação básica possuem algum nível de experiência na nova modalidade de ensino, permitindo-lhes avaliar aspectos que, talvez, aqueles com suspensão total das atividades sequer conheçam.

Suporte institucional

As medidas de distanciamento social da população resultaram em mudanças abruptas na forma do desenvolvimento das atividades docentes. No novo contexto, houve a substituição da tradicional interação direta entre educador e educando pelas aulas não presenciais. Certamente, para isso se concretizar, foi necessário que as redes de ensino oferecessem suporte tecnológico e material adequado às atividades.

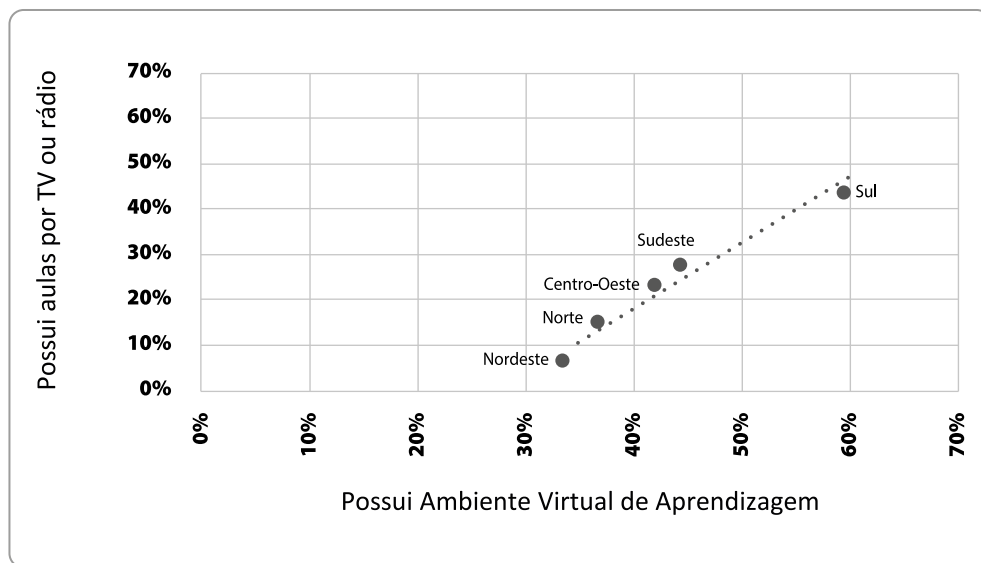
Mesmo tendo que realizar as atividades de ensino remotamente, uma parcela dos respondentes informou não ter recebido nenhum tipo de suporte para a realização das aulas. Circunstância mais desfavorecida foi a dos professores das redes municipais, tendo sido registrados 14,4% dos respondentes que afirmaram não ter contado com nenhum suporte, em comparação aos 7,1% dos profissionais das redes estaduais.

O tipo de assistência varia entre as redes de ensino. Algumas alternativas possuem menor custo, como fornecer materiais impressos ou disponibilizar apoio pedagógico para professores e/ou estudantes. Outras estratégias podem custar bem mais, como a disponibilização de aulas por TV ou rádio e a utilização das plataformas ou aplicativos pedagógicos, também denominados ambientes virtuais de aprendizagem.

Um dos motivos de as redes estaduais oferecerem mais suporte para a realização do ensino remoto é que elas contam com um quantitativo maior de profissionais, o que pode significar maior capacidade de investimentos. Dessa forma, é esperado que aos professores das redes estaduais seja oferecido mais suporte institucional, sobretudo recursos tecnológicos mais caros.

Chama a atenção o fato de que, considerando somente os professores das redes estaduais, existe uma disparidade na disponibilização dos recursos tecnológicos de maior valor quando se comparam as regiões geográficas do Brasil. Primeiro, fica latente o fato de os professores de regiões que mais contam com ambientes virtuais de aprendizagem também possuem mais aulas realizadas por TV ou rádio e vice-versa (Gráfico 1). Em seguida, é possível identificar a persistência das desigualdades regionais também em relação ao suporte oferecido pelas redes de ensino para a realização de aulas não presenciais. Nessa lógica, é sabido que os respondentes que atuavam no Sul e no Sudeste do Brasil tiveram maior suporte institucional nessas tecnologias do que aqueles que se encontravam nas regiões Nordeste e Norte.

Gráfico 1: Associação entre os percentuais de professores das Redes Estaduais de Ensino com Ambiente Virtual de Aprendizagem e aulas por TV ou rádio, de acordo com a região geográfica – Brasil, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa *Docência na Educação Básica em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020).

Recursos disponíveis

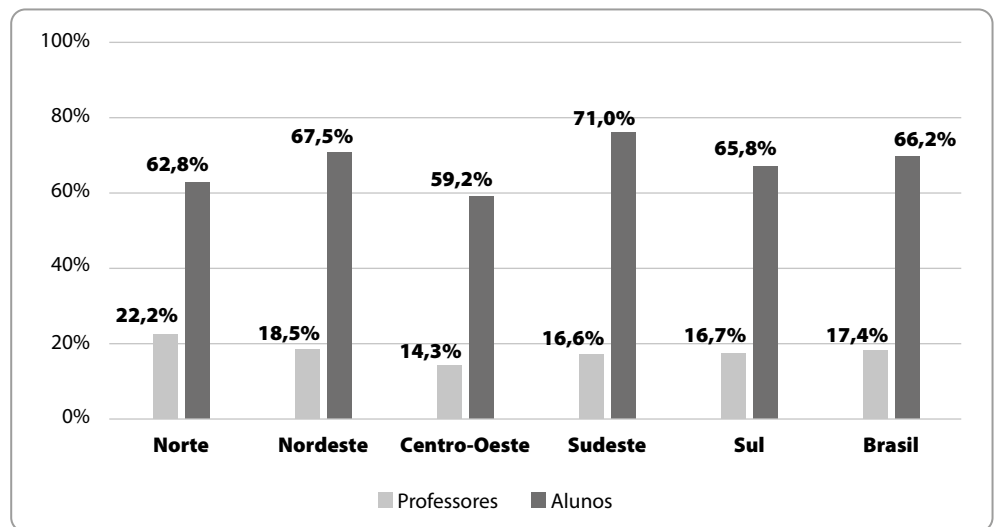
O novo ambiente de ensino exige que professores e alunos possuam recursos tecnológicos para realizar as atividades. Enquanto os docentes precisam de ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, estes necessitam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados.

Outro aspecto importante é que os estudantes possuem bem menos acesso a recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto do que os professores. A parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes (Gráfico 2). Em outras palavras, cerca de dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância.

Merece mencionar que tais resultados se referem à percepção exclusiva dos professores, que foi o público-alvo da pesquisa. Isto é, eles responderam sobre o fato de eles próprios possuírem recursos tecnológicos para as atividades de ensino remoto e em relação à visão acerca dos estudantes que tinham os recursos.

A disparidade do acesso a recursos tecnológicos entre professores e estudantes foi comum a todas as regiões geográficas do Brasil (Gráfico 2). A indisponibilidade de recursos pelos professores foi maior na região Norte, tendo sido registrados 22,2% dos participantes nessa situação. A melhor situação dos estudantes foi encontrada no Centro-Oeste, que teve a menor taxa de indisponibilidade de recursos tecnológicos (59,2%).

Gráfico 2: Percepção dos professores sobre a indisponibilidade de recursos de alunos e professores da Educação Básica para realizar as aulas não presenciais de acordo com a região geográfica – Brasil, 2020



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020).

Sobrecarga de trabalho e participação dos estudantes

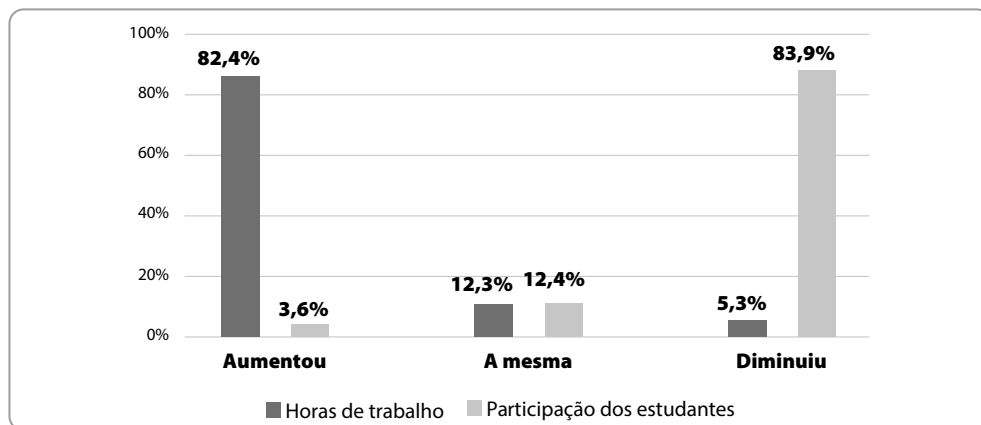
O desenvolvimento de atividades de ensino remotas acarretou formas diferentes de trabalho e demandou novas habilidades dos professores. O que se espera é que o novo

contexto de ensino consiga fazer com que os estudantes participem das atividades e, conseqüentemente, aprendam os conteúdos repassados.

Os resultados mostram que a grande parte dos participantes, o equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais (Gráfico 3). Ao mesmo tempo, somente 5,3% dos professores afirmaram ter diminuído a quantidade de tempo gasto nessas atividades. Trata-se de uma informação de extrema relevância, pois mostra que os docentes passaram a assumir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota. Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não são conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas.

Outro fato desejado em relação às atividades de ensino, seja ele presencial ou a distância, é que os estudantes participem delas. Os resultados apontaram para uma constatação negativa sobre o ensino remoto, pois 83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas (Gráfico 3). Somente 3,6% dos participantes perceberam que aumentou a participação dos estudantes nas atividades com a utilização do ensino remoto.

Gráfico 3: Distribuição dos professores de acordo com a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais e a participação dos estudantes nas atividades propostas – Brasil, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020).

A ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet podem comprometer cabalmente

a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Diferentemente da sala de aula, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais. Certamente, os professores necessitam incrementar as atividades de forma a atrair a atenção dos alunos.

De forma geral, esses foram alguns dos aspectos investigados sobre o desenvolvimento das atividades de ensino não presenciais pelos professores das redes públicas de educação básica. Outros resultados também foram divulgados (GESTRADO, 2020b), com destaque para os artigos que compõem este dossiê. Além disso, outras produções acadêmicas têm sido e serão desenvolvidas pela equipe de pesquisadores do Gestrado.

Considerações finais

O distanciamento social em decorrência da pandemia comprometeu a rotina de milhões de crianças e jovens e de suas famílias em todo o mundo. Constata-se, no campo das políticas educacionais, que, apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, a dita “sociedade do conhecimento”, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil.

As redes de ensino no País se viram forçadas a suspender as aulas presenciais, sob pena de uma tragédia ainda maior, visto a precariedade do sistema público de saúde. Desde então, gestores e profissionais da educação têm se desdobrado para encontrar alternativas para realizar as atividades de ensino de forma remota. Na maioria das situações, o que se observou foi a migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio. Com isso, instaura-se um debate que transcende o setor educacional, pois a suspensão das aulas presenciais altera a rotina dos estudantes e de suas famílias, coloca restrições às mães trabalhadoras que terão de arcar com o cuidado integral de seus filhos e impõe novas condições de trabalho para os docentes e de estudos para os alunos.

Assistimos também a uma grande ansiedade por parte dos gestores públicos em tentar resgatar a normalidade ou garantir que o ensino se realize a qualquer custo. A preocupação deles é cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, pois encontram-se submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esse debate tem ocupado importante espaço nos meios de comunicação e ensejado novos estudos e pesquisas. Do que se conhece até o momento, é possível afirmar que a pandemia não só colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais, raciais,

regionais e educacionais que o País comporta, como também tem aprofundado as disparidades entre as classes sociais e aumentado o fosso entre ricos e pobres.

A situação é complexa e desafiadora, envolve desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes.

Diante desse cenário, sabemos que o recurso à pesquisa pode ajudar a encontrar caminhos menos tortuosos para se chegar a um futuro mais promissor, já que o presente tem sido, muitas vezes, desesperador. Além do conhecimento científico, é imprescindível o envolvimento dos sujeitos implicados nesse contexto. O diálogo com as comunidades escolares, envolvendo os estudantes e suas famílias, os profissionais da educação e suas representações sindicais, é o único meio de o poder público encontrar caminhos para seguir adiante, respeitando os limites e as condições que a situação impõe.

Recebido em: 25/10/2020 e Aprovado em: 12/11/2020

Referências

- BABBIE, Earl. *The Practice of Social Research*. 10. ed. Belmont: Wadsworth/Thompson Learning, 2004.
- FCC. Fundação Carlos Chagas. *Educação escolar em tempos de pandemia: Informe nº 1*. São Paulo, 2020.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020b.
- INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil: Relatório de Pesquisa*. 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, 2020.
- PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998, p. 125-138.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019*. Nova Iorque: PNUD, 2019.
- XIMENES, D.; AGATTE, J.P. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. *Inclusão Social*, Brasília, v. 5, n. 1, p.11-19, jul./dez. 2011.

Docência em tempos de Covid-19: *uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia*

Teaching during Covid-19 times:
an analysis of working conditions amidst the pandemic

Docencia en tiempos de Covid-19:
un análisis de las condiciones laborales en medio de la pandemia

ALEXANDRE WILLIAM BARBOSA DUARTE*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO*

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, Brasil.

RESUMO: A pandemia da Covid-19 coloca a tarefa educativa diante de novo desafio, em que o ensino remoto se torna realidade no País. Apresentamos os principais resultados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, desenvolvida pelo Gestrado/UFMG, sobre as condições de trabalho que professores(as) têm experimentado na educação básica pública do Brasil. Os resultados apontam que os limites materiais ao trabalho docente expõem a fragilidade dos sistemas de ensino que tentam responder com eficiência uma situação emergencial.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho. Ensino remoto.

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic places the educational task in the face of a new challenge, in which remote education becomes a reality

* Mestre e Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mesma instituição na qual atualmente é professor substituto, na Faculdade de Educação. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). E-mail: <duarte.awb@gmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em Curriculum and Instruction na Universidade de Wisconsin. É Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: <alvaro.hypolito@gmail.com>.

in the country. We present the main results of the research *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, developed by the Gestrado/UFMG, on the working conditions that teachers have been experiencing in public basic education in Brazil. The results show that the material limitations to the teaching workflow expose the fragility of the education systems that try to respond efficiently to a situation of emergency.

Keywords: Teaching workflow. Working conditions. Remote teaching.

RESUMEN: La pandemia Covid-19 plantea la tarea educativa ante un nuevo desafío, en el que la educación a distancia se convierte en una realidad en el país. Presentamos los principales resultados de la investigación Trabajo docente en tiempos de pandemia, desarrollado por el Gestrado/UFMG, sobre las condiciones laborales que han vivido los docentes en la educación básica pública en Brasil. Los resultados muestran que los límites materiales del trabajo docente exponen la fragilidad de los sistemas de enseñanza que intentan responder de manera eficiente a una situación de emergencia.

Palabras clave: Trabajo docente. Condiciones laborales. Enseñanza remota.

Introdução

Centos e dois anos após a pandemia da gripe espanhola, o mundo vê-se diante de uma nova “praga” que, inserida em um contexto de intensa globalização, com fronteiras cada vez mais turvas e um nível de circulação de pessoas e mercadorias nunca antes visto, em menos de cinco meses ganhou a extensão de todos os cinco continentes do Planeta, fazendo mudar drasticamente a realidade de centenas de milhões de pessoas. Assim, em 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declara que o surto da Covid-19 passa a ser considerado pandemia.

No dia 20 de março, cerca de um mês após a confirmação do primeiro caso da Covid-19 no Brasil, o Decreto Legislativo n. 6 reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020. A partir de então, o cotidiano dos mais de 212 milhões de brasileiros foi dia a dia alterado. Com um número efetivo de reprodução (R_e)¹ estimado entre 2,4 e 3,3, de acordo com o Instituto Robert Koch,² o potencial de disseminação do Sars-CoV-2 colocou em risco todo e qualquer tipo de concentração de pessoas

independentemente do ambiente. Dessa forma, a escola, dentre outras instituições, cujo trabalho se realiza de maneira presencial e coletiva, teve as atividades paralisadas.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020), a educação básica no Brasil conta com 182.468 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas redes públicas e no setor privado, congregando, aproximadamente, 48 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes. Dentre essas escolas, 181.997, ou 99,7%, afirmam ter o modo presencial como única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento dos modos semipresencial ou a distância.

Se considerarmos as demais funções que coexistem à docência e aos estudantes nos sistemas de ensino, estamos falando de algo em torno de $\frac{1}{4}$ da população brasileira. Tal dimensão já inviabiliza toda e qualquer possibilidade do ensino na educação básica se realizar de forma segura em meio à pandemia da Covid-19 por meio de aulas e outras atividades presenciais, como historicamente se constituiu.

Embora ao longo dos últimos meses novas técnicas fossem desenvolvidas e/ou observados efeitos de certos medicamentos que podem, em certa medida, atenuar a ação do Sars-CoV-2 no corpo humano, fato é que o melhor cuidado ainda é evitar a doença, até que novas drogas ou vacinas eficazes sejam desenvolvidas. Distanciamento ou isolamento social, uso de máscara e, sobretudo, cuidados com a higiene pessoal, ainda são as medidas mais eficazes para conter a disseminação do vírus. Todavia, em um contexto em que mais de 11 mil estabelecimentos de ensino informam não possuírem água potável para o consumo em suas dependências, ou mesmo não possuem instalações sanitárias, como é a realidade para 5.739 unidades escolares (INEP, 2020), tais medidas profiláticas apresentam-se um tanto ou quanto inócuas e reforçam as medidas de paralisação das atividades escolares adotadas desde o anúncio da pandemia.

Em 18 de março, quando a totalidade dos estados já havia suspenso total ou parcialmente as atividades na educação básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite nota com vistas a orientar os sistemas de ensino na reorganização de suas atividades face à suspensão das aulas presenciais. Dentre as orientações, o CNE esclarece que as atividades escolares na modalidade a distância são autorizadas, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB-1996), para: i) o ensino fundamental; ii) o ensino médio; iii) a educação profissional técnica de nível médio; iv) a educação de jovens e adultos; e v) a educação especial.

Ainda que a LDB-1996 determine que tal modalidade de ensino se dê em contextos ou períodos específicos nas etapas da educação básica, o Parecer n. 05 do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020, salvaguarda a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da Covid-19, esclarecendo que

por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença

física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.

Nota-se que, embora o Parecer CNE n. 05/2020 se apoie na LDB-1996 para dispor aos sistemas de ensino elementos para reorganização do calendário escolar, o que se esclarece como “atividades não presenciais”, não garante, todavia, a modalidade de ensino a distância (EaD) estabelecida pelo art. 80 da LDB-1996 e regulamentada pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A definição de EaD, como modalidade de oferta de ensino na educação básica, dispõe que a forma como os sistemas de ensino têm atuado para reorganizar os calendários escolares destoa muito dos princípios determinados nesta regulamentação. Baseado nos dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o presente artigo tem como objetivo apresentar os principais resultados dessa investigação que apontam aspectos importantes sobre as condições em que o ensino remoto tem sido ofertado na educação básica pública do Brasil, no atual contexto pandêmico. Foco da investigação, o trabalho docente é aqui observado sob o prisma das condições de trabalho que professores têm experimentado na realização da tarefa educativa, a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Como disposto no Decreto n. 9.057/2017, a oferta da EaD pressupõe estrutura material e pessoal adequada, em que sejam garantidas condições de acessibilidade aos espaços e meios utilizados, além de pessoal qualificado. Conforme veremos a seguir, antes mesmo do contexto pandêmico, tais pressupostos não parecem ser efetivos na realidade educacional do País na oferta educativa das redes públicas de ensino. Com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico, veio à tona, sobretudo, a precária estrutura material das escolas em insumos que permitiriam a oferta de ensino remoto minimamente próximo ao determinado à EaD.

Condições materiais de trabalho na rede pública

O Art. 67 da LDB-1996 define que a oferta de “condições de trabalho adequadas” deve ser item de primeira responsabilidade dos sistemas de ensino para a promoção da valorização docente. Sem delinear, contudo, quais as condições, o termo pode aqui ser entendido como condições “objetivas” ou “materiais” de trabalho, como exposto no art. 25 da mesma lei:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as *condições materiais do estabelecimento* (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Oliveira e Assunção destacam que a noção de condições de trabalho determina um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo “as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”. Contudo, segundo as autoras, as condições de trabalho não se restringem às condições materiais que envolvem o processo de trabalho, mas também as relações de emprego. Assim, embora não determine tais relações para as condições de trabalho, o Art. 67 da LDB-1996 estabelece a garantia de condições de emprego como base da valorização profissional docente. Piso salarial, ingresso na carreira exclusivamente por concurso público e plano de carreira são aspectos relacionados às condições de emprego que integram, analiticamente, as condições de trabalho docente.

As condições de trabalho abarcam, portanto, duas classes:

a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, n.p).

Estudos, pesquisas e a constante agenda das instituições representativas do professorado vêm, ano a ano, expondo a precariedade que docentes da educação básica pública no País experimentam na realização de seu trabalho. No que se refere às condições de emprego, dados do Censo Escolar (INEP, 2020) apontam que 30% da força de trabalho docente na educação básica pública mantém contratos de trabalho precários com as redes de ensino. Isso significa que, pelo menos 30% dos docentes na educação básica pública não gozam de planos de carreira que lhes permitam, dentre outros benefícios, um aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado, conforme determina o art. 67 da LDB/1996.

Quanto às condições de emprego, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituída em 2008, parece não ser realidade para milhares de docentes nas redes estaduais

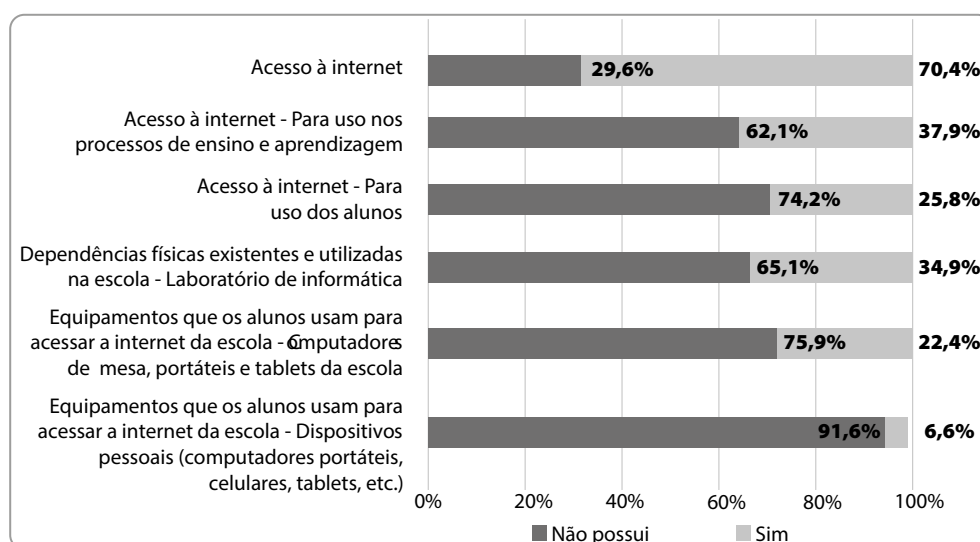
de ensino. Segundo a CNTE, em 2019, onze anos após a promulgação da Lei n.17.738, dez estados ainda não cumpriam o disposto na Lei em sua integralidade.³

Se as condições de emprego mostram-se precárias quando consideradas as principais dimensões da legislação educacional para promoção da valorização profissional docente, as condições objetivas em que o processo de trabalho docente é realizado também não são adequadas. Água potável, esgotamento sanitário, banheiros e sala para docentes, estrutura minimamente necessária para a realização do trabalho escolar, não é realidade para centenas de unidades educacionais.⁴

Tais limites estruturais também são apresentados no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Considerando os insumos que poderiam contribuir para a realização do ensino remoto, de modo a preparar estudantes e docentes a partir do acesso e uso das TIC, as condições objetivas de trabalho parecem não favorecer este modelo que se apresentou de modo contingente. Ainda que o acesso à internet seja realidade para mais de 70% dos estabelecimentos de ensino, conforme demonstrado no Gráfico 1, a conexão parece não ser prioritariamente voltada aos processos de ensino e aprendizagem. Pouco mais de 1/3 das escolas afirmam utilizar a internet para este fim, ao passo que apenas 26% delas indicam que seus estudantes possuem acesso à rede.

O quadro é agravado quanto à estrutura material. Cerca de 2/3 das escolas não contam com laboratórios de informática para atividades pedagógicas; 76% das instituições de ensino não possuem equipamentos para que estudantes acessem a internet; e para 92% não há a disponibilidade de dispositivos pessoais (*tablets*, telefone móvel ou *notebooks*).

Gráfico 1: Estrutura de acesso às TICs nos estabelecimentos públicos de ensino no país (%)



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2020).

Com a grave desigualdade social que a Covid-19 evidenciou, as condições de trabalho, já precárias para a realização da atividade pedagógica nas escolas públicas, reverberam e expõem os limites que o ensino remoto apresenta.

O acesso às TIC no Brasil e relação com o ensino remoto

A Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, editou as normas para a interrupção das atividades nos estabelecimentos de ensino face à pandemia atual. Trata da suspensão das atividades e desobriga as redes de ensino e as instituições de educação superior do cumprimento da quantidade mínima de dias de efetivo trabalho escolar e acadêmico, como estabelecido na LDB-1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual.

As orientações para os sistemas de ensino cumprirem o disposto na MP n. 934/2020 foram editadas, como vimos, no Parecer CNE n. 05, em 28 de abril, e, mais recentemente, na Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, seis meses após a declaração da situação de Pandemia pela OMS. O Parecer CNE n. 05/2020 em nenhum momento implica a necessidade de se garantir condições mínimas de oferta do ensino remoto com vistas a atender o disposto na MP. O tema vai aparecer pela primeira vez no contexto pandêmico no Projeto de Lei n. 2.979, apresentado pelo deputado federal goiano Rubens Otoni, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 28 de maio de 2020. O PL, em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe alteração no Art. 80 da LDB-1996, instituindo o ensino a distância em substituição ao presencial em casos de extrema necessidade, assegurando, contudo, os insumos para a realização do mesmo:

Art. 80-A. O ensino à distância em substituição ao ensino presencial poderá ocorrer em casos de extrema necessidade, transitoriamente, mediante a garantia de acesso à todos os alunos.

§ 2º Os alunos e professores da rede pública terão acesso à internet e aos equipamentos necessários ao acesso à educação à distância garantidos pelo Estado; (BRASIL, 2020, grifo nosso).

A lei n. 14.040/2020, por sua vez, versa, em seu art. 2º, §5, sobre a garantia de condições materiais para realizar o ensino a distância nos moldes do PL n. 2.979/20020, contudo, atribuindo sua responsabilidade aos sistemas de ensino:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual *deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades* (BRASIL, 2020a, grifo nosso).

O volume suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), de 2018, ocupou-se de avaliar o acesso e uso da população brasileira às TIC. A Pnad Contínua tem como principal objetivo, de acordo com o Instituto Brasileiro

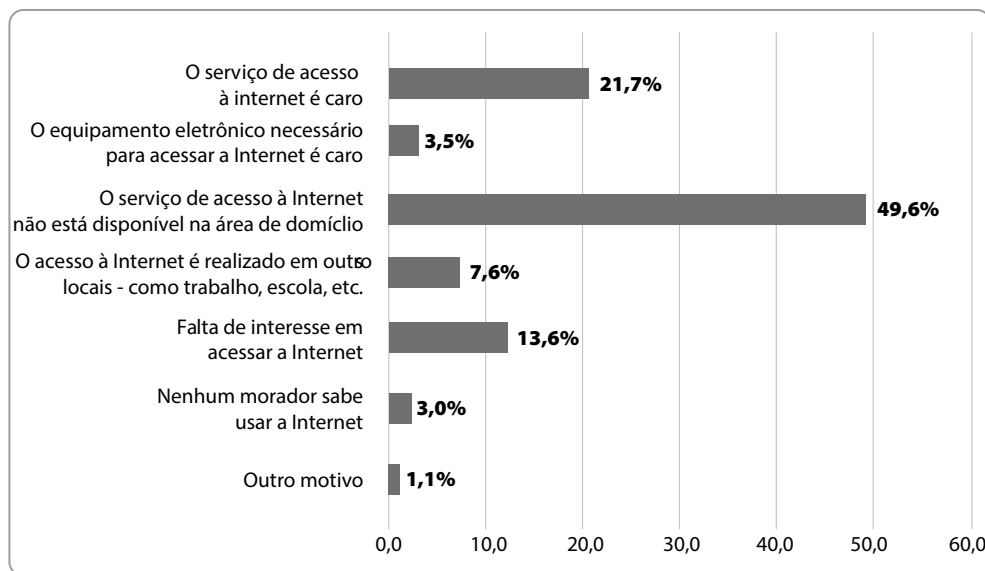
de Geografia e Estatística (IBGE), acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução da força de trabalho no Brasil, além de outras informações tidas como essenciais para o estudo sobre o desenvolvimento socioeconômico do País.

De acordo com a pesquisa suplementar da Pnad Contínua (IBGE, 2018), entre outubro e dezembro de 2018 (último período de dados da pesquisa suplementar disponível nas bases do IBGE), 25,3% das pessoas acima de 10 anos de idade no Brasil informaram não ter utilizado internet. Quando observada a condição de estudante, a Pnad Contínua revela que 14% deste público afirmaram não ter acessado a internet no período. Destes, 38,1% informaram que os principais limites que impedem este acesso é o fato do serviço (26,4%) ou dos equipamentos necessários para conexão (11,7%) serem muito caros. Em números absolutos, isso representa mais de 4 milhões de estudantes nos distintos níveis, etapas e redes de ensino (IBGE, 2018).

Se o acesso às TIC, essencial para a mediação didático-pedagógica proposta no contexto emergencial de ensino, mostra alguns limites da sociedade e de uma parcela dos discentes, quando analisados os dados referentes ao corpo docente da educação básica, tal realidade apresenta-se mais branda, porém, não menos preocupante. A partir dos microdados da Pnad Contínua, observamos as condições de acesso e uso da TIC pelos docentes da educação básica pública, identificados na Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares (COD), como: i) professores do ensino médio, ii) professores do ensino fundamental e iii) professores do ensino pré-escolar. Foi encontrado um total de 6.119 domicílios com indivíduos nessas condições. Considerado o fator de projeção da pesquisa, este universo pode compreender 1,8 milhões de profissionais.

No que se refere ao uso das TIC, foram observados a posse ou acesso a computadores, *tablets* e telefone móvel, além do acesso à internet via algum desses equipamentos. Assim, os dados demonstram que 6% da amostra pesquisada afirmam não ter nenhum tipo de acesso à internet desde seu domicílio. Para metade desse público, a acessibilidade à rede é comprometida pelo fato de não haver disponibilidade do serviço na área do domicílio. Outros 22% atribuem tal limitação aos altos valores cobrados pelo serviço.

Gráfico 2: Motivo pelo qual os professores não acessam a internet (%)



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da PNAD Contínua (IBGE, 2018).

Constar que apenas 6% da força de trabalho docente na educação básica pública não tem acesso à internet pode soar irrelevante em um primeiro momento. Contudo, este dado projetado para o universo de docentes que atuam nessas redes de ensino representa, em números absolutos, mais de 100 mil docentes.

As condições de trabalho docente em tempos de pandemia

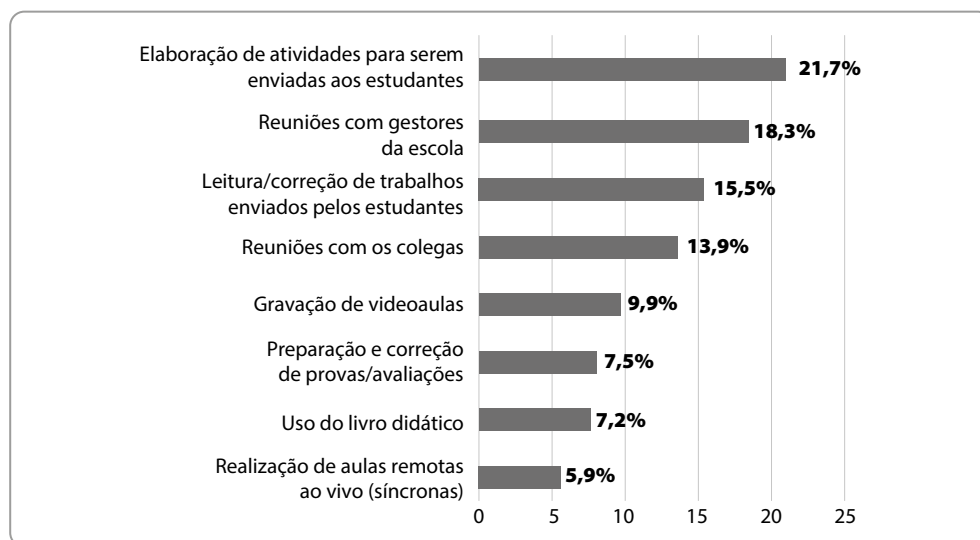
As condições de trabalho docente reveladas pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2020), bem como o cenário social em que as TIC não são acessíveis a todos da mesma forma nos permite inferir que a oferta educativa no atual contexto apresenta limites que põem em xeque sua realização, conforme o previsto na legislação. Contudo, para melhor inferir sobre tal realidade, fez-se necessário “ouvir” diretamente quem está na linha de frente da tarefa educativa, de modo a elencar as reais questões, limites e possibilidades que o atual momento impõe.

Assim, a Pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (Gestrado\UFMG, 2020) teve como objetivo conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil. A pesquisa procurou conhecer quais são as atividades e em que condições estão sendo desenvolvidas pelos docentes durante o período de distanciamento e isolamento social. Entre os dias 8 e 30 de junho de 2020, foram entrevistados 15.654 docentes da educação básica pública, por meio de questionário disponibilizado em plataforma

virtual, com abrangência de todas as etapas deste nível de ensino em todos os estados brasileiros.

Do total de respondentes, 84% afirmaram desenvolver suas atividades escolares de modo remoto neste período. Dentre as principais atribuições, destacam-se: a elaboração de atividades a serem enviadas aos estudantes e a realização de reuniões com a equipe gestora da escola.

Gráfico 3: Principais atividades realizadas pelos docentes de maneira remota (%)

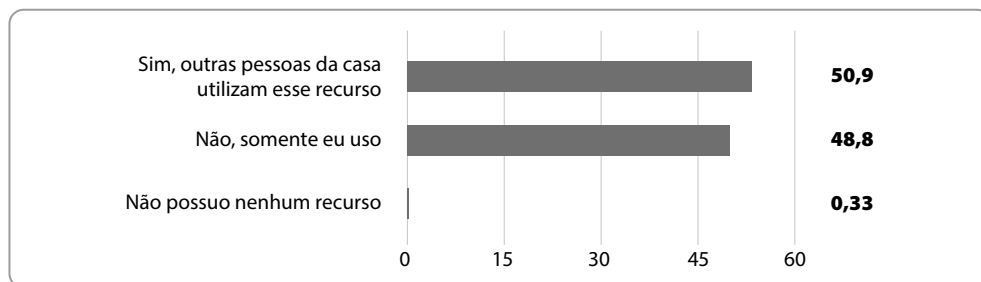


Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

As análises se referem, basicamente, à dimensão material das condições de trabalho. Os limites físicos da escola foram extrapolados e avaliamos as condições a partir de onde a atividade laboral dos professores tem sido desenvolvida em sua maior parte. Para 97% dos docentes que afirmaram desenvolver suas atividades de ensino remotamente no atual momento, seu trabalho ocorre desde o domicílio. Logo, as condições materiais de trabalho que nos interessam relacionam-se com aquelas aí disponíveis.

Questionados sobre a disponibilidade de recursos para o trabalho remoto em casa, 83% dos respondentes afirmam possuir materiais ou equipamentos que os atendem, sendo o *notebook* ou microcomputador e telefone móvel os principais equipamentos utilizados. Contudo, possuir o equipamento não significa, necessariamente, que ele esteja à disposição para a realização do trabalho. Para 43%, os equipamentos disponíveis na residência são compartilhados com outras pessoas, limitando seu acesso.

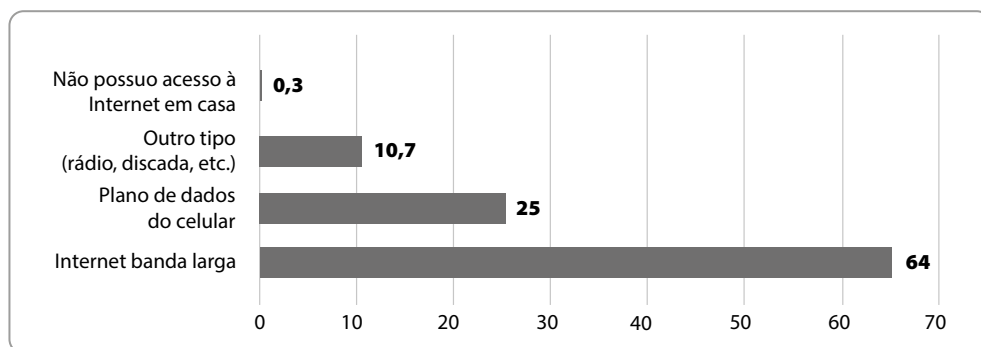
Gráfico 4: Disponibilidade dos equipamentos utilizados pelos docentes para realização da atividade de trabalho (%)



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

O acesso e a qualidade da conexão à internet é outro aspecto material que impacta diretamente o trabalho remoto dos professores. Quantitativamente, apenas 0,3%, ou 51 docentes do total de respondentes que afirmaram estar em atividades remotas não possuem acesso à rede em sua casa. Contudo, qualitativamente podemos encontrar alguns limites à realização da atividade pedagógica. Embora quase 2/3 dos respondentes informem utilizar uma conexão com a internet de alta velocidade (banda larga), ainda é recorrente o acesso via conexões mais instáveis ou de baixa velocidade, comprometendo a qualidade de transmissão de dados.

Gráfico 5: Acesso e tipo de acesso à internet pelos professores desde o domicílio (%)

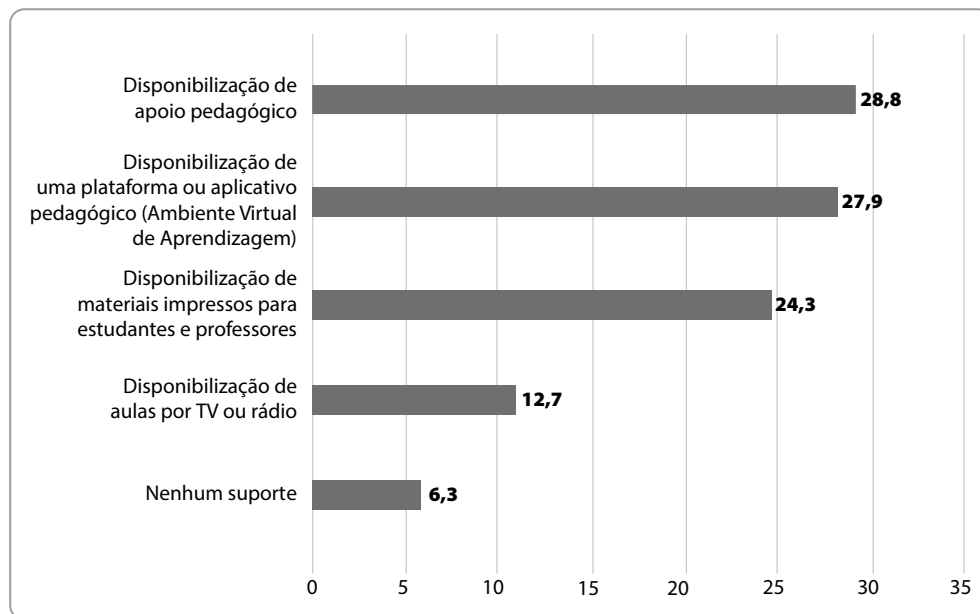


Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

Quanto ao suporte das escolas para o desenvolvimento das atividades, estes insumos resumem-se ao processo de mediação da tarefa pedagógica entre alunos e professores, sem, contudo, oferecer os devidos meios para acesso (conexão com a internet,

equipamentos etc.), até porque, como vimos anteriormente, as escolas carecem de estrutura para viabilizar este suporte. De outro lado, vale ressaltar que 6,3% do respondentes afirmaram não contar com nenhum tipo de aporte por parte da unidade de ensino para realizar o seu trabalho.

Gráfico 6: Suporte das escolas aos docentes para realizar o ensino remoto (%)



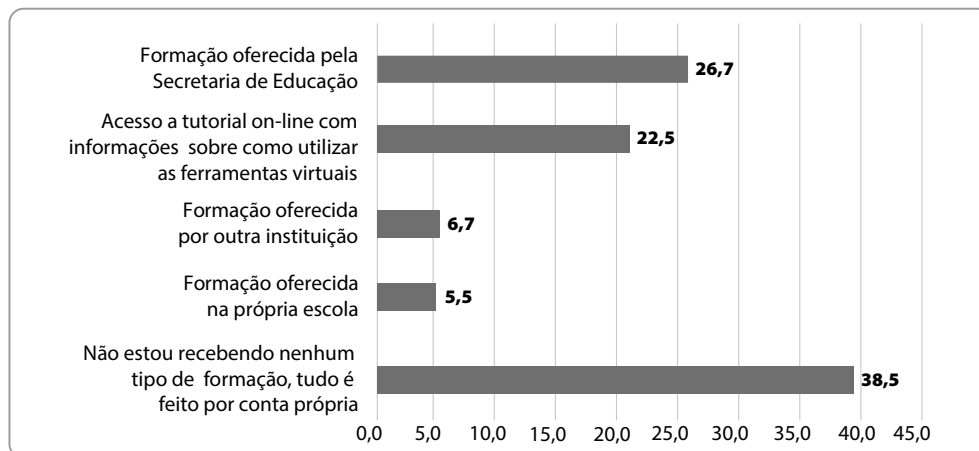
Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

Condições materiais de trabalho limitadas e baixo suporte ao acesso dos profissionais às TIC são dois fatores para distanciar a atual proposta de ensino remoto à EaD a partir dos preceitos normativos atribuídos à modalidade na legislação. Para além disso, o Art. 1º do Decreto n. 9.057/2017 estabelece que a mediação didático-pedagógica a distância ocorra com a utilização das TIC e “com pessoal qualificado”. No entanto, ao serem perguntados sobre a experiência anterior com o modelo de ensino remoto ou mesmo sua qualificação para atuar com o ensino não presencial, fica ainda mais claro o fosso entre as propostas da EaD que orientam os sistemas de ensino no contexto pandêmico àquilo que de fato tem sido experimentado na prática. Dessa forma, o modelo de aulas não presenciais se apresenta como novidade para 88,5% do corpo docente que se encontram em trabalho remoto durante a pandemia.

Contudo, os limites apresentados pela falta de experiência anterior parecem ser trabalhados por meio de uma formação emergencial, a partir da oferta de capacitação por

parte das escolas, secretarias de educação ou outras instituições, além da disponibilização de tutoriais para o uso de ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem. Porém, apesar de um aparente esforço em capacitar estes profissionais, ainda que de maneira emergencial, para 38% dos docentes essas ações não têm sido apresentadas.

Gráfico 7: Formação do corpo docente para atuação no ensino remoto emergencial (%)



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

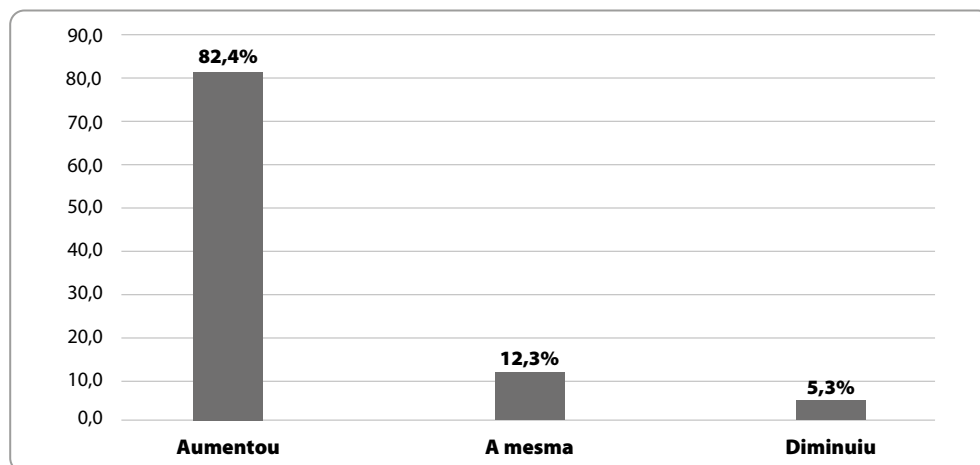
Para além das questões que envolvem o uso e o acesso às TIC, a experiência e a formação em um modelo de oferta educativa pouco abrangente e o suporte limitado dos sistemas de ensino, deve-se ressaltar os esforços empreendidos por docentes em seu próprio processo de trabalho para a necessidade do atendimento à diversidade do público escolar. Dentre os 8.370 docentes que informaram ter em suas turmas estudantes com necessidades especiais, 64% indicam que, para atender a este público, há um esforço para a produção de materiais adaptados às distintas necessidades.

Segundo Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente assume características próprias na realidade latino-americana e apresenta-se em, pelo menos, três dimensões: i) pela ampliação da jornada de trabalho em razão de mais de um emprego ou mesmo atuação em mais de um estabelecimento de ensino, com vistas a incrementar a baixa remuneração percebida; ii) pela extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento de ensino em que atua, a partir do aumento do número de horas trabalhadas e da carga de trabalho sem, contudo, receber remuneração adicional; e iii) por aquela que se realiza dentro da própria jornada de trabalho remunerada, caracterizando-se em estratégias de exploração mais sutis e menos visíveis. Segundo a autora, nessa terceira dimensão “os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e

responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 214).

E, embora se discuta o processo em curso, no qual tais afirmações podem se perder ao longo da instituição do ensino remoto na educação básica, o trabalho docente vem experimentando no contexto pandêmico a intensificação do trabalho, respaldada pela afirmação dos professores quando questionados sobre a carga laboral experimentada ao longo dos últimos meses. Como demonstra o Gráfico 8, para 82,4% dos respondentes a intensidade do trabalho, traduzida nas horas de dedicação que afirmam ter para preparar as atividades didáticas a distância, aumentou em comparação ao trabalho no regime presencial.

Gráfico 8 - Dedicção das horas de trabalho do professor para preparação das aulas não presenciais em comparação à preparação das aulas presenciais (%)



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da pesquisa Trabalho Docente em tempos de Pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020).

Considerações finais

A pandemia da Covid-19, assim como as crises cíclicas do capital, veio expor mais uma vez as fragilidades de um modo de produção que mantém seu *status quo* inabalado. Apesar de “escancarar” as fronteiras da desigualdade no mundo, a Covid-19 ainda não foi capaz de abalar o sistema de dominação vigente e tampouco parece que o fará. Contudo, fica cada vez mais evidente que estamos imersos em um modo de produção que não se sustenta sem sua desigualdade estrutural.

Assim como relacionada às demais questões sociais, a educação também teve suas fragilidades reveladas não só no Brasil, como em todo o mundo. Segundo a Organização

das Nações Unidas (ONU), ao menos um terço das crianças em idade escolar em todo o mundo não consegue acessar o ensino a distância.⁵ Na América Latina são 13 milhões de crianças sem acesso à educação.

As fragilidades dos sistemas de ensino no Brasil quanto as condições de trabalho docente, somado aos limites socioeconômicos que impedem o acesso à TIC por parte da população, têm evidenciado os desafios que a educação básica pública enfrenta tanto em um contexto de “normalidade”, quanto naqueles não premeditados, nos quais é preciso uma resposta rápida do Estado. A inércia de um governo em nível nacional, que, enquanto pôde, negou o estado de emergência em Saúde Pública declarado pela OMS, e mesmo após sua aquiescência, incorreu em atitudes contrárias àquelas preconizadas pelas autoridades sanitárias nacionais e internacionais, não poderia resultar em nada distante do que observamos aqui.

As condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto. A legislação que tenta delinear os rumos da educação nacional no contexto da pandemia respalda-se em uma regulamentação distante da realidade e tenta fazer valer um modelo de ensino que não leva em conta, por exemplo, que mais de quatro milhões de estudantes no Brasil não têm acesso ao material básico para acompanhar aulas ou atividades remotas.

Naturalmente, o assunto não se esgota nas linhas deste artigo; tampouco tivemos a pretensão de fazê-lo. A Covid-19 ainda está em curso até o fechamento deste trabalho e as perspectivas de uma nova droga ou uma vacina encontram-se estimadas para 2021. Apesar disso, a discussão gira em torno do retorno do ensino presencial, haja vista que muitos setores da economia e da sociedade pressionam pela retomada das atividades, embora o alerta da pandemia ainda esteja vigente. A pressão pelo retorno das atividades é exercida pelo setor privado de ensino e vem, paulatinamente, pressionando para que as escolas do setor público sigam o mesmo caminho, contudo, sem que sejam discutidas as condições de realização do trabalho escolar.

Recebido em: 15/10/2020 e Aprovado em: 05/11/2020

Notas

- 1 O R_0 indica que, sem medidas preventivas para conter a disseminação do agente patológico, no caso, o novo Coronavírus, cada indivíduo infectado pode contaminar entre duas e três outras pessoas.
- 2 Disponível em: https://www.rki.de/EN/Home/homepage_node.html. Acesso em: 07 de out. de 2020.
- 3 Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em 07 de out. de 2020.

- 4 De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020), 7,6% dos estabelecimentos de ensino público na educação básica do país não dispõem de água potável para o consumo. Outros 6,9% informam não possuir esgotamento sanitário e 3,9% não têm em suas estruturas banheiros para utilização de alunos, docentes e funcionários. Por fim, em 42% das unidades escolares do Brasil não há sala para docentes.
- 5 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/88810-covid-19-ao-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino>. Acesso em: 09 de out. de 2020.

Referências

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 2.979, de 28 de maio de 2020*. Insere dispositivos na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para instituir a utilização do ensino a distância em substituição ao presencial em caso de extrema necessidade e assegurar o fornecimento de internet e equipamentos necessários ao acesso à educação à distância para alunos e professores. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1899057&filename=Tramitacao-PL+2979/2020. Acesso em: 07 de out. de 2020.
- BRASIL. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 mar. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 mai. 2020.
- BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 2008.
- BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2018. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 ago. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 fev. 2020.
- BRASIL. *Parecer CP/CNE 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. MEC: Brasília-DF, 2020.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO/UFMG, 2020). *Microdados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua)*. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Microdados/2018. Acesso em 07 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Microdados do Censo da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em 07 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Trabalho docente, feminização e pandemia

The work of teaching, feminization, and pandemic

Trabajo docente, feminización y pandemia

SÂMARA CARLA LOPES GUERRA DE ARAUJO*

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Belo Horizonte-MG, Brasil.

SILVIA CRISTINA YANNOULAS**

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.

RESUMO: O texto aborda os efeitos da pandemia de Covid19 no trabalho docente realizado na educação básica brasileira, tendo em vista a especificidade de gênero. Contexto no qual as mulheres foram desafiadas a se reinventar. Discutimos o trabalho docente e a feminização durante o atual momento, recuperando conceitos caros aos estudos de gênero. Para tanto, foram analisados os dados produzidos em 2020 pela pesquisa realizada pelo Gestrado/UFMG, em parceria com a CNTE. Pesquisa esta que demonstrou a agudização dos problemas de gênero, imperantes antes da instauração do vírus.

Palavras-chave: Trabalho docente na pandemia. Educação básica. Divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT: The text addresses the effects of the Covid19 pandemic on the the work of teaching carried out in Brazilian basic education, with a view to gender specificity. Context in which women were challenged to reinvent themselves. We discussed the work of teaching, and feminization during the current moment, recovering concepts that are

* Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora na educação básica pública e no ensino superior privado. É pesquisadora do GESTRADO. *E-mail:* <asamaracarla@gmail.com>.

** Doutora em Sociologia pelo programa conjunto FLACSO/Sede Acadêmica Brasil e Universidade de Brasília. Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade de Brasília e líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis). *E-mail:* <silviayannoulas@unb.br>.

substantial to gender studies. To this end, the data produced in 2020 by the research carried out by the Gestrado/UFMG, in partnership with CNTE, were analyzed. Research that demonstrated the worsening of gender problems, prevailing before the onset of the virus.

Keywords: The work of teaching in the pandemic. Basic education. Division of labour by gender.

RESUMEN: El texto aborda los efectos de la pandemia de Covid-19 en la labor docente realizada en la educación básica brasileña, teniendo en cuenta la especificidad de género, contexto en el que las mujeres fueron desafiadas a reinventarse. Discutimos el trabajo docente y la feminización en el momento actual, recuperando conceptos valiosos para los estudios de género. Para ello, los datos producidos en 2020 fueron analizados por la investigación realizada por el Gestrado/UFMG, en conjunto con CNTE, una investigación que demostró el agravamiento de los problemas de género, imperantes antes de la aparición del virus.

Palabras clave: Trabajo docente en la pandemia. Educación básica. División del trabajo en función del género

Introdução

As desigualdades sociais entremeadas nas relações de classe, de gênero e étnico-raciais, que estruturam substancialmente as sociedades latino-americanas, ficaram escancaradas pelo contexto de uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19). Sem igual na história, a pandemia afetou todos os países, criando a maior política de isolamento social conhecida e reconfigurando as sociedades. De maneira avassaladora, as desigualdades ficaram em evidência no acesso e usufruto de diversos direitos sociais constitucionalmente instituídos no Brasil, em 1988 (BRASIL, 1988): sanitário, econômico, político, cultural, educacional, tecnológico, entre outros.

Em relação ao contexto educacional, a pandemia da Covid-19 trouxe impactos em todo o mundo, o que não foi diferente para as escolas brasileiras. Tal situação significou o fechamento de instituições de ensino¹ e a impossibilidade da frequência presencial às aulas, pelas(os) alunas(os), de todos os níveis e modalidades educacionais². Professoras³ e demais trabalhadoras da educação⁴ também não puderam acessar os espaços escolares e, em sua maioria, elas passaram a realizar aulas e atividades pedagógicas não presenciais.

Abordamos, neste texto, uma das especificidades dos efeitos da pandemia: como sempre, e talvez mais que sempre, a maior parte dos custos e efeitos negativos do contexto

crítico foi social, cultural e politicamente atribuído às mulheres. Seja em razão do papel de cuidadoras na divisão sexual do trabalho (com a atual sobrecarga e intensificação das tarefas domésticas, sem apoio das redes ou das instituições, como creches e escolas), seja por sua presença massiva em atividades econômicas e profissões tidas socialmente como “feminizadas”, como são aquelas das áreas da saúde, da educação, da administração pública, entre outras, as mulheres foram desafiadas a se reinventar na batalha contra a pandemia do vírus SARS-CoV-2, nos mais diversos âmbitos (particular; familiar; social; profissional, entre outros). Destacamos aquelas engajadas em profissões na área da saúde ou no ensino/trabalho remoto da educação e da administração pública.

Por isso, pretendemos discutir o trabalho docente na educação básica e a feminização na pandemia. Para tanto, o artigo está estruturado em três partes. Primeiro, é proposta uma reflexão teórica sobre o impacto da pandemia para as mulheres, recuperando conceitos caros dos estudos de gênero, à luz das atuais condições. Em seguida, a apresentação dos dados, desagregados por gênero, da pesquisa (GESTRADO, 2020a, 2020b), a qual foi realizada, em 2020, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em terceiro lugar, discutimos os resultados, à luz do referencial teórico, para finalmente apresentar as considerações finais.

Feminização na/da pandemia

A literatura especializada aponta para os efeitos ambíguos dos processos de feminização de diversos aspectos da vida social, expressando simultaneamente elementos de resistência e de submissão à divisão sexual do trabalho historicamente constituída. Se, de um lado, os processos de feminização possibilitaram a incorporação das mulheres ao espaço público, à educação em todos os níveis e modalidades, ao emprego e à sua emancipação econômica, de outro, esses processos aconteceram junto com a racionalização do processo de trabalho em um contexto de profundas mudanças tecnológicas – nas relações de trabalho e nos mercados de trabalho – levando a uma acentuada precarização e intensificação, e somando-se à sobrecarga de trabalho decorrente da sua dupla presença (no espaço público e no doméstico)⁵.

Interessante registrar aqui que as profissões ditas “femininas”, com forte conotação moralista e higienista no século XIX (magistério, enfermagem, serviço social), foram e, por vezes, ainda são consideradas semiprofissões ou “profissões subalternas” pela sociologia do trabalho da década de 50 do século passado. Todas elas estão vinculadas intrinsecamente ao cuidado de outros seres humanos (YANNOULAS, 2013)⁶.

Na pandemia, resulta muito difícil ignorar os aspectos negativos predominantes da feminização de certos trabalhos, ocupações e profissões. Os cuidados, profissionais ou não, foram desafiados intensamente, e colocados mais uma vez sob a responsabilidade

das mulheres. Seja por lacuna ou por déficit histórico das políticas públicas, na pandemia, o Estado está mais ausente ainda com relação à sua responsabilidade com os direitos sociais, assumindo deliberadamente uma posição subsidiária, na melhor das hipóteses, mas predominantemente omissa.

Independente da classe social ou da qualidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho, a família reafirmou-se, no paradigma da nova direita, que combina habilmente neoliberalismo e neoconservadorismo como instituição central e articuladora das demais instituições e arranjos das práticas sociais de cuidado. A sobrecarga sofrida pelas mulheres, especialmente aquelas que não podem fugir aos arranjos de cuidado predominantes, determina sua diferenciação de acesso e permanência no mercado de trabalho, tornando-as vulneráveis às diversas formas de precarização, haja vista a necessidade de se combinar a jornada de trabalho dentro e fora do âmbito doméstico (MARCONDES; YANNOULAS, 2012).

No contexto da pandemia da COVID-19, assim declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020⁷ essas jornadas se sobrepueram e agudizaram não apenas porque não havia condições de contar com a mínima corresponsabilidade do Estado ou com o apoio de redes familiares ou de vizinhança mas também pelo histórico existente, como dito aqui. Se já apontamos anteriormente a existência de múltiplas jornadas e da feminização dos cuidados (de crianças; pessoas com necessidades especiais; idosos, entre outros), nos últimos anos, surgiram duas questões inéditas na esteira da precarização e intensificação do trabalho das mulheres: a) as mulheres com idades entre 30 e 60 anos assumiram concomitantemente os cuidados de crianças e de idosos, como nunca antes, em razão do adiamento da maternidade entre as novas gerações e da longevidade da vida humana na atualidade, o que resultou em uma situação inédita de sobrecarga e intensificação de trabalho, com tarefas de cuidados no espaço privado; b) o contexto atual de pandemia, sendo o isolamento social a principal política pública de contenção da expansão dos casos e das mortes provocadas pelo Covid-19, a qual foi fomentada em todo o mundo, entre outras razões, pela não existência de uma vacina. A permanência de todos os membros da família em casa não significou divisão das tarefas domésticas entre todos.

As organizações feministas Sempreviva (SOF) e Gênero e Número, entre abril e maio de 2020, realizaram um interessante estudo sobre feminização e cuidados, junto a 2.641 mulheres de todas as regiões do Brasil, que demonstrou claramente a importância das questões em pauta. O trabalho das mulheres é um trabalho incessante e, durante a pandemia, esta situação e sensação atrelada foram agudizadas: “A economia só funciona porque o trabalho das mulheres, quase sempre invisibilizado e precarizado, não pode parar”, como considera uma das respondentes do estudo. O estudo mostrou que 50% das mulheres entrevistadas passaram a cuidar de outra pessoa durante a pandemia, maioritariamente sozinhas, sendo mais significativa esta situação entre as mulheres

rurais e negras. Mesmo com um leve aumento da participação de outras pessoas do núcleo familiar nas tarefas de cuidado apontado por algumas entrevistadas, a maioria das respondentes indicou que houve diminuição do envolvimento de outras pessoas no cuidar e que esta participação é vista apenas como “colaboração”, sem o mesmo nível de intensidade e responsabilidade. Para as que continuam trabalhando, a situação de distanciamento social é ainda mais angustiante, pois não deixam de realizar tarefas domésticas e, não raras vezes, seus rendimentos são o único sustento da casa. Exaustão é a palavra mais utilizada pelas mulheres em tempos de pandemia.

O espaço doméstico também tem estado candente num outro sentido: o confinamento em casa potencializou e aumentou as situações de violência doméstica contra mulheres e crianças, o que nos leva a questionar se o isolamento protege, como já o fizemos em estudo relativo à separação de vagões em metrô para proteger as mulheres de potencial assédio (sexual; físico; moral), agressões, abusos e demais circunstâncias vexatórias e degradantes (ver: MIRANDA; YANNOULAS, 2017). Naquele estudo apontou-se que a separação de vagões tem se mostrado uma medida paliativa, a qual reproduz a culpabilização das usuárias do serviço de transporte público, além de gerar contínuas consequências ao público-alvo e demais usuários(as) que não se enquadram na separação binária entre gêneros. No caso em pauta aqui, cabe que nos questionemos se o isolamento social protege ou apenas confina às mulheres, coletivamente, a que elas sofram em solidão pelas tarefas de cuidados, ao mesmo tempo em que precisam criar e reinventar vários avatares para que participem dos diversos trabalhos remotos (aulas, reuniões etc.), fingindo ignorar os estragos da violência doméstica, seja física ou simbólica, representando ou atuando um avatar eficiente, concentrado e eternamente disponível para os e as outras, através de uma tela de computador ou celular.

Nota Técnica publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) chama a atenção para essa situação e demanda ações e políticas públicas para seu urgente enfrentamento. O Ipea, com base nos dados longitudinais da Pnad Contínua (IBGE, 2018), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o desemprego na pandemia atingiu com mais força as trabalhadoras no Brasil: a participação das mulheres no mercado de trabalho é a menor em 30 anos (participação média das mulheres no mercado de trabalho entre abril e junho: 46%), sendo a taxa de participação de mulheres com filhos a mais afetada (BARBOSA *et. al.*, 2020).

No âmbito do espaço público, a divisão sexual do trabalho estabeleceu áreas e funções para a inserção diferenciada e desigual de homens e mulheres. A dupla segmentação (horizontal e vertical) restringe as áreas de atividade econômica disponíveis para as mulheres. E mesmo nas áreas nas quais o gênero feminino predomina, raramente são comandadas por mulheres (YANNOULAS, 2013). Em recente estudo sobre a inserção das mulheres no serviço público federal, entre 1998 e 2016, com base nas estatísticas oficiais disponíveis coletadas e sistematizadas especificamente para mostrar as “barreiras

invisíveis” baseadas no gênero das(os) servidoras(es), pode ser observada nitidamente a inserção majoritariamente feminina nas áreas de cuidado (social; educacional; assistencial; saúde) da administração pública indireta, especialmente em âmbito municipal (XAVIER; YANNOULAS, 2019). As autoras apontam que houve um pequeno aumento na participação das mulheres na administração pública federal: em 1998, as mulheres representavam 43,9% das(os) servidoras(es) públicas(os) federais e, 18 anos depois, 46,4%. Este aumento esteve associado principalmente à contratação de professoras universitárias.

As pesquisadoras também destacam a desigual distribuição de homens e mulheres na administração pública federal direta, autárquica e fundacional: o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e o Ministério da Previdência Social concentram a maior parte das servidoras públicas federais, sem atingir, entretanto, cargos e funções de alto nível. Em 2016, a cada 1.000 mulheres empregadas na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, 524 estavam no Ministério da Educação, 139 no Ministério da Saúde e 75 no Ministério da Previdência Social. A participação das mulheres era maior na administração pública indireta e menor na administração pública federal direta. A segregação horizontal no âmbito da administração pública federal não era apenas temática, mas também funcional. Os homens, mais do que as mulheres, atuavam na elaboração das políticas públicas e as mulheres, mais do que os homens, na sua implementação.

Análises sobre a feminização de diversos setores e atividades produtivos relacionados com o uso intensivo de tecnologia digital também podem ser importantes para compreender o atual momento de instauração massiva do trabalho não presencial (docente ou não). Constituem exemplos da divisão sexual do trabalho na configuração do capitalismo contemporâneo, intensificando e precarizando o trabalho feminino de maneira inédita. Por exemplo, as operadoras de *telemarketing* ou de caixa de supermercado, com exaustivo controle dos corpos, dos ritmos, dos tempos, da voz, das emoções e do comportamento, nos quais a tecnologia digital se apresenta como o principal mecanismo de extração do sobretrabalho, fator imprescindível para a acumulação do capital de maneira duplicada: pela intensificação do trabalho remunerado das mulheres e pela manutenção do trabalho doméstico realizado predominantemente por elas (YANNOULAS, 2013). No caso do trabalho docente remoto, acrescenta-se a precarização das condições de trabalho, envolvendo a utilização intensiva de equipamento, *software*, conectividade próprias das professoras, para o desenvolvimento das tarefas que lhes competem. Importante é considerar que, em texto ainda a ser homologado pelo Ministério de Educação, perante o estado de calamidade pública, o Conselho Nacional de Educação aprovou, no dia 6 de outubro de 2020, a manutenção do ensino remoto em instituições educacionais públicas e privadas, de educação básica e ensino superior, até dezembro de 2021⁸.

Há algum tempo, manifestamos nossa preocupação com a formulação de políticas para as mulheres e de gênero, no sentido de interpretar que aquelas para as mulheres normalmente estão dirigidas a resolver problemas práticos ou necessidades básicas de

outras pessoas decorrentes da posição que as mulheres ocupam na sociedade e na divisão sexual do trabalho. E, por sua vez, as políticas de gênero são orientadas a desafiar a divisão sexual do trabalho cristalizada através dos tempos, com foco em interesses estratégicos feministas (YANNOULAS; SILVA, 2017). A necessidade de distinguir os interesses estratégicos das necessidades ficou mais evidente no atual contexto da pandemia. A luta pelos interesses estratégicos se manteve ativa e palpitante quanto aos direitos sexuais e reprodutivos, provocados pelas nefastas decisões em torno de casos de aborto permitidos por lei, conforme amplamente noticiado pela mídia⁹. Entretanto, no que diz respeito à divisão sexual do trabalho, as poucas políticas públicas implementadas, desde 2016, consolidaram ainda mais a função social das mulheres como cuidadoras, em defesa e atuação em prol dos cuidados com outrem.

Se já foi apontado um déficit de cuidado antes da pandemia (MARCONDES; YANNOULAS, 2012), este déficit foi agudizado devido à diminuição da corresponsabilização do Estado pela provisão social, desde 2016, sob a égide da ideologia do neoconservadorismo (que, paralelamente, preconiza a familiarização das políticas sociais e a progressiva limitação de recursos dos programas e ações estatais, comprometendo a já incipiente rede de equipamentos e serviços sociais), por meio de propostas de reformas da administração pública e diminuição dos investimentos públicos na área social, resultando no reforço da responsabilidade pelo cuidado para as famílias, principalmente para as mulheres.

Trabalho docente e pandemia a partir dos estudos de gênero

A pesquisa intitulada *Trabalho docente em tempos de pandemia* (GESTRADO, 2020b) foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nas etapas de mobilização dos respondentes em âmbito nacional e de divulgação dos resultados em âmbito nacional e internacional¹⁰. O Gestrado foi o responsável pelo desenho metodológico da pesquisa, construção do instrumento de coleta de dados, além da sistematização e da análise das respostas.

O grupo de pesquisa e a confederação, corajosamente e logo no início da crise sanitária, se dispuseram a desenvolver pesquisa específica sobre trabalho docente na educação básica durante a pandemia. Buscou-se conhecer os efeitos da pandemia da Covid-19, especificamente sobre o trabalho docente na educação básica pública nos estados, no Distrito Federal e municípios do Brasil. Neste artigo analisamos alguns dos achados da pesquisa desde o ponto de vista das relações de gêneros¹¹.

As primeiras informações sobre as 15.654 docentes da educação básica das redes públicas que participaram do questionário foram referentes às características demográficas e à vinculação profissional. As mulheres representavam 78% dos respondentes,

sendo que metade dos participantes era constituída por mulheres com idades entre 30 a 49 anos (Tabela 1).

Tabela 1: Característica demográfica docente: por faixa etária e por gênero

Faixa etária	Feminino	Masculino	Total
Até 29 anos	5,5%	2,3%	7,8%
De 30 a 39 anos	20,6%	6,6%	27,3%
De 40 a 49 anos	30,2%	7,0%	37,2%
De 50 a 59 anos	19,0%	4,7%	23,7%
60 anos ou mais	3,0%	1,0%	4,0%
Total	78,3%	21,7%	100,0%

Fonte: GESTRADO, 2020b.

Quanto à vinculação profissional, a maior parte das respondentes atuava nas redes públicas municipais e estaduais (Tabela 2).

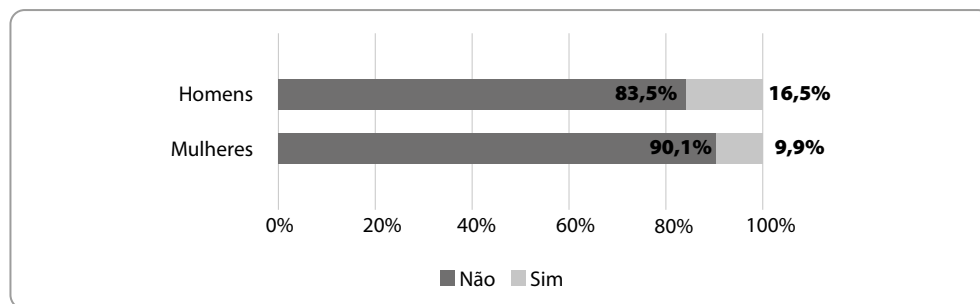
Tabela 2: Vinculação profissional docente por gênero

Rede de Ensino	Mulheres	Homens
Municipal	49,5%	10,0%
Estadual	27,6%	11,3%
Federal	0,9%	0,3%
Total	78,1%	21,6%

Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

Quando questionadas(os) sobre suas experiências anteriores em aulas não presenciais, a maioria afirmou não possuir experiência anterior. Ou seja, o atual contexto pandêmico que demandou o intenso uso de ambientes virtuais para o ensino tem sido uma novidade para as(os) professoras(es), sendo que as mulheres participantes da pesquisa correspondiam a 90,1% e os homens a 83,5% (Gráfico 1).

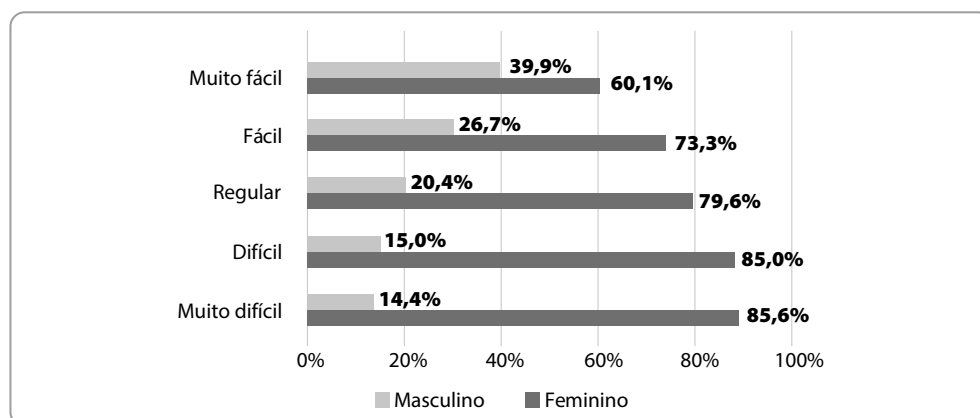
Gráfico 1: Experiência docente anterior ministrando aula não presencial, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com em GESTRADO, 2020a.

O isolamento social impôs novas rotinas de trabalho docente. A oferta de ensino remoto, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pouco usuais no trabalho presencial, tem sido um grande desafio para a maioria dos docentes. Quanto à familiaridade com tais tecnologias, as professoras respondentes consideram ser mais difícil o uso de ferramentas digitais que os homens. No Gráfico 2, entre os respondentes que consideram ser difícil ou muito difícil, as mulheres representaram a maioria (85% e 85,6%, respectivamente). Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso (GESTRADO, 2020: 9), embora não seja de hoje a demanda de inserção de atividades pedagógicas com uso de TDIC no contexto escolar. Como observamos no Gráfico 2, no caso das mulheres, 63% consideraram muito fácil e 73%, fácil. Os professores respondentes apresentaram dados inversos. A maior parte considera mais fácil o uso das TDIC, como percebemos no Gráfico 2.

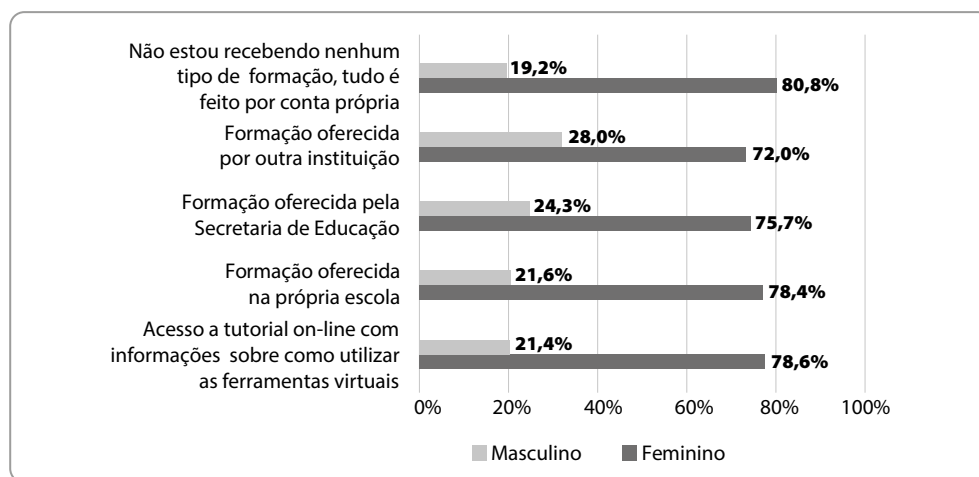
Gráfico 2: Domínio das tecnologias digitais pelos docentes, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

A participação em atividades formativas para o uso de tecnologias digitais no contexto educacional apresentou relativo equilíbrio entre os gêneros (Gráfico 3). Embora os dados gerais demonstrem que a maioria das(os) profissionais não tenha recebido qualquer formação para o desenvolvimento das atividades, percebe-se que o compromisso das(os) professoras(es) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível (GESTRADO, 2020).

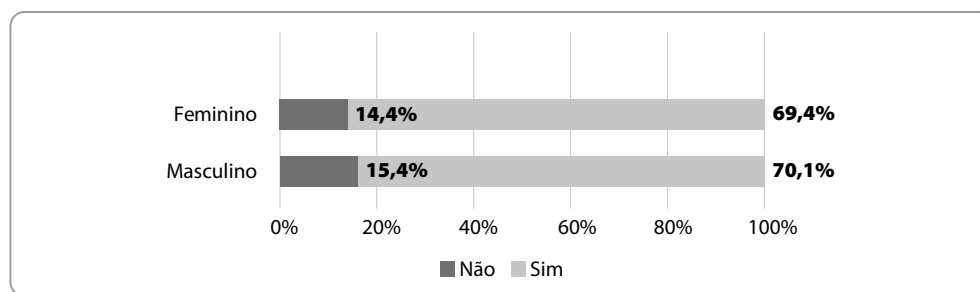
Gráfico 3: Participação docente em formação para uso de tecnologias educacionais digitais, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

No geral, 83% possuem recursos próprios, em casa, para ministrar aulas não presenciais. Quando analisamos os dados desagregados por gênero, percebe-se que havia um certo equilíbrio entre mulheres e homens que possuíam tais recursos em casa (Gráfico 4). Porém, a metade compartilhava os recursos digitais (como computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*) com outras pessoas no domicílio e apenas metade dos respondentes fazia uso exclusivo dos recursos tecnológicos (GESTRADO, 2020b). Os Gráficos 4 e 5 nos ajudam a compreender o diferencial de gênero sobre esta questão.

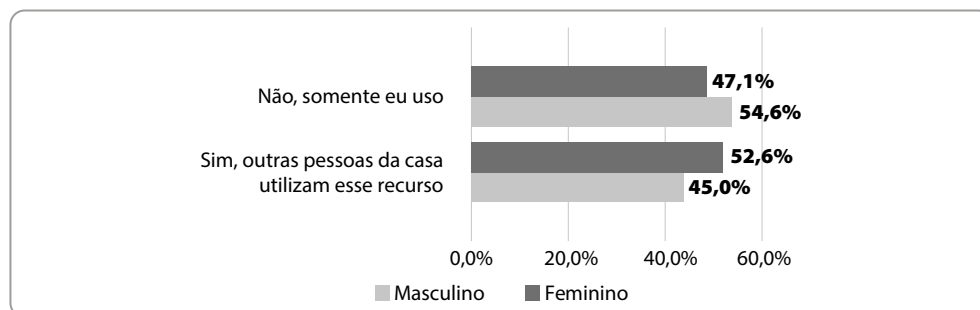
Gráfico 4: Recursos dos docentes, em casa, para ministrar aulas não presenciais (remotas), por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

As respondentes compartilhavam mais seus equipamentos que os professores respondentes. Enquanto 52,6% das professoras eram demandadas a compartilhar seus recursos digitais com outros membros da casa e, por isso, tinham o tempo de uso mais limitado, 45% dos homens vivenciavam esta situação. E, ainda, 47,1% das mulheres utilizavam seus equipamentos exclusivamente e 54,6% dos homens estavam nesta condição.

Gráfico 5: Compartilhamento de recursos digitais pelos docentes, por gênero

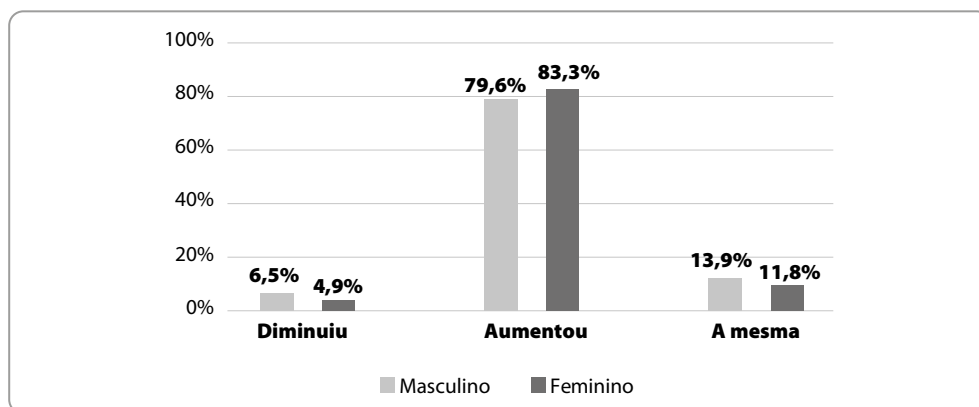


Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

Em relação à dedicação de horas de trabalho para a preparação das aulas não presenciais, a percepção da maioria dos respondentes foi de que houve um aumento nas horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais, o que de fato ocorreu para a grande maioria em todas as etapas da educação básica (GESTRADO, 2020b). O Gráfico 6 permite observar as variações de gênero sobre horas de trabalho.

Em relação ao gênero, a maior parte das mulheres (e dos homens) teve a percepção de aumento das horas de trabalho. Porém, interessante perceber que comparativamente, mais mulheres (83,3%) possuíam tal percepção que os homens (79,6%). Em relação à diminuição das horas de trabalho para preparação de aulas não presenciais, mais homens (6,5%) possuíam tal percepção que mulheres (4,9%).

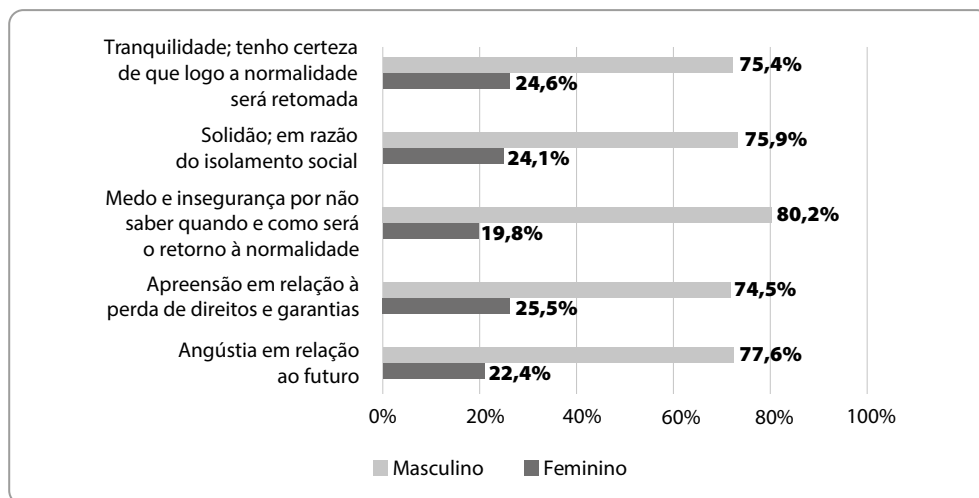
Gráfico 6: Dedicção docente para preparação das aulas não presenciais em comparação à preparação das aulas presenciais, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

A questão da subjetividade e dos sentimentos também foi contemplada na pesquisa. Quando solicitadas(os) a que descrevessem seu sentimento em relação ao seu trabalho neste momento, as(os) respondentes apontaram nas respostas angústia, apreensão, medo e insegurança, solidão e tranquilidade. Conforme indicado no Gráfico 7, as mulheres demonstraram ter mais medo e insegurança por elas não saberem quando e como será o retorno à normalidade (80,2%) e mais angústia em relação ao futuro. Os homens mencionaram que se sentiam mais apreensivos em relação à perda de direitos e garantias (25,5%), mas com maior tranquilidade por eles saberem que logo a normalidade seria retomada.

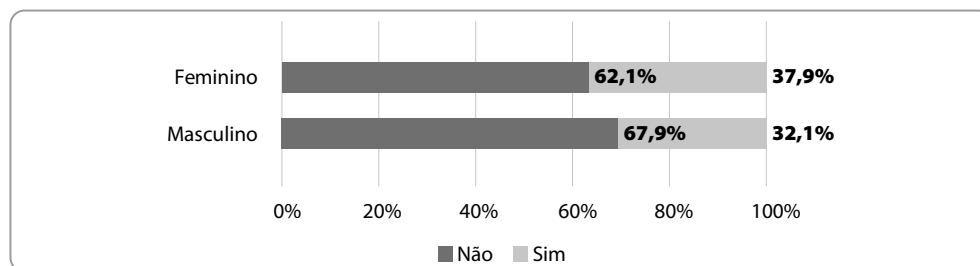
Gráfico 7: Sentimento docente em relação ao trabalho neste momento de pandemia, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

Fato que merece destaque é o suporte emocional e psicológico fornecido por parte das instituições ao corpo docente neste período pandêmico e com excessivas demandas laborais. A maioria das(os) respondentes (63,4%) afirmou que não vem recebendo tal suporte emocional ou psicológico. Em relação aos gêneros, contudo e conforme gráfico a seguir, percentualmente mais mulheres (37,9%) que homens (32,1%) disseram que estariam recebendo tal suporte emocional e psicológico.

Gráfico 8: Suporte emocional e psicológico da escola aos docentes, por gênero



Fonte: Elaboração das autoras com base em GESTRADO, 2020a.

Enfim, cabe ressaltar que tais dados contribuem para o melhor conhecimento da complexidade da realidade atual do trabalho docente na educação básica, no que diz respeito ao enfrentamento de situações impostas pela pandemia e a oferta de pública de qualidade socialmente referenciada. A situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia impõe. E esta situação agudiza a desigualdade social de classe, gênero e raça estruturante pré-existente na realidade educacional brasileira.

Ser professora na/da pandemia

A questão docente é complexa e, por isto mesmo, precisa ser analisada de forma contextualizada e referenciada teoricamente. Cabe lembrar que o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação formal (OLIVEIRA, 2010).

A partir dos dados de pesquisa apresentados, discutimos algumas questões relevantes. Uma delas diz respeito às condições de trabalho docente na educação básica. Concordamos com Oliveira (2010) que a relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos nas condições em que os trabalhadores exercem suas atividades, sobre eles próprios e sobre os resultados almejados.

Neste sentido, a intensificação e também a autointensificação têm sido percebidas, no atual contexto pandêmico, no qual as professoras vêm sendo responsabilizadas pelo processo educativo e pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2020). As professoras estão assumindo novas funções e responsabilidades, principalmente aquelas ligadas à produção de recursos digitais, a fim de responder às exigências da comunidade escolar na qual estão inseridas. Também é cobrado delas a não reprovação das(os) estudantes, sem por isso diminuir a qualidade.

No contexto da escola pública, é importante lembrar que a maioria das professoras assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes escolas. E em contexto de isolamento social, em casa, as professoras assumem, além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, as atividades domésticas de cuidado que garantem as condições materiais para atender (ou “dar conta”) às (das) necessidades básicas dos seres humanos, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência. E o cuidado na pandemia aumentou, revelando que o feminino, enquanto construção social e histórica, ancora-se na divisão sexual do trabalho, articulada às desigualdades de classe e raça (MARCONDES; FARAH, 2020).

Outra questão importante se refere à utilização das TDIC nas atividades pedagógicas. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, as professoras se veem muitas vezes obrigadas a responder a exigências para as quais não se encontram preparadas (OLIVEIRA, 2010). A utilização das TDIC em sala de aula e o seu domínio por parte das professoras não constitui totalmente uma novidade, bem como as dificuldades de acompanhar a inserção desses recursos nas atividades pedagógicas. Arruda (2020) considera que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela *internet*. Contudo, o autor considera que, no quadro atual de desenvolvimento tecnológico, “estamos dentro de possibilidades de reconfigurar as políticas de acesso tecnológico não mais ao acesso institucional (por meio da escola), mas a um acesso individual, em que todos as pessoas vinculadas à escola têm direito a esse bem” (p. 272).

A mudança acelerada do contexto social coloca, a cada dia, novas exigências à docência. O mal-estar docente, como afirma Martinez (2010), se expressa no campo da subjetividade, categoria que permite rastrear o processo no nível do singular e como fenômeno coletivo. Permite desvelar representações, valores e atitudes que se constroem num marco de possibilidades que é sempre histórico.

Mancebo (2010) nos ajuda a compreender toda a nova organização do trabalho, pois a flexibilização constrói-se acompanhada de um movimento de reacomodação do campo sócio-subjetivo, produz novas performances para a força de trabalho docente que vêm afetando sua organização, sua dinâmica interpessoal, além de exigir-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal.

Assim, do mesmo modo como assistimos aos novos contornos que se desenham para o capitalismo nas sociedades contemporâneas, a uma produção maleável e individualizada, à valorização dos trabalhadores qualificados polivalentes, à flexibilização da organização do trabalho, à implementação de horários indefinidos de trabalho e à precarização dos vínculos trabalhistas, também presenciamos a convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho, não raramente com aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo (MANCEBO, 2010, p.3).

Para a autora, a subjetividade deve ser abordada como totalidade, compreendendo, como ensina a abordagem sócio-histórica, “um conjunto de fenômenos relacionados e em processo, produzidos subjetivamente na relação com a objetividade, que é material e social” (p.1).

Tal perspectiva nos auxilia na compreensão dos resultados da pesquisa quanto às vivências das professoras de educação básica respondentes, na atual conjuntura pandêmica mundial. As mulheres, como demonstrado até aqui, têm abraçado, de maneira audaciosa e praticamente sem rede de proteção, um contexto de mudanças objetivas e subjetivas. E não diferentemente das demais profissões femininas, as professoras também.

De operárias do giz a operárias do clique

Ao longo do texto, buscamos discutir a relação entre o trabalho docente na educação básica, a feminização e a pandemia. A pesquisa, realizada pelo Gestrado, com apoio da CNTE, demonstrou, a profunda agudização dos problemas de gênero imperantes no trabalho docente na educação básica, problemas estes cristalizados antes mesmo da instauração da pandemia.

O aumento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades, a dimensão privada sendo desvelada pelas TDIC e a ausência de condições materiais efetivas afetaram em cheio a produção docente e sua subjetividade, tendo como principal alvo as professoras no exercício de suas funções docentes, maternais, de cuidadoras, entre outros “avatares” que precisam utilizar na múltipla jornada de trabalho, e uma “presença” cada vez mais multiplicada.

Todavia, esperamos com Mancebo (2010), que afirma ser necessário considerar que a rede de relações e produções que se constitui no âmbito escolar também pode caminhar na contramão do ajustamento à ordem social e da alienação, “com sujeitos agindo coletivamente em busca de brechas e possibilidades de escape na direção da crítica ao prescrito, na busca de crescimento subjetivo, de mais-prazer e solidariedade” (p.4). Neste sentido, nossos votos são pela construção de uma nova divisão sexual do trabalho, de uma nova escola e de um novo trabalho docente, mais valorizado e justo socialmente, que consigam surgir do esgotamento do modelo atualmente tensionado pela pandemia.

Recebido em: 16/10/2020 e Aprovado em: 10/11/2020

Notas

- 1 Dentre elas, escolas (confessionais; estaduais; federais; municipais; particulares) da educação infantil ao ensino superior, creches e outras. Com a pandemia, medidas sanitárias foram tomadas em todos os âmbitos, atingindo o cotidiano das pessoas, em especial, quanto à restrição de circulação.
- 2 Segundo dados do Censo Escolar de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tem 47,9 milhões de estudantes na educação básica e 8,4 milhões no ensino superior, portanto, há uma população de 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula, desde março de 2020 (Fonte: BRASIL/MEC/CNE, 2020).
- 3 Neste texto optamos por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente femininas, como: professora, pedagoga, assistente social, psicóloga, entre outras.
- 4 Cerca de 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica e 384.474 docentes no ensino superior (Fonte: BRASIL/MEC/CNE, 2020).
- 5 O conceito de “doble presencia” (dupla presença) foi utilizado pela primeira vez em 1978, pela socióloga italiana Laura Balbo. A dupla presença significa grande dificuldade enfrentada pelas mulheres, pois são responsabilizadas duplamente: na família e no trabalho. Implica a dupla ausência também, pois provoca a sensação de estarem sempre em dívida com os dois ambientes (familiar e laboral), conduzindo ao estresse e outras doenças (ver Introdução em Yannoulas; 2013). Hoje poderíamos falar de “múltipla presença”, intensificada e ampliada, que ao mesmo tempo demanda atenção em vários ambientes presenciais e virtuais e sobrecarrega ainda mais às mulheres, aumentando paralelamente a margem de lucro do capitalismo.
- 6 Marcondes e Farah (2020) discutem a questão do cuidado na pandemia e consideram que, apesar do termo cuidado ser bastante presente no nosso cotidiano, ainda há pouca reflexão sobre esta prática social e sobre seus significados. Em uma abordagem feminista, as autoras consideram que o cuidado se combina a três dimensões: trabalho, emoções e ética.
- 7 Verificar em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- 8 Pelo parágrafo único do primeiro artigo da Lei 14.040, de 18 agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), o CNE excepcionalmente editará diretrizes para a educação durante o contexto de pandemia <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.
- 9 Dias depois do aborto realizado legalmente em uma criança de 10 anos que foi estuprada no Espírito Santo virar campo de batalha no Brasil, o Ministério da Saúde emitiu uma portaria alterando os procedimentos obrigatórios no atendimento médico para vítimas de estupro que desejam fazer um aborto. BBC NEWS BRASIL. Novas regras do governo sobre aborto após estupro “empurram” mulheres para abortamento ilegal, diz psicóloga. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53965928>>. Postado em: 31 ago. 2020. Acesso em: 15 out. 2020.
- 10 Para mais informações, ver canal do Gestrado/UFMG no YouTube: <<https://www.youtube.com/user/GestradoUFMG>>
- 11 Agradecemos a Henrique Cançado, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, o processamento dos dados da pesquisa do Gestrado (2020a), segundo recorte de gênero.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOSA, Ana L. N. de H.; COSTA, Joana S.; HEKCSCHER, Marcos. *Mercado de trabalho e pandemia da Covid-19: ampliação de desigualdades já existentes?* Nota Técnica 69. Brasília: IPEA, julho de 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10186>>. Acesso em: 15 out. 2020.

BBC NEWS BRASIL. *Coronavírus: OMS declara pandemia*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>>. Postado em: 11 mar. 2020. Acesso em: 15 out. 2020.

BBC NEWS BRASIL. *Novas regras do governo sobre aborto após estupro "empurram" mulheres para abortamento ilegal, diz psicóloga*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53965928>>. Postado em: 31 ago. 2020. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, de 05 de outubro. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC, CNE. Parecer CNE/CEP 11/2020, Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. *Diário Oficial da União*. de 3 de agosto, Seção 1, p. 57. Brasília, 2020a.

BRASIL. Lei 14.040, de 18 agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*, 18 de agosto de 2020. Brasília, 2020b.

GESTRADO. *Base de dados: trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

GESTRADO. *Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico*. Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. *Notas técnicas – Versão 1.5*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IPEA/DISOC. *Políticas públicas e violência baseada no gênero durante a pandemia da Covid-19: ações presentes, ausentes e recomendadas*. Nota Técnica 78. Brasília: jun. 2020.

MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C. VIEIRA; Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARCONDES, Mariana M.; YANNOULAS, Silvia C. Práticas sociais de cuidado e a responsabilidade do Estado. *Revista Ártemis*, Brasília, v. 13, n.1, p.174 - 186, jan./jul. 2012.

MARCONDES, Mariana M; FARAH, Marta F. S. *Cuidado nos tempos de pandemia*. Blog do Estadão, 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/cuidado-nos-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 07 out. 2020.

MARTINEZ, Deolídia. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C. VIEIRA; Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MIRANDA, Marina C; YANNOULAS, Silvia C. Vagões para mulheres: uma separação que protege? *Cuestión Urbana*, v. 2, n. 2, p. 29 - 42, 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C. VIEIRA; Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA; ORGANIZAÇÃO FEMINISTA GÊNERO E NÚMERO. *Sem Parar. O trabalho e a vida das mulheres na pandemia*. Relatório Completo, julho de 2020. Disponível em: <<http://mulheresnapanidemia.sof.org.br/relatorio/>>. Acesso em: 18 set. de 2020.

XAVIER, Elaine M; YANNOULAS, Silvia Cristina. Os Tetos e as Paredes de Vidro da Administração Pública Federal Brasileira (1995 - 2017). *Revista da Abet*, [online], v.18, n. 2, p. 276 - 299, 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SILVA, Ismália A. Necessidades Práticas das Mulheres x Interesses Estratégicos Feministas. *Revista Feminismos*, v. 5, n. 2 e 3, p. 25-39, 2017.

Aulas remotas, escolas vazias *e a carga de trabalho docente*

Online classes, empty schools
and the teaching workload

Clases remotas, escuelas vacías
y la carga del trabajo docente

GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES*

Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna-BA, Brasil.

JANE MARY DE MEDEIROS GUIMARÃES**

Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna-BA, Brasil.

RESUMO: A pandemia mudou abruptamente o processo de trabalho na educação básica, trazendo novos desafios para as redes públicas de ensino. Este artigo apresenta os sentimentos dos professores em meio à pandemia, a partir de um *survey* realizado com professores das redes públicas de todos os estados do País, e discute sobre o trabalho docente em tempos de pandemia e seus efeitos na saúde mental, em diálogo com a literatura, a partir da hipótese de que a falta de formação, apoio e condições trabalho estão contribuindo para a sobrecarga de trabalho, afetando a saúde mental dos professores.

Palavras-chave: Covid-19. Distanciamento social. Trabalho docente. Saúde mental.

ABSTRACT: The pandemic has abruptly changed the work process in basic education, bringing new challenges to public schools. This article presents the feelings of teachers in the midst of the pandemic, based on

* Mestre em Educação e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana. Atualmente é professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, onde atua no Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. *E-mail:* <gustavo.goncalves@cja.ufsb.edu.br>.

** Mestra em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora da Universidade Federal do Sul da Bahia e professora colaboradora do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. *E-mail:* <janemg@ufsb.edu.br>.

a *survey* carried out with teachers from public schools in every state of the country, and discusses teaching workflow in times of pandemic, and its effects on mental health, in dialogue with literature, based on the hypothesis that the lack of training, support, and working conditions are contributing to work overload, affecting teachers' mental health.

Keywords: Covid-19. Social distancing. Teaching workflow. Mental health.

RESUMEN: La pandemia cambió abruptamente el proceso de trabajo en la educación básica, trayendo nuevos desafíos a las escuelas públicas. Este artículo presenta los sentimientos de los docentes en medio de la pandemia, desde una encuesta realizada con maestros de escuelas públicas de todos los estados del país, y discute la labor docente en tiempos de pandemia y sus efectos en la salud mental, en diálogo con la literatura, partiendo de la hipótesis de que la falta de capacitación, apoyo y condiciones están contribuyendo a la sobrecarga laboral, afectando la salud mental de los docentes.

Palabras clave: Covid-19. Distanciamiento social. Trabajo docente. Salud mental.

Introdução

A pandemia do coronavírus (Covid-19) vem exigindo dos gestores públicos a adoção de medidas para controlar sua disseminação, sendo o distanciamento social a estratégia mais adotada. Essa medida impactou os sistemas educacionais no mundo, culminando no fechamento das escolas e, conseqüentemente, no encerramento das aulas presenciais nas instituições de ensino. Posteriormente, a continuidade das atividades de ensino baseou-se em importantes mudanças na forma de organização do trabalho docente: as atividades de ensino presencial passam para a modalidade a distância, visando assim assegurar que a escola continuasse a atender alguns de seus objetivos durante a pandemia. Esta mudança vai exigir uma grande adaptabilidade dos trabalhadores docentes, gerando desafios que foram documentados através da pesquisa *Trabalho docente em tempo de pandemia* (TDTP) (GESTRADO/ CNTE, 2020), que registra os efeitos do distanciamento social e das novas formas de organização do trabalho sobre o trabalhador docente.

Temos como ponto de partida, para refletir sobre os desafios do trabalho docente na pandemia, a dupla função da escola pública de socializar e instruir as crianças. Cabe destacar preliminarmente que no Brasil estas funções são realizadas em condições estruturais

de funcionamento não ideais, frequentemente atravessadas pela deficiência na infraestrutura, escassez de recursos financeiros e materiais de trabalho (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010). Além das funções explícitas, as escolas e os professores têm também uma função importante de proteção ao bem-estar das crianças. Ela é assumida de forma institucional, através de programas amplos como merenda escolar ou programas mais focalizados, como educação em tempo integral, mas repousa sobre as tarefas de cuidado assumidas de forma tácita por docentes, embora este não seja o objetivo expresso de sua função na escola (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

As características da escola pública brasileira estão na base das reflexões sobre sua reabertura no contexto de crise atual. A desvalorização do trabalho docente e a vulnerabilidade econômica de parte de seu público são heranças que antecedem a pandemia, contudo, condicionam as respostas a serem dadas a ela. A transferência das atividades de ensino para a modalidade a distância afeta de modo desigual os diferentes grupos de professores bem como as famílias, segundo suas características socioeconômicas¹.

O fechamento das escolas públicas limita a realização das funções de educar, mas também as funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais. Pensar a continuidade do funcionamento da escola na modalidade a distância apresenta enormes desafios para a regulação do trabalho docente, a desempenhar-se em condições novas, gerando incertezas e ampliando cargas de trabalho e riscos para a saúde mental desses trabalhadores², com consequências para a socialização e instrução dos estudantes.

A mudança nas condições de acesso ao direito à educação para os alunos e a mudança nas condições das práticas docente nas redes públicas de ensino são desafios complexos para os sistemas públicos de ensino e para o trabalhador docente. Visando contribuir para uma análise dos riscos para a saúde mental dos professores responsáveis por dar respostas a estes desafios, busca-se analisar nesse artigo os sentimentos referidos por eles e as estratégias de proteção colocadas em ação pelas redes de ensino.

Percursos metodológicos

A pesquisa TDTP foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e colheu entre 8 e 30 de junho de 2020 dados de 15.654 professores, com o objetivo de conhecer os efeitos das medidas de isolamento social, em função da pandemia da Covid-19, sobre o trabalho docente na educação básica nas redes públicas de ensino. A amostra reflete todas as regiões do Brasil e diferentes etapas e modalidades da educação básica. A pesquisa foi protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (Coep/UFMG). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *on-line* autoaplicável, disponibilizado na plataforma

Google Forms. Cabe ponderar que a participação na pesquisa *on-line* pode ter gerado viés, diante da possibilidade da coleta de dados pré-selecionar respondentes com maior facilidade ou predisposição a envolver-se com atividades *on-line*.

Este artigo analisa duas questões do questionário que abordaram, respectivamente, os sentimentos dos professores e o suporte emocional e psicológico oferecido pela instituição ao qual estão vinculados. Para realizar a discussão dos resultados foi realizada uma revisão de literatura sobre os efeitos da crise da Covid-19 na saúde mental dos professores.

Organizado em três partes, este estudo inicialmente descreve os resultados das duas questões. Na segunda parte discute o sofrimento dos professores no trabalho, correlacionando os dados referentes à frequência de sentimentos manifestados e os achados na literatura sobre saúde mental e trabalho docente, além de estudos recentes que têm explorado os efeitos da pandemia do coronavírus sobre a saúde dos trabalhadores em educação. Finalmente, na terceira parte, aborda a questão do apoio emocional e psicológico nas instituições de ensino. À guisa de conclusão é apresentada uma síntese e indicações de estratégias para a preservação da saúde mental docente, diante das mudanças no processo de trabalho que tendem a se consolidar.

Sentimentos negativos e necessidade de apoio

Alguns dados gerais do relatório da pesquisa TDTP (Gestrado/CNTE, 2020) evidenciam o contexto em que os professores participantes do *survey* estavam atuando em junho de 2020. Cerca de metade estava interagindo com os estudantes, embora o número dos que afirmavam ter facilidade para o uso das TIC fosse muito menor: somente 28,9% dos respondentes (p.9). Grande proporção de professores sentia que lhe falta habilidades ou capacitação, já que 53,6% afirmam que não possuem “preparo para ministrar aulas não presenciais” (p.11) o que se soma às identificadas “limitações materiais”, pois embora 83% dos professores possuam “recursos para ministrar aulas não presenciais em casa (...), metade compartilha estes recursos com outras pessoas no domicílio” (p.14).

Sentimento em relação ao trabalho

Ao responder à questão 1: “Se você pudesse descrever seu sentimento em relação ao seu trabalho neste momento, como seria?”, os professores expressaram apenas sentimentos negativos em 86,3% dos casos. Outros 13,7% mencionaram o sentimento de “Tranquilidade, tenho certeza de que logo a normalidade será retomada.” A questão apresenta cinco alternativas de respostas, cinco sentimentos, sendo os quatro primeiros negativos, e os respondentes poderiam selecionar mais de uma resposta. O sentimento mais presente, selecionado por 7.745 respondentes, foi o “medo e a insegurança por não saber quando e como será o retorno à normalidade.” (39,9% das respostas), seguido do

sentimento de “angústia em relação ao futuro” (5.016 respostas, selecionado por 32% dos respondentes) e o sentimento de “Apreensão relacionada à perda de direitos e garantias” (4.335 respostas, selecionado por 27,6% dos respondentes). “Solidão, em razão do isolamento social” teve uma baixa frequência (125 respostas, selecionado por 0,8% dos respondentes) (Tabela 1).

Tabela 1: Respostas à questão “Se você pudesse descrever seu sentimento em relação ao seu trabalho neste momento, como seria?”

	Sentimentos	Respostas selecionadas	Respondentes	Respostas selecionadas (%)
Negativos	Angústia em relação ao futuro.	5.016	32,0%	25,9%
	Medo e insegurança por não saber quando e como será o retorno à normalidade	7.745	49,5%	40,0%
	Apreensão em relação à perda de direitos e garantias.	4.335	27,7%	22,4%
	Solidão, em razão do isolamento social	125	0,8%	0,6%
Positivo	Tranquilidade, tenho certeza de que logo a normalidade será retomada	2.146	13,7%	11,1%
	Total	19.367	123,7%	100,0%

Fonte: Pesquisa TDTP (GESTRADO/ CNTE, 2020).

Considerando a amostra de 15.654 professores, observa-se que foram selecionados mais de um sentimento, totalizando 19.367 respostas. Percebe-se que os três sentimentos mais referidos (“medo e insegurança”, “angústia” e “apreensão”) projetam um futuro de incertezas e instabilidade correlacionados com o estresse. Assume-se, portanto, que os 2.146 professores que afirmaram sentir “tranquilidade” podem sugerir fatores de proteção, merecendo, portanto, um estudo mais detalhado. A seguir comparamos esse grupo, que chamaremos de “tranquilos”, com os dados gerais da pesquisa, que englobam todos os respondentes, tentando indicar tendências.

Os professores são progressivamente menos “tranquilos” na medida em que sucedem as etapas da educação básica, conforme se observa na Tabela 2. Nos anos iniciais do ensino fundamental estão eles levemente sobrerrepresentados em relação aos anos finais, indo de 14% na educação infantil (portanto acima da média geral de 13,7%) para 13,9% nos anos iniciais do ensino fundamental, 13,5% anos finais do ensino fundamental e 13,3% no ensino médio. Contrariamente à distribuição destes professores por etapas, não se observa uma diferença significativa na expressão do sentimento de tranquilidade entre às redes municipais e estaduais.

Tabela 2: Respondentes de “tranquilidade” por etapas de ensino

	Respondentes "tranquilidade"	Porcentagem	Participantes da etapa
Educação infantil	455	14,0%	3.253
Ensino fundamental - Anos Iniciais	691	13,9%	4.974
Ensino fundamental - Anos Finais	727	13,5%	5.370
Ensino médio	273	13,3%	2.057
Total	2.146	13,7%	15.654

Fonte: Pesquisa TDTP (GESTRADO/ CNTE, 2020).

Os dados da pesquisa TDTP sugerem que a “experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas)” correlaciona-se com a frequência do sentimento de “tranquilidade”. Embora a frequência média dos professores que têm experiência prévia seja pequena, de apenas 10,1%, sua distribuição em relação ao sentimento expressado varia. Relacionando os dados apresentados nas tabelas 1 e 3, por um lado, pode-se afirmar que cerca de metade dos professores (49,5%, Tabela 1) expressaram “medo e insegurança” como sentimento, apesar de 9,5% destes afirmarem ter experiência prévia com aulas remotas, portanto uma variação de 0,4% abaixo da média de 10,1% (Tabela 3). Por outro lado, entre os 13,7% de professores que expressam “tranquilidade” (Tabela 1), 16% têm experiência prévia (portanto uma variação de 5,9% acima da média). Os professores que expressaram o sentimento de “apreensão em relação à perda de direitos e garantias” (27,7% do total, Tabela 1) são 2,3% menos frequentes em relação à média daqueles que possuem experiência anterior (7,8%, Tabela 3). Os dados sugerem, portanto, conforme Tabela 3, que a experiência pode proteger o professor do “medo” e da “insegurança”, ao mesmo tempo que favorece seu sentimento de “tranquilidade”.

Tabela 3: Professores que possuem experiência com aulas remotas e seus sentimentos

	Sentimentos	Não possuem experiência	Possuem experiência
Negativos	Angústia em relação ao futuro.	89,9%	10,1%
	Medo e insegurança por não saber quando e como será o retorno à normalidade	90,5%	9,5%
	Apreensão em relação à perda de direitos e garantias.	92,2%	7,8%
	Solidão, em razão do isolamento social	86,4%	13,6%
Positivo	Tranquilidade, tenho certeza de que logo a normalidade será retomada	84,0%	16,0%
	Total	89,9%	10,1%

Fonte: Pesquisa TDTP (GESTRADO/ CNTE, 2020).

Embora as opções de sentimentos oferecidos como possibilidades de respostas na questão 1 sejam reduzidas, a análise dos dados possibilitou correlações que sugerem que as etapas da educação básica são contextos de trabalho que podem influenciar a predisposição e o estado emocional dos trabalhadores docentes de modo diferenciado. A experiência prévia com educação remota também se correlaciona com a ocorrência de sentimentos positivos, como era de se esperar.

Suporte emocional e psicológico

A segunda questão, formulada como: “com relação a suporte emocional e psicológico, sua instituição tem estado presente?” aborda o apoio institucional aos professores no contexto da pandemia. Os resultados apontam um grande número de respondentes que desconhecem este apoio. Como se observa na Tabela 4, considerando as redes estadual e municipal, 36,4% (5.635) dos professores responderam que têm apoio, enquanto 63,6% (9.825) responderam que não. Entretanto, nas redes de ensino estadual este suporte aparece menos presente, identificado por apenas 33,7% (2.062) dos docentes desta etapa da educação básica.

Tabela 4: Presença da instituição de ensino com relação a suporte emocional e psicológico

	Não	Sim	Total	Sim (%)
Rede Municipal	5.774	3.573	9.347	38,2%
Rede Estadual	4.051	2.062	6.113	33,7%
Total	9.825	5.635	15.460	36,4%

Fonte: Pesquisa TDTP (GESTRADO/ CNTE, 2020).

Os dados da pesquisa sugerem ainda que o apoio oferecido pelas redes de ensino às atividades do professor, na forma de suporte emocional e psicológico, não só está pouco disponível como escasseia quando o professor trabalha remotamente, desde sua casa. Conforme ilustra a Tabela 5, os professores que trabalham na escola são poucos (419) mas são os que contam com maior apoio (43,9%). Os professores que realizam atividades de casa são 81,5% (12.767), dos quais 38% afirmam que a instituição tem estado presente no suporte emocional e psicológico (4853). Os professores que se encontravam com as atividades suspensas são os que obtinham menos apoio (34,1%).

Tabela 5: Suporte emocional e psicológico da instituição segundo oferta de atividades e local de trabalho

	Não	Sim	Total	Apoio (%)
Não, as atividades escolares foram suspensas, mas estou interagindo com os estudantes.	749	389	1.138	34,2%
Sim, realizo atividades em casa.	7.914	4.853	12.767	38,0%
Sim, realizado atividades na escola.	235	184	419	43,9%
Total	8.898	5.426	14.324	37,9%

Fonte: Pesquisa TDTP (GESTRADO/ CNTE, 2020).

Como apresenta o relatório *Trabalho docente em tempos de pandemia* (GESTRADO/ CNTE, 2020), apenas 16,0% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas, enquanto 56,1% afirmam que diminuiu um pouco e 37,7% afirmam que diminuiu drasticamente. O ambiente *on-line* das aulas é desafiador para os alunos, que são pouco autônomos e não têm o adequado suporte das famílias, segundo os professores. No ensino fundamental, 22,3% dos professores avaliam que os estudantes não possuem autonomia para acompanhar aulas remotas e 39,7% avaliam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas (GESTRADO/ CNTE, 2020). Questões materiais também são uma variável importante para os alunos, como já

indicado. Considerando “todos os recursos necessários para acompanhar aulas a distância”, a pesquisa identificou que 37,8% dos alunos do ensino fundamental não dispunham desses recursos. Observa-se, portanto, que há uma alta demanda entre os professores que se expressa em incompatibilidade entre a tarefa e os recursos disponíveis para realizá-la, incluindo aqueles dos alunos.

Angústia, medo, insegurança, apreensão e solidão

Neste tópico é abordado o sofrimento no trabalho docente em contexto de pandemia. Os sentimentos negativos são esperados para um período de pandemia, considerando-os até naturais em um quadro de crise econômica e mudanças estruturais em nível societário. Todavia, além da angústia, medo, insegurança, apreensão e solidão, a pandemia trouxe implicações para a organização familiar, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono (ORNEL *et al.*, 2020; RUSSO; MAGNAN; SOARES, 2020). Como o trabalho docente não ocorre fora da sociedade que o abriga, os professores são afetados por esta crise, desenvolvendo ainda outros sentimentos decorrentes de sua condição própria e desafios da profissão docente no contexto da pandemia. Ramos e colaboradores consideram que a mudança brusca na rotina, associada às incertezas e inseguranças do contexto da pandemia, pode afetar a saúde mental de toda a comunidade escolar. Sugerem a necessidade de novas estratégias de planejamento coletivo amparadas por tecnologias interativas para o fortalecimento de vínculos e a garantia de interações fundamentais para o bem-estar psíquico (RAMOS *et al.*, 2020).

O trabalho docente é identificado como atividade ocupacional fortemente exigente com respeito às cargas mentais e de alta exposição a estressores psicossociais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; CARLOTTO *et al.*, 2015; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008). No contexto pandêmico, o alto investimento afetivo dos professores para responder às demandas da profissão, em condições frequentemente adversas, não produz reconhecimento, mas pode produzir crises de eficácia (CARLOTTO *et al.*, 2015).

Estudos recentes, de caráter exploratório, apontam a necessidade de adaptação das práticas educativas, para atender demandas do ensino remoto, gerando aumento da carga mental dos professores (SILVA *et al.*, 2020; MONTEIRO, SOUZA, 2020; LIMA; DE ARAUJO ABREU, 2020). Um estudo realizado com professores portugueses por Santos (2020) discutiu a utilização de plataformas tipo Zoom para a realização de EaD durante a pandemia, por meio de grupos focais. O resultado consistiu na sistematização dos desafios para o trabalho docente, categorizados em desafios comunicacionais, pedagógicos, sociais e tecnológicos. A exaustão psicológica apresenta-se como consequência de sobrecarga de trabalho, incompatibilidades com a vida pessoal e dificuldade de gerir esses conflitos

diante da falta de recursos. Dentre os aspectos estudados por Santos (2020) destaca-se a emergência de uma nova relação escola-família. A família se faz mais presente, assumindo papel de apoio pedagógico, porém termina por intervir no processo de trabalho do professor. No ensino a distância os pais podem acessar, julgar e controlar remotamente as ações pedagógicas do professor, sem que novos acordos tenham sido estabelecidos para preservar a autonomia docente.

A exaustão mental é o cúmulo deste processo, quando o trabalho perde o sentido. O esforço solitário para apropriar-se de novas linguagens e plataformas, o confinamento social, o ritmo intensificado de trabalho, a exposição em frente ao computador são fatores que podem contribuir para uma percepção de que o trabalho é vazio, sem conteúdo significativo capaz de alcançar seus objetivos. Uma perda de sentido do trabalho é o que acontece quando a comunicação entre professor e aluno se rompe e um forte desengajamento é percebido na forma de diminuição drástica da participação. Um indício desse desengajamento é a indicação de 46% dos professores que afirmam ter ocorrido uma pequena diminuição da participação, seguido de 37,7% dos professores que consideram que houve diminuição drástica da participação dos estudantes nas atividades propostas (GESTRADO/ CNTE, 2020:18).

O sofrimento no trabalho leva a situações frequentemente vividas como “depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005: 197). Diante do quadro global de fragilização que experimentam trabalhadores, a ausência de motivação pode ser um dos fatores que determina o não investimento no desenvolvimento pessoal, e a autopreservação adquire prioridade para os docentes. A falta de recursos agrava a situação, pois o apoio institucional seria o fator de proteção que permitiria ao professor lidar de modo adequado com essas demandas, contando com colegas e redes de apoio para validar sua competência e trabalhar coletivamente, compartilhando estratégias para realizar as atividades.

Entre o “medo e a tranquilidade”

Neste tópico são analisados fatores de proteção para a saúde do trabalhador docente no contexto da pandemia, buscando estabelecer indicações para um bem estar docente, diante das mudanças no processo de trabalho que tendem a se consolidar. Como alertam Cepedes (2020) e Lima (2020), é justamente o risco aumentado de desenvolvimento de consequências psicológicas e psiquiátricas na população, em situações de epidemia, o que tem incentivado as universidades e faculdades, sociedades psicanalíticas e grupos de terapeutas voluntários, prestarem apoio aos professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes, através do atendimento gratuito na modalidade *on-line*. A mudança da modalidade de ensino de presencial para a distância, a nova rotina doméstica, a nova rotina de cuidados com a saúde, a perda de amigos e familiares e o medo decorrente das

condições de trabalho para o retorno às aulas presenciais são algumas das condições que professores de todos os níveis e etapas da educação vêm enfrentando, principalmente aqueles em situação de risco.

Ainda que o ambiente de trabalho das escolas públicas eventualmente possa ser precário, em geral elas dispõem de espaço de convívio entre professores de diferentes áreas e coordenação o que viabiliza o planejamento e o trabalho coletivo (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Este, por sua vez, tem uma importante função para a manutenção e/ou recuperação da saúde dos professores e para a realização dos objetivos do trabalho docente, já que estudos sugerem uma correlação entre trabalho docente coletivo e a proteção ao desgaste do professor. A partir dos dados do *survey Trabalho docente na educação básica no Brasil* (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), Gonçalves e Oliveira (2016) observaram que professores com vozes saudáveis relataram realizar mais “trocas de experiências sobre métodos de ensino”, “trocas de experiências sobre conteúdos de ensino”, “discussão sobre projeto político-pedagógico da escola” e “discussão sobre alunos e crianças” que professores com problemas de voz, indo ao encontro de outros estudos como Doudin, Curchod-Ruedi e Moreau (2011).

Com o trabalho remoto, as possibilidades de reunião para trocas presenciais são substituídas por um trabalho mais solitário realizado em uma nova rotina no cotidiano doméstico. Há pouca disponibilidade de apoio institucional no contexto da pandemia no Brasil, conforme indicam as tabelas 4 e 5, as quais revelam um aspecto preocupante: apenas cerca de um terço dos professores recebe apoio da sua rede de ensino em momento de altas demandas e exposição a estressores. Ao contrário do que seria desejável, observa-se maior atomização dos trabalhadores, e professores com medo e inseguros, em isolamento social em suas casas. É compreensível, portanto, que o distanciamento físico e escolas fechadas exponham professores à maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental. Soma-se a isto problemas de infraestrutura e de formação e um contexto de políticas públicas pouco eficazes na capacitação e acompanhamento para uso das TIC no processo ensino-aprendizagem. Um sentimento protetivo, a tranquilidade, que poderia ser potencializado para promover o envolvimento humanitário, fortalecer grupos e contribuir para desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a cooperação (RAMOS *et al.*, 2020) está presente em apenas 11,1% das respostas.

Nesse contexto, o sindicato emerge como instituição central para fazer o debate político sobre novas formas de produção e condições de trabalho. Conforme sugere Estévez (2020, citado por MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020), o novo normal deve emergir desta crise baseado em uma nova forma de produção e controle social, que, por analogia ao fordismo e ao toyotismo, poderia chamar-se *zoomismo*, e se define por uma imobilidade produtiva, redução das despesas operacionais e ampla conectividade. Assim, a crise atual não seria derivada de mudança ou crise do trabalho docente, mas de processos sociais

muito mais amplos sobre os quais as escolhas societárias devem ser feitas de forma esclarecida a partir do debate público.

Um ponto a ser ponderado sobre as mudanças no trabalho docente são as alterações em fatores de risco associados ao adoecimento do trabalhador. A nova forma de produção à distância favorece a posição sentado, o uso de microfone, o fim dos deslocamentos, anulando enfim alguns dos fatores de risco, sobretudo físicos, relacionados à posição em pé e ao uso intenso da voz, identificados no estudo Delcor (2004, citado por GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Por outro lado, surgem novos riscos de sofrimento físico e psíquico relacionados ao sedentarismo e ao elevado tempo de trabalho no computador, demandando do trabalhador novas estratégias para mitigá-los. Na medida em que a experiência dos professores aumenta, sugere-se que essas tecnologias para o ensino a distância sejam apropriadas, permitindo incentivar os estudantes a construir um caminho de maior autonomia. O uso dessas tecnologias poderá, então, contribuir para maior autonomia e fortalecimento da educação, com a utilização efetiva desses recursos em uma perspectiva educacional (MENEZES, 2020).

Embora as análises dos dados do *survey* não permitam um olhar mais focado no nível local, a comunidade escolar e sua inserção territorial são unidades importantes para pensar redes de apoio e fatores de proteção para o trabalho docente. As desigualdades são características do nosso país e marcam a diferença entre unidades educacionais, estudantes e professores em bairros, municípios e estados do Brasil que a pandemia desvelou e ampliou. As estratégias de proteção da saúde devem passar por uma validação em nível local. Considerações sobre a dificuldade de acesso à rede internet e equipamentos informáticos e mesmo sobre ritmo de contaminação pelo COVID-19, que culminam em obstáculos para a reorganização da vida escolar dos estudantes e professores, principalmente da rede pública, precisam ser compreendidas em um nível local. Trata-se de seguir os preceitos da gestão democrática da educação previstos nos artigos 12 e 13 da LDB, o que permite a construção de pactos que protejam igualmente o interesse das famílias e dos trabalhadores docentes.

Conclusão e indicações

O percurso empreendido para avaliar os riscos para a saúde mental dos professores responsáveis por dar respostas aos desafios da pandemia revelou que há sentimentos negativos como medo e insegurança, consoante com o período de indefinições sobre o exercício da profissão, quando da coleta de dados. O apoio por parte das instituições para a reorganização da oferta das atividades a distância é necessário. Além disso, as mudanças no trabalho docente exigem grande adaptabilidade dos professores, dentro de um

contexto em que os meios para as operacionalizar não estão dados. Este quadro sugere grande exposição dos trabalhadores a cargas mentais, com riscos para sua saúde mental.

A infraestrutura das unidades escolares diante do retorno às aulas presenciais é um ponto que merece atenção. Além de garantir os recursos necessários para as atividades pedagógicas, emerge a necessidade de garantir apoio aos professores em suas práticas e para o cuidado de sua saúde mental. O investimento do setor público urge também para garantir a oferta e a participação dos docentes em processos formativos capazes de apoiá-los na construção de novas práticas pedagógicas, consoantes com as mudanças nas condições de trabalho, considerando cada realidade local. Por fim, apoiar os professores, por um lado, para garantir e/ou reestabelecer sua saúde mental; por outro, por compreender que são eles os conhecedores de suas possibilidades e limites, bem como as de seus estudantes.

Emerge a necessidade de pensar políticas negociadas e construídas a partir de um coletivo que considere as experiências singulares, de experiências comunitárias e enraizadas em um nível local do território, evitando a generalização sobre o que é saúde, o que é risco e o que é cuidado.

Recebido em: 14/10/2020 e Aprovado em: 30/10/2020

Notas

- 1 O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), através de Nota técnica sobre o Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia, constatou, com base em dados do Pnad, do Inep, entre outros, que, no Brasil, do total de 27,2 milhões de matrículas no ensino fundamental em 2018, entre 4,3 e 4,4 milhões, ou seja, aproximadamente 16%, não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para a realização das atividades remotas de ensino-aprendizagem, sendo a maioria dos estudantes sem acesso das redes públicas de ensino (NASCIMENTO *et al.*, 2020).
- 2 O Ministério Público do Trabalho emitiu Nota Técnica (MPT, 2020) para garantir a proteção da saúde e direitos fundamentais de professores no exercício de suas atividades laborais, através de plataformas virtuais e/ou em home office. Na nota, entre outras responsabilidades, atribui aos estabelecimentos de ensino a aquisição, manutenção de equipamentos e infraestrutura do trabalho remoto e reembolso de eventuais despesas; observação dos parâmetros de ergonomia física e condições de trabalho, equipamentos, mesas, cadeiras, a postura física, oferecendo ou reembolsando os valores desses bens; orientações sobre exercícios de ginástica laboral, que objetivem evitar lesões; e, devido ao maior desgaste psicossomático na ministração de aulas por meios virtuais, a adequação na distribuição das atividades e dos tempos de trabalho.

Referências

CARLOTTO, M. S. *et al.* O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-usf*, [s.l.], v. 20, n. 1, p.13-23, abr. 2015. Disponível em <https://>

- www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100003 acesso em 29 de setembro de 2020.
- CEPEDES - Centro de estudos e pesquisas em emergências e desastres em saúde; Fundação Oswaldo Cruz. *Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações gerais*. Brasília, 2020.
- DOUDIN, P. A.; CURCHOD-RUEDI, D.; MOREAU, J. Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Em: DOUDIN, P. A. et al. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 2011. p. 11-38.
- GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, mai/ago. 2005.
- GESTRADO/ CNTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia (Relatório técnico)*. 2020. Disponível em <<http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em 28/09/2020.
- GONÇALVES, G.B.B.; OLIVEIRA, D.A. Saúde vocal e condições de trabalho na percepção dos docentes de educação básica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.25, n.46, p.89-104, maio/ago 2016.
- LIMA, N. S.; DE ARAÚJO ABREU, Carlos Tibúrcio. Saúde mental de docentes universitários. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. e300216, 2020.
- LIMA, R. C.. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, p. e300214, 2020.
- MENEZES, G. G. de. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. *Educar em revista*, Curitiba, n. 51, p. 283-299, 2014.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. *Nota Técnica - Gt Covid 19 - 11/2020*. Disponível em: <https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica-n-11-2020-trabalho-on-line-de-professores-gt-covid-19-mpt.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C.. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, Itajubá, v. 9, n. 9, e468997660-e468997660, 2020.
- MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa v. 15, p. 1-10, 2020.
- NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. Nota Técnica n. 88 (Disoc) : Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. IPEA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso 10 de outubro de 2020
- NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, mar./jun. 2008.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. *Trabalho docente na educação básica no Brasil*. Base de Dados TDEBB/ GESTRADO. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 2010.
- ORNELL, F. et al. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A.. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

RAMOS, C. E. P. L. *et al.* O bem-estar subjetivo da comunidade estudantil do IFB em tempos de pandemia. Brasília: IFB, 2020.

RUSSO, K. ; MAGNAN, M.O.; SOARES, R. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, e201591, 2020.

SANTOS, H. M. R.; Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015805, 2020.

SILVA, A. F. da *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, e300216, 2020.

Docência na educação infantil durante a pandemia:

percepções de professoras e professores

Teaching in early childhood education during the pandemic:
teachers' perceptions

Docencia en educación infantil durante a pandemia:
percepciones de profesoras y profesores

LÍVIA MARIA FRAGA VIEIRA*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

BRUNO TOVAR FALCIANO**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta e comenta a resposta dos/as docentes da educação infantil na pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia*, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da UFMG, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Buscou-se conhecer os efeitos sobre as condições de vida e trabalho gerados pelo isolamento social e o uso intensivo de tecnologias digitais. Também se apresenta breve perfil da oferta institucional e profissional da educação infantil no Brasil, seguido de uma análise do comportamento do poder público municipal quanto às medidas em relação à pandemia. Verifica-se que na educação infantil os/as docentes apresentaram mais fragilidade que outras etapas da educação básica em relação a diferentes aspectos do trabalho remoto.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes- Paris V. Atualmente é professora da Universidade Federal de Minas Gerais, onde integra, como pesquisadora e vice-coordenadora, o Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <liviafraga59@gmail.com>.

** Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP). Tem ainda experiência na área de Gestão e Análise de Dados, bem como é graduado em Engenharia de Produção Mecânica pela PUC-Rio. *E-mail:* <bruno@tovar.com.br>.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação infantil. Isolamento social. Pandemia Covid19.

ABSTRACT: This article presents and comments on the response of early childhood teachers in the *Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia* research, carried out by UFMG's *Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente*, in partnership with the *Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação* (CNTE). We sought to know the effects on living and working conditions generated by social isolation, and the intensive use of digital technologies. A brief profile of the institutional and professional offer of early childhood education in Brazil is also presented, followed by an analysis of the behavior of the municipal government in terms of measures in relation to the pandemic. It appears that in early childhood education, teachers were more fragile than in other stages of basic education in relation to different aspects of remote work.

Keywords: The work of teaching. Early childhood education. Social isolation. Covid19 pandemic.

RESUMEN: Este artículo presenta y comenta la respuesta de los/las docentes de educación infantil en la investigación *Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia* (*Labor Docente en Educación Básica en tiempos de pandemia*), realizada por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la UFMG, juntamente con la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Se buscó conocer los efectos en las condiciones de vida y laborales que genera el aislamiento social y el uso intensivo de tecnologías digitales. También se presenta un breve perfil de la oferta institucional y profesional de la educación infantil en Brasil, seguido de un análisis del comportamiento del gobierno municipal en cuanto a medidas en relación con la pandemia. Se verifica que en la educación infantil los/las docentes son más frágiles que otros segmentos de la educación básica en relación con diferentes aspectos del trabajo a distancia.

Palabras clave: Trabajo docente. Educación infantil. Aislamiento social. Pandemia Covid19.

Introdução

A pandemia do Covid-19 assolou o planeta desde o início de 2020, trazendo consequências em diferentes dimensões da vida e do trabalho dos seres humanos. Afetou de forma diferenciada crianças, jovens e adultos de todas as idades, nos distintos países e regiões, pelos seus efeitos na organização dos sistemas escolares de maneira global. Mais de 90% de estudantes e milhões de professores/as de 188 países foram afetados pela suspensão das escolas devido à pandemia, segundo dados da Unesco (2020). Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores e famílias tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, novas maneiras de ensinar e aprender foram exigidas. Com a necessidade do isolamento social, quase todos nós estamos lidando com as formas digitais de trabalhar, ensinar, aprender e interagir.

A nova situação tem sido acompanhada de esforços de pesquisa de universidades, grupos de investigação tanto nas áreas das ciências biológicas, em busca da cura e de tratamentos da saúde, quanto nas áreas das ciências sociais, ensejando conhecer os efeitos econômicos, sociais e psíquicos sobre as condições de vida e do trabalho gerados pelo isolamento social e o uso cotidiano e intensivo de tecnologias digitais.

Este artigo tem o objetivo de apresentar e comentar os resultados de um desses esforços, a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia*. A pesquisa contou com respondentes das três etapas da educação básica e suas modalidades, perfazendo o total de 15.654 docentes. Vamos destacar as respostas dos/das docentes da educação infantil.

A educação infantil (EI), primeira etapa da educação básica, inclui as creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas, para aquelas na idade de 4 e 5 anos, conforme a legislação nacional da educação brasileira.

O artigo está organizado em três partes. Primeiramente, vamos apresentar breve perfil da oferta institucional e profissional da educação infantil no Brasil. Em seguida, procuramos situar o contexto do atendimento escolar nesta etapa da educação básica, evidenciando o comportamento do poder público municipal quanto às medidas adotadas em relação à pandemia e a segurança da comunidade escolar. Por último, serão apresentados e comentados os dados da pesquisa, complementados por outros levantamentos realizados no período de maio a agosto de 2020.

Perfil da oferta institucional e profissional da educação infantil

Nas últimas duas décadas, presenciamos uma expansão importante da oferta de educação infantil no Brasil. Se por um lado ainda não universalizamos o acesso obrigatório das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola e ainda apenas 1/3 das crianças de 0-3 anos tem a oportunidade de frequentar uma creche, por outro, o Brasil mais que triplicou o

número de matrículas em creche e ampliou em 23% as matrículas de pré-escola entre os anos de 1999 e 2019. Para atender a esse novo contingente de crianças que passaram a fazer parte do sistema educacional, contou-se com o incremento de quase 53 mil escolas e a contratação de 264 mil docentes para atuar na creche, bem como foram necessárias 21 mil novas escolas e 113 mil docentes para atender à pré-escola.

Tabela 1: Variação do número de matrículas, escolas e docentes do ensino regular em creche e pré-escola entre os anos de 1999 e 2019

	1999	2019	Diferença	Variação
Matrículas				
Creche	831.978	3.755.092	2.923.114	351%
Pré-escola	4.235.278	5.217.686	982.408	23%
Escolas				
Creche	18.603	71.403	52.800	284%
Pré-escola	80.878	102.335	21.457	27%
Docentes				
Creche	48.284	312.615	264.331	547%
Pré-escola	214.123	327.699	113.576	53%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

Esses números impressionam, principalmente no atendimento às crianças de 0-3 anos de idade. É como se o Brasil tivesse aumentado, em média, ao longo de 20 anos, todos os dias, 400 matrículas em creche, aberto sete escolas por dia e contratado 36 docentes diariamente só para esta etapa. Não é por menos que, em 2019, a educação infantil já representava 19% das matrículas, estava presente em 64% das escolas e concentrava 27% de todos os docentes que atuavam na educação básica. Se considerarmos ainda a obrigatoriedade de atendimento da população de 4-17 anos e a meta de atendimento do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, que prevê, no mínimo, o atendimento de metade das crianças de 0-3 anos, estimamos que a educação infantil chegará ainda a representar 24% de todas as matrículas da educação básica e haverá a necessidade de um incremento de 29 mil escolas e a contratação de mais de 153 mil docentes, se mantivermos o número de matrículas por escola e a proporção de crianças por docente de 2019¹.

Não há dúvida sobre a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, e são notórios os avanços nos últimos anos. Entretanto, ainda há desafios a serem superados. Se olharmos, por exemplo, a formação docente, a partir da Tabela 2, notamos que ainda há disparidades entre as diferentes etapas educacionais. Enquanto

quase todos os docentes do ensino médio possuem graduação e, nos anos finais do ensino fundamental, pelo menos nove a cada 10 possuem esta formação, na educação infantil apenas três a cada quatro docentes possuem formação de nível superior.

Tabela 2: Número total de docentes e proporção do nível de escolaridade dos docentes por etapa do ensino regular da educação básica no ano de 2019

	Ed. Básica	Ed. Infantil	Ensino Fund. (anos iniciais)	Ensino Fund. (anos finais)	Ensino Médio
Total de docentes*	2.212.018	312.615	751.994	755.986	507.931
Fundamental	0%	1%	0%	0%	0%
Ensino Médio	14%	25%	16%	8%	3%
Ensino Superior	85%	75%	84%	91%	97%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

*A tabela detalha as etapas do ensino regular, porém, o total da educação básica inclui também a educação especial, a profissional e a de jovens adultos. Importante ainda destacar que um docente pode atuar simultaneamente em mais de uma das etapas.

Além da formação, a Tabela 3 nos mostra que o perfil docente também é substancialmente diferente. Os docentes da educação infantil são em geral mais jovens e predominantemente do sexo feminino. Enquanto que na educação infantil 17% dos docentes possuem até 29 anos de idade e apenas 16% possuem mais de 50 anos, nas demais etapas essas proporções são da ordem de 11% e 23%, respectivamente. Na educação infantil, temos apenas 2,5% de docentes do sexo masculino, proporção que vai aumentando, progressivamente, até chegar a 42% no ensino médio.

Tabela 3: Número total de docentes, proporção por faixa etária e proporção por gênero por etapa do ensino regular da educação básica no ano de 2019

	Ed. Básica	Ed. Infantil	Ensino Fund. (anos iniciais)	Ensino Fund. (anos finais)	Ensino Médio
Total de docentes*	2.212.018	312.615	751.994	755.986	507.931
Até 24 anos	3,6%	5,7%	3,0%	3,2%	2,2%
25 a 29 anos	9,2%	11,7%	8,0%	9,1%	8,8%
30 a 39 anos	32,9%	35,9%	31,5%	33,0%	34,0%
40 a 49 anos	32,7%	30,7%	35,9%	32,4%	31,4%
50 a 54 anos	11,3%	9,2%	12,1%	11,5%	11,7%
55 a 59 anos	6,5%	4,7%	6,4%	6,9%	7,3%
60 anos ou mais	3,7%	2,1%	3,3%	3,9%	4,6%
Feminino	79,7%	97,5%	88,4%	67,5%	58,2%
Masculino	20,3%	2,5%	11,6%	32,5%	41,8%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

* A tabela detalha as etapas do ensino regular, porém, o total da educação básica inclui também a educação especial, a profissional e a de jovens adultos. Importante ainda destacar que um docente pode atuar simultaneamente em mais de uma das etapas.

Por fim, não podemos deixar de destacar que a educação infantil é a etapa que possui maior presença da iniciativa privada em relação às demais etapas da educação básica. Na creche, temos uma a cada três matrículas atendidas por uma escola privada e na pré-escola uma a cada quatro. Enquanto isso, nas demais etapas essa proporção vai diminuindo chegando a praticamente uma a cada 10 no ensino médio.

Tabela 4: Número total de matrículas e proporção de atendimento público e privado por etapa do ensino regular da educação básica no ano de 2019

	Ed. Básica	Creche	Pré-escola	Ens. Fund. (anos iniciais)	Ens. Fund. (anos finais)	Ens. Médio
Total de matrículas*	47.874.246	3.755.092	5.217.686	15.018.498	11.905.232	7.465.891
Pública	81%	65%	77%	81%	85%	87%
Privada	19%	35%	23%	19%	15%	13%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

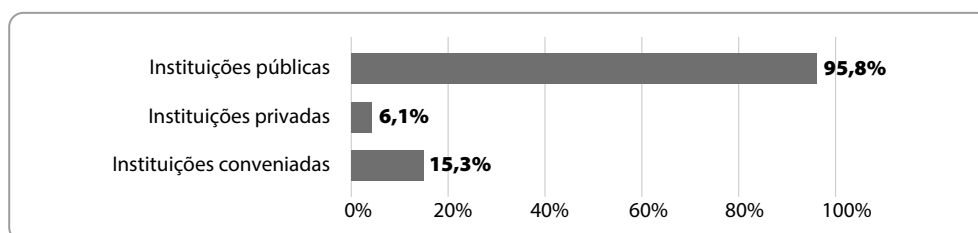
*A tabela detalha as etapas do ensino regular, porém, o total da educação básica inclui também a educação especial, a profissional e a de jovens adultos.

Medidas adotadas pelo poder público municipal durante a pandemia

Uma vez contextualizado, brevemente, o perfil da oferta institucional e profissional da educação no Brasil, situaremos agora o atendimento escolar nesta etapa da educação básica, evidenciando o comportamento do poder público municipal durante o período de isolamento social imposto pelas medidas de proteção sanitária decorrente da pandemia do Covid-19, no ano de 2020. Para tanto, fizemos uso do levantamento realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), procurou identificar as orientações e ações das secretarias de educação direcionadas à educação infantil no contexto da pandemia de Covid-19. Esse levantamento foi realizado no período de 27 de abril a 01 de junho de 2020, portanto, na primeira etapa do isolamento social, e contempla 1.904 respostas válidas, cada uma de uma secretaria municipal de educação (SME) ou órgão equivalente. O levantamento não teve a intenção de construir uma unidade amostral que propiciasse a extrapolação dos dados para toda a população, mas foi capaz de consolidar informações de 26 das 27 unidades da Federação e oferecer dados que possibilitassem reflexões como as que elaboramos a seguir.

Durante os meses de março e abril de 2020, vimos no Brasil o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 impor rapidamente novas medidas de proteção sanitária que afetaram a vida de todos. Segundo o levantamento realizado pelo Mieib, a maior parte das SME (86,5%) deu orientações específicas para as instituições de educação infantil e essa orientação foi, quase unanimemente (94,1%), para que as atividades presenciais fossem suspensas.

Gráfico 1: Proporção de municípios que enviaram orientações segundo o perfil da instituição

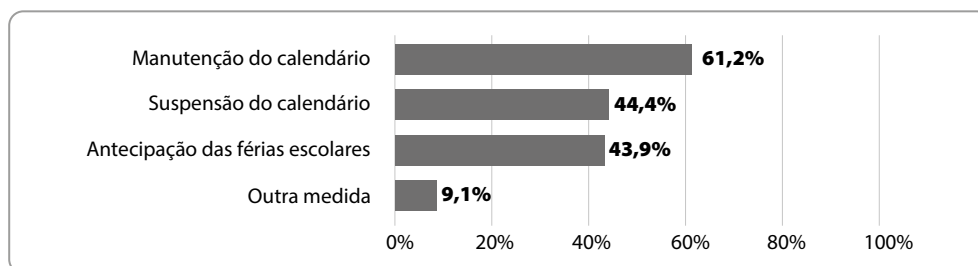


Fonte: Tabulação própria a partir dos dados brutos do levantamento do Mieib.

Obs.: Para esta questão, foram obtidas 1.654 respostas do universo de 1.904 participantes da pesquisa.

Todavia, apesar de orientações específicas, estas não foram enviadas para todos os perfis de instituições que atendem a educação infantil. Em 95,8% dos municípios, as SME enviaram orientações para as instituições públicas, em 6,1% para as instituições privadas e em 15,3% para as conveniadas. Portanto, uma parcela significativa da rede ficou sem orientações da SME uma vez que é marcante a participação das instituições privadas e dos convênios no atendimento à educação infantil².

Gráfico 2: Proporção de municípios segundo medida adotada no caso de suspensão das atividades presenciais



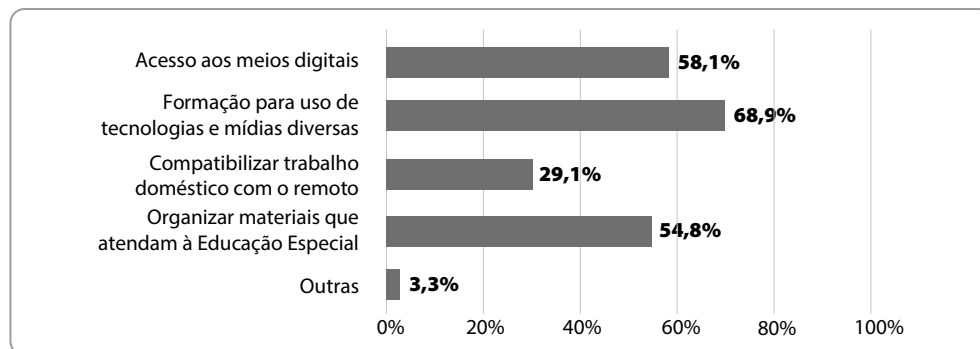
Fonte: Tabulação própria a partir dos dados brutos do levantamento Mieib-Undime.

Obs: Para esta questão, foram obtidas 1.891 respostas do universo de 1.904 participantes da pesquisa.

A suspensão das atividades presenciais não significou paralisação de atividades educativas com as crianças de 0-3 anos em creche e de 4 e 5 anos em pré-escolas. O Gráfico 2 demonstra que, em praticamente 2/3 dos municípios em que as aulas presenciais foram suspensas, houve manutenção do calendário escolar e diversos docentes que atuam na educação infantil foram chamados a dar continuidade às atividades pedagógicas. Pode-se perguntar como estariam realizando aulas ou atividades pedagógicas a distância? Que condições os profissionais teriam para continuar com a sua prática docente? Os alunos conseguiriam acompanhar? O isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 nos confrontou com essas e outras questões e, mesmo sem tempo de discutir e buscar

respostas, os docentes foram desafiados a encontrar soluções e a superar dificuldades relacionadas ao atendimento a distância como as explicitadas pelo Gráfico 3.

Gráfico 3: Proporção de municípios segundo as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação

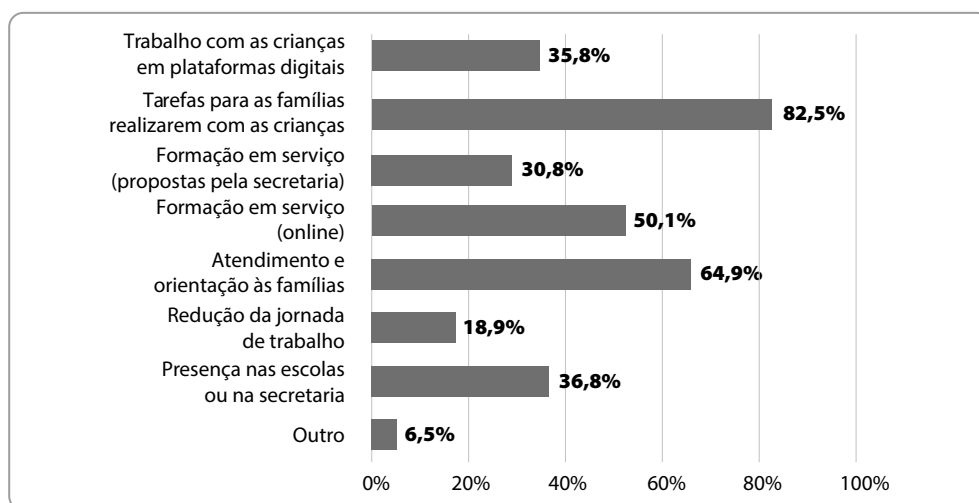


Fonte: Tabulação própria a partir dos dados brutos do levantamento Mieib-Undime.

Obs: Para esta questão, foram obtidas 1.834 respostas do universo de 1.904 participantes da pesquisa.

Em mais da metade dos municípios, as SME declararam que os profissionais de educação enfrentavam dificuldade em relação aos meios digitais (58,1%), a formação para uso de tecnologias e mídias diversas (68,9%) e a organizar materiais que atendessem à educação especial (54,8%). Além disso, as SME informaram que praticamente 1/3 dos profissionais de educação infantil estavam apresentando dificuldade de compatibilizar o trabalho doméstico com o remoto.

Gráfico 4: Proporção de municípios segundo os procedimentos adotados para o cumprimento da carga horária pelas/os profissionais da educação (efetivas/os e com contratos temporários) durante esse período de pandemia



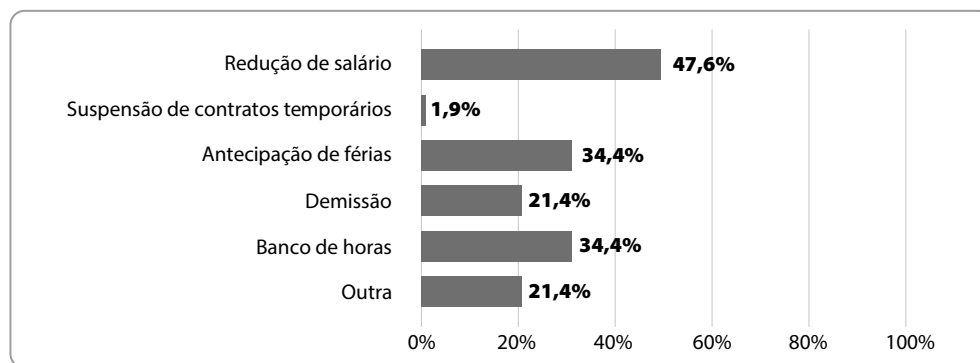
Fonte: Tabulação própria a partir dos dados brutos do levantamento Mieib-Undime.

Obs: Para esta questão, foram obtidas 1.859 respostas do universo de 1.904 participantes da pesquisa.

Apesar das dificuldades, ao mesmo tempo em que novas demandas de trabalho surgiram na busca pela manutenção do calendário escolar, as/os profissionais da educação infantil tiveram que se adequar a diferentes procedimentos para o cumprimento da sua carga horária, bem como viveram diferentes efeitos sobre as relações de trabalho.

No Gráfico 4, podemos notar que as três medidas mais frequentes nos municípios da amostra foram a determinação de envio de tarefas para as famílias realizarem com as crianças (82,5%), a disponibilidade para atendimento e orientação às famílias (64,9%) e a participação em atividades de formação em serviço (*online*), mas, mesmo com as medidas de isolamento social, em muitos municípios (36,8%) houve a determinação de presença nas escolas ou na secretaria em sistema de rodízio.

Gráfico 5: Proporção de municípios segundo as medidas trabalhistas adotadas para as(s) profissionais(os) da educação da rede pública (efetivas/os e com contratos temporários).



Fonte: Tabulação própria a partir dos dados brutos do levantamento Mieib-Undime.

Obs: Para esta questão, foram obtidas 1.740 respostas do universo de 1.904 participantes da pesquisa.

Por sua vez, o Gráfico 5 mostra-nos que as relações trabalhistas nos municípios da amostra foram marcadas preponderantemente pela redução de salários (47,6%), antecipação de férias (34,4%), utilização de banco de horas a serem compensadas posteriormente (34,4%) e demissão (21,4%).

Trabalho docente na educação infantil na pandemia

Desde os primeiros meses da pandemia, as municipalidades adotaram a suspensão das atividades presenciais nas escolas, como se pode conhecer pelos resultados do *Levantamento do Mieib* (2020) e do *Relatório da Undime* (2020), quando em 2/3 dos municípios houve manutenção do calendário escolar e a maioria dos/as docentes na educação infantil foram convocados a dar continuidade às atividades pedagógicas. Foram instituídas algumas orientações para o ensino remoto, passando a atividade docente a ser exercida no âmbito domiciliar. Passamos a trabalhar remotamente, com a mediação das tecnologias digitais, que requerem equipamentos, infraestrutura e conectividade.

Nesse contexto, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais, realizou a pesquisa que buscou conhecer a percepção de professores(as) das redes públicas da educação básica, sobre Condições de Trabalho, Relação com os estudantes, Formação e Saúde. Aqui trazemos as respostas de docentes da educação infantil (EI) ao Questionário, autoaplicado, disponibilizado na plataforma *GoogleForms* nos dias 08 a 30 de junho de 2020.

Na educação infantil, é necessário considerar que as respostas se referem principalmente ao trabalho remoto com crianças em idade de frequentar a pré-escola, com 4 até 6 anos. Os resultados dos levantamentos do Mieib/Undime acima citados, realizados no

período de abril e maio deste ano, nos mostram que a quase totalidade dos municípios suspenderam as aulas, sendo que em 60% houve continuidade com atividades remotas.

Os respondentes que atuam na EI somaram 3.253 professoras/es, 21% da amostra total da pesquisa, de 15.654 docentes. As mulheres preponderaram sobre os homens, sendo 95% dos respondentes. A presença feminina na EI é majoritária no Brasil, o que é também tendência global.

Essas mulheres respondentes são mais jovens que as outras da educação básica, considerando a três etapas, confirmando a estrutura etária do professorado da educação básica.

Atuam, majoritariamente, nas redes municipais, 88%. Com efeito, os municípios são os principais empregadores das profissionais da EI no Brasil, pois são a instância federativa responsabilizada constitucionalmente pela oferta da primeira etapa da educação básica, constituindo hoje 71,4% da oferta institucional, empregando 72,6% do total de docentes na educação infantil.

Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer sobre a sua relação com o trabalho remoto e as atividades realizadas neste período de suspensão presencial das creches/escolas. Quais efeitos sobre a jornada de trabalho, as condições de trabalho, a relação com os estudantes/as crianças, as interações?

Verificou-se que 91% declararam não possuir experiência anterior com ensino remoto, percentual maior que o encontrado para o conjunto da educação básica. No ensino médio, 84% se enquadrava nessa situação.

Quase um quarto dos/as respondentes (22%) consideraram difícil ou muito difícil lidar com as tecnologias digitais.

Frente às novas necessidades para o trabalho docente e a ausência de experiência anterior declarada pelas professoras respondentes, quais foram as respostas do poder público municipal ou estadual em relação à formação e ao apoio para os docentes lidarem com estas novas situações? As respostas obtidas indicaram que 55,1% não estavam recebendo nenhum tipo de formação. Quase 17% tiveram acesso a formação oferecida pela secretaria ou órgão de educação, outros 17% tiveram acesso a tutorial *online* com informações sobre ferramentas virtuais. A situação na EI revela-se mais fragilizada, pois o percentual dos que não estavam recebendo formação foi de 41,8% para o conjunto da educação básica. Se desagregamos esse resultado por rede de ensino, vamos verificar que 53,6% dos/as docentes municipais não haviam recebido qualquer formação para uso de tecnologias digitais, o que significou mais que o dobro encontrado entre os/as docentes das redes estaduais de ensino (24,6%) (Gestrado, 2020). A situação mais vulnerável dos/as docentes da EI poderia ser explicada pela sua vinculação trabalhista ser predominantemente com os municípios?

Como o questionário abarcou o período de 08 a 30 de junho, quarto mês de suspensão de atividades presenciais, é preocupante saber que mais da metade dos/as que

estavam atuando na EI, não haviam recebido qualquer formação para lidar com tecnologias digitais. Por outro lado, constatamos que 78% das respondentes estava realizando atividades profissionais em casa ou na própria escola (5%), somando 83% trabalhando durante a pandemia. Mesmo quem não estava realizando atividades escolares, estava em interação com as crianças (9%).

Os resultados gerais mostraram também que a suspensão total das atividades escolares, sem diretrizes para o ensino remoto, atingiu com maior intensidade os/as docentes das redes municipais de ensino, onde se concentram aqueles/as que atuam na EI.

O trabalho remoto requer a disponibilidade de equipamentos, como celulares, *notebooks*, computadores e conectividade eficiente. O celular estava sendo utilizado por 93,6% das professoras/es da EI. Em segundo lugar, está o *notebook*, usado por 61,2%. O computador, em terceiro lugar, disponível para 24,3%.

Mas, nem sempre tais equipamentos são de uso exclusivo das docentes, tendo em vista que 52,4% afirmaram que compartilham com outras pessoas da casa os recursos tecnológicos, percentual mais elevado que o encontrado na educação básica. Apenas 0,3% não possuem tais recursos.

Um dos motivos citados para a frustração entre docentes com o trabalho remoto é a precariedade das interações e o isolamento social, o que se pode saber por meio de inúmeras reportagens sobre o trabalho docente neste contexto onde se obteve depoimentos sobre o tema. A busca de interações virtuais depende do acesso a equipamentos digitais por parte dos estudantes e das famílias, a capacidade para uso dessas tecnologias digitais, a conectividade também. Mais de 70% dos respondentes da EI atribuíram a diminuição da participação ao fato de os estudantes não terem acesso à internet e aos demais recursos necessários para conectar. As famílias não conseguem auxiliar os estudantes para a realização das atividades – é o que 19% responderam. Os resultados do *Levantamento Undime* revelaram que 83% dos alunos das redes públicas do Brasil vivem em famílias vulneráveis (que recebem até um salário mínimo per capita), sendo que 54% dessas famílias não possuem banda larga de internet, e 2/3 só acessam internet pelo celular (UNDIME, 2020).

Com efeito, para 34% dos respondentes houve drástica redução da participação das crianças. Para 47% houve diminuição. Como estariam as crianças, onde estariam e em quais condições? Estas são questões que estão sendo recorrentemente aventadas nos debates e palestras *on-line* (*lives*), quando se discute sobre os direitos à educação neste contexto da pandemia e sobre as vulnerabilidades de todo tipo na vida da maioria de nossas crianças, em razão das desigualdades sociais, das condições de moradia e do acometimento de violências domésticas.

Está havendo sobretrabalho na situação de trabalho remoto? Os resultados mostram que as docentes percebem que a sua carga de trabalho aumentou em horas dedicadas. Mesmo que esta percepção tenha ocorrido em menor grau em comparação aos/as docentes das outras etapas da educação básica, o que pode ser explicado pelas dificuldades

de interações remotas com crianças muito pequenas e a conectividade das famílias, a maioria das(os) docentes da EI (74,8%) concordaram que houve aumento das horas de trabalho na preparação de aulas não presenciais em comparação com a preparação de aulas presenciais.

O sobretrabalho acontece em contexto doméstico privado, onde outras tarefas são necessárias para a reprodução e onde também os tempos/pausas de descanso podem (ou poderiam) ser aí usufruídos. O isolamento, a sobrecarga de trabalho, as desigualdades de gênero trazem consequências para o trabalho remoto – que são diversas para homens e mulheres: cuidar de crianças e idosos na família e o trabalho doméstico geralmente é a principal responsabilidade das mulheres em casa. Além disso, no trabalho docente ocorre em maior grau uma invasão do trabalho na vida, no cotidiano doméstico do trabalhador da educação (SILVA; FISHER, 2020), situação que pode ter sido agravada com a pandemia, sobretudo para as mulheres.

Nessas circunstâncias, estariam os/as docentes recebendo algum suporte institucional para o desenvolvimento das atividades remotas? No *Questionário*, os suportes oferecidos foram classificados como: plataforma ou aplicativo pedagógico; materiais impressos; aulas por TV ou rádio; apoio pedagógico. Esses suportes são variáveis conforme a rede de ensino. Prepondera no âmbito municipal o oferecimento de materiais impressos e o apoio pedagógico, sendo que o uso de plataformas e aulas por TV ou rádio estão significativamente mais presentes nas redes estaduais. O que se verificou é que, à medida que se avança nas etapas/subetapas da educação básica, aumenta a cobertura de suporte oferecido aos docentes. Assim, a pior situação referiu-se à EI, em que 15% declararam não estar recebendo suporte, e a melhor, no ensino médio (9%) (GESTRADO, 2020). Essa situação pode ser igualmente explicada pela maior vinculação da EI aos municípios, onde já se constatou percentual mais elevado dos que não estavam recebendo nenhum suporte.

Os formatos de aula remota disponibilizados aos estudantes são diferenciados entre as etapas/subetapas da educação básica. Os professores(as) da EI foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes (56,1%). Diferentemente, 42,5% dos professores(as) do ensino médio realizavam aulas remotas ao vivo. Esse percentual é superior aos valores encontrados no ensino fundamental e na EI, onde apenas 13,4% dos respondentes utilizaram esse recurso (GESTRADO, 2020).

Incerteza sobre o futuro, medo de adoecer e perder o emprego e a renda, angústia são sentimentos que os professores dizem estar sentindo, segundo algumas pesquisas realizadas no período da pandemia (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; GESTRADO, 2020).

Sentir-se emocionalmente exausto, “preocupado em manter a si e a suas famílias seguras, a gestão sensível da própria relação com os filhos em casa, tristeza por perder amigos e parentes durante a pandemia, falta de interação afetiva com colegas de trabalho,

alunos e amigos” são questões e sentimentos que contribuem para o estresse dos professores (SOLDATELLI, 2020).

Todos esses aspectos podem ser observados nas respostas de professores de educação infantil a um grupo de orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação de Contagem, município com mais de 600 mil habitantes, próximo a Belo Horizonte, Minas Gerais (CONTAGEM, 2020).

A princípio, o grupo pediu às escolas que organizassem grupos de discussão sobre a situação que viviam desde o fechamento das escolas para as crianças. As respostas contaram sobre momentos de insegurança, medo, angústia, sensação de fragilidade. Esses sentimentos foram confirmados pelas respostas a um questionário *online* de 470 professores, 40% de todos que atuam na educação infantil em Contagem. A maioria (89%) trabalhava nas escolas municipais, que recebem crianças de 1 a 5 anos. As respostas evidenciam um sentimento de insegurança quanto à possibilidade de as escolas serem obrigadas a abrir antes que haja uma vacina para o coronavírus.

“Não me sinto segura em voltar à escola antes de tomarmos a vacina. A educação infantil é um espaço de interação, afeto, cuidado e educação. As crianças ainda estão aprendendo sobre higiene, [...] colocam as mãos na boca, exploram o ambiente, se tocam, se abraçam, não tem como a gente controlar isso. [...] Agora é um momento em que devemos valorizar a vida” (Contagem, 2020, p. 30).

Docentes são profissionais que realizam um tipo de trabalho baseado em interação. É uma “profissão de relação” (DEMAILLY, 2008). Para quem trabalha com crianças pequenas, as relações supõem maior proximidade física entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças. Por outro lado, as medidas de prevenção da contaminação por coronavírus recomendam evitar proximidades, contatos, e isso é fonte de preocupação entre as professoras da educação infantil.

O último levantamento realizado em agosto pelo Instituto Península, com 2.749 respondentes validados de todas as etapas da educação básica, mostrava que o maior desafio apontado por 86% dos respondentes da EI era “retomar o funcionamento escolar em condições sanitárias adequadas para que se evite a disseminação do coronavírus” e “lidar com o receio de contaminação do vírus” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Considerações finais

Os/as docentes da educação infantil representam 27% da força de trabalho da educação básica no Brasil. Atuam em creches e pré-escolas. São mais de 95% de mulheres, com idade média de 40 anos. As prefeituras municipais são o principal empregador: 72,6% têm vínculo de trabalho com órgãos públicos dos municípios, em geral da educação (INEP, Censo Escolar, 2019).

Segundo resultados da pesquisa, em junho de 2020, 78% dos/as respondentes da EI estavam em trabalho remoto, realizando atividades de ensino. Para tanto, utilizavam maciçamente o celular, em seguida o *notebook* e por último o computador. Mais de 90% não possuíam experiência anterior de trabalho remoto. De resto, situação em que se encontrava o professorado brasileiro da educação básica, convivendo com os desafios daí decorrentes, tendo mais ou menos apoio e direcionamento dos órgãos da educação, em condições diversas de trabalho, e buscando formas de melhorar as interações com as crianças/estudantes e as famílias, mas confrontados com as dificuldades em relação à conectividade digital, no contexto das intensas desigualdades sociais e das fragilidades das políticas públicas de prover a democratização do acesso à internet. Pois, nem todos os municípios possuem estrutura tecnológica para a oferta do ensino remoto e para municiar os/as docentes nessa tarefa (UNIDIME, 2020).

Essa situação é desafiante também pelas dificuldades de adesão dos estudantes/das crianças às atividades *on-line*. Seja pela fragilidade dos equipamentos e conexões disponíveis, seja porque a maioria dos brasileiros acessa a internet pelo celular, com plano de dados limitados. E “o celular é do adulto”, conforme depoimento de professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, colhido em novembro para este artigo, sobre a situação do alunado da escola onde trabalha, situação conhecida por meio de levantamento realizado pela instituição. Nessa escola de ensino fundamental, mais de 94% das crianças compartilham o *smartphone*, que é do adulto, que o utiliza para trabalhar e se comunicar. Outro depoimento de diretora de uma escola de educação infantil (EMEI), do mesmo município, revelava que 80% dos familiares atendidos não possuíam acesso à internet, o que praticamente impedia a comunicação com as crianças.

A realidade vivida pelas(os) professoras(es) e diretoras das instituições públicas de educação infantil durante esta crise sanitária é dinâmica. Esse período da pandemia vem sendo permeado por intensos debates por meio de *lives* produzidas pelas escolas de educação infantil, pelas universidades e outras instituições da sociedade que se dedicam aos estudos e mobilizações sobre a educação infantil e a primeira infância. Os temas sobre a garantia dos direitos das crianças à educação, como organizar apoio psicológico aos professores e aos estudantes, como planejar retorno às atividades presenciais mobilizam diariamente os profissionais e especialistas da educação infantil.

A pesquisa do Gestrado foi realizada em junho e já estamos perto do fim de 2020. Em agosto, os docentes continuavam se sentindo ansiosos e, embora tendo superado em parte o despreparo para o ensino remoto, se sentiam mais sobrecarregados do que no início da suspensão das atividades presenciais. Mais que seus colegas das outras etapas da educação básica, estavam “preocupados com estratégias de acolhimento e apoio emocional para as crianças”, na possibilidade do retorno às aulas nas escolas de educação infantil (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Recebido em: 01/11/2020 e Aprovado em: 25/11/2020

Notas

- 1 Esta estimativa foi realizada, considerando que a escolaridade obrigatória de 4-17 anos corresponde a 14 anos de escolarização e que atender 50% das crianças em creche corresponde a uma escolaridade média de 2 anos nessa etapa. Portanto, a educação infantil corresponderia a uma média de quatro anos de um total de 17 anos de escolaridade, em outras palavras, 24%.
- 2 As orientações para as instituições privadas não são dadas exclusivamente pelas SME. Há, por exemplo, um papel importante dos conselhos municipais de educação que foram objeto de outro levantamento realizado também pelo Mieib no mesmo período.

Referências

CONTAGEM. 2020. *Percepções, reflexões e opiniões de profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Contagem sobre o retorno*. Contagem, Grupo de Pedagog@s da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, 2020. (relatório)

DEMAILLY, Lise. *Politique de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

GESTRADO. *Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia*. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em <<https://gestrado.net.br/>>. Acesso em: 20/set/2020.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 1999*. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Inep, 2000. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15/jul/2020.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15/jul/2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em 30/set/2020.

MIEIB. *Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de COVID-19: Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação*. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Mieib, 2020. Disponível em <<https://mieib.org.com>>. Acesso em: 10/out/2020.

SILVA, Jefferson; FISHER, Frida. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 1- 8, 2020.

SOLDATELLI, Rosangela. *Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia*. In: Esquerda Marxista: corrente marxista internacional, 2020. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>>. Acesso em: 10/out/2020.

UNDIME. *Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais*. In: Educação Pública Eu Apoio, 2020. Disponível em: <<https://educacaoeuapoiio.com.br/pesquisa-desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao/>>. Acesso em: 20/set/2020

Trabalho docente em escolas rurais: *pesquisa e diálogos em tempos de pandemia*

The work of teaching in rural schools:
research and dialogue in times of pandemic

Labor docente en escuelas rurales:
Investigación y diálogo en tiempos de pandemia

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA*

*Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, Brasil.

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS**

Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo resulta da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* e visa compreender os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho dos professores da educação do campo. A coleta de dados ocorreu através de questionário autoaplicado *on-line* e 892 respondentes afirmaram que atuam em escolas rurais. Os resultados apontam que o contexto da pandemia evidencia as desigualdades sociais do país, em particular nos espaços rurais. A pequena experiência dos docentes com o ensino remoto, a ausência de formação, a falta de recursos tecnológicos e a dificuldade em manuseá-los revelam essas desigualdades.

Palavras-chave: Trabalho docente. Escolas rurais. Pandemia.

ABSTRACT: This article is the result of the research *Trabalho docente em tempos de pandemia* and aims to understand the effects of social

* Pesquisador 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: <esclementino@uol.com.br>.

** Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor assistente da UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: <michaeluneb@gmail.com>.

isolation measures on the work of rural education teachers. Data collection took place through a self-administered online questionnaire, and 892 respondents stated that they work in rural schools. The results show that the context of the pandemic highlights the country's social inequalities, particularly in rural areas. The teachers' small experience with remote education, the lack of training, the lack of technological resources and the difficulty in handling them, reveal these inequalities.

Keywords: The work of teaching. Rural schools. Pandemic.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de la investigación Trabajo docente en tiempos de pandemia y apunta a comprender los efectos de las medidas de aislamiento social en el trabajo de los profesores de educación rural. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario autoadministrado en línea y 892 encuestados afirmaron que trabajan en escuelas rurales. Los resultados muestran que el contexto de la pandemia destaca las desigualdades sociales del país, particularmente en las áreas rurales. La escasa experiencia de los docentes con la educación a distancia, la falta de formación, la falta de recursos tecnológicos y la dificultad para manejarlos revelan estas desigualdades.

Palabras clave: Trabajo docente. Escuelas rurales. Pandemia.

Apontamentos iniciais

A pandemia que se atravessa por conta do novo coronavírus (Covid-19) tem impactado fortemente os sistemas educacionais em todo o mundo. Somada às profundas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, o debate circunda reflexões sobre infraestrutura, condições sociais e de saúde da comunidade escolar, formação e condições de trabalho dos docentes que se encontram na linha de frente desse processo de reorganização escolar.

A pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia*, realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social, quais atividades estão sendo desenvolvidas e em que condições, em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil.

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um *survey*, utilizando uma amostragem não probabilística e a coleta de dados ocorreu por meio de questionário autoaplicado *on-line*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, entre os dias 8 e 30 de junho de 2020. O questionário foi composto de cinco blocos de questões: a) Informações básicas; b) Condições de trabalho; c) Relação com os estudantes; d) Formação para o ensino remoto; e e) Sentimentos em relação ao novo contexto de trabalho. O tempo médio de resposta foi em torno de 15 minutos.

Foram obtidas 15.654 respostas válidas de professores das redes públicas da educação básica de todo Brasil. Especificamente, os respondentes que atuam na educação do campo correspondem a 892 professores, o que equivale a 5,7% da amostra total da pesquisa. Os dados apresentados neste texto referem-se exclusivamente aos docentes respondentes que atuam na educação do campo.

Trabalho docente em contexto rural: reflexões necessárias ao contexto rural

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad), em 2014, há um percentual significativo de pessoas que residem em áreas rurais do Brasil cujo total ultrapassa mais de 31 milhões de habitantes. A região Nordeste possui os maiores números absolutos de pessoas vivendo em localidades rurais, em torno de 15 milhões, cerca da metade dos habitantes do espaço rural do Brasil. Em termos absolutos, a Bahia apresenta a maior população rural do país, com cerca de 4 milhões de pessoas (PNAD, 2014).

Diante desse panorama expressivo, consideramos fundamental a necessidade de pesquisas sobre o contexto rural, especialmente em relação aos processos educacionais. Particularmente, a dimensão da educação básica nas localidades rurais, de acordo com o Censo Escolar de 2019, é de 5,3 milhões de matrículas, mais de 333 mil docentes, distribuídos em cerca de 55 mil escolas, compostas de mais de 300 mil turmas (INEP, 2020).

Tal expressividade numérica, para além da singularidade das pessoas que habitam territórios rurais, reforça o que afirmam Souza e demais autores (2018), quando enfatizam que os estudos e pesquisas sobre os espaços rurais tornam-se relevantes pelo seu valor heurístico, no intuito de compreendermos a dinâmica dessas localidades.

Nessa perspectiva, ao observarmos o contingente populacional residente em áreas rurais ou em vilas e pequenas cidades que têm seu cotidiano atrelado ao rural, bem como em relação às vivências, experiências e modos de ver o mundo que tais populações possuem, torna-se imprescindível a ampliação dos estudos sobre ruralidades na atualidade, tendo em vista que é preciso contribuir, sobretudo, para o melhor entendimento das relações entre o espaço vivido (rural) e a formação de tais indivíduos, seja no entendimento de si mesmo, do outro e do mundo (SOUZA, *et. al.*, 2018, p. 22-23).

Conforme sinalizam os autores, reforçamos nossa compreensão do rural como espaço diversificado, multicultural, contudo, apresenta singularidades, particularidades e especificidades, haja vista a diversidade de paisagens, culturas, histórias e práticas sociais. Essa compreensão também reverbera nos contextos educativos em espaços rurais do País.

Santos (2015), a partir dos seus estudos sobre a escola rural, constata alguns desafios que necessitam ser enfrentados e superados - e um deles é a prevalência de representações negativas sobre a escola rural. A despeito das representações negativas e preconceituosas que recaem sobre as escolas rurais, seus professores e alunos, fruto de uma visão profundamente conservadora, outras análises apresentam uma nova forma de compreendê-las, passando de espaços entendidos como problema, para uma solução - “porta voz” do sentir da população, ademais trata-se de “uma escola portadora de futuro” (AMIGUINHO, 2008).

Diversos estudos (BOF, 2006; INEP, 2007; ANTUNES-ROCHA, HAGE 2010; SOUSA, 2015; SOUSA, 2020; RAMOS, 2020) sinalizam as precárias condições de trabalho, a ausência de infraestrutura, de serviços básicos e os baixos índices educacionais das escolas rurais. Dessa forma, torna-se importante refletir como os professores que atuam em escolas rurais vêm enfrentando questões educacionais devido à pandemia do coronavírus.

A suspensão das atividades de ensino presenciais nas unidades educacionais, por conta da pandemia, revela um impacto ainda maior para as populações que vivem nos espaços rurais, pois a escola, nessas comunidades, tem importância fundamental que ultrapassa o significado pedagógico, articulando-se como elemento de política social. Ao destacar o lugar assumido pela escola e sua função no território rural, afirma Amiguiño que

a escola pode ter neste campo um papel preponderante por mais pequena que possa ser. Tal sucede justamente pelo interesse comunitário que a escola suscita, face ao esvaziamento institucional dos territórios. Assim sendo reequaciona-se o significado institucional da escola, não apenas com estrutura de ensino, ou espaço de instrução mas como elo de política social (AMIGUINHO, 2008, p. 30).

Para além das funções pedagógicas que exercem a escola no território rural, cabe observar, conforme teoriza Moreira (2005), que as relações particulares que os indivíduos que vivem em espaços rurais mantêm com o seu entorno produzem objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades que compõem o seu modo de vida, a compreensão de si e do mundo. Sendo assim, o conjunto desses processos sociais relaciona-se com o que se denomina de ruralidades, contribuindo para fundamentar a identidade social dos sujeitos que vivem em contextos rurais. Neste trabalho, a ruralidade é concebida como uma construção social, um modo de ser e viver que interpela uma forma singular de inserção nos diferentes processos sociais e históricos.

Nesse movimento, Souza e demais autores (2017) afirmam que o esforço em desenvolver pesquisas com escolas rurais visa minimizar os processos de exclusão sofridos

pelos sujeitos – alunos e professores –, além de oportunizar intercâmbios férteis entre sujeitos diversos da comunidade, mediante socialização de memórias e narrativas de vida dos atores sociais, suas configurações, modos de vida e também sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, das condições físicas das escolas e de mobilidades dos estudantes de seus territórios para escolas urbanas, para que possam prosseguir com seus estudos.

Portanto, analisar o trabalho de professores inseridos em contextos rurais perpassa pela ideia de compreender as especificidades do espaço rural, que deve ser entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico, lugar onde se vive, onde se produz a vida e se aprende, configurando-se através de especificidades socioespaciais e simbólicas e, também, mediante significados outros, construídos sobre o mundo da vida no território rural. Dessa forma, compreender a educação e os processos de ensino que ocorrem em contextos rurais torna-se elemento fundamental pois, historicamente, diversas questões relacionadas à escola rural foram silenciadas e negligenciadas.

Essa ressignificação do rural vem sendo instituída pelo conjunto de dispositivos legais e com diversas ações políticas dos movimentos sociais e sindicais em contextos rurais, bem como outras entidades e organizações, que buscam problematizar a ideia do rural como um lugar de atraso.

O documento *Panorama da Educação do Campo*, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), sintetizou como sendo as principais questões que afetam a educação do campo: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas; a falta de professores habilitados e efetivados; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do contexto rural (INEP, 2007).

Torna-se necessário levar em consideração a realidade desses estudantes para articular com práticas pedagógicas que dialoguem com a heterogeneidade e a diversidade nas salas de aula, ao tempo em que é importante também reconhecer os desafios enfrentados pelos professores e alunos. Deve-se pensar o trabalho docente, tanto de escolas urbanas quanto rurais, que atendam às necessidades de alunos que habitam as diversas ruralidades, de modo que garantam as especificidades do modo particular de ser e de viver dos estudantes.

De acordo com Almeida,

muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros (2005, p. 286).

As insuficientes condições de trabalho apresentadas por Almeida (2005), Antunes-Rocha e Hage (2010), Pereira Junior (2017) revelam um contexto precário nas escolas que podem acarretar baixos índices de aprendizagem. Souza e demais autores (2018) afirmam categoricamente que o desenho da educação rural brasileira é composto de infraestrutura inadequada, estradas de difícil acesso, transportes impróprios e muitos professores sem formação específica, além de relações precárias de trabalho, marcadas por contratos terceirizados e rotatividade docente.

Pereira (2008) desenvolveu uma pesquisa sobre as condições de funcionamento das escolas rurais do município de Bujaru no estado do Pará. A autora aponta que os problemas enfrentados pela comunidade escolar se relacionam com: a atuação em classes multisseriadas; falta de mobiliário, equipamento e materiais didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infraestrutura e falta de pessoal docente.

Alerta a autora que nas escolas rurais analisadas há uma precariedade de espaços internos e externos – sala de aula, cozinha, biblioteca, sala do professor, almoxarifado, banheiros, pátios etc., de recursos pedagógicos – cadeiras, quadro, giz, materiais didáticos etc., e contratação de pessoal – porteiro, merendeira, auxiliar de limpeza etc.. Essas condições adversas são apontadas pela autora como processos de intensificação do trabalho docente, acarretando danos pessoais (como a saúde do docente) e para o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Sousa (2015) desenvolveu um estudo sobre as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do contexto rural do Território do Baixo Sul Baiano, com o intuito de compreender os modos como os docentes produzem a profissão. A autora analisou aspectos concernentes à formação, ingresso na profissão, contrato de trabalho, remuneração, condições materiais, estrutura física e de apoio, jornada de trabalho e condições de precarização a que estão submetidas as professoras de classes multisseriadas das escolas rurais.

As dificuldades com os recursos materiais também foram evidenciadas na pesquisa de Sousa (2015), quando 43% dos professores afirmaram estar pouco satisfatórios ou insatisfatórios os recursos materiais disponíveis. Os docentes revelaram as dificuldades enfrentadas nas escolas, pois tiveram até que improvisar o mobiliário básico, mesas e cadeiras, para o desenvolvimento do seu trabalho.

A ausência e/ou precariedade de políticas públicas ganha destaque neste contexto de pandemia à medida que se constata a carência de uma melhor infraestrutura e

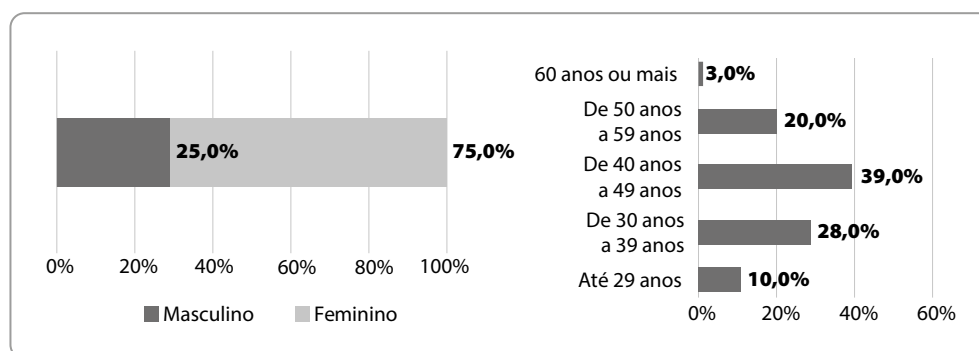
manutenção dos prédios, inadequado e limitado material didático-pedagógico, falta de projetos e ações de formação de professores, dentre outros.

O trabalho docente e a pandemia

A análise das informações contidas nas respostas ao questionário por parte dos 892 docentes da educação básica das redes públicas que atuam em escolas rurais refere-se às características demográficas, à vinculação profissional, à utilização de tecnologia, docentes com aulas suspensas e ao desenvolvimento de atividades remotas, implicando investimentos pessoais e o movimento de autorresponsabilização docente, acentuado ainda mais no cenário pandêmico.

Obtivemos respostas dos professores de todos os estados da Federação, possibilitando coletar dados sobre a situação do trabalho remoto em escolas rurais no contexto da pandemia do Covid-19. Dois estados tiveram destaque com mais de 100 respondentes (Mato Grosso e Paraná); por outro lado, o estado do Rio de Janeiro apresentou apenas três respondentes.

Gráfico 1: Distribuição dos docentes segundo o sexo e a faixa etária



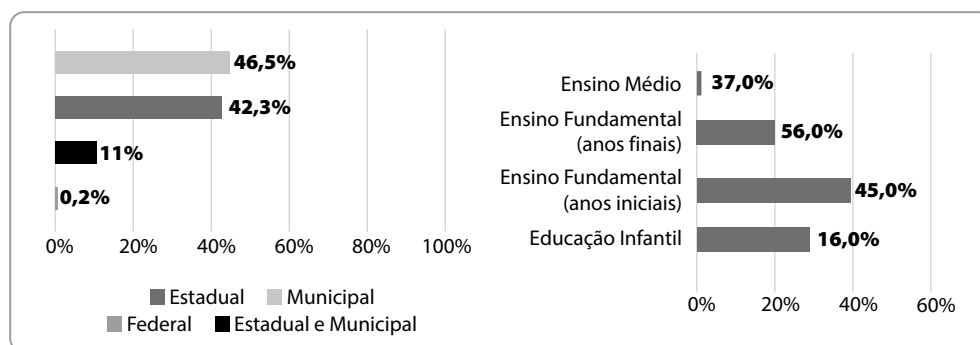
Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

O gráfico 1 revela que as mulheres representam 75% (663) dos respondentes e os homens 25% (227). O universo docente é predominantemente feminino, acompanhando a tendência dos dados nacionais (INEP, 2020) e os resultados de outros estudos (UNESCO, 2004; INEP, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; RAMOS, 2020).

Dois terços (67%) dos docentes participantes da pesquisa possuem idade entre 30 a 49 anos. Quando analisamos a faixa etária, observa-se uma prevalência do percentual de docentes acima de 40 anos (39%) e uma pequena proporção de docentes na faixa etária abaixo dos 29 anos (10%) (Gráfico 1).

Dessa forma, os dados apresentados corroboram com a tendência dos resultados de diversos estudos sobre o perfil dos professores, ainda que esses trabalhos tenham sido realizados com docentes de escolas urbanas (INEP, 2007; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; FLEURI, 2015; CARVALHO, 2018; INEP, 2020).

Gráfico 2: Distribuição dos docentes quanto a vinculação profissional



Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

Observamos que 90% dos docentes atuam exclusivamente em uma única rede de ensino. A maioria (46,5%) dos professores trabalha, exclusivamente, na rede municipal, seguido de 42,3% na rede estadual e 0,2% na esfera federal. Nenhum deles possui vínculo nas três redes de ensino, concomitantemente, e apenas 11% trabalham na rede municipal e na estadual (Gráfico 2).

Mais da metade dos docentes (56%) atua em apenas uma etapa/subetapa da educação básica, sendo que 56% revelaram trabalhar nos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, 45% afirmam trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental e 37% no ensino médio. O menor percentual ficou com os docentes que atuam na educação infantil, representando apenas 16% dos respondentes.

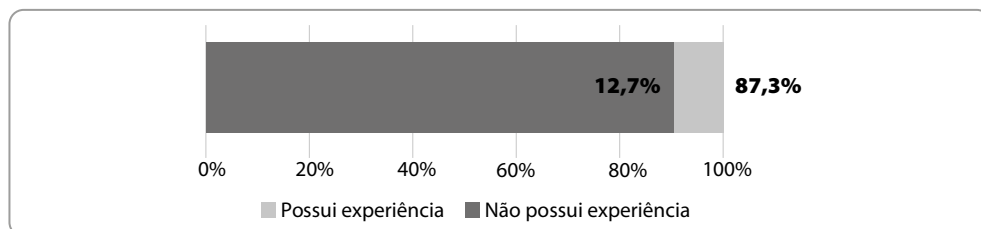
A prevalência de vínculo profissional em apenas uma rede de ensino, em particular a esfera municipal, e a predominância de atuação no ensino fundamental acompanham os resultados de estudos sobre o perfil de professores que atuam em escolas rurais (BOF, 2006; SOUZA, RAMOS, 2019; INEP, 2020).

As tecnologias digitais, anteriormente à pandemia, já se encontravam cada vez mais entrelaçadas ao cotidiano dos professores, contudo, com a suspensão das aulas presenciais, em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à Covid-19, a utilização e manejo das tecnologias tornaram-se necessidade básica.

O cenário pesquisado revelou o caráter de novidade advindo da realização de aulas remotas, com caráter à distância. Ademais, evidenciou também a ausência de experiência nesse quesito. Como podemos observar no Gráfico 3, 87,3% dos docentes da educação

do campo não possuíam experiência anterior ministrando aulas à distância no formato remoto. Nesse sentido, apenas 12,7% dos professores já possuíam experiência anterior com o ensino remoto.

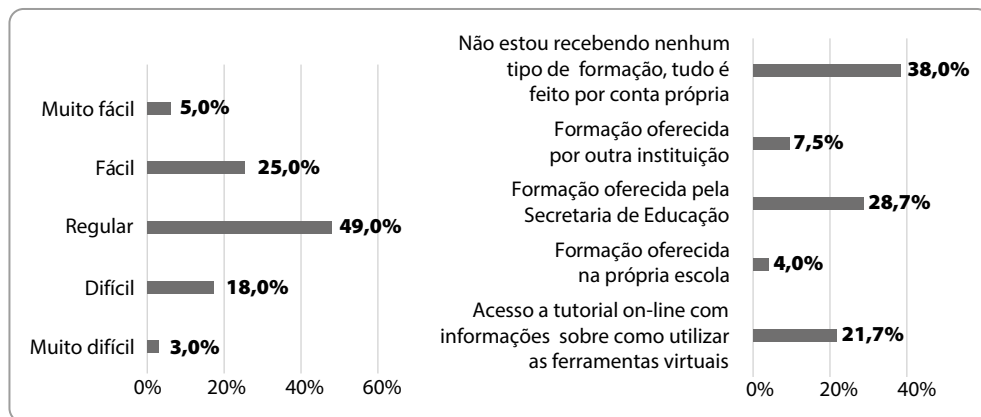
Gráfico 3: Distribuição dos docentes quanto a experiência anterior com o trabalho remoto



Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

As medidas de distanciamento social provocaram novas dinâmicas no trabalho dos professores. A oferta do ensino remoto tem sido uma alternativa apontada por várias unidades educacionais. Nesse formato, há uma utilização de recursos tecnológicos pouco comuns nas aulas presenciais, acarretando uma novidade e desafios para a maioria dos docentes. Essa afirmação se concretiza quando apenas 30% dos entrevistados afirmam possuir facilidade para o seu uso. Cerca de 21% dos docentes relatam sentir dificuldade no manuseio com as tecnologias digitais e metade afirma que não sentiu dificuldade e nem facilidade com as tecnologias digitais (Gráfico 4).

Gráfico 4: Distribuição dos docentes quanto a formação e habilidades para lidar com as tecnologias digitais

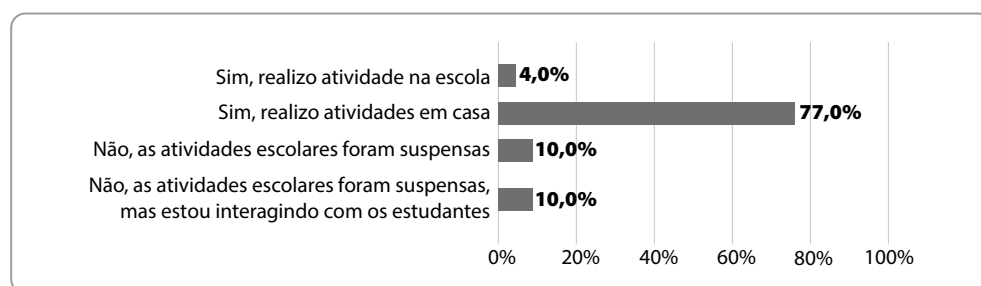


Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

As dificuldades podem ser mais bem compreendidas, pois a maioria dos professores (38%) não está recebendo nenhum tipo de formação, sendo as atividades realizadas por conta própria e gerando, ainda mais, autorresponsabilização, em função da precarização da formação e das condições de trabalho. Entre os professores que afirmaram ter participado de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte (28,7%) afirma que essas atividades são oferecidas pelas secretarias de educação. Uma parcela significativa de docentes, cerca de 22%, está buscando informações em tutorial *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais (Gráfico 5).

É notório, a partir dos dados expostos, que os docentes têm tomado a direção de seu processo formativo para dar conta das dificuldades e desafios no acesso às tecnologias digitais de forma remota, o que tem implicado sobrecarga de trabalho, para além da elaboração de atividades didáticas enviadas aos alunos e, também, exigências colocadas no processo de planejamento das aulas remotas, sem considerar a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos que, muitas vezes, não atendem às demandas e exigências postas com a pandemia.

Gráfico 5: Distribuição dos docentes quanto a realização de atividades remotas devido à Covid-19



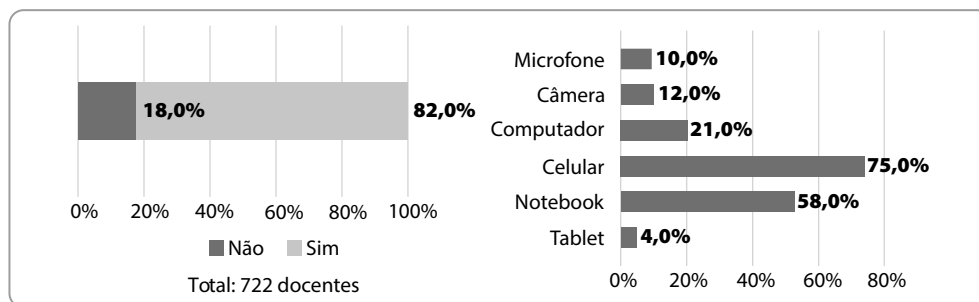
Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

Quando questionados sobre a situação atual de trabalho, a maioria (81%) dos professores afirma desenvolver atividades remotas, sendo que a grande maioria (77%) as realiza em casa e apenas 4%, na escola. Em torno de 10% dos docentes sinalizaram que não estão realizando nenhuma atividade, ao tempo que outros 10% sinalizaram que, mesmo não realizando atividades escolares, continuam mantendo algum tipo de interação com os estudantes (Gráfico 5).

Mais de 700 docentes estão realizando atividades remotas – na escola ou em casa – e a maioria (82%) afirma que possui recursos tecnológicos para o desenvolvimento dessas atividades à distância. Observa-se que 75% dos professores utilizam o telefone celular na realização das aulas à distância. Em seguida, aparece o *notebook*, utilizado por 58%

dos professores. Entre os dispositivos avaliados, o *tablet* foi o menos utilizado (4%) pelos docentes no desenvolvimento de aulas remotas (Gráfico 6).

Gráfico 6: Distribuição dos docentes que possuem recursos para ministrar aulas remotas

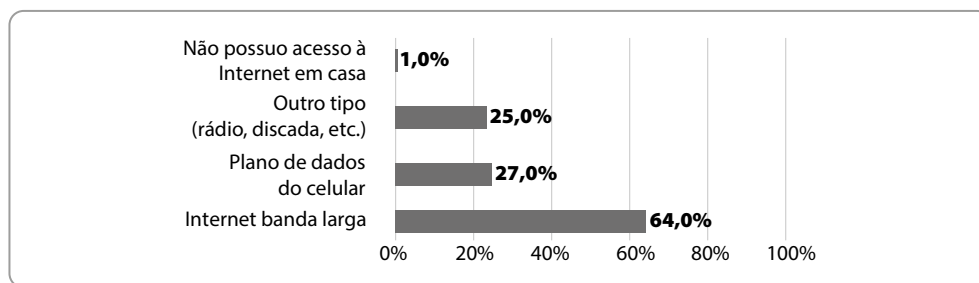


Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

A pesquisa observou também a disponibilidade dos recursos tecnológicos na preparação e desenvolvimento das aulas remotas e observou que, dos mais de 500 professores que possuem dispositivos para ministrar aulas remotas, pouco mais da metade (55%) afirma que compartilha esses recursos com outras pessoas no domicílio; a outra parte (45%) faz uso exclusivo.

Obtivemos informações sobre o acesso à internet apenas daqueles professores que estão desenvolvendo atividades remotas (594 professores) e a maioria (64%) possui internet banda larga. Em seguida, 27% dos professores afirmam que possuem plano de dados pelo celular. Apenas 1% sinalizou que não possui internet em casa (Gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição dos docentes quanto ao acesso à internet

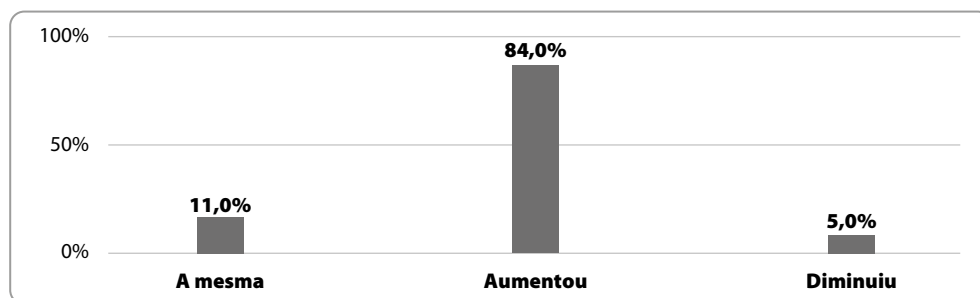


Fonte: Base de dados da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” do Gestrado, 2020.

Outro aspecto avaliado na pesquisa é o tempo de trabalho na preparação das aulas à distância em comparação com as aulas presenciais. A grande maioria (84%) dos docentes

considera que a dedicação de suas horas de trabalho para a preparação das aulas remotas aumentou em relação à preparação das aulas presenciais. Para um pequeno percentual de professores (11%), não há diferença em suas horas de trabalho preparando aula entre o formato presencial e remoto. Apenas 5% dos professores afirmaram que houve uma diminuição de seu tempo na preparação das aulas no contexto de aulas à distância (Gráfico 8).

Gráfico 8: Percepção dos docentes sobre o tempo de trabalho na preparação das aulas remotas em comparação às aulas presenciais



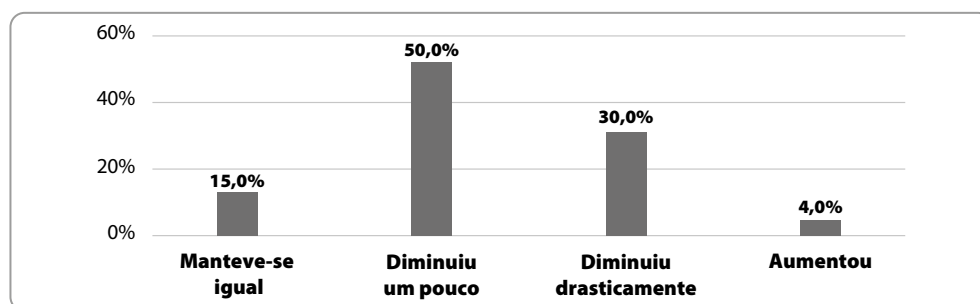
Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

Esses dados corroboram com o que temos acompanhado em diversos noticiários, em que os docentes têm relatado sobrecarga e intensificação de trabalho nesse momento de planejamento e desenvolvimento de atividades remotas.

Os docentes, mesmo antes da pandemia, e agora de forma ainda mais intensa, estão imersos em um contexto de trabalho que cada vez mais utiliza mecanismos de autorresponsabilização. E é notória a falta de formação continuada para lidar com tecnologias digitais, evidenciando as precárias condições de trabalho. Somado a isso, observa-se que há falta de apoio das redes de ensino. Oliveira e Vieira (2012) nos chamaram atenção para a intensificação e autointensificação das condições de trabalho dos docentes brasileiros.

Outro lado importante nessa relação de ensino e aprendizagem é o estudante, pois o trabalho docente é uma atividade de interação. Sendo assim, a pesquisa buscou investigar a percepção dos docentes sobre o nível de participação dos estudantes nas atividades propostas.

Gráfico 9: Percepção dos docentes sobre a participação dos estudantes nas atividades propostos remotamente



Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

Somente 15% dos professores que participaram da pesquisa avaliaram que não houve perda em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas remotamente. Ou seja, o envolvimento dos discentes manteve-se o mesmo e para apenas 4% dos professores essa participação aumentou.

Contudo, o cenário imposto pelas medidas de isolamento e distanciamento social devido à pandemia da Covid-19 levou a maioria dos professores (80%) a perceber que seus estudantes diminuíram um pouco (50%) ou drasticamente (30%) a participação nas atividades propostas (Gráfico 9).

Os dados da pouca participação dos estudantes no cenário brasileiro podem indicar o acirramento das desigualdades sociais, reverberando em desigualdades educacionais e estruturais. Ou seja, neste contexto pandêmico, os estudantes têm deixado de participar do processo educacional e, dessa forma, estão deixando de apreender conhecimentos significativos para sua formação, afetando sua trajetória estudantil.

Com o intuito de compreender as razões que levaram os estudantes a diminuir suas participações nas atividades propostas à distância, questionamos a percepção dos docentes sobre os principais motivos.

Tabela 1: Percepção dos docentes sobre os motivos da menor participação dos estudantes nas atividades propostas

Motivo (múltiplas respostas)	%
As famílias não conseguem auxiliar os estudantes para a realização das atividades.	72%
Os estudantes não sabem utilizar os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas.	35%
Os estudantes não se sentem motivados para realizar as atividades.	54%
Os estudantes não têm acesso à internet e aos demais recursos necessários.	82%

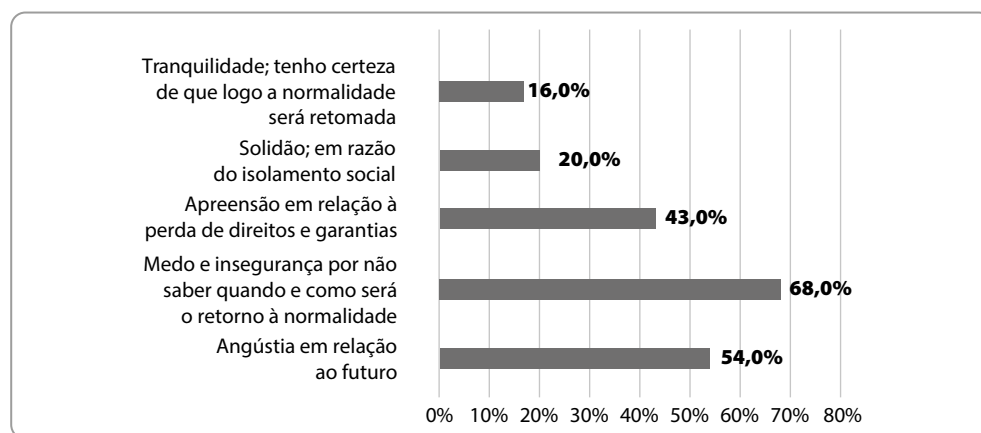
Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

Na percepção geral de 82% dos docentes, o maior entrave para a participação dos estudantes nas atividades remotas é a falta de acesso à internet e aos demais recursos necessários. Em seguida, 72% dos docentes afirmam que a baixa participação dos estudantes é devida as famílias não conseguirem auxiliar na realização de atividades escolares. Mais da metade dos professores (54%) considera que os estudantes não se sentem motivados para participar das atividades remotas. Apenas 35% dos docentes afirmam que a redução na participação das atividades dos estudantes deve-se a não saberem utilizar os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas (Tabela 1).

Essas informações expõem questões importantes da constituição social e educacional no Brasil, a saber: baixo nível educacional dos pais de estudantes que estudam em escolas rurais; insuficiência de acesso à internet e demais recursos necessários para o ensino remoto.

Devido às inúmeras questões neste contexto de pandemia da Covid-19, a pesquisa buscou investigar também o sentimento dos docentes em relação ao momento atual.

Gráfico 10: Sentimento dos docentes em relação ao momento atual



Fonte: Base de dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* do Gestrado, 2020.

A maior parte dos professores (68%) revela que sente medo e insegurança por não saber quando e como será o retorno às atividades regulares. Mais da metade dos professores (54%) sinaliza que sente angústia em relação ao futuro. Em seguida, 43% dos docentes relatam viver de forma apreensiva em relação à perda de direitos e garantias. Cerca de 20% dos professores informam que estão sozinhos em razão do isolamento social. Por outro lado, 16% dos docentes afirmam que estão tranquilos e certos de que logo a normalidade será retomada (Gráfico 11).

A análise dos dados evidencia questões fundantes para pensar sobre condições de trabalho dos professores que atuam em escolas do campo em territórios rurais, evidenciando,

muitas vezes, descaso por parte das secretarias de educação, notadamente, em função de ausência de políticas de formação, de acompanhamento do trabalho docente, gerando intensificação e autorresponsabilização do trabalho.

Considerações finais

A singularidade da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia*, dada a necessidade de conhecer mais de perto o contexto e os modos como professoras(es) de escolas rurais desenvolvem seus trabalhos, demarca-se na possibilidade de contribuir com leituras de parte da realidade das escolas e dos seus agentes, bem como nas reflexões relacionadas à educação básica pública no Brasil, em especial a que ocorre em escolas rurais.

Compreendemos que a grande amplitude da pesquisa, seja pela quantidade de respondentes, seja pela distribuição por todas as unidades da Federação, assim como a diversidade de informações reveladas pelos docentes, contribui para o conhecimento da realidade das escolas de educação do campo e as condições de trabalho dos professores.

Experientiamos e vivemos uma situação inédita e inesperada, pois as pessoas e os docentes não estavam preparados para enfrentar os desafios acarretados pela pandemia e as medidas de distanciamento e isolamento social, o que de fato gerou reorganizações pessoais, sociais e profissionais, exigindo dos docentes processos de reordenamento do trabalho e o desenvolvimento de atividades remotas, aprendizagens com utilização de plataformas virtuais e aspectos diretamente vinculados à sobrecarga de trabalho.

Dessa forma, os dados da pesquisa nos informam que as redes de ensino públicas que ofertam a educação do campo adotaram diferentes estratégias, desde a oferta de aulas remotas até a elaboração de atividades didáticas para envio às famílias e aos alunos, além da suspensão total das atividades letivas.

Devido ao contexto pandêmico, os professores iniciaram a realização de seu trabalho de forma remota, necessitando adaptar as atividades e desenvolver novas habilidades com as tecnologias digitais. Conforme os dados, o ensino remoto exigiu esforços para grande parte dos professores que não recebeu formação para o desenvolvimento das atividades. Apesar disso, nota-se que muitos deles buscaram de maneira própria processos formativos para orientar o processo de ensino e aprendizagem e desenvolver o trabalho.

Evidenciamos também os problemas históricos que envolvem a educação do campo, a saber: precariedade das escolas; ausência de profissionais suficientes; falta de suporte as unidades educacionais; as questões relacionadas às condições sociais e econômicas das famílias que vivem em contextos rurais, o que potencializa o contexto e o cenário atual face à pandemia e suas consequências para a vida; o enfrentamento das desigualdades; e acirramento de práticas de exclusão social.

Os resultados desta pesquisa devem provocar novos estudos e análises no âmbito acadêmico, gerando leituras outras e compreensões do modo como os docentes têm vivenciado e enfrentado os desafios na pandemia. Além disso, esperamos que as informações socializadas possam contribuir para a elaboração de políticas públicas que promovam melhoria das condições de trabalho e de vida das populações que residem em contextos rurais.

Recebido em: 15/10/2020 e Aprovado em: 05/11/2020

Referências

- ALMEIDA, Doris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria *et al.* (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III, século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.
- AMIGUINHO, Abilio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília, INEP, 2006.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília: INEP, 2018. (Série documental. Relatos de pesquisa, n. 41). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccfd3e?version=1.2>. Acesso em: 5 out. 2020.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília: Inep, 2015. (Relatos de Pesquisa, n. 40). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+Profissional+Docente+no+Brasil+Metodologias+e+Categorias+de+Pesquisas/0265e3d7-3948-4b16-83c6-0b43dc14c6b3?version=1.2>. Acesso em: 7 out. 2020.
- INEP. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2020.
- INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 5 out. 2020.
- INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490919>. Acesso em 18 de out. 2020.
- MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PNAD. *Síntese de indicadores 2014*. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 9 nov. 2020.

PEREIRA JUNIOR, Edimilson Antônio. *Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa*. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade*. Dissertação (Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. *Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia*. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUSA, Roseane Costa de. *Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul baiano*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de, *et.al. Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar*. Salvador: EDUFBA, 2017. (Caderno temático 2)

SOUZA, Elizeu Clementino de, *et.al. Ruralidades, Ritos de Passagem e Acompanhamento Escolar*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco Ramos. Indicadores educacionais do Território Piemonte da Diamantina: apontamentos iniciais. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. V. 28, n. 69. p. 677-699. 2019.

SOUZA, Gildison Alves de. *Condições de Trabalho Docente nas Escolas Rurais de Capim Grosso-Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

Educação especial e a Covid-19: *o exercício da docência via atividades remotas*

Special education and Covid-19:
the exercise of teaching via remote activities

Educación especial y Covid-19:
el ejercicio de la docencia a través de actividades a distancia

JOSIANE PEREIRA TORRES*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

ADRIANA ARAÚJO PEREIRA BORGES**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

RESUMO: É apresentado um panorama da atuação de professores de educação especial frente as atividades remotas durante o período da pandemia da Covid-19. Professores que atuam na modalidade foram ouvidos através de um questionário autoaplicado. Os resultados apontam os desafios da adoção de atividades nesse formato, principalmente na utilização dos recursos tecnológicos. Enquanto o trabalho docente se intensificou, a participação dos estudantes diminuiu, evidenciando o impacto negativo desse momento na educação de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial. Covid-19. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT: An overview of the role of special education teachers in the face of remote activities during the Covid-19 pandemic period is presented. Teachers working in this area were heard through a

* Mestra e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <jtfisica@gmail.com>.

** Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mesma instituição na qual atualmente é professora. É vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <adriana.borges@terra.com.br>.

self-applied questionnaire. The results point out to the challenges of adopting activities in this format, mainly in the use of technological resources. While teaching work intensified, student participation decreased, showing the negative impact of this moment on the education of students with disabilities.

Keywords: Special education. Covid-19. Emergency remote teaching.

RESUMEN: Se presenta una visión general del desempeño de los maestros de educación especial frente a las actividades remotas durante el período de la pandemia Covid-19. Se escuchó a los docentes que trabajan en la modalidad a través de un cuestionario autoadministrado. Los resultados apuntan a los desafíos de adoptar actividades en este formato, principalmente en el uso de recursos tecnológicos. Si bien el trabajo docente se intensificó, la participación de los estudiantes disminuyó, mostrando el impacto negativo de este momento en la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Educación especial. Covid-19. Educación remota emergencial.

Introdução

O ano de 2020 ainda estava no início quando o mundo foi surpreendido pela notícia de que o Covid-19, vírus que havia se manifestado ainda no ano de 2019 na China, estava se espalhando por todos os países em uma velocidade avassaladora. Com o crescimento cada vez maior de infectados pelo vírus, as pessoas tiveram que se isolar e, como consequência, escolas do mundo todo foram fechadas. Toda essa situação acabou por evidenciar a desigualdade que já estava presente nos sistemas educacionais. No contexto brasileiro, em que essa realidade é mais grave tendo em vista as questões sociais e econômicas, professores da rede pública de ensino foram fortemente impactados. Diante da imprevisibilidade do retorno presencial das atividades escolares, diferentes redes de ensino se organizaram para ofertar o ensino remoto emergencial.

No Brasil a medida foi regulamentada pela Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020a), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, com previsão da adoção da estratégia a critério dos sistemas de ensino durante o ano letivo afetado pela pandemia (BRASIL, 2020a). O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer nº 5 (BRASIL, 2020b) sobre a reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. No documento, é esclarecido que as atividades pedagógicas não

presenciais se aplicam aos alunos de todas as etapas, níveis ou modalidades, inclusive aos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹. O documento reafirma ainda a necessidade da garantia da qualidade dos serviços educacionais por parte dos sistemas de ensino, a partir da acessibilidade e da oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Nesse contexto, os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais seriam responsáveis por trabalhar junto com os professores regentes, articular ações com a equipe escolar, adequar materiais e prover orientação às famílias, além de elaborar planos de ensino individualizados (PEI) (BRASIL, 2020b). Além disso,

algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020b, p.15).

O documento não sinaliza com clareza as ações mais específicas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades comunicacionais no contexto do ensino remoto emergencial. Posteriormente, o CNE emite o Parecer nº 11 (BRASIL, 2020c) que trata da retomada do ensino presencial nas escolas. Embora o Parecer afirme que os alunos do PAEE devem seguir as mesmas orientações gerais de retorno às atividades presenciais que os outros alunos, uma série de outras orientações são listadas para o retorno desse público às atividades presenciais, quando forem liberadas. Dentre elas, a orientação de que alguns alunos devem ser privados das interações presenciais: os surdos, por não usarem as máscaras, já que necessitam visualizar a boca do interlocutor; estudantes que necessitam de contato físico direto com um profissional de apoio escolar; estudantes cegos, que necessitam tocar em objetos e pessoas para se locomover; alunos com deficiência intelectual, que teriam dificuldades em entender orientações de cuidado; estudantes com autismo que teriam dificuldades em seguir regras; além de estudantes com deficiência física que seriam mais suscetíveis à contaminação (BRASIL, 2020c).

Os pareceres evidenciam a grande dificuldade dos sistemas educacionais em conseguir articular de maneira satisfatória o ensino remoto para um público que engloba alunos com características específicas. O Parecer nº 5 (BRASIL, 2020b) reafirma o direito à educação do PAEE no contexto da pandemia, mas não contempla orientações que possam auxiliar os sistemas de ensino na tomada de decisões. Já o parecer nº 11 (BRASIL, 2020c) emite um juízo de valor sobre a volta dos alunos PAEE às aulas presenciais, desconhecendo, primeiro, a enorme variabilidade de casos numa mesma condição. Não é possível considerar que todos os alunos com autismo tenham dificuldades em seguir regras sociais ou que todos os alunos que necessitem de um profissional de apoio estejam em risco se os protocolos de higiene forem seguidos. Em segundo lugar, o Parecer cria uma situação em que os sistemas de ensino podem alegar que não estão aptos a receber

os alunos do PAEE, mantendo-os por tempo indeterminado longe da escola, recebendo um ensino que parece não atender as possíveis particularidades desse público.

Os desafios dos professores de Educação Especial no contexto da pandemia podem ser melhor compreendidos a partir da análise dos dados referentes a uma pesquisa nacional, realizada entre os dias 08 a 30 de junho de 2020, com professores de todo Brasil. O presente estudo faz parte dessa pesquisa mais ampla denominada *Trabalho docente em tempos de Pandemia*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (Gestrado-CNTE, 2020).

Neste artigo são apresentados os resultados referentes à amostra de professores que atuavam na modalidade da Educação Especial e apresentaram anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessas condições, o estudo foi composto por 1.133 professores(as) de Educação Especial da Educação Básica. Os participantes foram recrutados por meio de adesão espontânea, logo a amostra é não-probabilística.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *on-line* autoaplicado disponibilizado na plataforma *Google Forms*. O questionário foi composto por cinco blocos de questões objetivas e compreendeu cinco categorias.

A tabulação bem como o processo de análises dos dados ocorreu por meio dos softwares Microsoft Excel e o pacote *IBM SPSS Statistics Base* (Versão 21.0). Os resultados e discussões encontram-se organizados em seções, definidas com base nas categorias do questionário.

Resultados e discussões

A Tabela 1 apresenta as informações básicas que caracterizam os participantes do estudo. Do lado esquerdo da tabela são apresentados os dados percentuais de caracterização geral (sexo e faixa etária) bem como os dados de caracterização profissional (rede e etapa de atuação na educação básica). No lado direito são apresentados os dados percentuais de distribuição dos participantes entre os estados brasileiros.

Tabela 1: Dados de caracterização dos participantes

Variável	%	Estado	%
Sexo		AC	3,5%
Feminino	86,1%	AL	1,1%
Masculino	13,8%	AP	0,4%
Faixa etária		AM	0,5%

19-28	5,47%	BA	2,0%
29-38	23,65%	CE	11,8%
39-48	40,07%	DF	4,9%
49-58	25,33%	ES	5,2%
59-68	5,38%	GO	3,3%
69-78	0,09%	MA	0,1%
Rede de atuação		MT	1,3%
Pública Estadual	41,92%	MS	18,6%
Pública Federal	0,88%	MG	8,4%
Pública Municipal	57,19%	PA	0,4%
Atua em mais de uma rede	12,89%	PB	4,6%
Etapa		PR	14,0%
Educação Infantil	7,50%	PE	2,1%
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	33,27%	PI	0,5%
Ensino Fundamental - Anos Finais	14,39%	RJ	2,0%
Ensino Médio	5,47%	RN	1,1%
Atua em mais de uma etapa	39,30%	RS	2,8%
		RO	2,8%
		RR	0,8%
		SC	3,6%
		SP	3,8%
		SE	0,2%
		TO	0,1%

Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Todos os estados brasileiros foram representados na pesquisa, sendo que em alguns estados (MS, PR e CE) houve uma maior quantidade de participantes, enquanto em outros a representação foi consideravelmente menor (TO, MA e SE, por exemplo).

A amostra da pesquisa foi majoritariamente feminina, correspondendo a 86,1% ($n=976$), enquanto os professores do sexo masculino correspondem a 13,8% ($n=157$). A idade média das participantes do sexo feminino foi de 44,2 anos com variação de 19-70. Já do sexo masculino a idade média foi de 41,2 e variação de 22-64. De certa forma, essa é uma distribuição esperada, visto que, segundo os dados oficiais de número de docentes da Educação Especial no Brasil no ano de 2019, por exemplo, dos professores atuantes na

modalidade, 73,6% correspondia a professoras do sexo feminino (INEP, 2020). Somado aos desafios da adoção do ensino remoto, é importante ainda refletir sobre os desafios relacionados à questão de gênero e à sobrecarga de trabalho, considerando que a amostra foi composta na maioria por mulheres que compartilham e conciliam as demandas da atuação docente com as atividades domésticas.

Em relação às redes de atuação, o número mais expressivo de respondentes foi o de professores atuantes na rede municipal, correspondendo a 57,2%, na sequência a rede estadual, com 41,9%. e apenas 0,9% dos professores representam a rede federal. Dentre os professores participantes, 12,9% relataram atuar em mais de uma rede, concomitantemente.

Quanto à(s) etapa(s) de atuação, 60,6% dos professores relataram atuar em apenas uma etapa da educação básica, sendo: 7,5% na educação infantil; 33,3% no ensino fundamental - anos iniciais; 14,4% no ensino fundamental - anos finais e 5,5% no ensino médio. E 39,3% dos professores relataram atuar em mais de uma etapa da educação básica.

Considerando o número de matrículas de alunos do PAEE no ensino comum, nota-se que maior quantitativo se encontra nas primeiras etapas de ensino. Os dados indicam uma diminuição gradativa nos níveis mais altos, como nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (INEP, 2020). Esse fato justificaria menor demanda de professores na modalidade, o que é perceptível na amostra deste estudo, bem como nos dados oficiais de registro de docentes no âmbito nacional.

Atividades remotas mediadas por tecnologias

Todos os professores relataram desenvolver atividades de ensino remoto no momento da pesquisa, sendo que 96,6% disseram que estavam realizando atividades em casa, enquanto apenas 3,4% estavam realizando as atividades na escola. No entanto, a adoção repentina dessa estratégia pode ter sido acompanhada por apreensão, pois 85,7% dos professores responderam que não tinham experiência anterior em ministrar aulas nesse formato e somente 14,3% indicaram possuir tal experiência. Pouca experiência com as aulas remotas era esperada, já que a regulamentação da Educação Básica no País prevê que esse nível de ensino ocorra de forma presencial, resguardando os casos específicos previstos no Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017b). Em relação aos alunos com deficiência, suas especificidades podem, em alguns casos, requerer estratégias adequadas e que necessitam ser construídas no caso-a-caso.

Com relação às respostas dos professores de Educação Especial no que diz respeito às percepções sobre o uso das tecnologias digitais, quase a metade considera regular lidar com as tecnologias digitais, 30,4% consideram fácil/muito fácil e 20,5% consideram difícil/muito difícil. A percepção dos professores em relação à utilização das tecnologias pode estar relacionada à formação recebida. A formação para o uso das tecnologias de

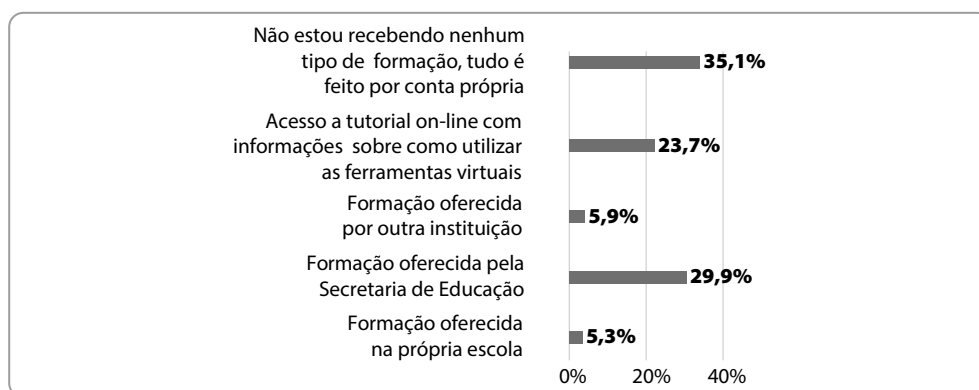
informação e comunicação (TIC), como ferramentas para o ensino, pode não ser suficiente para garantir que os professores a utilizem, pois o que impulsiona seu uso é o quão bem capacitado esse profissional se sente após receber a formação (OCDE, 2020).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, o decreto nº 9.204 de 23 de novembro de 2017 instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, cujo objetivo é “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017a). Um dos princípios do programa é o “incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia” (BRASIL, 2017a, art. 3) e dentre as ações prevê “oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula” (BRASIL, 2017a, art. 4) cuja oferta compete ao Ministério da Educação (art. 10 § 3º). No entanto, apenas 41% dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, utilizam tecnologias em suas aulas, e mais de 30% dos professores do Ensino Médio pontuaram não participar de atividades formativas relacionadas ao uso das TIC, além de relatarem necessidade de formação nessa área (OCDE, 2020).

Laprairie e Hinson (2006) apontam a necessidade de promover planos que garantam que as escolas realizem uma boa transição entre o ensino presencial para um ensino mediado por tecnologias, diante de desastres. Nesse contexto, seriam previstas, por exemplo, infraestrutura tecnológica e capacitação dos professores; no entanto, tomando como exemplo os resultados do último Pisa, a maioria dos sistemas educacionais dos países participantes não dispõe de recursos suficientes para garantir que os estudantes aprendam de forma *online*. No Brasil, em específico, a estimativa é de um computador disponível na escola para cada quatro estudantes (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). No caso dos alunos com deficiência, é importante destacar que em muitos casos apenas fornecer recursos tecnológicos pode não ser suficiente, tais recursos precisam ser acessíveis. Teclados adaptados, softwares de fala, lupas de tela, anotadores em braile são apenas alguns exemplos de tecnologia assistiva que, na maior parte das vezes, não estão disponíveis devido à falta de recursos financeiros ou devido à falta de formação dos professores para auxiliar os alunos na utilização (UNESCO, 2020).

O gráfico 1 exibe as respostas dos professores quanto a ter participado ou encontrar-se participando de alguma formação para uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Gráfico 1: Formação para tecnologias digitais



Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Destaca-se que 35,1% dos professores de Educação Especial indicaram não estar recebendo nenhuma formação para atuar nesse formato. Conforme aponta Arruda (2020), a situação emergencial imposta pela Pandemia da Covid-19 forçou a escola a reconfigurar-se, o que conseqüentemente, não permitiu planejamentos robustos a curto ou médio prazo. É importante entender que a formação para o uso das TIC pelos professores da Educação Especial é ainda mais complexa:

A ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos da tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula (GIROTO *et al.*, 2012, p.18).

Se no ensino presencial já havia uma lacuna nessa formação, o ensino remoto evidenciou ainda mais a necessidade de investimento na formação dos professores de Educação Especial para a utilização dos recursos tecnológicos para o acompanhamento dos alunos do PAEE.

Condições para atividades não presenciais

Em relatório publicado recentemente (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), a OCDE reforça que mais que o ambiente físico ou a infraestrutura da escola, os professores desempenham um papel essencial na experiência de aprendizagem dos alunos, e que no cenário atual em que a aprendizagem *online* se materializa como alternativa dominante, a atuação desses profissionais pode ter importância maior ainda. No entanto, há de se considerar a relevância de oferecer condições adequadas para esses profissionais desempenharem essas atividades.

Os dados da pesquisa demonstram que, considerando a disposição de recursos necessários para ministrar aulas remotas, 84,6% dos professores responderam possuir em suas casas tais recursos, enquanto 15,4% disseram não possuir. No entanto, a maioria dos professores que possuem o recurso não detém seu uso exclusivo, ou seja, 55,7% deles reportaram dividir com outras pessoas da casa.

Dentre os recursos disponíveis para aulas remotas, 66,1% dos professores da Educação Especial indicaram o notebook como principal recurso, seguido do aparelho celular com 24,4% das respostas, *tablet* com 7,1% e 2,4% dos professores indicaram o uso de computador com *desktop*. Em relação ao acesso à internet, 55,2% ($n=625$) dos professores da Educação Especial indicaram o uso exclusivo da internet banda larga para desenvolvimento das atividades remotas; 10,8% outro tipo (rádio, discada etc.); 9,4% de acesso por meio do plano de dados do celular; e 0,1% indicaram não possuir acesso à internet em sua residência. Dentre esses, 24,5% indicaram possuir acesso a mais de uma opção de internet, sendo que a combinação que mais se destacou foi a banda larga associada com plano de dados do celular (21,2%).

No Brasil, segundo os últimos dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, sobressai o uso do aparelho celular nos domicílios como recurso prioritário para acesso à internet, com o computador em segunda colocação, sendo o *tablet* o aparelho menos comum segundo a pesquisa (IBGE, 2020). Com relação ao acesso à internet, no ano de 2018, em 79,1% das residências brasileiras havia a utilização da internet, sendo que 80,2% é do uso por meio dos dados móveis e 75,9% banda larga (IBGE, 2020).

Considerando o cenário educacional, a ampliação da conectividade e acesso à internet podem ser fatores imperativos no sentido de garantir um maior aproveitamento das oportunidades de aprendizado que as tecnologias são capazes de proporcionar. Mas esse pode ser um obstáculo considerável, pois o acesso mostra-se ainda incipiente em alguns países (OCDE, 2020), em específico nos da América Latina, em maior desvantagem no que diz respeito à garantia de conectividade em comparação com os demais países da OCDE (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

Condições de trabalho docente

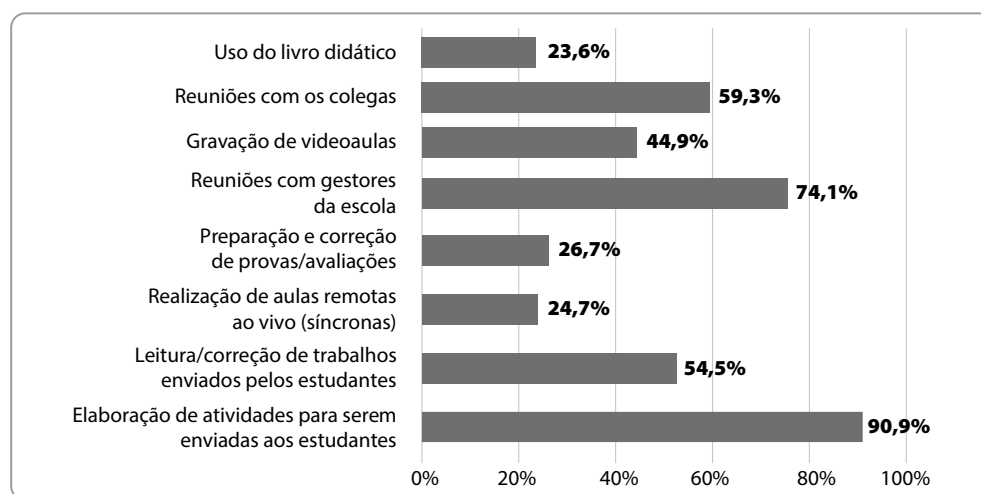
Segundo os professores da Educação Especial participantes dessa amostra, 83,6% consideram que a dedicação das horas de trabalho para preparação das aulas remotas aumentou em comparação à preparação das aulas presenciais, enquanto 12,1% consideram que essa dedicação permaneceu a mesma e apenas 4,3% dos professores consideram que houve uma diminuição. Esse resultado indica que a adoção desse formato de aulas pode exigir mais dedicação por parte dos professores de educação especial.

A literatura discute os benefícios que estudantes do PAEE podem obter quando há a atuação em colaboração do professor de Educação Especial e do professor do ensino

comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). No entanto, o momento atual pode ser um fator complicador para que ocorra a atuação desses profissionais na perspectiva da colaboração. Além disso, o aumento das demandas do professor de Educação Especial pode estar associado ao fato de que os conteúdos curriculares do ensino comum no formato remoto, podem não estar atendendo todas as demandas dos estudantes do PAEE. É preciso lembrar que a promoção da acessibilidade curricular é uma das funções do professor de Educação Especial, cuja atividade pode apresentar-se mais desafiadora no contexto digital para alunos com deficiência.

O gráfico 2 exhibe o percentual de respostas dos professores quanto ao tipo de atividade que eles realizavam no momento de aplicação do questionário.

Gráfico 2: Porcentagem de respondentes que citaram/assinaram cada atividade desenvolvida

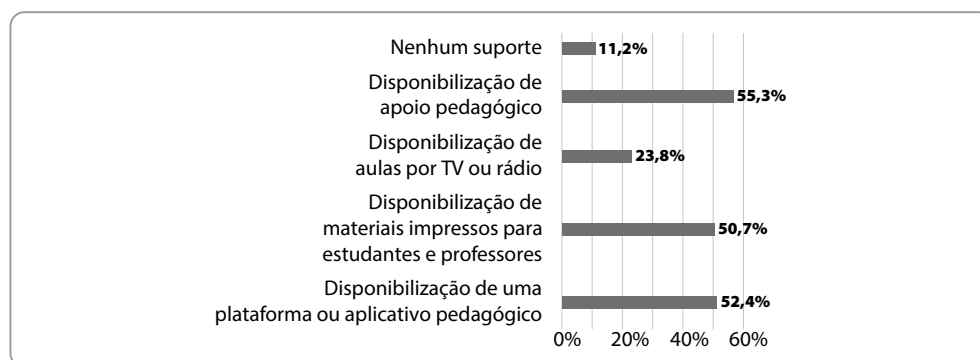


Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Considerando, a possibilidade de múltiplas respostas para essa questão, 90,9% dos 1.133 professores assinalaram que estavam realizando a atividade de *Elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes*, sendo essa a atividade assinalada com maior frequência pelos professores. Já o *uso do livro didático* ficou como a atividade assinalada com menor frequência, considerando que 23,6% dos professores indicaram essa atividade.

Em relação aos suportes que a rede/escola ofertava aos professores para a realização das atividades remotas, considerando a possibilidade de múltiplas respostas, nota-se pelos dados apresentados no gráfico 3 que a ausência total de suporte apresenta baixo percentual (11,2%) comparada às possibilidades de suporte que os professores estavam recebendo. Na maioria, os professores indicaram que as redes e/ou escolas têm ofertado suporte para o desenvolvimento das atividades remotas.

Gráfico 3: Suportes recebidos pela rede/escola para a realização das atividades remotas



Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Relação com os estudantes nas atividades remotas

Estudos indicam que a adoção de aulas remotas pode afetar consideravelmente populações que, tradicionalmente, enfrentam a desvantagem, como os estudantes do PAEE. No contexto internacional, pesquisadores (MOHAN, 2020; LUCAS; NELSON; SIMS, 2020; SAMAILA *et al.*, 2020) apontam que os estudantes com deficiências sofreram impactos negativos com o fechamento das escolas e adoção de aulas remotas. A adoção de atividades nesse formato, as quais são mediadas por TIC pode não apresentar a acessibilidade necessária para algumas especificidades particulares (IANNIZZOTTO *et al.*, 2020) e, dessa forma, promover e/ou reforçar práticas de exclusão. Por exemplo, a tecnologia pode não garantir a acessibilidade a estudantes cegos ou surdos, a independência necessária para executar atividades nesse formato pode não ser possível para uma parcela de estudantes e, ainda, a ausência da rotina diária na escola pode comprometer o envolvimento de estudantes sensíveis a mudanças, como alguns estudantes com autismo (UNESCO, 2020), além de inúmeros serviços que somente o contato físico pode oferecer.

Nesse sentido, nessa seção apresentamos os resultados referentes à percepção dos professores participantes quanto ao envolvimento de seus alunos durante a realização dessas atividades. Os resultados nos fornecem um panorama de alguns dos desafios que os estudantes PAEE têm vivenciado durante esse período na perspectiva de seus professores de educação especial.

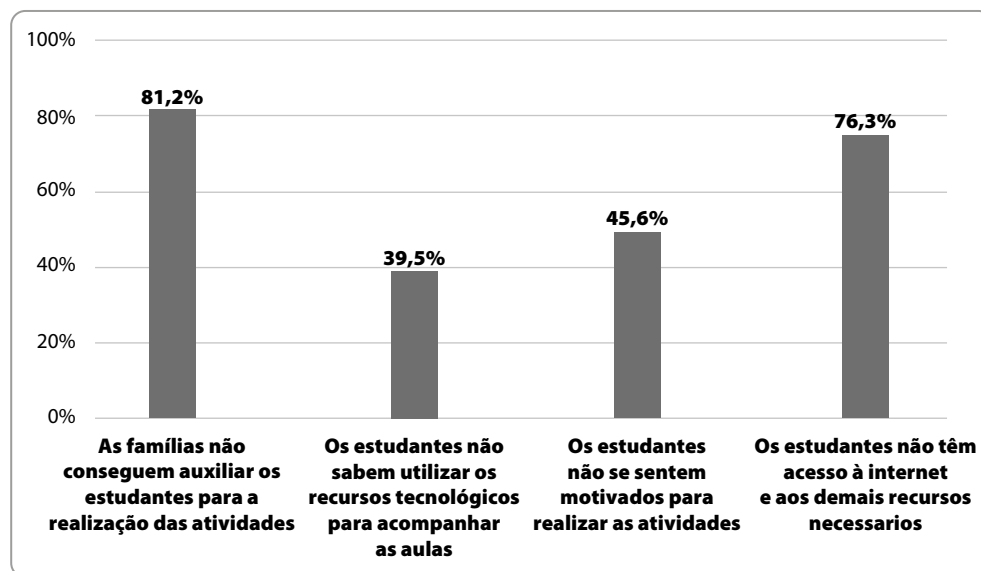
Na política vigente (BRASIL, 2008), o modelo de serviço regulamentado é o AEE, o qual prevê atividades de complementação e suplementação para suporte ao ensino comum (BRASIL, 2011). Em relação à organização das atividades com os estudantes durante as atividades remotas, os professores indicaram com maior prevalência a opção *“Estou adaptando o conteúdo estipulado em atividades que eles consigam realizar com autonomia*

ou mínimo apoio”, seguida pela opção “Estou mantendo o planejamento e conteúdos estipulados antes do início da quarentena” e com menor proporção (0,9%) foi indicada a opção “Estou priorizando os conteúdos curriculares cobrados pelos sistemas de avaliação (nacionais e locais)”.

Quanto à percepção dos professores sobre a participação dos estudantes nas atividades propostas, apenas 4,59% consideraram um aumento na participação, enquanto 14,74% mencionaram que essa participação se manteve igual. O resultado que chama a atenção é que a maior parte dos professores participantes consideram que essa participação diminuiu (49,16% considera que diminuiu muito e 31,51% considera que diminuiu drasticamente).

Aos professores que responderam ($n=914$) que houve diminuição da participação no período de atividades remotas foi solicitado que indicassem o(s) fator(es) que consideram ter influenciado a diminuição. Os resultados encontram-se apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4: Fatores que podem ter influenciado a diminuição do interesse dos estudantes, segundo os professores



Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Considerando que cada professor poderia indicar mais de um item, segundo eles os fatores que mais tem comprometido a participação dos estudantes durante o período está relacionado à dificuldade das famílias em oferecer apoio aos estudantes (81,2%) e à falta de acesso à internet e demais recursos (76,3%). Nessa perspectiva, é importante frisar que estudantes do PAEE podem enfrentar mais barreiras no ensino à distância e provavelmente terão mais dificuldades para retornar às escolas quando isso for possível, correndo maior risco de desistir da escola (UNITED NATIONS, 2020).

Muitos argumentos materializaram-se nos discursos em busca de justificar a importância da manutenção das aulas, de que seria importante para evitar perdas cognitivas dos alunos; ou ainda para manter os alunos em atividade durante o período; para justificar a continuidade do recebimento dos salários dos professores, dentre outros. Nessa perspectiva, na Tabela 2 encontram-se os percentuais de respostas dos professores distribuídos numa escala *likert* de concordância/discordância com afirmações que versavam sobre as percepções sobre a função das atividades remotas para os alunos PAEE.

Tabela 2: Percepções dos professores quanto a função das aulas remotas

Afirmações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) Permite que os estudantes tenham atividades para fazer em casa	7,1%	12,6%	7,8%	37,1%	35,5%
b) Possibilita a continuidade aos conteúdos que precisam ser trabalhados	10,9%	21,4%	11,7%	38,5%	17,5%
c) Possibilita contato com os estudantes e as famílias	12,0%	15,2%	9,4%	38,0%	27,3%
d) Garante que não será necessária a reposição de aulas depois	6,4%	19,9%	13,9%	27,6%	17,8%
e) Justifica o recebimento do salário normal	9,3%	10,5%	11,4%	17,7%	48,4%
f) Os estudantes não tem acesso aos recursos para acompanhar as aulas e realizar as atividades	6,4%	16,9%	10,6%	41,3%	24,7%

g) Os estudantes não têm autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades	9,3%	22,8%	11,9%	37,2%	18,8%
h) As famílias não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas e a aprendizagem	7,2%	15,5%	8,3%	40,2%	28,7%

Fonte: Com base nos dados da pesquisa Gestrado, 2020.

Esses resultados demonstram que, na perspectiva dos professores, há maior concordância nas afirmações que remetem à ocupação dos alunos durante esse período (item a) e possibilidade de manter contato com eles e suas famílias (item c), enquanto a função de desenvolver o currículo escolar não é de muita concordância entre os professores (itens b; d). A dificuldade de acesso e motivação por parte dos estudantes são fatores de considerável concordância entre os professores como causa de comprometimento para acompanhar as atividades remotas (itens f; g). E a distribuição de percentuais para a afirmação do item h reforça que há compreensão do papel da família como mediadora na execução das atividades, fato já observado de forma expressiva no gráfico 4.

Em relação às percepções dos professores quanto ao aproveitamento dos conteúdos que foram desenvolvidos durante as atividades remotas após o período de isolamento social, uma parcela pequena dos professores compreende que o conteúdo terá sido trabalhado com sucesso (5,6%), enquanto a maior parte dos professores ($n=1069$) indicou que esse conteúdo deverá ser retomado parcialmente (72,5%) ou até mesmo de forma integral (21,9%). Nesse contexto, questionamos qual a função que o ensino remoto tem desempenhando nesse período para o PAEE. Considerando os resultados e o contexto desta pesquisa, os professores indicam com suas respostas que, academicamente, essas atividades podem ser apenas uma falácia.

Considerações finais

A Pandemia da Covid-19 desencadeou uma crise global sem precedentes, afetando vários setores, dentre eles a Educação. Assistimos à retomada desarmoniosa das aulas em um formato pouco utilizado no País, o qual revelou um cenário desfavorável em vários

sentidos. Professores e estudantes sentiram o desafio frente ao novo contexto. Diferentes condições de acesso a equipamentos, internet, habilidades para o uso de recursos de TIC, condições estruturais de moradia, tanto de professores quanto de estudantes, aumentaram a condição de desigualdade que já era grande em relação aos alunos do PAEE.

O cenário atual apresenta-se como mais um elemento desafiador aos obstáculos tradicionais do trabalho do professor da Educação Especial na oferta do AEE (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). A atuação desse profissional, muitas vezes, demanda contato direto e próximo do aluno do PAEE para garantir os suportes necessários no contexto do ensino comum, além de acompanhamento e avaliação contínua. Vale destacar ainda, as tensões pré-existentes relacionadas à articulação do trabalho do professor da Educação Especial junto ao professor do ensino comum. Articulação fundamental para o encaminhamento das atividades do AEE, que mesmo em condições ideais, enfrenta dificuldades em viabilizar essa aproximação. O contexto atual pode reforçar os desafios já existentes e comprometer a atuação do professor de Educação Especial.

Os resultados indicam que os professores perceberam que a dedicação com as aulas remotas aumentou, ao passo que a participação dos estudantes nas atividades foi reduzida. Esse fato indica que o retorno dos alunos não tem correspondido à expectativa e dedicação dos professores.

É inquestionável que as experiências vivenciadas durante as atividades remotas deixarão resquícios e muitas estratégias e recursos permanecerão, mesmo pós-covid, e farão parte do contexto escolar. Nesse ponto, é preciso criticidade na adoção das ferramentas e plataformas “deixadas” pelo ensino remoto. Embora possam ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, é necessário cautela no sentido das implicações de seu uso e na garantia de equidade, principalmente, para os estudantes historicamente discriminados na escola.

Recebido em: 15/10/2020 e Aprovado em: 05/11/2020

Notas

- 1 Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo Transtorno do Espectro Autista) e com altas habilidades/superdotação.

Referências

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11 de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: Distrito Federal/DF, 2020c.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação.: Distrito Federal/DF, 2020b.

BRASIL. *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

GESTRADO-CNTE. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Trabalho docente em tempos de Pandemia: Relatório Técnico*. Belo Horizonte, 2020.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). *As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.11-24, 2012.

IANNIZZOTTO, Giancarlo; NUCITA, Andrea; FABIO, Rosa Angela; CAPRÌ, Tindara; LO BELLO, Lucia. Remote Eye-Tracking for Cognitive Telerehabilitation and Interactive School Tasks in Times of COVID-19. *Information*, Catania, v. 11, n. 6, jun. de 2020.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018*, 2020.

INEP. Instituto Nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira. *Simopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep. 2020.

LAPRAIRIE, Kimberly; HINSON, Janice. When Disaster Strikes, Move Your School Online. *Journal of Educational Technology Systems*, v. 35, n. 209, 209-214, 2006.

LUCAS, Megan, NELSON, Julie; SIMS, David. *Schools' responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning*. Slough: NFER. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MOHAN, Gretta *et al.* *Learning for all? Second-level education in Ireland during covid-19*. Esri survey and statistical report series, n. 92, jun. de 2020.

OCDE. *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*. OECD Skills Studies, OECD Publishing: Paris, 2020.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Ericéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, n. 33, 1-18, 2017.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OCDE: 2020.

SAMAILA, Dominic *et al.* Impact of Covid-19 Pandemic on People with Disabilities and its Implications on Special Education Practice in Nigeria. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, India, v. 5, n. 6, 803-808, jun. de 2020.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção*. Paris: UNESCO, 2020.

UNITED NATIONS. *Policy Brief: A disability inclusive response to Covid-19*. ONU: New York, 2020.

Trabalho e formação de professores/as: *retrocessos e perdas em tempos de pandemia*

Work and teacher education:

setbacks and losses in pandemic times

Trabajo y formación de profesores:

retrocesos y pérdidas en tiempos de pandemia

LUIZ FERNANDES DOURADO*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

ROMILSON MARTINS SIQUEIRA**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute os dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* (Gestrado/UFMG, 2020) e reafirma o movimento de regulação e gerenciamento da formação e atuação dos professores, com ênfase na perda da autonomia e autoria docente e institucional, bem como de um processo de privatização e financeirização com a crise sanitária. Ao mesmo tempo, discorre sobre a formação de professores, ancorada no jogo de forças e interesses divergentes entre duas resoluções (02/2015 e 02/2019). De modo particular, tensiona o lugar das instituições e do professor diante dos processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante a pandemia.

Palavras-chaves: Formação de professores. Trabalho docente. Pandemia e educação.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutor, em Paris/França, pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. É professor titular e emérito na Universidade Federal de Goiás e, atualmente, diretor da Anpae. *E-mail:* <luizdourado1@gmail.com>.

** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, mesma instituição na qual atualmente é Pós doutorando. É professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância. *E-mail:* <romilsonmartinsiqueira@hotmail.com>.

ABSTRACT: This article discusses the data from the research *Trabalho docente em tempos de pandemia* (Gestrado / UFMG, 2020), and reaffirms the movement of regulation and management of teachers' formation and performances, with emphasis on the loss of both teaching and institutional autonomy and authorship, as well as a privatization and financialization process due to the health crisis. At the same time, it discusses teacher education, anchored in the game of forces and divergent interests between two resolutions (02/2015 and 02/2019). In particular, it tensions the place of the institutions and the teachers in the face of the implementation processes of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) during the pandemic.

Keywords: Teacher education. Teaching work. Pandemic and education.

Resumen: Este artículo analiza los datos de la investigación Trabajo docente en tiempos de pandemia (Gestrado/UFMG, 2020) y reafirma el movimiento de regulación y gestión de la formación y desempeño docente, con énfasis en la pérdida de autonomía y autoría docente e institucional, así como un proceso de privatización y financierización con la crisis sanitaria. Al mismo tiempo, se analiza la formación del profesorado, anclada en el juego de fuerzas e intereses divergentes entre dos resoluciones (02/2015 y 02/2019). En particular, tensa el lugar de las instituciones y del docente ante los procesos de implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) durante la pandemia.

Palabras clave: Formación de profesores. Trabajo docente. Pandemia y educación.

Introdução

“O que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos. Neste excesso reside o limite da crítica”
(SANTOS, 2000, p. 17).

Este trabalho parte de uma tese central: a implementação do ensino remoto no âmbito de um discurso e uma prática gerencialistas¹ da educação no contexto da pandemia tem naturalizado a Base Nacional Comum Curricular em uma perspectiva reducionista e pragmática, que vai se afirmando pela epistemologia da prática,

pela teoria das competências, pela padronização curricular e, em muitos casos, pela assimilação de plataformas e dinâmicas que negligenciam o processo pedagógico. Ao mesmo tempo, induz o profissional da educação a uma relação com a tecnologia e suas plataformas como um fim em si mesmo. Esse cenário sinaliza a complexificação das disputas, agora amplamente acentuadas por novas formas de interpenetração das esferas pública e privada, em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais. As contradições existem e nos remetem a uma reflexão mais ampla e a embates mais efetivos que resultem no reforço da educação e das escolas públicas, de seu papel político-pedagógico e de novas rotas que possam contribuir com a garantia do direito social para todos, incluindo-se a formação de profissionais da educação e a efetiva criação de uma plataforma pública que envolva as instituições de educação básica e superior.

É nesse contexto que o tema da formação de professores não pode ser desconsiderado, sem a compreensão ampla daquilo que constitui o trabalho e a valorização dos profissionais² da educação: formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e de saúde (CONAPE, 2018). Os dados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado, 2020) permitem apreender dois tipos de projetos formativos distintos em curso. De um lado, um projeto de formação para o qual a naturalização do ensino remoto, como condição *sine qua non*, não encontra ressonância sem as devidas mediações do trabalho docente em suas condições objetivas, concretas e sociais. De outro, uma lógica de formação praticista, pragmática e adaptativa, que encontra respaldo em um projeto educativo alienado.

Mas o que está em jogo neste campo de disputa? Como expressão do jogo de forças, encontram-se as resoluções CNE CP 02/2015 (BRASIL, 2015)³ e CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019)⁴. A primeira assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Sem ampla discussão e atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a segunda Resolução CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019) caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização⁵ da formação de professores.

O contexto da crise pandêmica foi pano de fundo para a implementação da BNCC. Essa ação encontrou, no campo privado, a defesa de um projeto formativo centrado na “epistemologia da prática” e na “pedagogia das competências”. Em meio à crise sanitária, pacotes educativos, *softwares*, plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos, *webinars*, assessorias e consultorias de empresas, dentre outros, foram contratados/comprados sem considerar o acúmulo e a experiência das universidades e órgãos públicos.

A denúncia da rede Gestrado (2020) sobre como o trabalho e o lugar do professor no contexto da pandemia vêm sendo tratados reafirma um modelo de formação marcado pela

lógica pragmática: aprende o conteúdo, aprende fazendo, aprende praticando, aprende em serviço, aprende a aplicar o conteúdo e avalia o que aplicou. Essa lógica está ancorada em dois pressupostos: o primeiro, a emergência de uma racionalização técnica e de administração social em diferentes setores sociais (POPKEWITZ, 1997); o segundo, a adoção de um discurso de afirmação da incompetência do professor, portanto da necessidade de se criarem modelos de formação e aprendizagem docentes. Assim,

a racionalização é uma tecnologia do poder no sentido produtivo. A racionalização é uma técnica de administração social. A preocupação é a de racionalizar o pensamento dos professores com um molde regulador. [...] Os professores individuais são monitorados através de avaliações externas e através das distinções aplicadas para a determinação das suas competências pessoais. A finalidade dos sistemas reguladores é a de orientar o indivíduo na determinação de necessidades, satisfação e maior conhecimento. Os professores são encorajados 'a monitorar seu próprio pensamento'. Tornando publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais abertos à inspeção e à regulação (POPKEWITZ, 1997, p. 198).

A racionalização técnica está evidente nos dados apreendidos pela pesquisa da rede Gestrado (2020): a instrumentalização dos meios, dos recursos, dos conteúdos, da lógica do processo de ensino-aprendizagem, da tecnologia, do tempo, do conhecimento e do saber-fazer docente. O trabalho do professor também é recobrado no contexto da pandemia. Há, nesse cenário, um discurso da incompetência, do fracasso, da individualização e, paradoxalmente, da responsabilização do professor. Portanto, o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pelo domínio e pela atuação, faz compreender que

a individualização tem um enfoque especial. Não é o de entender o pensamento, as ações e as práticas da pessoa sozinha. Ela define as pessoas como parte de uma população agregada e atribui categorias ao pensamento como um método de monitoramento dos indivíduos. A individualização ocorre através da aplicação de modelos de raciocínio para a supervisão e avaliação do trabalho específico de um professor (POPKEWITZ, 1997, p. 198).

Ao tratar da intensificação, precarização e instrumentalização do trabalho dos professores, a rede Gestrado (2020) sinaliza o predomínio de uma lógica que recoloca a raiz dos problemas educacionais nos sujeitos e desconsidera as condições sociais, históricas e concretas em que a educação se efetiva. É justamente a compreensão restrita da educação que tem gerado discursos e práticas tão aderentes a projetos de professores tão aligeirados, praticistas e descolados das universidades como *locus* da formação, conforme também expressa Hypolito (2019). Em contraposição, a rede Gestrado (2020) reafirma a importância de o tema ser tratado com base em uma concepção de sistema nacional de educação, na necessária articulação entre os entes federados, seus órgãos, instituições, bem como na autonomia dos profissionais e dos estudantes como sujeitos do processo.

Um dos aspectos evidenciados pela pesquisa da rede Gestrado (2020) é a padronização curricular e o controle do ato de ensinar sobre os professores. Se tomarmos aquilo que o Movimento “Todos pela Base” defende e explicita em seus documentos, ou seja, “a BNCC não determina como ensinar, mas ‘o que ensinar’ [...]” (grifo nosso)⁶, é possível, então, afirmar que a pandemia e a BNCC reconfiguraram o lugar do professor. Nesse contexto, o papel e o lugar do professor como um intelectual tornam-se irrelevantes, uma vez que sua autonomia é reduzida e controlada. Para Tumolo e Fontana:

a padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (2008, p. 164).

Está se falando de processos de cerceamento da autonomia docente no que diz respeito ao processo formativo de ensino não só em relação à definição dos conteúdos curriculares, mas também, e principalmente, nas dinâmicas curriculares por ele desenvolvidas. Assim,

considerando a parceria nefasta das políticas de testagem externa com a Base Nacional Comum Curricular e seu estreito vínculo com competências e capacidades supostamente necessárias, os modos e as tentativas incessantes de conceber a qualidade da educação têm agido de maneira sutil e pernicioso, “coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (SÜSSEKIND; MASKE, 2020, p. 181).

Padronização, instrumentalização e implementação da BNCC

A discussão deste artigo pauta-se na crítica contundente à proposição, à regulação e ao alinhamento da BNCC-BNC Formação-Ensino Remoto. Se, por um lado, a Resolução CNE CP 02/2019 encontrou ressonância em um projeto de governo e em segmentos da sociedade civil aliados ao setor privado, por outro, o contexto de pandemia vivido em 2020 em função do novo coronavírus e da Covid 19 acelerou os processos de implementação aligeirada da Base e de seus desdobramentos político-pedagógicos. A necessidade de distanciamento social e o cumprimento de protocolos de saúde pública redefiniram os cenários até então vividos no mundo. Isso implicou *lockdown* em inúmeras cidades, instalação do *home office*, suspensão imediata das aulas, adoção do ensino remoto com estratégias síncronas e assíncronas, dentre outras ações. No campo da educação, registra-se a ausência do Ministério da Educação na proposição de um plano estratégico de enfrentamento da crise, bem como no efetivo apoio aos entes federados. O CNE optou por pareceres, com discussão restrita, em detrimento de diretrizes nacionais construídas com ampla participação. Essa opção corroborou o eixo da flexibilização dos dias letivos e legitimou a adoção de estratégias não presenciais, deixando a cargo dos demais entes

federados e conselhos a definição de políticas e parâmetros, cuja condução de ações foi, muitas vezes, conflitante e sem o efetivo acompanhamento e financiamento.

De pronto, os professores tiveram que, além de dominar novas estratégias de ensino e novas tecnologias, fazer uso também de um currículo que se forjou “necessário” devido ao contexto pandêmico. Trata-se aqui de grades curriculares com videoaulas veiculadas por meio de rádio e TV, com horários rígidos, *softwares* e plataformas com conteúdos produzidos por equipes técnicas da secretaria, responsáveis pela produção, reprodução e distribuição de material impresso e padronizado, dentre outras estratégias.

A fim de compreender os cenários nos quais os professores vivenciaram tais contextos, a Gestrado/UFMG realizou a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*⁷, coordenado pela profa. dra. Dalila Andrade de Oliveira, que contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para a mobilização dos respondentes e a divulgação dos resultados. A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da educação básica⁸. Importante é destacar a abrangência da pesquisa e da amostra realizada e a riqueza dos indicadores produzidos. A pesquisa constata questões de grande relevância, a saber, as que se listam a seguir.

A mulher e o trabalho remoto

Dos informantes da pesquisa, 78% são mulheres. Esse dado é relevante, se tomarmos em conta que o excesso de trabalho decorrente dessa nova configuração do ensino também se depara com a dura jornada feminina de trabalho (em casa e em outros espaços). Soma-se a esse dado aquele que indica que 84% do total dos respondentes continuaram suas atividades em trabalho remoto. Uma nova configuração do trabalho, agora improvisada e compartilhada em um mesmo ambiente doméstico, passou a marcar o cotidiano dos(as) profissionais da educação.

O despreparo das redes na condução de políticas educacionais em períodos emergenciais

A pesquisa contribuiu para compreender a complexa situação docente, agravada no contexto da pandemia. Chama a atenção o fato de as redes de ensino não estarem preparadas para a adoção de estratégias, como o ensino remoto, para a implementação de plataformas de ensino com conteúdos e videoaulas, bem como para a utilização de recursos tecnológicos e redes sociais. Mais grave ainda é a ausência de uma política sistêmica nas Redes para lidar com situações de resolução de crises.

Condições objetivas, ações propostas e seus descompassos

Quanto a esse descompasso entre as condições objetivas dos profissionais e as ações propostas, a pesquisa sinaliza que,

embora exista distanciamento social em função da Covid-19, a grande parte (84%) dos(as) professores(as) continua a desenvolver atividades de trabalho de forma remota. A suspensão das atividades escolares atingiu com maior intensidade os(as) professores(as) das Redes de Ensino Municipais. Isso comparado aos das Redes de Ensino Estaduais (GESTRADO, 2020, p. 10).

Da mesma forma,

embora 15,8% dos(as) professores(as) respondentes da pesquisa não estivessem realizando atividades escolares não presenciais, eles foram avaliados quanto ao preparo para a realização dessa forma de ensino e à disponibilidade de recursos tecnológicos para tal. Apesar de as atividades escolares terem sido suspensas, quase a metade (46%) desses docentes continua interagindo com os estudantes (GESTRADO, 2020, p. 11).

Os dados permitem, à primeira vista, indicar que os professores estão envolvidos nas atividades remotas; todavia, há a necessidade de definir aquilo que as nomeia como “atividades de trabalho de forma remota”. O que se quer tensionar aqui é o fato de que o trabalho docente, em seu sentido mais amplo, pode estar subsumido na categoria atividade de trabalho, esta última marcada por estratégias pontuais e de forma naturalizada. O mesmo pode ser considerado quanto àquilo que se nomeia “interação com o estudante”. Pelos dados, mais de 54% dos estudantes encontram-se à margem do ensino remoto. Desses, os(as) professores(as) indicam que, para 46,1%, a participação dos alunos reduziu um pouco com o ensino remoto. Já para 37,7% desses(as) profissionais, a participação dos alunos reduziu drasticamente. A pesquisa ainda ressalta que 1 a cada 3 estudantes não tem acesso aos recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas. Aos que estão inclusos, questiona-se: qual a qualidade dessas interações? Elas garantem, de fato, aprendizagens? E aos que não estão fora dessa margem, quem lhes assegura o direito à educação?

Sobre a formação e o domínio para ministrar o ensino remoto, a pesquisa mostra que, “embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais” (GESTRADO, 2020, p. 12). Observamos nos dados a denúncia dos professores sobre a precariedade do ensino oferecido, em uma ação que desconsidera a formação como condição para o domínio do processo e exercício profissional.

Da mesma forma, a pesquisa indica que, “caso precisassem realizar atividade de ensino a distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades” (GESTRADO, 2020, p. 12). Outrossim, 41,5% compartilham seus recursos tecnológicos com outros membros da família. Esse dado demonstra que as condições objetivas e as

condições de trabalho docente devem ser consideradas no campo da proposição e materialização de políticas na educação.

Esse processo de atividades não presenciais, sobretudo, remotas, efetivou-se em detrimento da educação a distância como modalidade e sem as condições objetivas para a garantia de processos formativos com qualidade e sem garantia de acessibilidade para todos os estudantes e profissionais. Por outro lado, a adoção de “pacotes” tecnológicos veio acompanhada de uma política desordenada de aplicação e naturalização da BNCC de forma muito mais homogeneizada e padronizadora, o que poderá resultar em processo de ampla privatização e perda de autonomia docente.

Intensificação, massificação e padronização pedagógica

Uma das questões mais preocupantes apontadas pela pesquisa da Gestrado (2020) diz respeito ao trabalho dos professores da educação infantil. Segundo consta, “em relação aos profissionais que desenvolvem trabalho à distância: 1 a cada 17 profissionais da Educação Infantil realizam esse trabalho na própria escola” (GESTRADO, 2020, p. 14).

Os(as) profissionais da educação infantil informaram à pesquisa que 36,7% das crianças não têm acesso ao ensino remoto; 34,6% das crianças não têm autonomia para acompanharem e desenvolverem as atividades sozinhas; e 36,0% dos pais não conseguem fazer a mediação da aprendizagem por meio do ensino remoto. Esses dados se somam àqueles em que o trabalho na educação infantil ocorre em 13,4% por meio de atividades remotas e a maioria, 56,1%, por meio de vídeos gravados pelos(as) profissionais. Esses resultados nos permitem questionar: que lugar tem ocupado a educação infantil no contexto da pandemia? Que direitos estão sendo negados às crianças? Que lugar têm ocupado seus profissionais?

Se comparado ao trabalho de professores em outras etapas ou modalidades, a pesquisa mostra que a educação infantil não tem sido objeto de preocupação das redes no processo de ensino remoto:

os formatos de aula remota disponibilizados aos estudantes diferenciam entre as etapas/subetapas da Educação Básica. Os professores(as) da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes. 43,5% dos professores(as) do Ensino Médio realizavam aulas remotas ao vivo (GESTRADO, 2020, p. 15).

Observamos, nos dados, que os profissionais da educação infantil tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas no *home office* e voltadas, quase que exclusivamente, para a gravação de vídeos. O trabalho docente em *home office* passa a conviver com rotinas exaustivas de trabalho doméstico e cuidados com a família em contextos de distanciamento social. Ressaltamos, ainda, que a instrumentalização do trabalho e das relações humanas, tão necessárias na educação infantil, acaba por formalizar-se em videoaulas, para as

quais esses docentes não foram preparados para sua produção: “à medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica, aumenta a cobertura de suporte oferecido aos docentes. Assim, a pior situação refere-se à Educação Infantil, em que 15% não possuem suporte, e a melhor, no Ensino Médio (9%)” (GESTRADO, 2020, p. 17).

Outros dados desta pesquisa corroboram as críticas aqui acentuadas:

9 a cada 10 professores(as) utilizam o telefone celular na realização das aulas a distância. Em seguida, aparece o *notebook*, sendo usado por 76,0% dos participantes. Dois (2) a cada 3 participantes possuíam internet banda larga. Outros 24,0% utilizavam dados do plano de celular para ministrarem as aulas remotas (GESTRADO, 2020, p. 15).

As notas conclusivas da pesquisa indicam que

os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (GESTRADO, 2020, p. 21).

Os recortes apresentados da pesquisa possibilitam reafirmar cenários de desigualdades no campo da formação docente, mas, acima de tudo, no uso das tecnologias de forma acrítica e pragmática. As universidades não foram mobilizadas para contribuir com o processo de formação dos docentes para uso tão abrupto desses recursos. A utilização em massa não implica necessariamente uma expansão qualitativa no ensino e

o que está em jogo é o modo como a contradição expansão-redução tem sido ‘resolvida’ em termos de política educacional: ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica (BARRETO, 2008, p. 922).

Da mesma forma, o ensino remoto foi tomado, em muitos casos, como modalidade de educação a distância (EaD), ainda que flexibilizado em sua dimensão regulatória e pedagógica. Importante é ressaltar a secundarização dos marcos regulatórios e a validação de todas as atividades não presenciais efetivadas para poucos e com acessibilidade bastante limitada, em muitos casos, reduzida a tarefas escolares.

Nessa esteira,

sem negar o acesso aos diferentes produtos do trabalho humano, as TIC obviamente incluídas, como condição necessária a qualquer proposta democrática, é preciso reconhecer que o acesso em si não é suficiente. A apropriação, como horizonte, requer o reconhecimento de fronteira mais complexa, colocando de um lado

os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis. Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em ‘pacotes tecnológicos’, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas (BARRETO, 2008, p. 931).

Outros dois estudos sobre a educação em contextos de pandemia podem contribuir para as reflexões apresentadas pela rede Gestrado (2020). Apesar de serem produzidas por outros interlocutores, há em comum entre esses estudos a necessidade de uma reflexão sobre todo o processo vivido em tempos de pandemia. O Relatório Brasil (2020), *Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais*, é fruto de uma pesquisa⁹ realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e apoio do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Fundação Itaú de Educação e Cultura e outros parceiros do terceiro setor. Os dados apontam indicadores extremamente complexos e preocupantes e corroboram os achados da pesquisa mencionada, conforme se registram a seguir:

1. sobre as condições objetivas dos estudantes: “83% dos alunos das redes públicas do Brasil vivem em famílias vulneráveis (que recebem até 1 salário mínimo per capita)” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 8);
2. o acesso à internet é, sobretudo via celular, limitado aos conteúdos *online*: “79% dos alunos das redes públicas do Brasil tem acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 9);
3. Em face da determinação sanitária, a pesquisa constatou que “60% das redes municipais brasileiras determinaram suspensão das aulas com atividades remotas” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 10) e que “1.710 redes municipais (43% das que adotam ensino remoto) tem optado por usar materiais impressos como parte das estratégias” e “materiais impressos, videoaulas e conteúdos digitais são as principais estratégias.” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 12);
4. o monitoramento das atividades remotas é muito baixo, pois somente “958 redes municipais (53,4% das que adotam ensino remoto) tem políticas de rede para monitorar as atividades remotas” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p.17);
5. “Das 1.578 redes municipais que não têm planos para atividades remotas, 90% são de municípios pequenos”, o que sinaliza para desigualdades técnicas, pedagógicas e financeiras entre os municípios. Assim, “é importante destacar 66 municípios de maior porte que também não se estruturaram” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 25).

Os dados dessa pesquisa reafirmam a naturalização da exclusão dos estudantes, pois “a maior parte das redes ainda não tem planos para ensino remoto atenderem alunos mais carentes” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 26).

Já o Relatório *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário – maio de 2020*, realizado pelo Instituto Península (2020), demonstra que, no contexto da pandemia, os professores têm se sentido ansiosos (67%), entediados (36%), cansados (38%), estressados (34%), sobrecarregados (35%), frustrados (27%). São indicadores que demonstram as complexas situações em que se encontram esses profissionais, submetidos, em muitos casos, a processos de intensificação e precarização das condições de trabalho.

A pesquisa constata, ainda, que as principais mudanças identificadas pelos profissionais nesse processo foram que,

na pesquisa inicial, 75% dos professores já indicavam ter mudado muito ou totalmente seus hábitos. Já na 2ª pesquisa, esse percentual subiu para 79%. Os professores indicam que estão dedicando menos tempo ao lazer e mais tempo aos estudos. Atualmente, 3 em cada 4 professores acreditam que o papel do professor é interagir remotamente com os alunos. No início da paralisação, essa relação era de 2 para cada 5 professores (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Uma análise pormenorizada dos dados precisa ser feita, mas, em uma análise preliminar, já é possível identificar o nível de assimilação e naturalização das atividades de interação remota e a intensificação do trabalho como inexoráveis .

As três pesquisas em pauta possibilitam depreender que os encaminhamentos tomados, sem diálogo com a categoria ou articulação sistêmica, fizeram com que se agravasse ainda mais o quadro da desigualdade educacional no País; exacerbaram e naturalizaram processos de exclusão social/digital em níveis sem precedentes; expuseram os professores a novas rotinas para as quais não foram preparados e a que tiveram de se submeter, em muitos casos, sem garantia de processos formativos; e naturalizaram as novas tecnologias no campo da atuação profissional. Tal processo teve desdobramentos complexos também em relação aos estudantes e suas famílias, incluindo-se as questões de acessibilidade, a adequação aos novos formatos e às demandas pedagógicas, que, quando efetivadas, ocorreram, em boa parte dos casos, sem a garantia de condições objetivas e o devido acompanhamento e apoio pedagógico, a despeito do compromisso do professor e da intensificação e precarização do trabalho vivenciado.

Perspectivas para o trabalho docente pós-pandemia

Os dados do relatório de pesquisa da rede Gestrado (2020) diferenciam-se dos demais, justamente, por nos possibilitarem profundas reflexões sobre a formação e o trabalho docente. Que projeto(s) formativo(s) as IES e universidades estão construindo? Que

tipo de formação, para qual sociedade? O que sabemos sobre os professores e sua atuação profissional em tempos de pandemia? Como romper com modelos e práticas tão aderentes ao campo da formação docente? Essas e tantas outras questões indicam a necessidade de uma formação crítica, capaz de tomar o trabalho docente como objeto de estudo das políticas educacionais.

Aquilo que se vivencia na proposição e materialização da BNCC no campo da formação de professores, em pleno contexto de pandemia, traduz-se em um movimento de regulação que fere a autonomia das IES e a autoria intelectual dos professores. Isso porque a centralidade da formação não pode recair no domínio de conteúdo-competência-habilidades. Contrapor essa visão reducionista nos remete, ainda, à defesa da articulação entre formação inicial e continuada; à efetiva institucionalização de projetos institucionais nas IES, construídos coletivamente com as instituições de educação básica e que garantam sólida formação teórica e interdisciplinar em educação; à unidade entre teoria e prática; à centralidade do trabalho como princípio educativo; à pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, ao eixo nucleador da formação.

Assim,

à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 19).

É preciso, portanto, defender um amplo movimento que tensione os limites da base: a base curricular (BNCC) e a base sobre as quais se assentam a implementação do ensino remoto e a utilização acrítica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em tempos de pandemia. Esse movimento deve retomar o sentido da concepção de base comum nacional, na qual a Política de Formação de Professores (definida no Decreto MEC n. 8.752/2016 e nos princípios da Resolução CNE CP 2/2015) se expresse e se materialize nos projetos institucionais das IES em efetiva articulação com as instituições de educação básica.

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático.

A pandemia e a implementação do ensino remoto não podem converter-se em modelo para a implementação de uma política de educação que se efetiva na improvisação, na

adaptação, na tecnificação, na padronização e na lógica da exclusão. A questão do direito à educação, bem como ao conhecimento como um bem público e social, não pode converter-se em moeda de troca em uma sociedade que não reconhece o trabalho docente como trabalho intelectual e as universidades como espaços emancipatórios de formação.

A naturalização de uma lógica política marcada pela ausência de diretrizes nacionais para a educação e de efetivo apoio técnico e financeiro por parte do governo federal, indutoras da flexibilização dos dias letivos e da adoção das atividades não presenciais, foi o caminho fértil para avanços nos processos de clara interpenetração da esfera pública na esfera privada, em detrimento da esfera pública, envolvendo diversos atores institucionais ou não ligados ao setor privado e à financeirização. Não se trata de acidente de percurso, mas de intensificação de uma política de desmonte do setor público, de apropriação e controle dos processos e dinâmicas pedagógicas em detrimento da autonomia das instituições e de seus profissionais. Reafirma-se, aqui, a necessidade de se atentar para as condições objetivas de vida e trabalho dos professores, intensificadas pela pandemia e agravadas pelas dificuldades de organização, gestão e acompanhamento das atividades pelas redes de ensino, pelas condições de trabalho a que os professores foram submetidos, pelo acesso excludente da maioria dos estudantes. Nesse cenário, as lutas em prol da retomada do Estado no financiamento das políticas públicas, especialmente da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade, se fazem necessárias. De igual modo, é fundamental garantir a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e saúde); as condições de acesso e permanência dos estudantes com direito à educação de qualidade, o que inclui dinâmicas pedagógicas adequadas e com efetivo acompanhamento e condições de acessibilidade para todos.

Nessa direção, reafirma-se o Manifesto dos Educadores e Educadoras, Estudantes, Brasileiros e Brasileiras em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da Educação, aprovado pelo Fórum Nacional Popular de Educação (2020), que nos alerta:

Não é aceitável que, em um contexto de aguda crise sanitária, permitamos a consolidação de monopólios de oferta de plataformas, tecnologias e conteúdos que terão uma consequência aguda sobre a educação, fragilizando, ainda mais, os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a própria liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber. Precisamos objetar, como vigor, as tentativas de substituição da escola presencial e a centralidade do professor por arremedos de aulas remotas ou mesmo a EAD, que deve ser, sempre, devidamente regulada e controlada pelo poder público.

Um outro caminho que precisa ser fortemente considerado por nossas instituições é a construção de uma Plataforma Pública que pode ser viabilizada por consórcio de universidades e instituições de educação básica públicas, entidades acadêmicas, sindicais e estudantis, mobilizados para apoiar os projetos pedagógicos e formativos, a ação docente

e as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais, públicas, de acesso livre e gratuitas (MANIFESTO FNPE, 2020). Como espaços públicos, essas plataformas poderão contribuir para a produção e socialização de conhecimentos socialmente significativos e apoiar coletivamente o trabalho dos professores nas instituições educacionais, nas redes e nos ambientes virtuais de aprendizagens. Este deve ser um compromisso e uma agenda social no campo das políticas públicas de educação para além dos períodos cíclicos de crises.

Recebido em: 23/10/2020 e Aprovado em: 12/11/2020

Notas

- 1 O modelo de gerencialismo está centrado em “parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (HYPOLITO, 2019, p. 194).
- 2 Uma concepção ampliada de valorização dos profissionais da Educação pode ser apreendida dos debates e documentos inerentes à Conferência Nacional de Educação (Conae/2014) e Conferência Nacional Popular de Educação (2018).
- 3 Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). O perfil de professor defendido, em seu Art. 5º, que define que “a formação de profissionais do magistério deve assegurar a ‘base comum nacional’, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo ‘reconhecimento da especificidade do trabalho docente’, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).
- 4 Também conhecida como BNC Formação, trata-se da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.
- 5 Ver “Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015” (ANFOPE, 2019).
- 6 Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: nov. 2020.
- 7 O GESTRADO/UFMG é responsável pelo desenho metodológico da pesquisa, construção do instrumento de coleta de dados, além da sistematização e análise dos resultados. Nesta investigação, o público-alvo contempla os(as) professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, esse universo abrange cerca de 1,7 milhões de profissionais. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário *online* autoaplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Os dados foram coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020.
- 8 “A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica. Isso após analisar o banco de dados e eliminar os questionários com preenchimento incompleto e os casos duplicados. Sobre os tópicos pesquisados, as questões foram distribuídas em quatro blocos: 1. Perfil dos(as) respondentes; 2. Utilização de tecnologias digitais; 3. Docentes com aulas suspensas; e 4. Desenvolvimento de atividades escolares remotas” (Gestrado, 2020).

- 9 Relatório Brasil (2020, p. 6): “Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais”. Abrangência da pesquisa: 3.978 redes municipais responderam à pesquisa (71% do total): “Em número de matrículas a pesquisa representa 14,4 milhões de alunos (70% do total de matrículas das redes municipais do Brasil)”.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./ maio 2019.
- ANFOPE et al. Contra a descaracterização da Formação de Professores. *Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015*. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836>. Acesso em: 11/11/2020.
- BARRETO. Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2019.
- CONEP. *Conferência Nacional de Educação Fórum Nacional Popular de Educação*. 2018. Disponível em http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf Acesso 11/11/2020
- DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.
- _____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. In: ROCHA, D; VEIGA, I. P., MACHADO, L.C. *Formação de professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas*, Curitiba: CRV, 2019. p. 319- 338.
- FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. *Manifesto em defesa da educação como Direito Público*. 2020. Disponível em: <https://fnpe.com.br/manifesto-em-defesa-da-educacao-como-direito-publico/>.
- GESTRADO/UFMG; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2020.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário*. Relatório de maio de 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr., 2020.

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

Amor, coragem!

dilemmas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia

Love, courage!

dilemmas and possibilities within students' relations in pandemic times

¡Amor, coraje!

dilemmas y posibilidades en la relación con los estudiantes en tiempos de pandemia

SHIRLEI REZENDE SALES*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

GISLENE RANGEL EVANGELISTA**

Secretaria Municipal de Educação, Santa Luzia-MG, Brasil.

RESUMO: Dentre as iniciativas de compreensão dos desafios do presente, desenvolveu-se a pesquisa *Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia*. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário. Dentre as informações produzidas, no presente artigo analisamos aquelas referentes à relação com as/os estudantes. A pandemia impôs uma série de desafios para a escola em que a relação com as/os estudantes foi comprometida. Mesmo diante das adversidades, defendemos que há caminhos possíveis para a construção de práticas curriculares adaptadas às novas exigências.

Palavras-chave: Relação com estudantes. Pandemia. Dilemas. Possibilidades.

* Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign e Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mesma instituição na qual atualmente é professora da Faculdade de Educação. *E-mail:* <shirlei.sales@hotmail.com>.

** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Geras, mesma instituição na qual atualmente é doutoranda em Educação. É coordenadora do Ensino Fundamental I e EJA na Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia-MG. *E-mail:* <gislenerangel@gmail.com>.

ABSTRACT: Among the initiatives to understand the challenges in the present, the research *Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia* was developed. Data collection occurred through a questionnaire. In the present article, we analyze information referring to students' relations among what was produced. The pandemic imposed a series of challenges for the school in which the school-student relations were compromised. Even in the face of adversity, we argue that there are possible ways to build curricular practices adapted to the new requirements.

Keywords: Students' relations. Pandemic. Dilemmas. Possibilities.

RESUMEN: Entre las iniciativas para comprender los desafíos del presente, se desarrolló la investigación *Docencia en educación básica en tiempos de pandemia*. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario. Entre las informaciones producidas, en el presente artículo analizamos aquellas referentes a la relación con los estudiantes. La pandemia impuso una serie de desafíos para la escuela en los que la relación con los estudiantes se vio comprometida. Incluso ante la adversidad, argumentamos que existen caminos posibles para la construcción de prácticas curriculares adaptadas a los nuevos requerimientos.

Palabras clave: Relación con los estudiantes. Pandemia. Dilemas. Posibilidades.

A pandemia e as/os estudantes no Brasil

2020. O cenário vivido lembra o roteiro de qualquer filme apocalíptico. Poucas pessoas nas ruas, a maioria usando máscaras de proteção prescritas para mitigar as chances de contágio. Os contágios são múltiplos, como as temidas doenças, especialmente a Covid-19 da qual ainda se sabe muito pouco. Mas as máscaras dificultam também os contágios felizes, aqueles que nos inspiram a gargalhar junto, a retribuir um sorriso. As expressões faciais estão encobertas. É difícilimo demonstrar a mais simples manifestação de gentileza ou contentamento. Felizmente nos restam os olhares. Mas eles também seguem tensos, em busca de detectar possíveis riscos de contaminação, de adoecimento. Eles parecem atônitos com tudo o que veem e com o que estão impossibilitados de ver. Seja o próprio vírus em sua microscópica ameaça ou as expressões faciais ocultadas pelas máscaras, que tentam bloquear a passagem do quase desconhecido patógeno.

Com a quarentena imposta e as inúmeras regras dos protocolos sanitários, quem teve o privilégio de poder se proteger em casa ficou ali enclausurada/o. Limitada/o em

sua mais proclamada liberdade de ir e vir. Retida/o. Detida/o. Controlada/o. Contida/o. Isolada/o. Confinada/o.

Muitas são as restrições impostas. Não se pode mais aproximar. O toque foi banido. Apertos de mão, abraços e beijos são proibidos. As aglomerações não devem mais acontecer. Festas, churrascos, almoços de família são interditados. O trabalho que pode ser realizado remotamente foi transferido para o ciberespaço. As aulas foram suspensas.

Inicialmente, houve uma certa euforia entre nós com a desejada possibilidade de desfrutar um pouco de ócio. Em uma sociedade acelerada em quase todas as suas práticas, ficar uns dias em casa parecia um presente. Representava uma dádiva dispor de mais tempo junto daquelas/es que amamos, vendo filmes, lendo literatura, ouvindo música, cuidando das plantas, papeando vagorosamente com as/os mais velhas/os, brincando com as crianças, afagando os animais de estimação, cozinhando receitas saborosas, enfim, fazendo coisas que desejamos e que por vezes relegamos para os tempos das férias ou da cada vez mais inalcançável aposentadoria.

Mas a tristeza rapidamente tomou conta dos nossos dias. A economia foi drasticamente abalada. O empobrecimento radicalizado. O desemprego galopou em disparada. Os apavorantes números de contaminadas/os e mortas/os inundavam nossos pensamentos. Aos poucos foram deixando de ser números e transformaram-se em nomes conhecidos e alguns deles muito amados. O desespero, a angústia, o luto nos invadiram. Mas esses não eram os únicos sentimentos. Fomos tomadas/os pelo imenso desejo de superar tudo isso, de nos salvar, de descobrir a cura, de produzir a vacina e construir alternativas possíveis. Os mais diversos tipos de arte explodiram no ciberespaço. Se multiplicaram ali. Foram exponencialmente compartilhados. E em alguma tela foi possível se deparar com um poema, um vídeo, uma música, uma dança, um espetáculo, uma pintura, uma fotografia, algo que nos emociona, nos sensibiliza, nos fortalece, enche de esperanças e afeta. Assim fomos sobrevivendo. Diante de um contexto completamente adverso, hostil e instável, era preciso encontrar brechas para viver de um novo modo. Inventar outras formas de nos conduzir. Além de nos prevenir da doença, era preciso construir caminhos para nos manter emocionalmente saudáveis. Precisávamos criar novas formas para realizar as tarefas cotidianas. Precisávamos prosseguir com as nossas atividades. Necessitávamos retomar as aulas. Para isso foi preciso repensar as práticas curriculares.

Muitas alternativas foram inventadas. Aula remota. Via internet. Via telefone. Via televisão. Via material impresso. Mas inúmeros são os problemas, os desafios e as injustiças. A famigerada e intolerável desigualdade social e econômica do País foi escancarada pelos abismos entre estudantes. Foram mais acentuados os privilégios de quem podia ficar em casa, com internet banda larga, um computador pessoal e a respectiva família a garantir a assistência, sempre imprescindível. Mas era preciso pensar naquelas/es alunas/es que miseravelmente não dispunham de nenhuma condição mínima. Cada tentativa de equacionar algum elemento da complexa relação estudante-conhecimento escolar

se mostrava ainda mais desafiadora. Era preciso acima de tudo garantir a vida. Era preciso ainda assegurar o direito à educação de qualidade. Era preciso não deixar ninguém para trás. Impossível listar aqui, nos limites deste artigo, todos os desafios enfrentados. Para começar a traçar estratégias e políticas educacionais para enfrentá-los era necessário conhecer mais de perto o tamanho e a extensão do problema. A ciência era o caminho mais acertado. Muitas pesquisas foram iniciadas.

Uma dessas iniciativas foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que deu origem à pesquisa *Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia*. O objetivo foi analisar os impactos sobre o trabalho docente na educação básica pública, decorrentes das medidas de isolamento social em função da pandemia de Covid-19. “A coleta de dados ocorreu por meio de questionário *on-line* autoaplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Os dados foram coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020 [...] A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores (as) das redes públicas da Educação Básica” (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 6).

Dentre as informações produzidas pela pesquisa, no presente artigo analisamos aquelas referentes à relação com as/os estudantes. Com base nas informações obtidas na pesquisa, argumentamos que a pandemia impôs uma série de inusitados desafios para a escola básica, em que a relação com as/os estudantes se viu duramente comprometida por dificuldades diversas advindas das desigualdades econômicas e sociais. Tais desigualdades são radicalmente expostas na falta de acesso a recursos como internet e dispositivos eletrônicos. Soma-se a isso a dificuldade em realizar as adaptações curriculares necessárias ao ensino remoto, redundando em diminuição da participação das/os estudantes. Mesmo diante de toda essa adversidade, defendemos que há caminhos possíveis para a construção de práticas curriculares ajustadas às novas exigências. Afinal, concordamos com Inês Teixeira (2007, p. 431) de que “a relação docente/discente contém sempre a esperança”.

Para melhor compreender os dados da pesquisa *Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia*, no tocante à relação com as/os estudantes, apresentamos, a seguir, um panorama geral acerca de quem são as crianças e jovens que compõem o universo estudantil das redes públicas de ensino do Brasil. De acordo com o último Censo Escolar, em 2019 foram registradas 38.739.461 matrículas nas escolas públicas brasileiras, 86% dessas matrículas na zona urbana e 14% na zona rural (CENSO, 2019). Nesse montante encontram-se as matrículas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, etapas que compõem a educação básica e atendem à faixa da escolarização obrigatória que compreende os alunos dos 4 aos 17 anos de idade. Também estão contempladas/os, no número total de matrículas, as/os estudantes que se encontram em distorção idade-série, ou seja, aquelas/es que se encontram em atraso em relação à etapa de ensino frequentada.

A distorção idade/série é mais comum nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Um dos fatores principais para essa ocorrência é a questão socioeconômica e o ingresso de estudantes no mercado de trabalho. As condições socioeconômicas desfavoráveis na rede pública de ensino no Brasil foram constatadas na *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, produzida pelo IBGE a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2012 a 2018:

Na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos [domiciliar *per capita*], enquanto na rede privada esse padrão se inverte. Por exemplo: somente 5,6% dos estudantes da rede pública de ensino médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 46,7% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população (IBGE, 2019, p. 83).

A questão socioeconômica é um fator importante que nos ajuda a pensar nos desafios impostos pela pandemia. Estudantes com condições econômicas desfavorecidas acabam por enfrentar mais dificuldades em acompanhar os novos formatos de ensino remoto, tendo em vista que, muitas vezes, esses possuem a exigência do uso de recursos tecnológicos para garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem.

As dificuldades em possuir aparelhos eletrônicos e internet de qualidade para acessar materiais de aula disponibilizados por meio eletrônico se acentuaram durante a pandemia, mas as desigualdades digitais já se mostravam um desafio antes mesmo do coronavírus chegar. Os dados de uma pesquisa divulgada pela Fundação Telefônica Vivo, realizada em parceria entre a Rede Conhecimento Social e o Ibope Inteligência, vem mapeando os hábitos das/os jovens na era digital desde 2013. Na edição de 2019, a pesquisa foi intitulada *Juventudes e Conexões* e apontou, entre outros aspectos, desigualdades no acesso às tecnologias digitais (aferido a partir do acesso à internet), considerando níveis sociais, regiões do Brasil e grau de instrução.

Tais dados corroboram com os resultados apresentados pela pesquisa *Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia*. Pensando na relação dessas/es estudantes com a escola pública brasileira e o ensino à distância imposto pela pandemia da Covid-19, na visão das/os docentes que participaram da pesquisa desenvolvida pelo Gestrado/UFMG e o CNTE, o percentual de estudantes que não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades remotas é considerável. Segundo dados da pesquisa, na educação infantil 36,7% das/os estudantes não têm acesso aos recursos necessários. No ensino fundamental o percentual é de 37,5% nos anos iniciais e 37,8% nos anos finais. Já no ensino médio, o percentual de estudantes que não têm acesso às ferramentas necessárias para acompanhar as aulas é de 32,5% (GESTRADO-CNTE, 2020, p.12). Esses dados são importantes para nos ajudar a refletir sobre algumas dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens para acompanhar as atividades de ensino remoto às quais foram submetidas de

forma abrupta. Esses e outros dilemas da educação em tempos de pandemia serão tratados a seguir.

Dilemas da educação em tempos de pandemia

No início do mês de março de 2020 a vida seguia seu fluxo e não imaginávamos o quanto precisaríamos esperar. Naquele mês, um dia normal de aula chegava ao fim em várias escolas espalhadas pelo Brasil. A professora introduziu o conteúdo e explicou à turma que esse tema seria aprofundado ao longo da semana. Passou a lição e deu orientações para um trabalho em grupo valendo pontos para o trimestre. As/os estudantes se despediram e deixaram marcada a reunião do grupo para realizar o trabalho da aula de geografia. As brincadeiras e zoações seguiam um ritmo comum de um ambiente escolar. Ao chegar em casa, as notícias nos jornais davam conta do agravamento das contaminações provocadas pelo coronavírus no Brasil. O telefone apita, é o grupo de whatsapp da escola informado a suspensão das aulas. Nas redes sociais não se fala em outra coisa. Primeiro parou uma escola, depois duas, três, quatro, todas! A professora não poderá dar continuidade ao trabalho amanhã, a lição ficou para outro dia. Que dia? Ninguém sabe. Mas e a prova marcada para semana que vem? E as notas? Vamos perder o trimestre? O semestre? O ano? Professora, que dia as aulas voltam?

As aulas presenciais nas escolas das redes públicas e privadas foram suspensas em virtude da pandemia. Desde então, a vida ganhou uma série de questionamentos como os descritos acima. Desde a chegada do coronavírus no País, todos os dias somos interpe-ladas/os por tantas perguntas que não sabemos responder e as incertezas só aumentam. Sem nenhum aviso prévio, as escolas tiveram que fechar suas portas e a comunidade escolar se viu frente a uma situação completamente nova, que se traduz por meio da seguinte questão: como será a relação com as/os estudantes em tempos de pandemia?

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) as diretrizes que orientam as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior sobre as atividades durante a pandemia. De acordo com o documento, cada sistema, rede ou instituição de ensino tem autonomia para elaborar os calendários, e as atividades não presenciais tornaram-se alternativa para diminuir a necessidade de reposição de aulas presencialmente e dar continuidade ao ano letivo. Segundo nota emitida pelo Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino foram autorizados a computar “atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” de acordo com deliberação própria de cada sistema (BRASIL, 2020, p. 2). Nesse sentido, o CNE listou uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Tais como: Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Diante do novo cenário, a relação das/os estudantes com a escola ganhou outro contorno. Na impossibilidade de aulas presenciais, as redes de ensino criaram plataformas digitais, organizaram grupos *online*, utilizaram as redes sociais e fizeram emergir uma escola que vai além dos espaços físicos, que se constitui em rede, no ciberespaço. A relação da/o estudante com a escola também mudou.

De acordo com a pesquisa *Trabalho Docente em tempos de Pandemia*, o trabalho remoto tornou-se um imperativo do fazer docente. Segundo a pesquisa, 84% das/os professoras/es afirmaram que passaram a desenvolver atividades de ensino de forma remota. Esses dados indicam que em muitas escolas as atividades não presenciais têm sido ofertadas às/aos estudantes. O ensino remoto, de uma escola em rede e a relação com as/os estudantes tem sido amplamente debatida por várias/os pesquisadoras/es. Sob diferentes perspectivas, denuncia-se que nesta relação não são incluídas/os todas/os as/os estudantes. Essa é advertência feita pelas pesquisadoras Vivian Martins e Joelma Almeida (2020, p. 216), que consideram “[...] a opção de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária problemática e inapropriada, tendo em vista a desigualdade social brasileira, sobretudo acerca do acesso (ou não) à conexão”.

Tais desigualdades foram evidenciadas na pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Ela constatou que tanto professores/as quanto alunos/as enfrentam dificuldades em acessar e em desenvolver as atividades escolares remotamente. A média de estudantes que não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas está entre 22,9% a 29,2%, variando de acordo com a etapa de escolarização. Segundo o relatório da pesquisa “1 a cada 4 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades” (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 19).

Apesar de séria, a dimensão das desigualdades e os desafios em contemplar o maior número de alunas/os não são os únicos problemas da relação entre estudantes e escola. Há algum tempo as pesquisas vêm apontando um descompasso nessa relação. Refletindo sobre isso, Gislene Evangelista (2016) argumentou que há um desajuste na relação aluna/o-escola no que se refere aos sentidos que as/os educandas/os atribuem às instituições de ensino. Muitas vezes “os objetivos da escola não se alinham com os objetivos dos/as alunos/as e isso gera alguns conflitos como indisciplina e falta de interesse” (EVANGELISTA, 2016, p. 134).

Para as/os estudantes, a escola é muito mais que um espaço para aprender conteúdos curriculares. A escola é um lugar para vivenciar experiências de relações sociais entre grupos de amigas/os. A sociabilidade é um sentido fortemente atribuído a ela (DAYRELL; CARRANO, 2014). Se a proposta de ensino remoto estiver restrita à realização de atividades conteudistas, cujo sentido pode não estar dado para as/os alunas/os, a dimensão da sociabilidade se perde e a/o estudante precisará encontrar outras razões para manter o interesse pelos estudos.

Há tempos pesquisadoras/es vêm problematizando os modos como as crianças e jovens constroem uma relação com o conhecimento, como elas/es aprendem. Uma das dimensões bastante enfatizadas é a importância de que as/os estudantes construam um sentido para os conteúdos estudados. Essa produção de sentido é pautada em diferentes âmbitos, vamos nos ater aqui aos aspectos relativos ao currículo escolar.

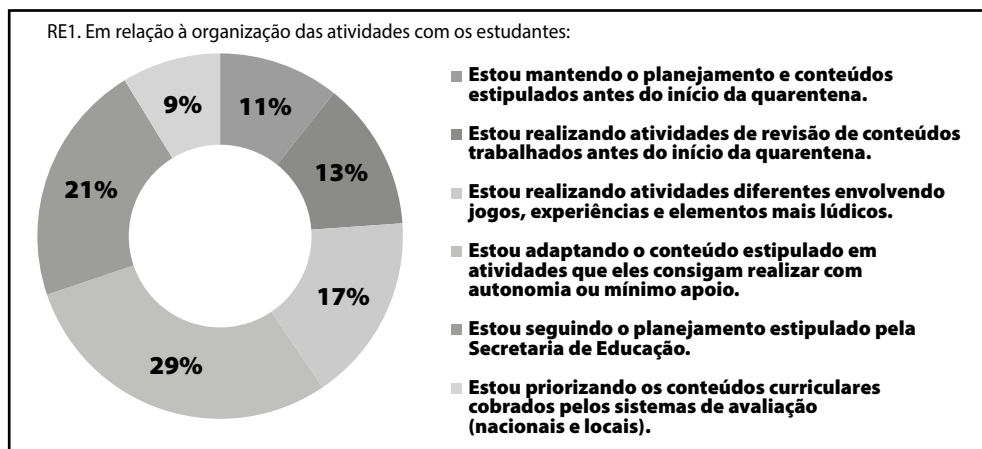
Há muito se denuncia que o currículo é

território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...) (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Essas características de um currículo-forma têm sido apontadas como impossibilitadoras de uma produtiva relação das/os estudantes com o conhecimento. As inúmeras dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas exatamente pela repetição exaustiva de tarefas curriculares sem sentido. A “forma paralisa o movimento” (PARAÍSO, 2015, p. 50, grifo das autoras), angustia, extenua, desanima, entristece. Essas práticas curriculares aniquilam o desejo pelo conhecimento. Acrescidas a essas dificuldades, a pandemia, o isolamento e a impossibilidade das aulas presenciais demandaram um repensar das atividades escolares. Elas precisam ser ajustadas a um novo espaço, prioritariamente o ciberespaço. A temporalidade das aulas, das atividades, das avaliações também deve ser redimensionada, novas métricas precisam ser calculadas.

No entanto, os dados da pesquisa *Trabalho Docente em tempos de Pandemia* demonstram que esse desafio ainda está por ser melhor equacionado, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Figura 1: A organização das atividades com os estudantes

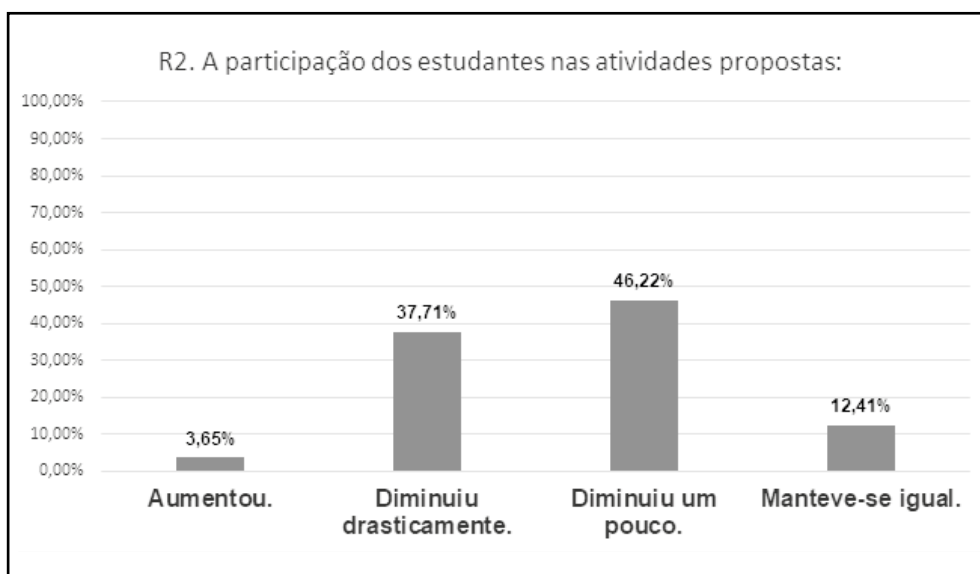


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 14-16)

Com relação à organização das atividades com estudantes, apenas 29% das/os respondentes afirmaram estar adaptando o conteúdo estipulado em atividades que eles consigam realizar com autonomia ou mínimo apoio. Já 11% afirmaram manter o planejamento e conteúdos estipulados antes do início da quarentena. A manutenção das atividades curriculares e sua mera transferência para o modo remoto, sem os necessários ajustes, pode acrescentar mais dificuldades para a, muitas vezes fragilizada, relação das/os estudantes com o conhecimento. Isso nos leva a fazer diversos questionamentos: Como adaptar as atividades curriculares da educação básica para o formato remoto? Como planejar a formação de crianças e jovens sem a atuação presencial da/o professor/a? Como garantir o direito à educação básica de qualidade em um contexto completamente adverso? Como oferecer condições dignas para o trabalho docente, diante de tanta precariedade e desigualdade de acesso à infraestrutura mínima?

A falta de participação das/os estudantes foi um dos elementos apontados pelas/os professoras/es entrevistadas/os como um dos nefastos efeitos da pandemia. Para a ampla maioria das/os professoras/es, 83,9%, a participação diminuiu (drasticamente ou ao menos um pouco), como pode ser visto no gráfico abaixo:

Figura 2: A participação dos estudantes nas atividades propostas



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 18)

A participação das/os estudantes é um dos indicadores de que as práticas curriculares estão conquistando a adesão das/os alunas/os. Quando essa participação diminui, como apontam as/os professoras/es, diminuem também as chances de que a aprendizagem aconteça. A falta de engajamento das/os estudantes com o currículo e os conteúdos

escolares também pode ser explicado pela falta de prazer. Quanto a esse aspecto, Foucault (2011, p. 327)¹ argumenta que “o saber está profundamente ligado ao prazer. Certamente que há uma maneira de erotizar o saber, torná-lo altamente agradável”. Para ele, é preciso questionar “por que a nossa sociedade tem tanto interesse em mostrar que o saber é triste” (FOUCAULT, 2011, p. 327). O próprio autor responde a esse questionamento alegando que o processo que torna o saber desagradável visa controlar e restringir quem tem acesso a ele. Em suas palavras, “é preciso, se quisermos, restringir ao mínimo o número de pessoas que têm acesso ao saber, apresentá-lo sob essa forma absolutamente desagradável” (FOUCAULT, 2011, p. 327). A análise foucaultiana aqui trazida se refere aos dilemas da relação das/os estudantes com o conhecimento, em um contexto muito diverso do que vivemos atualmente em tempo de pandemia. Se em condições antes consideradas “normais” a relação prazerosa com a aprendizagem já era dificultada nas escolas, atualmente isso parece mais desafiador. Talvez as práticas curriculares no modo remoto sejam ainda mais enfadonhas e desprazerosas para as/os estudantes, a ponto de diminuir consideravelmente sua participação nas aulas, como apontam as/os professoras/es na pesquisa (Fig. 2).

Além dessas questões, é preciso ressaltar os inúmeros desafios recentemente impostos pelo modelo de ensino remoto ao trabalho docente. Embora o modo emergencial comumente implantado nas escolas durante a pandemia não se configure exatamente como o que preconiza a educação a distância, podemos considerar as ponderações já realizadas acerca do trabalho docente nesses moldes. Uma questão já levantada no campo adverte que “o uso intenso das tecnologias de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e segmenta-o em múltiplas tarefas” (PINTO, 2010, n.p). A intensificação do trabalho docente parece mesmo ser ainda mais acirrada no ensino remoto. Isso nos alerta para os riscos de que a sobrecarga de trabalho somada às angústias e incertezas do momento possam produzir mais sofrimento à categoria docente. Aliam-se a isso as precárias condições de trabalho docente impostas pela exploração capitalista, com contratos de trabalho desfavoráveis, baixos salários e longas jornadas, já amplamente denunciadas, conforme nos mostra Dalila Oliveira (2010).

Diante dos desafios impostos por esse contexto hostil, a educação escolar adquire uma importância ainda maior, tendo em vista que o trabalho pedagógico realizado nas escolas é um direito social duramente conquistado. No enfrentamento às dificuldades impostas pela pandemia, a manutenção dos vínculos das/os estudantes com a instituição escolar pode ser um caminho para mitigar os desastrosos efeitos que o momento nos impõe. Afinal, concordamos com Inês Teixeira de que “a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar” (TEIXEIRA, 2007, p. 433, grifo da autora).

Diante desses dilemas, como motivar a efetiva participação das/os estudantes em um contexto adverso? Como estabelecer uma relação pedagógica em que “a palavra docente

não se fixe no monólogo, não procure a síntese ou o acordo final entre posições” (Ó, 2019, p. 3)? Como garantir a expressão do entusiasmo, paixão e amor de ensinar nas relações agora circunscritas às telas?

Algumas possibilidades inventivas

Como alternativa, como escape às formas de um currículo e seus desprazeres, propõe-se “desfazer, desconstruir e desmontar as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam” (PARAÍSO, 2015, p. 56). O escape às formas de um currículo pelas linhas de força pode produzir “bons encontros em um currículo: aqueles que aumentam a potência de existir e agir de uma professora e de seus/suas alunos/as” (PARAÍSO, 2015, p. 51). Busca-se inventar outros possíveis no currículo e nele multiplicar os bons encontros para produzir alegria (PARAÍSO, 2015).

Em tempos de tantos medos e incertezas, a criação de currículos inventivos que façam transbordar a alegria e a esperança tornou-se uma necessidade, uma rota de fuga para escapar do pavor que nos assola nessa pandemia. E foi pensando em estratégias para envolver estudantes com os conteúdos curriculares propostos remotamente e, ao mesmo tempo, espalhar esperança que a Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia (SME), na Região Metropolitana de Belo Horizonte, /Minas Gerais, desenvolveu uma série de ações. A SME lançou no dia 8 de maio de 2020 a plataforma *Com Clique2*. O objetivo era criar um espaço de aprendizagem entre estudantes, professoras/es e escola. Um mês após o lançamento da plataforma, a SME lançou um concurso para selecionar frases motivacionais produzidas por estudantes da Rede Municipal de Ensino para enfeitar os degraus das escadas da cidade. Segundo o assessor geral da SME, Fernando Luiz Coelho, o concurso tinha por objetivo selecionar frases ou expressões que seriam transformadas em mosaicos espalhados pelas escadarias da cidade. Essa iniciativa movimentou a plataforma *Com Clique*, uma vez que as/os estudantes precisavam se inscrever através de formulário exclusivamente disponível nela, conforme é possível observar nas orientações a seguir.

Figura 3: Orientações para inscrições no projeto Compoendo os Degraus das Escadas da Nossa Cidade

	PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA LUZIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
PROJETO: "Compondo os Degraus das Escadas da Nossa Cidade"		
CRITÉRIOS		
1º- AS PALAVRAS/EXPRESSIONES DEVEM TER INSPIRAÇÕES MOTIVACIONAIS;		
2º- O PARTICIPANTE DEVERÁ SER ALUNO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA;		
3º- A PALAVRA/EXPRESSIONÃO QUE IRÁ COMPOR O DEGRAU DEVERÁ TER NO MÁXIMO 18 CARACTERES (Letras e Espaço);		
4º- PODERÁ SER ENVIADO QUANTAS PALAVRAS/EXPRESSIONES O ALUNO QUISER;		
5º- O ALUNO QUE TIVER SUA PALAVRA/EXPRESSIONÃO ESCOLHIDA, SERÁ CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DA SOLENIDADE;		
6º- CASO A MESMA PALAVRA SEJA ENVIADA POR 2 OU MAIS ALUNOS, SERÁ OBSERVADO O ALUNO QUE ENVIOU A PALAVRA/EXPRESSIONÃO PRIMEIRO;		
7º- A FONTE SERÁ DEFINIDA PELA EQUIPE DE OBRAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;		
8º- AS PALAVRAS/EXPRESSIONES IRÃO COMPOR OS DEGRAUS DA ESCADARIA DO CURUMIM, PRAÇA DA JUVENTUDE E PRAÇA DO DUQUESA I;		
9º- AS INSCRIÇÕES SERÃO FEITAS ATRAVÉS DO FORMULÁRIO DISPONÍVEL NA "PLATAFORMA COMCLIQUE";		
10º- A COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ESCOLHA DAS PALAVRAS SERÁ COMPOSTA À CRITÉRIO DO SR. SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;		
11º- AS DATAS PARA ENVIO SERÃO DO DIA 05/06/2020 À 10/06/2020;		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia, MG.

O concurso movimentou estudantes da rede e possibilitou a construção de um currículo de afeto que se espalhou por meio de frases e expressões motivacionais e da certeza que com “Fé, amor e esperança” (expressões enviadas por estudante) sairemos dessa. O resultado dessa possibilidade inventiva foi uma onda de amorosidade que hoje está sendo grafada nas escadarias da cidade de Santa Luzia. Percebe-se que, para a Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia, MG, em tempos de pandemia, são necessários outros modos para estabelecer a relação entre estudante e escola. Modos esses que passam a relação com os conteúdos curriculares, mas que se ampliam, criando outros sentidos, outros possíveis. Além dessa, outras iniciativas foram desenvolvidas pela SME para que as/os estudantes encontrassem sentido em acessar a plataforma e se interessassem pela proposta do ensino remoto³.

Entretanto, de acordo com o assessor geral da SME, apesar dessas iniciativas houve redução do número de acessos à plataforma. Segundo Coelho, essa queda pode ser justificada pelo fato de que as escolas da Rede Municipal de Santa Luzia passaram a ofertar as atividades disponibilizadas via plataforma também no formato impresso. Desse modo, as/os estudantes e as famílias que optaram pelas atividades impressas deixaram de acessá-las por meio digital.

A experiência do município de Santa Luzia nos permite refletir acerca dos desafios impostos pela pandemia. Percebe-se que, mesmo diante da elaboração de currículos inventivos que busquem atrair as/os estudantes, a implementação do ensino emergencial

sem tempo hábil para as necessárias adaptações constitui ainda um desafio para a educação no Brasil e no mundo. Garantir o direito de aprendizagem da/o estudante e sua participação em tempos de pandemia não é algo simples e nem está assegurado apenas com a criação das plataformas digitais.

Junto a isso, a relação professor/a-aluna/o tem sido apontada como primordial para que a aprendizagem aconteça. Ela tem sido classificada como o “coração da docência” (TEIXEIRA, 2007, p. 440). Nas palavras de Inês Teixeira (2007, p. 429) “a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente”. Diante disso, entendemos que o “exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 41).

Esses processos da relação com as/os estudantes e delas/es com o conhecimento têm sido duramente afetados pelos efeitos perversos da pandemia, do isolamento social, da suspensão das aulas presenciais e de sua provisória substituição pelas atividades remotas. Isso pode ser melhor compreendido se entendermos que o sucesso dessas relações não depende exclusivamente da dedicação e comprometimento das/os envolvidas/os. Como nos explica Inês Teixeira (2007, p. 434): “A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola”.

Uma aposta na construção de possíveis, radicalizada ainda mais com as condições impostas pelo ensino remoto, é o trabalho coletivo. No encontro com os pares nos fortalecemos. Um outro investimento que nos parece imprescindível é o permanente exercício crítico autorreflexivo sobre nossas práticas curriculares.

Como inspiração para nossas experimentações inventivas, trazemos a análise de Jorge Ramos do Ó sobre as aulas de Michel Foucault. Segundo Ó (2019, p. 15), “Ensinar e aprender remeteriam, ali, para um exercício recíproco de assinalamento das condições de possibilidade de uma realização, fosse ela qual fosse. Um modelo assim construído seria por certo muito mais atraente que a triste escola que todos conhecemos”.

O que foi possível depreender dos resultados da pesquisa aqui analisados é que, mesmo com todas as dificuldades, parece haver ainda uma busca pelo que Jorge do Ó (2019, p. 11) nomeia de “teia encantatória” na relação docente-discente. Afinal, como conclui o Relatório Técnico (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 21), “percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível”.

O deslocamento provisório das atividades escolares presenciais para o ciberespaço, bem como a necessidade de adaptação das/os docentes e das/os alunas/os às novas demandas do ensino remoto, problematizaram a relação entre seres humanos e as tecnologias

digitais. Para Siqueira e Medeiros (2011), quanto mais íntima a relação das pessoas com as tecnologias digitais, maiores as possibilidades do surgimento de outros significados para a vida humana. Dentre as novas criações que emergem da relação humano-máquina está a/o ciborgue, que Donna Haraway conceitua como “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (HARAWAY, 2000, p. 40). Em tempos de pandemia, de isolamento social, de suspensão de atividades essenciais como a escola, a vida ganhou contornos cada vez mais conectados. Estudantes, mães, pais, professoras/es, as/os que dominavam com desenvoltura as tecnologias digitais e as/os que não sabiam por onde começar, encontravam-se agora diante de um mesmo desafio: realizar atividades de ensino e aprendizagem no ciberespaço. Todas as pessoas, de algum modo, viram suas vidas atravessadas pelas tecnologias digitais neste período. O imperativo da ciborguização das relações humanas radicalizou-se durante a pandemia. Quando as luzes do mundo se apagaram por causa do isolamento social, as telas garantiram que as relações fossem, de algum modo, restabelecidas.

De acordo com a pesquisa, as ferramentas tecnológicas têm sido forte aliadas das/os professoras/es durante a pandemia e “Com a suspensão das aulas presenciais [...], o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica” (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 9). Entretanto, a relação com as tecnologias digitais para realizar/desenvolver atividades remotas também se mostrou um desafio para professoras/es e estudantes. Questionadas/os sobre a experiência com aulas remotas, as/os professores indicaram ter bastante dificuldade em produzir os conteúdos. E sobre lidar com as tecnologias digitais, “somente 28,9% dos/[as] respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso” (GESTRADO-CNTE, 2020, p.9).

Embora haja dificuldades em utilizar os artefatos tecnológicos, o que compreendemos desse período de pandemia é que as tecnologias digitais têm apresentado possibilidades para viabilizar, ainda que precariamente, alguma relação das/os estudantes com a escola, com as/os professoras/es e com o conhecimento. Mais do que mediar essas relações, as tecnologias digitais têm possibilitado outras configurações de vida em tempos tão sombrios, elas têm nos ajudado a entender que “o mundo não acabou” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 206). Quem pode cumprir as diretrizes sanitárias da quarentena segue isolada/o, porém, “pessoas conectadas em suas casas não cessam de criar, reinventar a vida e as relações profissionais e pessoais” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209). Conforme conclusões da pesquisa que subsidiou a escrita deste artigo, essa experiência tão nova e assustadora que a vida nos impôs “pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional” (GESTRADO-CNTE, 2020, p. 21).

Tudo isso precisa ser analisado dentro do contexto amplo em que o trabalho docente se desenvolve. As criações curriculares de enfrentamento aos desafios impostos pela pandemia precisam se alicerçar em políticas educacionais que garantam dignas condições

de exercício da profissão docente. Dentre elas, destacam-se “políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (GATTI *et al.*, 2019, p. 42).

Parando em algumas palavras

[...]
Amor-Coragem
Que é alicate
Cortando cerca
De qualquer pastagem
Amor-Coragem
Que age
Sem máscara e sem disfarce,
Que escreve na própria face
As marcas da vida
Essa ideia fudida
De propriedade
Vai deixar de existir
Coragem, amor, coragem
Pois as pernas são pra caminhar
Pra correr da repressão
pra pular catraca,
dançar na rua,
subir ladeira,
chutar bomba de opressão [...]
Coragem amor, coragem
Pra derrubar as dores que perseguem esses dias
Pra derrubar a apatia [...]
Mas é que a coragem é assim:
Rebelde
ousada [...]
E quando se junta com amor
Ela é o que há de mais revolucionária
Coragem amor, coragem..
Pedro Bomba⁴

O sobrenome contundente do poeta em epígrafe nos convoca a inúmeras reflexões. Bomba! A epidemia que nos assola despencou sobre nós como uma bomba. Estilhaçou e

se espalhou microfisicamente. Atingindo a todas/os. O mundo todo. Mas Bomba, o Pedro, no fragmento que selecionamos aqui não nos fala desse tipo de destruição. Diz de outras forças: o amor e a coragem. Isso nos inspira e mobiliza. Afinal, educar especialmente em tempos de pandemia, exige de nós amor e coragem. Amor para ouvir atenta e verdadeiramente as pessoas que compõem as cenas educativas. Dialogar honesta e respeitosamente com elas. Ter empatia com as inusitadas dificuldades de se existir em tempos tão hostis. Amor e coragem, juntos em par, para flexibilizar as práticas curriculares. Para criar inusitadas possibilidades inventivas.

A potência do par amor e coragem também está nas palavras de outro autor bombástico em seus efeitos: nosso patrono Paulo Freire. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, p. 96). Freire nos ensinou enormemente sobre possibilidades de existências dignas em enfrentamento às injustas condições vigentes. Ele é um autor que nos impulsiona para a luta, que nos instrumentaliza para a elaboração de práticas curriculares significativas e transformadoras. Ele argumenta que “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 1997, p. 74).

As lutas são imensas. Além dos efeitos nefastos da pandemia, o acirramento das desigualdades sociais e todas as consequências do extenso período de distanciamento social, temos em curso duras ameaças à qualidade da educação pública brasileira. Nos limites deste artigo, conclamamos o cumprimento do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014. Muitas de suas metas, democraticamente estabelecidas, tiveram o prazo expirado, sem que fossem efetivadas. Precisamos garantir seu cumprimento. Outra luta importante é a revogação da Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016 e que congela por longos 20 anos os investimentos em saúde e educação. É preciso garantir financiamento que proporcione condições adequadas de infraestrutura, formação permanente e salário digno para todas/os as/os profissionais da educação. Nos unamos nessas e em outras lutas que por ventura surgirem.

Assim, inspiradas por todas as bombásticas palavras que trouxemos neste tópico do artigo, paramos nossa escrita aqui, na esperança de que ela possa contribuir para a compreensão do presente. Desejamos ainda que ela possa fortalecer as/os educadoras/es, que, como nós, anseiam por transformar a dura realidade que nos assola. Sigamos juntas/os, criando corajosamente práticas formativas, vivenciando amorosamente a educação e, com tudo isso, consolidando o engajamento das/os estudantes com o currículo escolar. Seja qual for nosso território.

Recebido em: 07/10/2020 e Aprovado em: 10/11/2020

Notas

- 1 Original publicado em 1975.
- 2 Conheça mais sobre a plataforma Com Clique por meio do link: <<https://sites.google.com/view/comclique-santaluzia/in%C3%ADcio>>. Acesso em: 08 set. 2020.
- 3 Outros projetos desenvolvidos na plataforma Com Clique em Santa Luzia/MG: Mural Com Clique. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/comcliquesantaluzia/mural-com-clique>>. Concurso para eleger personalidades luzienses para a Calçada da fama. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/comcliquesantaluzia/cal%C3%A7ada-da-fama>>. Fale com a gente. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/comcliquesantaluzia/contato>>. Acesso em: 25 set. 2020.
- 4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XT_WMQsize1g>. Acesso em: 25 set. 2020.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação nº 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2020.

COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilene; CRUZ, Ingrid. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da Covid-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EVANGELISTA, Gislene R. #CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do o Ensino Médio na linha do tempo da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FOUCAULT, Michel. Radioscopia de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Volume VII - Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 323-342.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo; REDE Conhecimento Social; IBOPE Inteligência. *Juventudes e Conexões*. 3.ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019. Disponível em: <<http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventudes-e-conexoes-3edicao-completa.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

GATTI, Bernardete A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

- GESTRADO-CNTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira- 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- INEP. *Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020*. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+educa%C3%A7%C3%A3o+destaques+do+Education+at+Glance+2020/0fe68ced-a57d-48da-9c2b-cd90be9d12c3?version=1.0>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazeres escolares em exposição nas redes e a educação online como perspectiva. *Redoc*, Rio de Janeiro. v. 4. n. 2, pp. 215-224, mai./ago. 2020.
- Ó, Jorge R. do. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240021, maio de 2019.
- OLIVEIRA, Dalila A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Não paginado. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>>. Acesso em 07 Nov. 2020.
- PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, pp. 587-604, agosto de 2010.
- _____. Um currículo entre formas e forças. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, pp. 49-58, jan.-abr. 2015.
- PINTO, Maria José B. Trabalho docente virtual na educação a distância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Não paginado.
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves; MEDEIROS, Márcio Felipe Salles. Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico. *Configurações*, Minho, v. 8, p. 11-32, 2011.
- TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



As narrativas de jovens estudantes: *travessia, acolhimento, simbolismo*

Narratives by young students:
crossing, welcoming, symbolism

Las narrativas de los jóvenes estudiantes:
travesía, acogimiento, simbolismo

IDUINA MONT'ALVERNE CHAVES*

Universidade Federal Fluminense, Niteroi-RJ, Brasil.

MÁRCIO MÓRI MARQUES**

Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

GILMAR OLIVEIRA SILVA***

Universidade Federal Fluminense, Niteroi-RJ, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é o de mostrar como a pesquisa narrativa promove o autoconhecimento e a reflexão em estudantes universitários, favorecendo a construção de um ambiente em que as relações docente-discente se estreitem e capturando os sentidos elaborados por eles ao narrar sua vida estudantil. O estudo está ancorado no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, nos estudos antropológicos do imaginário, de Gilbert Durand, Hilmann, nas pesquisas de Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi,

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <iduina@globo.com>.

** Graduado em Letras (Língua Inglesa) pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras – Lorena e mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é professor do Centro Universitário Carioca e mediador a distância da Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro, onde já foi professor conteudista. E-mail: <profmarciomori@gmail.com>.

*** Graduado em Educação Artística (artes cênicas) e em Educação Física. É mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é docente na Universidade Federal Fluminense, com lotação no Colégio Universitário Geraldo Reis. E-mail: <gilmaroli@gmail.com>.

Chaves, entre outros. A pesquisa narrativa promove o acolhimento e (des)venta o universo simbólico do alunato, auxiliando o saber sobre si e o estabelecimento de relações interpessoais. A pesquisa narrativa abre a possibilidade do diálogo estreito com a experiência viva, com a formação e o desenvolvimento pessoal, conforme se observa neste texto sobre a escuta sensível que se manifesta nas histórias contadas por três estudantes.

Palavras-chave: Formação. Pesquisa narrativa. Experiência viva. Simbolismo.

ABSTRACT: The objective of this study is to show that, and how, the narrative research promotes self-knowledge and reflection in university students, favoring the construction of an environment in which the teacher-student relations become closer, and capturing the meanings elaborated by them when narrating their lives as students. The study is anchored in the complexity paradigm, by Edgar Morin, in the anthropological studies of the imaginary, by Gilbert Durand, Hilmann, in the research by Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi, Chaves, among others. Narrative research promotes the welcoming and symbolic unraveling of students by assisting them on their self-knowledge, and helping them on establishing interpersonal relationships. Narrative research opens up the possibility of a close dialogue with living experience, with training, and personal development, as noted in this text about the sensitive listening that is manifested in the stories told by three students.

Keywords: Formation. Narrative research. Living experience. Symbolism.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es mostrar qué y cómo la investigación narrativa promueve el autoconocimiento y la reflexión en los estudiantes universitarios, favoreciendo la construcción de un entorno en el que las relaciones profesor-alumno sean más cercanas y captando los significados que ellos elaboran al narrar su vida estudiantil. El estudio está anclado en el paradigma de la complejidad, de Edgar Morin, en los estudios antropológicos del imaginario, de Gilbert Durand, Hilmann, en la investigación de Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi, Chaves, entre otros. La investigación narrativa promueve el acogimiento y (des)cubrir el

universo simbólico de los estudiantes, ayudándolos a aprender sobre sí mismos y a establecer relaciones interpersonales. La investigación narrativa abre la posibilidad de un diálogo cercano con la experiencia viva, con la formación y el desarrollo personal, como se observa en este texto sobre la escucha sensible que se manifiesta en las historias contadas por tres estudiantes.

Palabras clave: Formación. Investigación narrativa. Experiencia viva. Simbolismo.

Introdução

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e de outro, em letras brancas, o nome que faltava ainda dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.
José Saramago, 1999.

A narrativa autobiográfica fornece condições para adentrar no universo simbólico de quem a narra, (re)velando as ideias-força contidas nesse ato repleto de significados. As ideias-força são formadas por um grupo de palavras ou somente por uma palavra que, em consonância com o sentido total do discurso, (des)venda o que é e está subjacente, (des)coabrindo o que é pregnante e fazendo emergir o que está oculto, o que está esmagado nas entrelinhas. Evidentemente, podemos afirmar que, para desvelar o que está submerso, para imergir no imaginário, que é uma linguagem essencialmente metafórica, poética, hermética, codificada, não se pode ter pressa, tampouco compreender essa linguagem com o pensamento racional (DUCHASTEL, 2010, p. 54).

Na imersão no imaginário, cabe aqui um aparte. É mister convocar o pensamento durandiano, abordando os dois regimes da imagem: o *Regime Diurno* e o *Regime Noturno* da imagem. O *Regime Diurno* é relacionado à dominante postural, à tecnologia das armas, à sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e purificação” (DURAND, 2002, p. 68). Sob o signo da conversão e do eufemismo está o *Regime Noturno*, cujos símbolos são a descida ou a interiorização e a taça ou os utensílios contínuos (DURAND, 2002, p. 199).

A autobiografia “é um relato feito por um narrador no aqui e agora, sobre um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, quando o protagonista se funde com o narrador” (BRUNER, 2008, p. 149).

A narrativa autobiográfica permite conhecer o alunato e estabelecer relações mais estreitas, haja vista que as pessoas gostam de ser ouvidas, o que é fundamental para o fortalecimento de relações interpessoais, pois o ouvir traz consigo consequências: gratidão, liberdade e o fato de promover um possível e rápido acesso ao processo de mudança

(ROGERS, 1977). Mudança que pode conduzir o sujeito a uma vida harmônica, que pode estreitar a relação com o si-mesmo, promovendo a reflexão e o acolhimento.

Assim, pela hora do meio-dia, decifrando e desvendando o que está na superfície e o que está submerso nessa linguagem, e, principalmente, acatando o fato de que não podemos tudo compreender, tudo descobrir, “pela hora do meio-dia, com a maré” (SARAMAGO, 2013, p. 45), ir em busca de *Ilhas Desconhecidas* nos auxiliará a conhecermos o Outro e a nós mesmos nesse Outro.

Partida para as ilhas: as narrativas

*Se partires um dia rumo a Ítaca
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
[...]*

*Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas
(KAVÁFIS, 1982, p.118-119.)¹*

Uma atividade que sempre realizamos ao iniciar nossas aulas no ensino superior é a de mapear a história de vida escolar dos alunos, no intuito de fazer uma sondagem sobre as passagens de fases, *id est*, do ensino fundamental para o ensino médio, e do ensino médio para a universidade. Para tal, utilizamo-nos da narrativa autobiográfica.

“É...”, palavra quase sem tradução e que morre em nossos lábios, muitas vezes no decorrer de nossa prática, do fazer diário em meio à ventania e à calmaria, traz-nos certamente o espírito da espera no “aquífero semântico” (DURAND, 2002) que os achados da narrativa autobiográfica podem (re)velar. E nessa espera, haja vista que o processo não é ligeiro, aguardamos pelos resultados. A narrativa autobiográfica pode nos proporcionar valiosas experiências para conhecer os discentes e também para a sondagem da alma, do mundo que os alunos carregam, pois “nossas experiências vividas singularizam nosso destino” (MORIN, 2012, p. 33).

A autobiografia (existencial, filosófica, poética) que “leva em conta as fendas e o inacabado, é precisamente aquilo que permite se pensar em relação. Ser não de uma forma

intangível, seguro de si mesmo, mas como um simples elemento de um arquipélago mais amplo” (MAFFESOLI, 2007, p. 161).

Adentrar no pequeno-grande-mundo que (re)vela o infinito museu do imaginário pode proporcionar reflexões: reflexões sobre a própria prática – ainda permeada pelo espanto –, sobre as nossas convicções e leituras sobre o papel da pedagogia, sobre a importância da relação professor-aluno, sobre o afeto – que, algumas vezes, se faz ausente, em face das exigências de um tempo em que tudo ocorre em velocidade exponencial.

E nesses tempos em que o vínculo social é realizado por meio de afinidades mais eletivas do que racionais

ter ou não ter *'feeling'* será o critério essencial para julgar a qualidade de uma relação. E é nesse aspecto no mínimo evanescente que repousará sua durabilidade. Não surpreende, assim, que os humores pessoais e sociais constituam o cimento da vida social. *Pathos. Thymos*². Eis efetivamente o horizonte epistemológico no qual se movem a política, a geopolítica e até a economia (MAFFESOLI, 2007, p. 162).

Para irmos ao encontro, então, do pensamento maffesoliano, a seguir, apresentamos três autobiografias. Os nomes dos participantes são fictícios: como estamos a navegar, escolhemos o nome de três ilhas gregas: Ceos, Gavdos e Milos – até então desconhecidas.

O ar em movimento – ventos fortes e calma

Após mobilização em sala de aula, clarificamos que nesse momento havia a possibilidade de se ficar entorpecido por *himmá*, que “é o modo pelo qual as imagens, que acreditamos criar, nos são apresentadas não como tendo sido criadas por nós, mas genuinamente criadas, como criaturas autênticas” (HILLMAN, 2010, p. 15).

Como epígrafe de sua narrativa, Ceos contou-nos que buscou uma frase nos vastos oceanos da internet e não nos forneceu a referência. Entre tantas frases disponíveis, escolheu o seguinte texto:

“Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro por reflexão, que é o mais nobre; segundo por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo – Confúcio” (CEOS).

Pela epígrafe, sentimos que estas palavras anunciariam os ventos que sobre ela abateram, pois a experiência, “é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2015, p. 18).

Assim ela iniciou a sua narração:

“Aqui no Rio de Janeiro, o sol pela manhã tinha um brilho diferente. Emitia seus raios luminosos e deixava tudo dourado e contente. As flores que caíam no chão da escola em todas as estações do ano eram grandes e amareladas. Pareciam feitas de tecido delicado” (CEOS).

A descrição do cenário levou-nos a pensar em uma narrativa heroica, carregada de tons emocionais: sol, luminosidade e dourado. Isso nos remeteu ao *Regime Diurno* da imagem por conter esses símbolos. Importante destacar que a “ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas”, pois a luz – a luminosidade – tem a tendência para se tornar raio ou gládio e indica um sentimento de potência (DURAND, 2002, p. 158). Entretanto, logo a seguir, apareceram as folhas amareladas que caíam durante todo o ano, parecendo desobedecer às estações. Adentra-se, então, num momento que, aparentemente, revela o que está por vir: a luta. “Para o herói solar são sobretudo os efeitos que contam, mais que a submissão à ordem do destino” (DURAND, 2002, p. 159).

No que se refere à simbologia das folhas, elas participam do reino vegetal e podem ser um símbolo de felicidade ou também designar “o conjunto de uma coletividade, unida numa ação coletiva e num pensamento comum” (CHEVALIER e GHEERBRANTD, 2012, p. 44). Entretanto, mortas, amareladas, as folhas anunciam o que está por vir: um inverno com ventos fortes e constantes.

E proferiu:

“Aos sete anos, eu começava a primeira série do ensino fundamental. É perfeita a lembrança do meu primeiro dia de aula. A professora gritou comigo desnecessariamente por eu ter me esquecido de levar um bloco de papel A4 para ela. Quanta crueldade” (CEOS).

Logo na entrada, no primeiro dia, a decepção: gritos – ventos uivantes anunciavam o quase trágico, uma marca profunda. A professora – por ter algum motivo, o que é ignorado na narrativa da aluna – chamou-lhe a atenção com um grito. A professora poderia ter falado em voz alta, em meio a tantas crianças, mas o fato foi sentido de outra maneira, talvez. Entretanto, para a aluna, tratava-se de crueldade. O prazer de prejudicar o outro procede talvez da idolatria da certeza, do sentimento que o outro sentirá desprazer (ROSSET, 2002, p. 39), possivelmente. Mais adiante, proferiu o seguinte:

“Eu sempre fui uma criança recatada, muito tímida e, naquele momento, tive um sentimento terrível, mas o guardei dentro de mim e tive vontade de chorar; porém, não chorei, embora estivesse com muita vontade” (CEOS).

Percebe-se o resquício de um sentimento de desprazer, tanto que o sentimento é denominado ‘terrível’. E, mais um detalhe, a criança da época se apresentava como “recatada e tímida”. Uma escola centrada na certeza, na técnica, pouco verifica isso, pois o sentir é desprivilegiado, uma escola em que ainda vigora o “penso, logo existo”, ao invés de o “sinto, logo sou”, e, ademais, “o mundo só se dá sob a forma do sensível”; ademais não há nada no espírito humano que não tenha passado, primeiramente, pelos sentidos (LE BRETTON, 2016, p.13-24). E os sentidos, comumente, não eram trabalhados nessa escola, principalmente, no que tange à expressão corporal. Assim, nada foi feito para que a timidez fosse afastada ou minimizada.

Começa aí a trajetividade da heroína: a descida, a falta de força anímica. Vale destacar algumas palavras para descrever o início escolar:

“Nas primeiras aulas, eu somente copiava o que estava no quadro, coisas, signos e símbolos que eu não entendia o que significavam, eu apenas copiava. E, nos meus cadernos, aqueles traços tornavam-se garranchos indecifráveis. Com o passar do tempo, comecei a copiar palavras e a decodificá-las. Inconsciente ou consciente, comecei a ler; não me recordo se entendia o que lia, mas eu sabia ler” (CEOS).

No aprender a ler e escrever, observa-se a prevalência do ensino prescritivo, que objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados inaceitáveis, por outros, considerados corretos (HALLIDAY, McINTOSH e STREVEN, 1974). Portanto, o objetivo é levar o aluno a dominar a língua culta ou padrão, em detrimento da existência de outros falares, regionais, possíveis. Em outras palavras, um tipo de ensino que não permite que o discente faça a travessia entre o falar regional, popular, e o falar considerado culto, um ensino que não permite que o aluno seja bilíngue dentro de sua própria língua, o que concretiza a supremacia da racionalização. Outra prova disso é o fato de decodificar sílabas, mas não compreendê-las, não lhes dar significado.

E a narração sobre o ato de ler continuou no seguinte trecho, confirmando o tipo de ensino:

“Já no segundo ano, comecei a ler poemas nada complexos, pequenos textos e a responder a questões, tais como o título do texto ou do poema, as personagens, o número de versos, o número de parágrafos” (CEOS).

Esse trecho sobre o ato de ler apenas apresenta como dissecar um texto objetivamente, o que não pode promover a travessia do discente para o mundo do sentir, pois trata somente do lado objetivo, racional. A razão é importante, mas deve vir mesclada com a emoção – que se faz sempre ausente, nesse caso. O que se pode sentir ao ler um texto? Quantos mundos dentro de um mundo? O que se pode criar ou recriar a partir de uma leitura?

Isso nos pôs a pensar no que viria adiante, uma vez que já havia a previsão na narração do cenário: folhas amarelecidas, mortas. Assim, relatou:

“Meu pesadelo começou na terceira série: eu tinha pavor da professora. Eu não gostava de ir para a escola, tampouco de ver a professora. Como se não bastasse, depois dessa fase difícil, minha situação na escola começou a piorar. Era só o início de meus apuros” (CEOS).

Difícil pensar nas marcas deixadas na aluna, quando afirmou que o pesadelo havia começado e que sentia um pavor: pavor em relação à professora. E também pelo fato de não gostar mais de ir à escola. Triste fato. Dissecar as duas palavras, pavor e pesadelo, se faz necessário. Pavor nos remete à palavra terror, algo que assusta; pesadelo nos remete aos bastidores do sonho: sonho ruim, desagradável. Esse acontecimento nos mostra a

importância da relação professor-aluno, pois a ausência de uma relação pode ser trágica e marcante. O professor muito pode fazer para que o aluno adentre o mundo do saber, da experiência, quando mescla inteligência e afeto. É importante “transformar a transmissão do saber num processo dramático e tão emocionante como a própria vida, quando ela é vivida corajosa, despojada e criativamente” (BYINGTON, 2003, p. 20).

Na construção do saber, é necessária a introdução do diálogo amoroso. Assim, cessa a sensação de pavor.

Quanto aos valores no caminhar, a aluna nos revelou que, no último ano do ensino fundamental, teve

“o azar de ter uma ‘turma do capeta’. Lembro-me de que, naquele ano, foram mais de três professores que passaram pela turma. Nenhum conseguiu ficar, e o que influenciou foi o comportamento da turma. Não havia respeito nem vontade de aprender. Certa vez, colaram um papel nas costas da professora com uns dizeres horrorosos. Acho que ela chorou e nunca mais voltou. Quando definitivamente ficávamos sem professor, éramos obrigados a ir para o pátio e permanecer presos na escola. Aí vinha a coordenadora e passava qualquer tarefa para nós fazermos – poucos faziam” (CEOS).

É fato que não houve um ensino para a compreensão, para o respeito ao outro. O excesso de racionalização pode levar a isso, pois é centrado em programas. E, nos programas, nas políticas públicas que orientam o ato educativo, não há menção a uma abertura em relação ao outro, tampouco uma interiorização da tolerância, o que reforça o egocentrismo; assim, é preciso inserir nesses programas que “compreender é também aprender a reaprender incessantemente” (MORIN, 2000, p. 102).

Mas o pavor antes citado reapareceu e foi acentuado no ano seguinte, já no ensino médio: ventos sombrios de um ‘cárcere’. Assim, ela afirmou:

“O ensino médio foi o meu cárcere. As paredes da escola eram altíssimas. A iluminação era fraca a ponto de parecer mesmo um cárcere. O cenário era cinza, as paredes eram bem semelhantes às de cadeia, tijolinhos laranja pichados, nas escadarias não havia corrimão, as carteiras eram riscadas, os ventiladores de teto eram assustadores, pois a sensação de que um cairia sobre nós era constante. Ficava sempre quieta, sentada num canto” (CEOS).

A escola vista como cárcere é uma escola desalmada, fruto de um paradigma da simplificação, fruto de uma pedagogia da certeza, que navega na busca de porto seguro. Mas em um mundo em constante movimento, um mundo de incertezas, não há porto seguro (JAPIASSU, 1983). Certamente, era uma escola sem ternura, uma escola na qual havia promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e brincar estavam ausentes. E mais: o sentar-se num canto passa a ideia de solidão. O canto é a marca de um negativismo, o local seguro, o local próximo da imobilidade, é um refúgio (BACHELARD, 1993, p. 146). E, de um refúgio, é possível assistir a todas as cenas da vida e delas não participar. Escolas desalmadas promovem a imobilidade, pois são cantos do mundo.

No final, o último ano: uma comemoração. A trajetividade da heroína começou a se redesenhar. Nesse momento, ventos sombrios sopraram, e ela relatou: *“No último ano, cheguei a comemorar, pois ficaria livre da prisão (CEOS)”*.

Importante destacar que *“o puer não suporta a falta de direção com tempo e paciência. Não sabe quase nada das estações e da espera”*; enfim, o *puer* não compreende a *“complexidade labiríntica do mundo horizontal”*, que é o contínuo do tempo/espaço, denominado *‘realidade’*; o mundo do *puer* é vertical, do voo e da queda (HILLMAN, 1998, p. 38-39); no entanto, mesclado a esse esquema vertical, outro se apresentava: o intimista, o regime pleno do eufemismo.

Cabe lembrar que o *Regime Noturno* da imagem, oposto ao diurno, é *“idêntico em força e coesão”*, promove *“um suave retorno ao centro”*, por não combater o destino, mas assimilá-lo (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 51).

No que tange a esse regime, *“a fantasia do Regime Noturno conservará da técnica polêmica a preocupação da couraça, a precaução da defesa e da ostentação”* (DURAND, 2002, p. 200).

Importante destacar, nessa afirmação, a simbologia da palavra prisão, pois poucas coisas provocam tanto medo nos sujeitos como o pensamento da prisão, haja vista que *“os seres vivos, desde a saída da semente, do ovo ou do útero, lutam inatamente pela liberdade”* (MARTIN, 2012, p. 634). Será que nós, docentes, tantas vezes quixotescos, paramos para pensar nisso? Será que consideramos a escola somente como agente de libertação dos grilhões da ignorância?

Finalmente, após a queda, a ascensão, como em todo trajeto em que se manifesta a heroicidade. Ceos destacou uma frase esperançosa, que continha reflexão sobre o que se passou, entrevendo a sua situação escolar, os planos que seriam traçados, e o recebimento de um elogio:

“Ótimos professores eu tive. Em paralelo, comecei a estudar para o Enem. Fraca em matemática, comecei a pensar em fazer publicidade e propaganda. Certa vez, uma professora escreveu a seguinte frase no final de meu texto: – ‘vale a pena cuidar do seu texto’. Apesar dos meus erros, ela escreveu isso (CEOS)”.

Nesse ponto, ancoramo-nos no pensamento da complexidade, pois as experiências podem nos tornar incapazes para a vida ou, contrariamente, podem nos reforçar. Assim, percebemos um reforço, pois na trajetória, no caminhar, ela se deslocou entre os ventos, ora fortes, ora calmos, com uma intenção de superar as agruras – ventos de borrascas que sobre ela se abateram.

O reconhecimento por ter conhecido excelentes professores é um alento, pois é sabido como muitos profissionais são dedicados à própria missão: *“uma tarefa de saúde pública”*; principalmente, aqueles que compreendem a missão de transmissão em que o *eros* é indispensável em todo ensino, *“que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de*

transmitir amor pelo conhecimento e amor pelos alunos – o *eros* permite ligar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação” (MORIN, 2000, p. 101-102). O final do relato, em que sopram bons ventos, em que se percebe a calma de movimentos, que se anuncia um desejo, uma vontade de adentrar no caminho, revela o poder de um elogio – em meio a uma paisagem que se desenhou cinzenta e, por vezes, nebulosa. Cabe destacar também a entrada num mundo horizontal, isto é, na realidade, despedindo-se lentamente do mundo vertical, que é o do voo e da queda.

E o vento levou... Levou experiências ruins, carregou para longe. E no ‘se contar’, ato de (re)fletir em voltas dentro de si própria, vimos Ceos flanando em outros ventos: ventos que levam sementes para a terra fértil do existir e rumar para a sua ilha.

Gavdos: a calma e o navegar

Gavdos iniciou a sua autobiografia de uma maneira tradicional, informando onde nasceu, quem eram os seus pais, a data do seu nascimento e anunciando todos os membros da família. Fez algo tradicional – como se não houvesse turbulências em sua vida, como se desejasse ser extremamente claro. Mostra a *persona*. Assim:

“Nasci no bairro Vinte e Cinco de Agosto, em Duque de Caxias, às 22 horas e 10 minutos. Filho de Marcela, neto de vó Aparecida e avô Josué; sobrinho de Mirela, Lourdes, Ana e Judith; sobrinho de Pérsio, Fabricio e Raphael, tios incisos. Desde o vigésimo sétimo dia do quarto mês de 1998, estou aqui, limitado, por enquanto, aos limites fluminenses. Após a saída da maternidade caxiense, fui levado à minha antiga e primeira casa, numa rua simples e reta, em São João de Meriti. São João de Meriti é a cidade na qual moro, desde que dormi no meu primeiro berço. Meu sono inicial é ressaltado até mesmo após o momento em que escrevo esta linha, visto que eu durmo muito” (GAVDOS).

Gavdos, no espaço primeiro em que habitou, já se sentia preso: circunscrito, limitado aos limites fluminenses. “Limitado” aponta para desejos não realizados – “por enquanto” – acrescenta. Esse desejo de sair, de voar, de romper barreiras já estava presente desde o início do texto. Mas trouxe a impressão de que era algo para o futuro, o desejo agora não poderia ser satisfeito. Por enquanto, esse “limitado” é porque se sentia preso. Preso a limites, a correntes do limite, inferimos. Podemos afirmar, então, que “em um sentido sociopsicológico, a corrente simboliza a necessidade de uma adaptação à vida coletiva e à capacidade de integração ao grupo”, pois tal símbolo “marca uma fase da evolução ou involução pessoais” e, sob o ponto de vista psíquico, não há nada de mais difícil do que sentir a indispensável ligação social não como uma corrente, mas “numa forma de adesão espontânea” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 292-293). Por outro lado, esse “limitado” pode remeter também ao além-mar. O mar é o limite. O mar é o “lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos” e simboliza “uma situação de

ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 592).

Da família, destacou o amor pela avó materna:

“Sobre os primeiros anos, foi o início de uma grande versão da guia minha e para além dos limites parentais: minha avó. Lembro-me de que os seus colos moles e estáveis adormeciam o meu choro — quando eu chorava demais. Minha vó tinha um tão estável colo, que, mesmo ela em outra realidade e incerteza para mim, eu ainda recorro a ela” (GAVDOS).

A guia, a avó, trouxe os fios, que “segundo o Zohar³, é um dos símbolos mais antigos, como o cabelo. O fio simboliza a conexão essencial, em qualquer dos planos: espiritual, biológico, social”, entre outros (CIRLOT, 1984, p. 255). Como Ariadne, a avó, a Grande Mãe, deu-lhe armas para enfrentar os “minotauros” da vida e o fio condutor para desbravar o viver. O aconchego (os colos moles e estáveis, os quais adormeciam o choramingar) era como um trono. Cabe lembrar que “o trono original é o colo da Grande Mãe, o útero imaginário e infinito da natureza no qual tudo é concebido [...] e também vale destacar que as representações neolíticas da Grande Mãe “realçam a vastidão de seu colo e sua capacidade para suportar, abranger, estabilizar, confortar, segurar e segurar com força” (MARTIN, 2012, p. 586)”. A avó representa o conforto, a estabilidade, a Grande Mãe.

Vasculhando a memória, afirmou que, antes do ensino fundamental, no chamado Jardim, frequentado dos três aos seis anos, mostrou-se uma criança diferente,

“no ensino fundamental, uma boa criança eu fui: fiz meus deveres, obedeci à professora, nem tantos amiguinhos eu fiz e, não sei por quê, não me segurei o controlável — a professora amenizou-me” (GAVDOS).

A boa criança, cumpridora dos deveres e obediente, já se revelava na infância. Descreveu-se como uma criança diferente em meio às outras, pois chamou-se de “insatisfeito”:

“Entre os três e seis anos, foi um período de muitíssimos aprendizados: moderadas brincadeiras feitas, uma leve visão sobre a particularidade local e moderadas referências visuais para um insatisfeito. Um cotidiano simples e único, uma vez que o local era propício para meninos agitados, para muita pipa, muita bicicleta e muito gude. Eu fui um observador pelo mérito da negação das outras crianças que faziam: por não ser ágil, sobre” (GAVDOS).

Como charada, fez inversões na escrita – revelando um certo hermetismo – pois, refazendo a frase, teríamos: faziam (*as outras crianças*) coisas que eu não fazia, isto é, brincar em excesso, por não ser ágil – feito a ações que não revelavam rebeldia, por ser contido e obediente – não expressava movimentos próprios de criança. Daí a negação.

Cronologicamente, mas não informando sobre o primeiro dia de aula, sobre os professores, sobre a experiência no ensino fundamental, deu um salto e contou alguns fatos já na terceira série:

“Já no terceiro ano, as coisas foram diferentes: foi o avesso do que os anteriores foram em dezembro de 2006, minha primeira mudança de casa. Ainda em São João, saio do Duque e vou ao Paraíso — que evolução! Lá, a minha cabeça tem um “boom” de novos métodos. Minha avó, ainda presente e persistente, me guiava, e guiava, e guiava. Estudei, na terceira e quarta série, em um moderado colégio — hoje falido —, fui perdendo os amigos da rua em linha reta e conheci novos que, novamente, perdi. Tornei-me mais pacato, talvez por morar em uma avenida não passiva com as brincadeiras, embora houvesse algumas esporádicas, como soltar pipa — odeio pipa” (GAVDOS).

Não era afeito ao brincar em grupo. E forneceu uma imagem dessa época: a pipa – que, comumente, as crianças brincam em grupo. E quem dirige a pipa é o vento, símbolo da inconstância, da instabilidade e “entre os gregos, os ventos eram divindades inquietas e turbulentas, contidas nas profundas cavernas das Ilhas Eólias”; quanto à simbologia da pipa, também chamada de papagaio, é mister salientar que “o papagaio de empinar (fr. *Cerf-volant*, literalmente, cervo voador) faz lembrar a grande lei físico-química que dá ao cervo-Mercúrio a possibilidade de elevar-se e propicia a realização da sublimação filosófica”, pois o cervo é retratado, em algumas obras de arte, como “o símbolo do temperamento melancólico, sem dúvida, por causa de seu gosto pela solidão” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 935). Mas uma outra interpretação nos leva a crer que se trata também de um comportamento prudente: “escritores e artistas têm feito do cervo um símbolo de prudência, porque ele foge sempre no sentido do vento que leva consigo seu cheiro” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 226). Melancólico, prudente e solitário – assim já se mostrava nos anos iniciais da sua aventura acadêmica.

Com mais um salto na sua narrativa, narrou a sua entrada no ensino médio:

“Estudei, em São João de Meriti. O colégio, escola pública, é bem localizado, é um colégio bastante requisitado pelos pais que, geralmente, colocam seus filhos lá, no momento da inscrição “online”, o escolhem como prioridade de estudo para seus filhos. O que mais me atraiu atenção, à primeira vista, em 2013, no meu primeiro ano do ensino médio, foi a boa estrutura externa do local. Tinha a impressão de que era um colégio que se encaminhava pelas tabelas como qualquer outro colégio público. Porém, ao conhecer aos poucos a realidade da instituição, eu pude notar que grande parte da minha impressão acerca da qualidade do ensino público era infundada e baseada na generalização, permitida por mim, que o tempo me proporcionou” (GAVDOS).

As impressões generalizadas sobre a escola pública, oriundas do senso comum, pois comparada sempre aos colégios de prestígio social, é perceptível ao afirmar que:

“um colégio que se encaminhava pelas tabelas como qualquer outro colégio público. Durante os três anos em que lá estudei, vi bastante greve, desrespeito de alunos, desorganização nossa (aluno) e grandes muros; no entanto também vi um ótimo e bem abastecido refeitório, diversificada biblioteca, uma boa coordenação, ótimos professores e também uma ótima diretora. A estrutura docente, muitas vezes, não desfazia ou amenizava algum problema, a equipe é uma ótima construtora. Um exemplo grandioso do sucesso do colégio e da diretora Regina é o grupo de dança e teatro, no qual tive grande felicidade de participar. Confesso que é difícil delinear os prós e contras do local, visto que eu nunca tive contato próximo com os gestores do colégio e pela complexidade do meio escolar fluminense e brasileiro” (GAVDOS).

Mas a imagem ruim foi desfeita, e Gavdos salientou que a sua opinião era infundada. Esse reconhecimento posterior ou já sentido à época demonstra o início da chegada de um amadurecimento, pois esse raciocínio é crítico, contém discernimento. Interessante descobrir que nessa escola havia aulas de teatro, o que deve ter dado ao discente armas para se livrar da timidez, da melancolia, enfim, deve tê-lo colocado para aprender a trabalhar em grupo, pois a arte é capaz de trazer mudanças. A vivência nesse local proporcionou a ele um novo olhar, mesmo em face de problemas corriqueiros – enfrentados pela criança eterna em busca de autoafirmação. Mas, em momento algum, vemo-lo numa situação em que o desrespeito impera – não há relatos sobre isso, pois ele apontou para outros que participavam desses atos.

Vale lembrar que há uma referência a uma coisa comum nas escolas públicas: o muro. Mas esse muro, para ele, além de ser o muro físico, é o muro que impedirá outros de fazer uma travessia.

Sobre o ensino médio

“também confesso que somente o ensino que tive na escola em que estudei não me permitiu a segurança do ingresso ao ensino superior, embora eu tenha ingressado em uma — muitos até recorreram, recorrem e recorrerão aos inúmeros cursinhos preparatórios. A insegurança em relação ao ingresso no ensino superior, para mim, ocorreu por diversos motivos que podem ser confundidos como único: houve muitas greves; a nossa falta de seriedade em algumas matérias, sobretudo as que não reprovam, como educação física, sociologia, filosofia (todas as referidas somente tinham um tempo na semana!); a nossa incerteza diante do futuro — quando escolhemos um curso do ensino superior, o encaminhamento pessoal é melhor orientado, visto que temos uma plena e, às vezes, rala noção sobre a área escolhida. Na escola, muitas vezes e nem sempre, vamos por ir —; e até mesmo a falta de seriedade dos pais” (GAVDOS).

Outra vez mencionou o “muro” – o que impedirá os alunos de ingressar no ensino superior – e abordou a insegurança, a própria insegurança, o medo de fazer a travessia. Medo dos outros muros. O muro, além de ser a separação entre os outros e o eu, “é a comunicação cortada, com a sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 626)”. Para Gavdos, o muro revelava a separação, mas ficou implícito também o fato de sufocar. Como aluno estudioso, reclamou das poucas aulas de filosofia e sociologia, e não demonstrou tanto interesse pelas aulas de educação física. Cabe lembrar que a aula de filosofia “é esse momento privilegiado numa existência em que o espaço mental se alarga até coincidir com o espaço vital inteiro” e é importante destacar que “à crise da adolescência, a aula de Filosofia propõe a solução da aventura e as disciplinas do espírito” (GUSDORF, 2003, p. 252). Gavdos é consciente de que o pensar é importante e que essas aulas poderiam fazer dele um ser humano mais consciente e mais competente.

Em síntese, resumiu os três anos do ensino médio

“sintetizando as minhas emoções e impressões colegiais, posso dizer que lá é um bom lugar para estudo e convívio; porém, para realmente aproveitar o ensino oferecido, serão precisos muitíssima concentração durante o triênio e o desenvolvimento de uma aptidão autodidata e persistente” (GAVDOS).

De uma forma madura, afirmou que o ensino médio foi um local de estudo e fez uma ressalva, aludindo ao fato da necessidade de os alunos terem concentração e de serem persistentes. O conselho, obviamente, foi dado e seguido por ele.

Sobre as boas lembranças desse período, afirmou:

“o conjunto do segundo ano foi o que mais me marcou positivamente, pois foi o auge de muitas amizades que fiz — pena que eu não vejo alguns amigos há mais de um ano. Uma outra lembrança boa é referente aos momentos em que eu encontrava, antes das aulas matinais, no primeiro ano, o Santana (um grande amigo): ele vinha pela rua do bar do China e acenava que nem um louco para mim, enquanto eu o esperava (e me agitava feito um louco) no ponto do ônibus” (GAVDOS).

No ensino médio, houve socialização: o menino que não brincava em grupo, passou a ter alguns amigos.

No que tange à entrada na universidade, ressaltou:

“[...] no dia 27 de dezembro de 2015, foi um dia rápido e sucinto: a morte da minha avó e nada mais. 2016 foi o reforço da minha pacatez e o ingresso para a faculdade. Indo ao Rio Comprido constantemente, tive outro intenso e ascendente boom visual, pois eu conheci grande parte do Rio de Janeiro e tornei-me um conhecedor moderado das ruas e rotas de ônibus cariocas — andar de ônibus é a minha principal diversão. 2018 ainda é um ano incerto, meus objetivos estão sendo encaminhados com simplíssimas felicidades. Eu tenho felicidades simplíssimas e duradouras (GAVDOS)”.

A entrada para a faculdade e a morte da avó, a Grande Mãe, foram os fatos marcantes dessa época. Como pacato, ele se define. A tristeza retorna, e ele diz ter alegrias, felicidade nas coisas simples, comuns.

Sobre as disciplinas prediletas informou-nos que

“a disciplina de português sempre me atraiu. Nos três anos, eu tive boas professoras da matéria que clarearam a minha mente com aprendizados sobre a forma da expressão. Artes também está na minha predileção, uma matéria riquíssima. Foram as minhas principais oportunidades de enxergar o mundo muito além da comunidade — foram séculos, nações, amores...” (GAVDOS).

O fato de gostar de se comunicar bem, por meio da escrita, da poesia e apreciar as artes se fez presente na vida de Gavdos, e podemos inferir que as simples alegrias advêm desse fazer: o poético invadindo a alma e trazendo um equilíbrio, fazendo-o ver o mundo com outros olhares – nem tanto tristes.

No que se refere ao relacionamento com os professores, respondeu-nos que “era miúdo e respeitoso”. A boa educação recebida pela família fez com que tivesse um

relacionamento respeitoso com os professores, mas antes do “respeitoso” vem a palavra miúdo, que pode ser de pequenas proporções. Esse miúdo também pode ser interpretado como delicado, algo pequeno que tem de ser cuidado para não se quebrar. Como ele é apreciador de poesia, acreditamos que esse miúdo é delicado, algo que não se pode quebrar, um pequeno frasco de cristal, contendo os mais suaves perfumes.

O contraste – movimento das águas

Milos gosta de silêncios. Pouco falou e escreveu o necessário. Ficava sempre a observar os outros, como se estivesse jogando xadrez, para depois mover as peças.

Aparentemente, é um navegante que, na calmaria, pesca sonhos e observa a movimentação das águas, águas do real. Escreveu pouco. Mas deixou algumas impressões. Quando perguntado sobre a sua entrada na escola, respondeu:

“Contaram para mim que eu chorei muito. Chorei o dia inteiro. Não queria ficar lá. Mas me deixaram o dia todo” (MILOS).

Nas voláteis memórias, perdidas nas “brumas da primeira infância”, os outros é que contam, recontam, e são os donos dessa história (RICOUER, 2014, p. 171), pois já não há mais na lembrança o choro. Mas o recontar por outros fica gravado, porque, possivelmente, é para pôr em evidência que “menino não chora”. É o delinear de uma educação em que o masculino prevalece. Cabe lembrar que “a história de nossa infância não é psicologicamente datada” (BACHELARD, 2009, p. 100).

No ensino fundamental, estudava perto de sua casa, numa escola pública. Assim, descreveu a escola:

“era tudo muito grande. Havia um pátio onde a gente brincava na hora do recreio. Na hora do recreio, a quadra ficava lotada. As crianças se misturavam: os do primeiro ano com os do quarto ano. Mas eu ficava com os meus colegas de sala e brincava o tempo todo” (MILOS).

Não se relacionava com alunos de outras séries, a não ser com os da sua turma. Mas o brincar, naqueles instantes – o recreio não dura uma hora – era o suficiente para recarregar as forças, o ânimo.

Vale lembrar que “todo comportamento vivido fora dos domínios do propósito ou da intencionalidade ocorre como válido em si mesmo. Se é vivido dessa maneira, é vivido no brincar” pois o recreio, como espaço do brincar, também é um espaço de jogos, enfim, é o espaço da existência (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 146).

Relatou-nos que

“já nessa época, gostava de desenhar, mas não me lembro de ter sido incentivado por algum professor. Sempre gostei de colorir” (MILOS).

Sobre as suas relações com os professores do ensino fundamental, informou-nos que foram boas. E não discorreu sobre o assunto. A resposta foi simples: “boa”.

O gosto pelo desenhar, pelo devaneio, por criar já constituía Milos desde o ensino fundamental. Os silêncios, os movimentos das águas, águas do real – as que vão da calma à tormenta – levam-nos a crer que foi nesse período que a criatividade de Milos despontou com intensidade: momento da “água que corre” na vida e que ele passou a observar esse movimento. A água “é um elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra (BACHELARD, 2013, p. 7)”.

No ensino médio, já com quase quinze anos, foi brigão, e um adolescente rebelde – e, sobre a instituição, complementou:

“era uma instituição da rede pública. No primeiro ano, os portões do colégio ficavam abertos, permitindo a entrada e saída de alunos a qualquer hora durante horário de funcionamento da instituição. Do segundo ano em diante, após o horário da entrada, eram tolerados quinze minutos de atraso. Depois disso, os portões se fechavam e só eram abertos novamente no segundo tempo de aula, sendo fechado em definitivo até o horário de saída. Essas novas regras foram devidas à mudança da direção”.

Não nos revelou muito sobre esse adolescente rebelde e brigão, mas acreditamos que, nesse período da existência, em plena adolescência, o demonstrar força tem importância para o jovem. Sobre o brigar, sobre as lutas, quando essas “terminavam com sucesso, transferiam para o vencedor uma espécie de poder mágico, garantia de futuras vitórias”(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 566), pois a luta, assim, é uma forma de captação de poderes, dando ao vencedor um acréscimo de forças. Vale lembrar que não contou sua participação em brigas, embora, em conversas informais, tenha dito que brigou algumas vezes.

Quanto aos portões, é preciso ressaltar que “a porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido”, e que a porta tem um valor dinâmico, psicológico, como se um convite para atravessar estivesse sendo feito”(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 734).

Quando perguntado sobre as melhores e as piores lembranças desse período, respondeu:

“as amizades criadas ao longo dos anos, estudando na instituição, tanto entre alunos como entre alunos e alguns professores. Essas são as melhores lembranças que tenho desse período. As piores lembranças são as brigas, havia muitas brigas durante o recreio e na saída. Praticamente, toda semana acontecia uma briga. Na época, isso não me incomodava muito, mas hoje considero lembranças ruins” (MILOS).

Os valores, já nessa época, estavam consolidados em Milos, por isso, a amizade desponta como uma lembrança boa – amizade com colegas de turma e com alguns professores – e as brigas como lembranças ruins – embora, como já mencionado, não nos

tenha contado formalmente a sua participação nelas. Não entrou em detalhes sobre as amizades criadas ao longo dos três anos do ensino médio.

Quanto às suas disciplinas prediletas, no ensino médio, disse-nos que

“não existia uma predileta. Durante esse período, eu estudava mais por obrigação do que por prazer. Entretanto, me familiarizei mais com história e geografia, porque os professores viajavam na matéria. Essas eram as matérias que eu absorvia com mais facilidade”.

Se estudava mais por obrigação, como afirmou, trouxe-nos uma contradição – talvez porque nesse período estava se transformando, mudando a forma de pensar. A escolha das disciplinas, história e geografia, em conversas informais, se deu porque os professores filosofavam – ‘viajavam’, isto é, entravam em devaneios –, segundo suas palavras. Talvez esse fato de filosofar, de pensar a história e a geografia, como disciplinas que interagem com outras, é que lhe tenha fornecido base para ter consciência sobre o ato educativo e da necessidade dele.

Quanto ao relacionamento com os professores, informou-nos que

“era um bom relacionamento, sem nenhuma intimidade. Alguns professores se tornaram amigos, outros não, mas nenhum deles desgostava de mim e vice-versa” (MILOS).

Mais uma vez, ficou vaga a impressão que nos deixou por escrito, e não tivemos tempo para pedir uma explicação mais detalhada sobre isso. Mas trouxe-nos uma imagem, entre a calma e a tormenta das águas: a de um narcisismo idealizante.

É perto da fonte, perto das águas, que nasce esse narcisismo idealizante, subestimado pela psicanálise clássica; no entanto, importante para uma psicologia da imaginação, pois, nem sempre, o narcisismo é neurotizante, pois desempenha

também um papel positivo na obra estética e, por transposições rápidas, na obra literária. A sublimação nem sempre é a negação de um desejo; nem sempre ela se apresenta como uma sublimação contra os instintos. Pode ser uma sublimação por um ideal. Então, Narciso já não diz: “amo-me como sou”, mas sim “sou tal como me amo” (BACHELARD, 2013, p. 25).

Cabe lembrar que “esse narcisismo idealizante realiza, então, a sublimação da carícia. A imagem contemplada nas águas aparece como o contorno de uma carícia toda visual. Não tem a menor necessidade da mão acariciante” (BACHELARD, 2013, p. 25).

Milos é observador – e esse observador remete-nos a palavra contemplador. A sua forma de desenhar mostra a sua capacidade de perceber detalhes. Assim, disse em uma conversa informal:

“gosto mesmo é de desenhar, gosto da publicidade, gosto de mexer com a cabeça dos outros; às vezes pensam que eu estou dizendo ou desenhando uma coisa, mas na verdade é outra. Não falo nada para quem observa. Mas dou uma risadinha por dentro, porque também pode ter uma outra interpretação” (MILOS).

Quando disse *'dou uma risadinha por dentro'*, pensamos no deus Hermes, não mais como impostor, mas como mensageiro dos deuses, que “é ao mesmo tempo, o deus do hermetismo e da hermenêutica, do mistério e da arte de decifrá-lo” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 488). Enfim, é o astuto desperto em cena.

Algumas (de)cifrações

*Que é necessário sair da ilha para ver a ilha,
que não nos vemos se não nos sairmos de nós...
José Saramago, 2013.*

Após imersões no aquífero semântico (DURAND, 2002) da narrativa autobiográfica, em busca de ilhas desconhecidas, dois pontos podem ser destacados: o despertar da reflexão do narrador e o estreitamento das relações entre discente e docente. No que diz respeito ao despertar da reflexão do narrador, acreditamos que quando nos contamos, ao fazer uma sondagem na alma, quando nos examinamos e nos percebemos como carregadores de pensamentos (de emoções alegres ou tristes), quando imergimos no mais profundo, entre luzes e sombras, quando percebemos que podemos emergir e recontar, um sentimento de liberdade nos invade – proporcionado por esse momento reflexivo. É nesse despertar que ouvimos a nós mesmos; entretanto, isso não seria possível se não saíssemos de nós mesmos. A narrativa autobiográfica promove esse “sair de nós mesmos”. Quanto ao estreitamento das relações entre o discente (narrador) e o docente (ouvinte), cumpre destacar um ponto: a emoção estética. É por meio da emoção estética que descobrimos e que “aprendemos a conhecer o mundo e, principalmente, a natureza do mundo humano no qual a realidade se entrelaça com o imaginário e o imaginário com a realidade”, descobrindo um pouco mais de si mesmo, da natureza do outro, do mundo das subjetividades (MORIN, 2017, p. 102).

Essa emoção estética, ocasionada pelo narrar, nos revela que “[...]o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 85).

E no meio da travessia, já saindo da ilha para ver a ilha, saindo de nós mesmos para nos vermos, é que, talvez, surge a possibilidade de compreender que a narrativa autobiográfica reverbera na alma, pois Mnemosyne, presente, auxilia a travessia por esses mares já navegados.

Recebido em: 16/06/2020 e Aprovado em: 28/09/2020

Notas

- 1 Marguerite Yourcenar afirmou sobre a poesia de Kaváfis: “é um dos mais célebres poetas da Grécia moderna; é também um dos maiores, o mais sutil em todo caso, o mais novo talvez, o mais nutrido, no entanto, da inesgotável substância do passado. In: KAVÁFIS, Konstatinos. Poemas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p.118-119.
- 2 Pathos ou path é uma palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e doença. O conceito filosófico foi criado por Descartes para designar tudo o que se faz ou acontece de novo. E se o conceito está ligado a padecer, pois o que é passivo de um acontecimento, padece deste mesmo. Portanto, não existe pathos senão na mobilidade, na imperfeição. Tal termo grego pode ser transliterado como patia, pata e pato para as línguas neolatinas e anglo-saxãs, sendo eles utilizados como prefixos e/ou sufixos na composição muitas terminologias. Disponível em : <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pathos>. Acessado em 18.10.2018. Na sua República, Platão pôs na boca de Sócrates a afirmação de que a alma humana era composta por três partes: uma que deseja, outra que raciocina e uma terceira, a que chamou thymos, sendo esta a ferosidade, o brio, o pundonor da personalidade, aquela parte que quer o reconhecimento dos outros, nas relações intersubjectivas, aquela parte que não quer o reconhecimento de coisas ou valores exteriores, no sentido econômico, mas o reconhecimento de coisas, valores, ideias ou ideais do íntimo da alma, a sua afirmação, aquilo que na linguagem jurídica se reconduz aos termos técnicos de honra e consideração. Disponível em: <https://vickbest.blogspot.com/2005/05/alma-humana-o-thymos-justia-e-guerra.html> Acessado em 18.10.2018.
- 3 O’Sefer ha-Zohar: o Livro do Esplendor é, sem sombra de dúvida, a obra principal e mais sagrada da Cabalá, a dimensão mística do judaísmo. Fonte inesgotável de sabedoria e conhecimento, seus ensinamentos e revelações se equiparam, em importância, aos da Torá e do Talmud. Disponível em: <https://herancajudaica.wordpress.com/2012/06/30/o-que-e-o-zohar/>. Acessado em 29.9.2018.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. *A água e os sonhos*. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BYNGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: 2. Ed. Editora Moraes, 1984.
- DUCHASTEL, Alexandra. *O caminho do imaginário: o processo de arte-terapia*. São Paulo: Paulus, 2010.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A ; STREVEENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino da língua*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- HILLMAN, James. *O livro do Puer: ensaios sobre arquétipos do Puer Aeternus*. São Paulo: Paulus, 1998.
- _____. *O pensamento do coração e a alma do mundo*. Campinas: Verus, 2010.
- JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KAVÁFIS, Konstatinos. *Poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MARTIN, K. *O livro dos símbolos: reflexões sobre imagens arquetípicas*. Colonia: Tashen, 2012.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.
- RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROSA, J. Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- ROSSET, Clément. *O princípio da crueldade*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. 9. ed. Alfragide/Portugal: Ed. Caminho, 2013.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. *Gilbert Durand: imaginário e educação*. Niterói: Intertexto, 2011.
- VERDEN-ZOLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. 2. Ed. São Paulo: Pallas Athena, 2009.

Educação infantil em Belém: *os tempos e espaços negados*

Early childhood education in Belém:
denied times and spaces

Educación infantil en Belém:
los tiempos y espacios negados

ANDRÉA C. CUNHA MATOS*

Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta uma análise sobre a oferta da educação infantil em Belém/PA e as ações do poder público frente à necessidade de sua expansão. Além de levantamentos estatísticos, dados coletados por meio de entrevistas foram analisados. Nota-se que a ausência de políticas públicas que respeitem os direitos de bebês e crianças se materializa em insuficiência e precariedade de equipamentos públicos, superlotação de salas, desvalorização profissional e negação de tempos e espaços adequados à infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas. Precarização do trabalho.

ABSTRACT: The article presents an analysis on the provision of early childhood education in Belém/PA and the government's actions in view of the need for its expansion. In addition to statistical surveys, data collected through interviews were analyzed. It is noted that the absence of public policies that respect the rights of babies and children materializes in insufficient and precarious public facilities, overcrowding of rooms, professional devaluation, and denial of times and spaces suitable for children.

* É mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará, mesma instituição na qual atualmente é docente, atuando no ensino básico técnico e tecnológico como professora de educação infantil. *E-mail:* <amatosufpa@gmail.com>.

Keywords: Early childhood education. Public policies. Work precariousness.

RESUMEN: El artículo presenta un análisis de la oferta de educación infantil em Belém/PA, Brasil, y las acciones del gobierno ante la necesidad de su expansión. Además de las encuestas estadísticas, se analizaron los datos recopilados mediante entrevistas. Se observa que la ausencia de políticas públicas que respeten los derechos de los bebés y niños se materializa en instalaciones públicas insuficientes y precarias, hacinamiento en las aulas, desvalorización profesional y negación de tiempos y espacios adecuados para la infancia.

Palabras clave: Educación infantil. Políticas públicas. Precarización del trabajo.

Introdução

Este artigo expõe um recorte de pesquisa de doutorado sobre saúde docente na educação infantil em Belém, capital do estado do Pará. Dados estatísticos sobre matrícula, oferta e corpo docente na rede pública municipal disponíveis nas sinopses estatísticas da educação básica nos anos de 2010 a 2019 foram analisados, bem como as entrevistas no ano de 2019 com uma amostra composta por cinco docentes que atuam em creches e pré-escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (Semec).

Na etapa inicial, realizou-se um levantamento para a elaboração de critérios de escolha dos espaços educativos onde se encontravam os sujeitos docentes que participaram da pesquisa. Além dos dados sobre afastamentos médicos constantes nos relatórios epidemiológicos do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (Nast/Derh/Semec), foram consideradas as características geográficas e administrativas de Belém, optando-se pelo distrito de maior extensão geográfica e outro que concentrasse o maior número de servidores/as. Um terceiro distrito foi incluído em virtude do elevado percentual de afastamentos médicos em relação ao número total de servidores, em uma de suas unidades escolares, a qual supera a média geral da Semec/Belém, se considerarmos todos os seus oito distritos administrativos.

Após a definição dos critérios, dez docentes foram contactadas, dentre as quais cinco aceitaram participar. Elas foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o anonimato das professoras, utilizou-se a identificação DEI (Docente da Educação Infantil) por ordem de realização das entrevistas (DEI/01, DEI/02, DEI/03, DEI/04 e DEI/05), e acompanhadas das

siglas CA (Com Afastamento) ou SA (Sem Afastamento), a fim de sinalizar que nem todas as docentes se encontravam com afastamento médico na ocasião da entrevista.

Diante da compreensão de que a educação se encontra em sintonia com o trabalho, internalizando valores que podem levar tanto à passividade/alienação a fim de consolidar o sistema quanto a ações de resistência/enfrentamento, tornou-se fundamental apreender o que se encontra por trás da formação discursiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, para além dos dados secundários, utilizou-se como técnica para coleta de dados primários a entrevista semiestruturada, assumindo o materialismo histórico e dialético como método com vistas à compreensão do fenômeno em sua totalidade e tomando-se como referência a Análise Crítica do Discurso (ACD) para orientar a organização, a categorização e a análise dos dados.

Atendimento público à educação infantil

Belém é uma cidade portuária situada às margens da Baía do Guajará, com uma população de 1.492.745 habitantes, sendo a 11ª entre as capitais mais populosas do País e a 2ª maior entre as cidades do Norte. Com 14 bacias hidrográficas e 39 ilhas, Belém possui forte característica insular e o maior índice pluviométrico do País. No entanto, 29,7% da população não possui acesso à água, 86,4% não têm coleta de esgoto e, quanto ao tratamento de esgoto coletado em relação à água consumida, apenas 2,3% recebiam o devido tratamento em 2018 e naquele ano foram mais de mil internações e 28 mortes por doenças de veiculação hídrica, só na capital, colocando o município entre aqueles com pior saneamento básico no Brasil (INSTITUTO TRATA BRASIL, 2020).

A capital paraense apresenta uma peculiaridade geográfica que marca a distribuição dos bairros, com planejamento e gestão organizados a partir de distritos, definidos com base em dois elementos, conforme disposto na Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994: “I – relações de integração funcional de natureza econômico-social; e II – urbanização contínua entre bairros e/ou áreas limítrofes ou que manifestem tendências nesse sentido”. No artigo 4º da mesma Lei, lê-se o seguinte:

Art. 4º. Considera-se Distrito Administrativo o agrupamento de bairros e /ou áreas limítrofes com densidade demográfica e funções urbanas, diversificadas ou não, de modo que reúnam as características citadas no artigo anterior, e peculiaridades a exigirem planejamento integrado, ação conjunta e permanente união de esforços para a execução de serviços públicos de interesse comum de caráter local (BELÉM, 1994).

Embora tenha apresentado evolução positiva em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nas últimas três décadas, quase um terço da população no município vivia em situação de pobreza extrema ou alta em 2017, sendo

que os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa correspondiam a 39% da população, de acordo com dados do IBGE (2018).

Belém também tem apresentado resultados preocupantes em relação a saneamento, habitação, meio ambiente, mobilidade e violência, estando entre as capitais com a pior qualidade de vida, segundo levantamento realizado pelo Observatório das Metrópoles que mede o Índice de Bem-Estar Urbano (2016). O contexto em que vivem as crianças bele-nenses as submete a uma situação de privação que atinge direitos básicos, estando mais vulneráveis à violência e a doenças.

No acesso à educação a situação não é diferente. Analisando a evolução de matrículas na educação infantil na rede municipal de 2010 a 2019, nota-se uma queda na taxa de matrículas em 2011, com crescimento a partir de 2012 até 2016. Porém, nos anos subsequentes há uma redução no número de matrículas na educação infantil, tanto para a faixa etária de 0 a 3 anos, quanto de 4 e 5 anos, conforme o Gráfico 1, a partir dos dados do Inep constantes nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Gráfico 1: Matrículas em creches e pré-escolas na rede pública municipal de Belém/PA, 2010-2019

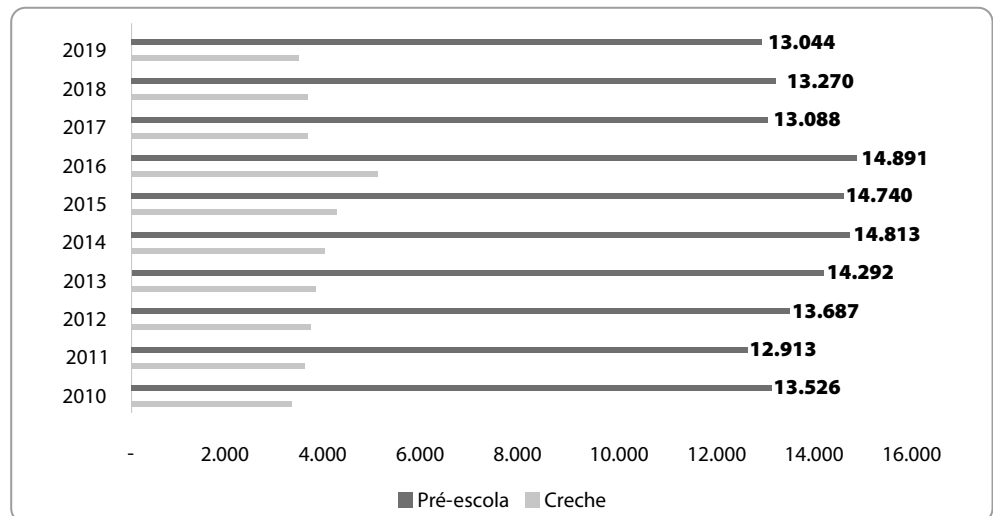


Gráfico elaborado pela autora com base em INEP, 2010 a 2019.

Em 2019, a Semec passou a utilizar uma plataforma *on-line* para pré-matricula de novos estudantes como forma exclusiva de ingresso na Rede. Esse mecanismo substitui o deslocamento de responsáveis para as escolas em busca de vagas e, embora possa exprimir certa facilidade, acaba por dificultar o acesso por parte de inúmeras famílias, o que pode justificar o fato de naquele mesmo ano a Semec ter sido obrigada a abrir um

segundo período de pré-matricula para o preenchimento de mais de 6.000 vagas restantes da primeira chamada referentes somente à educação infantil.

Quanto ao total de docentes vinculados à Semec em Belém, comparando os anos de 2010 e 2016, nota-se que o número de docentes em creches saltou de 177 para 593, e na pré-escola subiu de 464 para 618, entre professores efetivos e temporários. Tais valores sofrem queda em 2017, conforme verificado no Gráfico 2, com um pequeno crescimento no ano seguinte, no caso da pré-escola.

Gráfico 2: Docentes da educação infantil na rede pública municipal de Belém/PA, 2010-2019

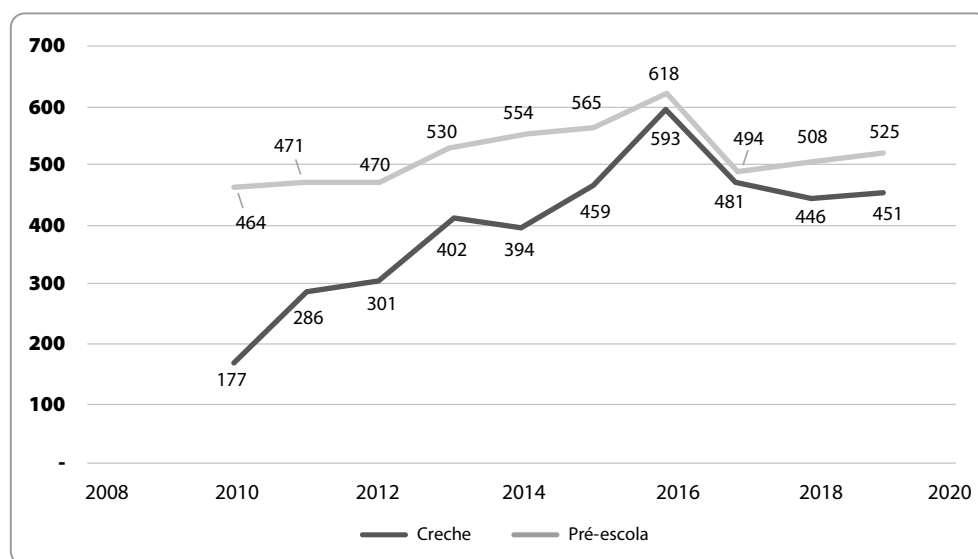


Gráfico elaborado pela autora com base em INEP, 2010 a 2019.

No *ranking* dos municípios “campeões da terceirização”, Belém ocupa o 6º lugar, 3º em relação ao volume de recursos investidos de acordo com o mínimo constitucional (25%) a ser aplicado na educação básica e o 13º dentre aqueles que respondem pelos menores investimentos em professores, conforme levantamento feito pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (Ilaese), em estudo realizado no período de 2013 a 2018, utilizando como critérios de escolha 50 municípios brasileiros, considerando a população e a relevância econômica.

Em relação ao vínculo empregatício de professoras/es da rede pública municipal, nota-se uma redução significativa na quantidade de contratos temporários e um crescimento no número de docentes efetivos no período que vai de 2011 a 2018, mesmo que o total de vínculos temporários ainda respondesse por cerca de 17% do total de professoras/as que atuavam na educação infantil em 2018. Em números absolutos, no ano de 2018,

havia um quantitativo de 954 docentes da educação infantil, lotados em 145 estabelecimentos que ofertavam a educação infantil em Belém, sendo que 57 dessas unidades com atendimento de creche e 108 atendendo com pré-escola.

Chama atenção a grande oscilação no número de contratos temporários, com registro de crescimento sobretudo no ano de 2016, o que pode estar relacionado ao aumento no número de matrículas naquele ano. A partir do Gráfico 3 é possível notar que a alta taxa de docentes com vínculos temporários somente começa a reverter a partir do ano de 2013, com a nomeação de concursados. No ano de 2011, por exemplo, professores/as temporários/as respondiam a 65,73% dos vínculos de trabalho nas creches e a 57,11% na pré-escola, e em 2012 essas taxas eram de 67,11% e 62,98%, revelando que a precarização não ocorre somente nas condições, mas também nas relações de trabalho. O grande número de contratos temporários também compromete a qualidade do trabalho na educação infantil, em virtude da alta rotatividade de docentes.

Gráfico 3: Docentes da educação infantil na rede pública municipal de Belém/PA, por tipo de vínculo, 2011-2019

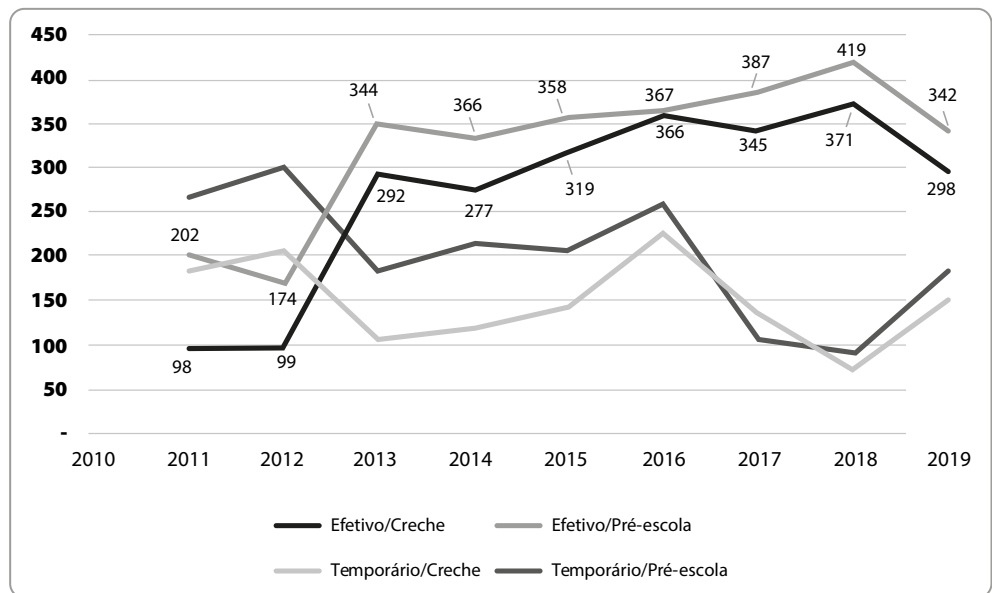


Gráfico elaborado pela autora com base em INEP, 2011 a 2019.

O grande número de contratos temporários também compromete a qualidade do trabalho na educação infantil, em virtude da alta rotatividade de docentes. Na rede pública municipal em Belém, nota-se um crescimento no número de docentes efetivos até 2018, com uma redução significativa na quantidade de contratos temporários, chegando o total de vínculos temporários a 17% do total de professores/as que atuavam na educação

infantil municipal em Belém. Contudo, é possível verificar uma nova tendência de aproximação entre o número de professoras/es efetivas/os e entre aquelas/es com vínculos temporários, posto que estes últimos correspondem a 34% da categoria nesta etapa da educação básica na rede municipal em 2019.

Desde de o ano de 1997, mesmo passando a contar com professoras que compunham o quadro de servidores/as vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação de Belém em consonância com as exigências da LDB/96, o fechamento de turmas de educação infantil por parte do governo estadual, com a aprovação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1997, somado à escassez de recursos para absorver adequadamente a demanda em expansão e à falta de interesse dos sucessivos governos em resolver a questão, os espaços provisórios que ofertavam a educação infantil vinculados à assistência, a exemplo das associações de moradores, se tornaram espaços permanentes, passando a ser ofertadas em prédios alugados, cedidos ou conveniados. Ainda em 1997, das 92 Unidades de Ensino da Rede Municipal em Belém, 51 eram anexos implantados naquele ano.

De acordo com o relatório de Gestão do Município (2020), 197 unidades educacionais estavam vinculadas à Semec em 2019, sendo 95 escolas (educação infantil e fundamental), 34 unidades de educação infantil, 38 unidades pedagógicas/anexos e 30 escolas conveniadas em parceria com organizações da sociedade civil (OSC). Embora seja possível notar um crescimento no número de espaços educativos se compararmos os anos de 1997 e 2019, não se pode afirmar que tenha havido melhoria na qualidade. Ao contrário, conforme podemos verificar no Gráfico 4, ao não substituir as unidades pedagógicas/anexos por novas escolas nos distritos administrativos sob a responsabilidade do poder público municipal, e expandir o atendimento via OSC (escolas conveniadas), a variedade de espaços e formas de gestão demonstra que a educação infantil em Belém segue precarizada.

Gráfico 4: Unidades Educacionais em Belém/PA, 2004, 2012 e 2019

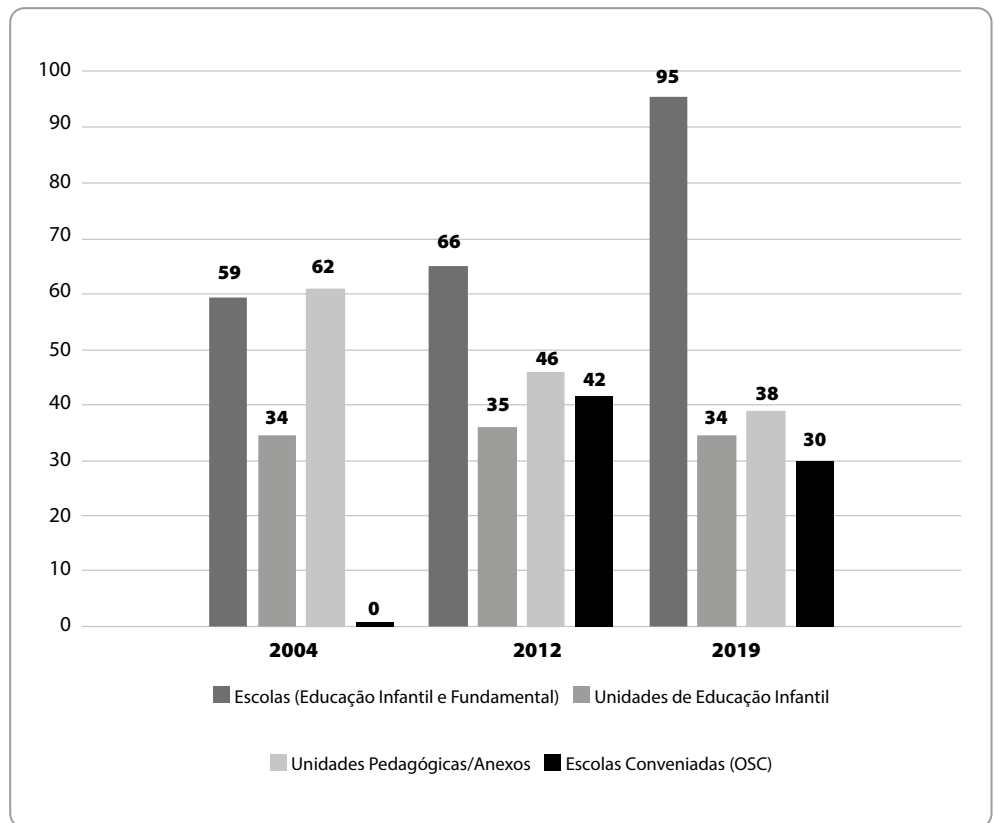


Gráfico elaborado pela autora com base em BELÉM, 2020

Diferentemente das escolas – onde é ofertado o ensino fundamental e em algumas unidades também a educação infantil/pré-escola, em regime parcial – e das unidades de educação infantil – voltadas ao atendimento em regime parcial ou integral às crianças na creche e pré-escola –, as unidades pedagógicas e anexos surgiram como medida temporária para o cumprimento da legislação educacional e voltaram-se ao atendimento da grande demanda de crianças até 6 anos que ainda se encontravam fora da escola ou eram atendidas em espaços como associação de moradores e centros comunitários no final dos anos de 1990.

Analisando a distribuição dos espaços educativos no período estudado, reafirma-se a necessidade de problematizar as condições de infraestrutura dos espaços pedagógicos vinculados à Semec/Belém nos quais o trabalho das professoras da educação infantil ocorre, assim como pensar os interesses em jogo e as formações discursivas, posto que:

as ideologias são significações/construções da realidade (mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p.122).

Para justificar a celebração de novos convênios para a oferta de educação infantil em Belém, em 2016 o Conselho Municipal de Educação, alegando a incapacidade de atender à demanda, publicou a Resolução CME n.º 04, de 28 de novembro de 2016, a qual “Estabelece procedimento *excepcional* para a concessão de atos autorizativos em prol de Organizações da Sociedade Civil interessadas em celebrar parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à ampliação do atendimento educacional” (grifo nosso) nessa etapa da educação básica.

O que se pode notar, na verdade, é a pretensão em se estabelecer formas de controle e funcionamento das instituições educativas que acompanhem o processo de reestruturação produtiva, favorecendo o mercado, reformulando currículos e fazendo surgir novos perfis de gestores, em que o Estado cede lugar a outros agentes de poder, e a ações e parcerias “bem-sucedidas” (na perspectiva do capital) acabam sendo utilizadas como modelos a serem seguidos.

Tempos e espaços negados

O trabalho docente na educação de crianças pequenas, embora carregue em sua natureza a díade cuidar e educar, seja qual for o espaço em que este trabalho é desenvolvido, a depender das condições de infraestrutura, de material e de recursos humanos, o cuidado ou a educação – ou mesmo as duas funções – podem ficar prejudicados. O impacto dessas demandas externas sobre o trabalho docente na educação infantil leva a um fazer ainda mais intenso, que se agudiza no contexto do neoliberalismo, com aprofundamento da precarização das condições do trabalho, aumento da demanda, bem como vínculos precários, reestruturação curricular e com novas formas de controle:

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se autoadministrar, não numa perspectiva autogestionária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação (HIPOLITO *et al.*, 2009, p.109).

Quando a parceria com o/a gestor/a da unidade é uma realidade, pelo menos o exercício da escuta ocorre e a busca por saídas torna-se uma ação coletiva, conforme foi possível inferir a partir da análise das entrevistas realizadas com professoras de creches e pré-escolas em três distritos administrativos de Belém. Em uma das creches, o relato de uma docente da educação infantil que havia assumido a coordenação da unidade alguns meses antes da realização das entrevistas revela sensibilidade em relação ao trabalho das professoras e preocupação com as condições de trabalho no espaço:

Dar banho em 25 crianças não é fácil, mesmo em dupla docência. No caso dos maternais e nos casos dos jardins você é só. [...] são 25 crianças pra você ajudar na alimentação, orientar na hora da atividade, e ainda conseguir abraçar no momento do sono, entendeu? Então é um braço, outro braço... é um pé que tu usas pra tentar acolher todas as crianças. Então é uma rotina extremamente cansativa. É muito prazerosa, mas é extremamente cansativa, física e mentalmente (DEI/03/SA, 2019).

Lamentavelmente, essa empatia não é a realidade observada na maioria das escolas, unidades pedagógicas e unidades de educação infantil vinculadas à Semec, em que ainda prevalecem as indicações políticas como critério de “escolha” de diretoras/es e coordenadoras/es.

Sobretudo nas atividades de educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), a concepção de trabalho tem se sustentado na naturalização da parentalidade em que a atividade desenvolve-se, a presença docente é desnecessária, contrastando assim com sua oferta no setor privado, no qual a “dispensa” da perspectiva educacional nas instituições que atendem a população de maior poder aquisitivo não ocorre na mesma medida:

Um dos debates fortes que ancoraram as discussões sobre a formação de professores no final da década de 1990 foi em torno dos modelos assistencialistas e pedagógicos que diferenciavam os profissionais que atuavam em creches e pré-escolas. [...] Prevalencia nas creches o caráter assistencialista priorizando as orientações sobre higiene, cuidados com a alimentação das crianças e outras medidas que tentavam suprir a pobreza e “compensar” assistencialmente aquelas de origem pobre. Por outro lado, os profissionais que trabalhavam com crianças de quatro a seis anos tinham majoritariamente o curso de magistério e uma parte significativa tinha curso superior (MORUZZI *et al.*, 2018, p.182).

O fato é que, além das atividades inerentes ao trabalho docente na educação infantil, as quais por sua natureza já exigem uma *hipersolicitação* profissional, o trabalho marcado pela desvalorização e pela superlotação das turmas tem contribuído para o aprofundamento da intensificação do trabalho, seja ele desenvolvido na creche, seja na pré-escola. Bebês e crianças pequenas se encontram em um processo delicado de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, no qual a tensão, para os profissionais, também se intensifica nas turmas que possuem uma média de 28 crianças para apenas uma professora, incluindo-se por vezes duas ou mais crianças que possuem alguma deficiência ou síndrome ou que demandam atendimento psicossocial.

Embora a Prefeitura Municipal de Belém tenha divulgado, em seu Anuário Estatístico do Município de Belém (2019), que no período de 2013 a 2017 a média de crianças nas turmas de educação infantil tenha variado de 21,9 crianças/turma no ano de 2015, a 23,2 crianças/turma em 2017, o cálculo não reflete a realidade de creches e escolas municipais, posto que a enturmação de bebês e crianças pequenas obedece a critérios específicos que levam em consideração a faixa etária e a forma de atendimento.

É pertinente destacar a gravidade das alterações na Resolução nº 22, de 28 de novembro de 2012, efetuadas pelo Conselho Municipal de Educação, sobre a organização dos grupos de crianças nos espaços educativos de Belém. Tais alterações apresentam grande retrocesso no campo da educação infantil. Os critérios para enturmação previstos na Resolução CME nº 29, de 1º de setembro de 2017, levam a severas consequências para o desenvolvimento infantil, ao aumentar o número máximo de bebês e crianças por professor/a e desconsiderar as demandas pertinentes à faixa etária e ao processo de inclusão, situação que se agrava com a Resolução CME nº 06, de 19 de fevereiro de 2020, que despreza a importância da relação entre o número de bebês/crianças por professor/a e a presença obrigatória de docentes na educação infantil.

Este é um dos fatores que têm tornado o fazer docente na educação infantil ainda mais intenso, pois, além da precariedade na infraestrutura, o quantitativo de crianças por profissional não permite que se faça um trabalho com a devida qualidade, além de prejudicar a saúde de adultos e crianças. Reside aí mais um dos diversos debates que cruzam a discussão sobre as condições de trabalho na educação infantil: o número de bebês ou crianças por turma e o número de bebês ou crianças por professor/a. Entre os/as professores/as da SEMEC, essa tem sido uma das principais queixas presentes na pauta sindical no ano de 2020.

Em entrevista com uma professora da pré-escola, lotada em uma turma com 28 crianças, ela relata as dificuldades que enfrenta no desenvolvimento do trabalho diário, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto à carência de recursos materiais e humanos. Ao não contarem com um número suficiente de profissionais de apoio administrativo e pedagógico, as professoras da educação infantil em Belém desenvolvem um trabalho solitário, intensificado e sem qualquer retaguarda. Quanto ao número de crianças por turma, a professora é taxativa:

Na educação infantil, quando eu entrei eu fiquei bem assustada pelo quantitativo de alunos e a falta de apoio para esse atendimento, que eu acho que fica bem difícil a gente falar de qualidade de ensino nessa situação, em que a gente se depara com uma realidade em que você tem que atender muitas crianças, você não tem o espaço adequado, você não tem recursos, tanto humanos quanto materiais para trabalhar (DEI/01/CA, 2019).

A superlotação das turmas traz consigo diversas outras complicações e a situação se agrava com a postura assumida por alguns coordenadores, ao corroborar a política da Semec, reforçando, através da gestão, o clima de tensão e medo e os conflitos já existentes na escola.

Em relação ao ambiente físico, a política de educação infantil implementada pelo governo municipal em Belém não favorece o desenvolvimento de um trabalho com a devida qualidade, e, mesmo quando as unidades dispõem de espaços como

“salas-ambiente”, as crianças pequenas não possuem direito de usufruir, pois sequer têm um horário destinado a elas.

As atividades pedagógicas, em virtude da ausência de *outros tempos e espaços*, acabam ficando restritas à sala de aula e sob a regência de uma única professora responsável por até 34 crianças, o que certamente torna a docência na educação infantil mais intensa e desgastante. Um dado a destacar é o fato de as professoras deduzirem que a ausência de atividades para além daquelas realizadas por elas próprias se restringe às unidades pedagógicas (UP) onde elas atuam:

Na escola o professor da educação infantil tem outros profissionais, professor na sala de leitura, sala de informática, tem o professor de educação física. Em algumas escolas tem até o professor de educação artística que faz o revezamento com a professora da educação infantil. Tem HP. E aqui no anexo a gente não tem nada disso, a gente não tem espaço e também não tem outros profissionais, é naquela salinha mesmo que tu tens que te virar o ano todo, sozinha com aqueles alunos (DEI/02/CA, 2019).

Educação física e artes, fundamentais para essa etapa da educação básica, não são uma realidade para as crianças atendidas pela Semec/Belém, embora a destinação de carga horária e a lotação de professores/as destas áreas tenham ocorrido na rede municipal de ensino há alguns anos, conforme relatam as professoras que atuam na pré-escola:

A gente tem que ressaltar bem a questão desses tempos e espaços para as crianças, porque eu já fui também de outro município e lá, dentro da grade curricular, existia educação física, existia artes pra eles e é aquele momento em que o professor está na escola até planejando outra atividade, organizando o trabalho pedagógico. Então são tempos que eles estão desenvolvendo outras atividades com outro profissional, e são outras experiências também para eles, dentro do ambiente escolar. Outros espaços. E que isso contribui muito para a qualidade de ensino, e que a gente não vê isso na educação infantil dentro da Rede Municipal, é só mesmo a professora de turma... e a professora de turma (DEI/01/CA, 2019).

Em UP e anexos vinculados à Semec, as condições de trabalho, desde que esses espaços foram assumidos pelo poder público municipal na década de 1990, seguem extremamente precárias, funcionando ainda em prédios que abrigavam antigas quitinetes ou até mesmo fazendo uso de garagens. Uma das professoras, que estava de licença saúde no período da entrevista, ao indagar sobre suas condições de trabalho, descreveu:

Piores possíveis, né? Porque pra começar lá é anexo, e sendo anexo ele não tem o prédio. A estrutura pra funcionar não é igual da escola. [...] Era o pátio da casa e colocaram uma divisória que virou uma sala de aula. Então a gente absorve todo o barulho da rua, dos carros, das buzinas, de tudo que passa numa rua altamente movimentada. A poeira que vem dos carros. Uma sala que não tem sequer um piso, é cimento, então é a poeira do cimento da sala, é a poeira que vem dos carros da rua, é o barulho de todo mundo que chega na escola, que bate no portão, e tira atenção das crianças... não tem banheiro das crianças. [...] se um carro buzina muito forte eles correm pra olhar, se passa o carro da polícia, ou uma ambulância... toda

hora passa, eles correm pra olhar. Chegam pessoas no portão e batem lá pra serem atendidas, eles correm, eles querem que eu abra, 'tia, tão batendo lá'. Aí eu acabo interrompendo pra ver quem está batendo no portão pra chamar quem está lá na cozinha pra vim abrir (DEI/05/CA, 2019).

Calor excessivo, salas pequenas, sem ventilação, com muita interferência sonora e pouco mais de 1,50m de distância de avenidas (onde há circulação permanente de veículos), piso de cimento e banheiros compartilhados por adultos e crianças constituem, no mínimo, uma situação insalubre. O resultado, além das dores geradas pelo esgotamento físico e emocional das professoras, é o alto comprometimento da qualidade no trabalho mesmo diante de todo o empenho profissional e pessoal.

Implicações e aproximações

Em 2019, pelo menos 34% das unidades educacionais de Belém não possuíam as condições adequadas para garantir um atendimento à educação infantil que respeitasse as necessidades fundamentais na infância. E é nesses espaços que muitas professoras de educação infantil desenvolvem suas atividades por 4h a 8h diárias, em estado de permanente tensão, pois refeitórios, parques, bibliotecas, salas de informática, brinquedotecas e áreas livres/para atividades recreativas são inexistentes, já que, no geral, trata-se de prédios alugados (domiciliares ou comerciais) ou cedidos, como casas, centros comunitários ou associações de moradores.

Supondo que as unidades de educação infantil (UEI) estejam entre os espaços que teriam sido planejados para receber as crianças de 0 a 5 anos de idade matriculadas em creches e pré-escolas de Belém, elas seguem também apresentando carências. Esses espaços não contam com salas de repouso para as crianças atendidas em tempo integral, nem quadras, bibliotecas ou brinquedotecas, e poucas dispõem de áreas livres ou parquinhos.

Submetido à lógica alienante de reprodução do capital, o trabalho docente em Belém sofre o impacto de fatores externos e internos que concorrem para o processo de intensificação do trabalho de professoras da educação infantil em salas imersas na precariedade observada nas unidades que ofertam a educação infantil pública no município, sejam em espaços próprios, cedidos ou alugados.

O papel cumprido pela gestão pública e as precárias condições de infraestrutura, bem como a falta de acesso a outros *tempos e espaços* combinado à superlotação de turmas, têm levado as docentes que atuam na educação infantil a um processo de corrosão do trabalho e de sua saúde física e mental.

No caso dos espaços “provisórios”, como unidades pedagógicas e anexos, constituem-se como ambientes totalmente inadequados à oferta da educação infantil em todos os aspectos, aprofundando a já precária situação em que se encontram as crianças e os

bebês que dependem da oferta de serviços públicos básicos em Belém para terem assegurados os seus direitos e garantias fundamentais.

Recebido em: 19/03/2020, Reapresentado em: 28/09/2020 e Aprovado em: 19-10-2020

Referências

BELÉM. *Anuário Estatístico do Município de Belém 2019*. Disponível em: <http://anuario.belem.pa.gov.br/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

_____. *Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos administrativos e dá outras providências. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/coletanea/PDF/o_n_urb/lei_7682.pdf. Acesso em: 05 de março de 2019.

_____. *Resolução nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012*. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res22_12-Ed.-Inf.-alterada.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

_____. *Resolução Conselho Municipal de Educação n.º 04, de 28 de novembro de 2016*. Estabelece procedimento excepcional para a concessão de atos autorizativos em prol de Organizações da Sociedade Civil interessadas em celebrar parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à ampliação do atendimento educacional – Educação Infantil – no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belém. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2016/10/Res.-04_16.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

_____. *Resolução nº. 29 – CME, de 1º de fevereiro de 2017*. Altera dispositivos da Resolução nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012 que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Res.-29_2017.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

_____. *Resolução nº. 06 – CME, de 19 de fevereiro de 2020*. Altera dispositivos da Resolução Nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012 que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Res06_20.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

HYPOLITO, Alvaro. M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v. 9, n. 2, pp.100-112, jul./dez. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Apenas 25% das crianças com menos de 4 anos frequentam creche ou escola*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/apenas-25-das-criancas-com-menos-de-4-anos-frequentam-creche-ou-escola>. Acesso em 05 de março de 2020.

_____. *PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 7 de março de 2020.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Anuário Estatístico do ILAESE. Trabalho & Exploração: o mapa da exploração dos trabalhadores no Brasil*, v. 1, n. 02, setembro. São Paulo: ILAESE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2010-2019*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 de março de 2020.

INSTITUTO TRATA BRASIL. *Indicadores por localidade - Belém (Região Metropolitana)*. Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/explore/localidade?SE%5B1%5D=150140>. Acesso em: 05 de março de 2020.

MORUZZI, Andrea B.; SILVA, Bianca N. B.; CURY DE BARROS, Bruna. Formação de Professores da educação infantil: a especificidade em questão. In: ABRAMOWICZ, A; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: a luta pela infância*. Campinas: Papyrus, 2018.

RIBEIRO, Luiz C. de Q.; RIBEIRO, Marcelo G. (Orgs.). *IBEU Municipal: índice de Bem-Estar Urbano dos Municípios Brasileiros*. Observatório das Metrôpoles, 2016. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/56316195/ibeu-municipal>. Acesso em: 10 de março de 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatórios de Atividades 2010-2015*. Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador: Belém, 2015.

O Pibid como espaço de formação contínua: *experiências, reflexões e perspectivas*

Pibid as a space for continuous training:
experiences, reflections and perspectives

El Pibid como espacio de formación continua:
experiencias, reflexiones y perspectivas

MARINETE DA FROTA FIGUEREDO*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, Brasil.

MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ**

Universidade do Estado da Bahia, Guanambi-BA, Brasil.

RESUMO: O texto objetiva refletir acerca dos espaços de formação contínua no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir do subprojeto Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, que teve como bases orientadoras a Pedagogia Histórico-Crítica e a Perspectiva Crítico-Superadora. Os momentos de reflexão e de estudos viabilizados pelo programa foram significativos para a formação dos profissionais, ao fomentar a análise crítica e reflexiva acerca do campo de intervenção e suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente contínua. Educação Física.

ABSTRACT: The text aims to reflect on the continuous training spaces within the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid), from the *Educação Física* subproject of the University of the State of

* Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (Campus XII) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA. *E-mail:* <marinetefrota@hotmail.com>.

** Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (Campus XII). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Campus I). Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professor da Universidade do Estado da Bahia (campus XII). *E-mail:* <marlonmessias@hotmail.com>.

Bahia, Campus XII, which was based on Historical-Critical Pedagogy, and the Critical-Overcoming Perspective. The moments of reflection and studies made possible by the program were significant for the training of professionals, by encouraging critical and reflective analysis about the field of intervention, and its pedagogical practices.

Keywords: Pibid. Continuous teacher training. Physical education.

RESUMEN: El texto pretende reflexionar sobre los espacios de formación continua en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid), del subproyecto de Educación Física de la Universidad del Estado de Bahía, Campus XII, Brasil, que tuvo como bases orientadoras la Pedagogía Histórica-Crítica y la Perspectiva Crítico-Superadora. Los momentos de reflexión y estudios que posibilitó el programa fueron significativos para la formación de profesionales, al fomentar el análisis crítico y reflexivo sobre el campo de intervención y sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Pibid. Formación docente continua. Educación física.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma política de incentivo e de valorização do magistério, vinculada à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), por intermédio da articulação entre a educação superior (a partir das licenciaturas) e as escolas da educação básica. Trata-se de uma iniciativa de formação de professores que projeta a inserção planejada, orientada e sistemática dos alunos de licenciatura em ambiente escolar, objetivando vivências e reflexões de situações concretas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar e na sala de aula.

Os discentes (bolsistas de Iniciação à Docência) são orientados por um professor da instituição em que estuda e também são acompanhados por um docente do ensino básico (PORTARIA CAPES 175, 2018). Por essa via de diálogos, como bem ressaltou Passos (2014), a escola e as ações pedagógicas tornam-se *locus* e objeto de estudos coletivos, cujas reflexões alicerçadas na relação teoria e prática abrem espaço para uma formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos.

Esse trabalho coletivo envolve um movimento de trocas e análises constantes acerca do papel da escola, do docente, dos componentes curriculares, que permite o aprendizado não apenas ao licenciando, mas também ao professor que os acompanha na escola. Como co-formador, o professor supervisor orienta as ações pedagógicas, desde o processo de

planejamento até a intervenção e também auxilia o contato do licenciando com a sala de aula. Ao participar de todo o processo como colaborador, esse profissional se envolve em debates, questionamentos, avaliações das práticas pedagógicas, estudos teóricos, os quais agregam conhecimentos e potencializam reflexões e análises da própria prática docente. Trata-se de vivências distintas, todavia, tanto os professores em formação, quanto os professores supervisores encontram-se em um processo dinâmico de aprendizagem, que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas sobre a realidade concreta.

Dessa maneira, embora o Pibid não seja especificamente direcionado à formação contínua de docentes, ao fomentar a reflexão a todos os envolvidos como foi destacado por Vergopolan e Mattos (2013), torna-se um espaço de formação crítica e de construções conjuntas que estimulam o professor do ensino básico a pensar continuamente sobre as múltiplas questões relacionadas ao trabalho docente, à área de ensino que atua, bem como ao papel da escola à sociedade. Assim, o programa pode contribuir para a diminuição das lacunas decorrentes da pouca oferta de formação continuada no país, sobretudo, na área de Educação Física, pois, como mostra a pesquisa de Bagnara (2014), os professores desse componente curricular ainda encontram muitas dificuldades para dar continuidade aos estudos, principalmente aqueles que moram longe dos grandes centros acadêmicos. A pesquisa também evidenciou que, geralmente, a oferta de cursos não contempla as questões pertinentes à Educação Física escolar, uma vez que é direcionada à intervenção nos espaços de atuação não escolares.

Considerando tais questões, o presente texto tem como objetivo refletir acerca dos espaços de formação contínua no âmbito deste programa, a partir das ações e experiências viabilizadas pelo subprojeto intitulado “Educação Física na escola: fundamentos e propostas em uma perspectiva crítica” referente ao Edital CAPES nº 07/2018, que foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

A relevância dessas reflexões está na pertinência da problematização das questões que nele se expõem e, também, serve como uma colaboração à práxis metodológica da área a qual pertence. O texto foi organizado em três etapas seguido das considerações finais. A primeira delas tem como intuito apresentar as questões que impulsionaram a elaboração e a idealização do projeto, bem como as expectativas depositadas nele. A segunda etapa é direcionada para uma breve apresentação dos caminhos metodológicos e a terceira etapa é voltada para a apresentação e reflexão acerca dos desdobramentos do subprojeto e os espaços de formação contínua a eles associados.

Questões, fundamentos e proposições

Ao longo dos anos, a Educação Física passou por profundas transformações, porém seu papel na escola ainda é bastante questionado, o que expõe o componente curricular a um movimento de tensões, de construções e reconstruções.

Herdeira de um processo histórico permeado de ideais conservadores, utilitaristas, no qual foi vista como uma atividade corporal, a Educação Física até hoje enfrenta problemas para ressignificar o seu papel a partir de uma visão na qual o estudante seja compreendido de forma integral, e demarcando objetivos no currículo vinculados a uma perspectiva crítica e democrática de educação (BRACHT, 1999).

Desde a sua inserção no ambiente escolar, a Educação Física assumiu diversas visões enquanto prática curricular na escola. De acordo com Soares (2001), alicerçou-se em aspectos biológicos e/ou tecnicistas e, por longos anos, teve como objetivo educar para o cuidado e disciplina do corpo. Diante disso, a autora pondera a respeito dessa adequação da Educação Física no processo de formação das relações sociais, que assim como outras ciências foram empregadas no sentido de ordenar e disciplinar os sujeitos, para que eles pudessem vir a contribuir dentro da nova sociedade que se esperava.

Opondo-se a essa condição e na perspectiva de legitimá-la na escola com objetivos pautados numa visão política e crítica da realidade, alguns autores elegeram como objeto de estudo da Educação Física: “O conjunto de práticas corporais construídas historicamente pelo homem em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração em geração” (TAFFAREL *et al.*, 2005, p. 03). Por essa ótica, a Educação Física é um componente curricular direcionado ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e/ou, esportiva da humanidade (TAFFAREL; ESCOBAR, 2007).

Nesse sentido, a cultura corporal tratada na escola pública exprime uma compreensão de mundo na qual são estabelecidas relações dialéticas entre os objetivos do homem e as intenções da sociedade que se quer formar. Por isso, ela deve ser entendida como uma área de conhecimento construída sócio-historicamente pela atividade humana e ser apropriada por todos os sujeitos, pois é dever do poder público a promoção social da cultura, do esporte e do lazer como direito de todo sujeito (CRUZ; BARBOSA NETO, 2009).

Essa perspectiva de Educação Física requer uma construção coletiva alicerçada em espaços de formação contínua a partir de uma parceria constante entre universidade, por intermédio dos cursos de licenciatura, nesse caso específico, os cursos de licenciatura em Educação Física e a escola do ensino básico. Mediante uma via de mão dupla é possível que as concepções de sociedade, de escola e de ensino sejam colocadas permanentemente em questão, pois romper com a visão excessivamente biológica da área remete a investimentos nos cursos de formação inicial e contínua, por meio de diálogos entre a produção teórica, contexto escolar e práticas pedagógicas de ensino. De acordo com Vargas e Moreira (2012), é fundamental que se diminua a distância entre produção teórica e

trabalho docente, pois as lacunas existentes entre a universidade e a escola parecem contribuir para uma distorção epistemológica da Educação Física.

Dessa maneira, a formação docente não se encerra na graduação, remete-se a um processo permanente, caracterizado pela busca incessante do conhecimento, que permite ao professor indagar o currículo, refletir acerca do seu posicionamento político e pedagógico e compreender o seu papel no âmbito escolar.

A formação docente é composta por inúmeras facetas, tem em sua essência a característica de ser dinâmica, guiada por fatores que influenciam diretamente o pensar e o fazer pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2001) adverte que a formação docente deve considerar as peculiaridades sociais, econômicas, culturais, políticas e institucionais que interferem no trabalho do professor e no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa compreensão, Pimenta (2002) registra a necessidade de formar profissionais capazes de intervir nos múltiplos contextos, considerando os conflitos e os dilemas neles imbricados. Para a autora, o processo da formação de professores é envolvido pela práxis pedagógica, de modo que, a teoria e a prática podem ser compreendidas como dimensões que, entrecruzadas, se completam no exercício docente, por meio da constante reflexão na ação e sobre a ação. A partir da práxis, vislumbra-se uma formação que possa romper com as persistentes condições de ensino e aprendizagem excludentes e construir práticas pedagógicas capazes de criar caminhos de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano no âmbito escolar (PIMENTA, 2000).

Com essa perspectiva, o subprojeto intitulado *Educação Física na escola: fundamentos e propostas em uma perspectiva crítica* respalda-se na constatação de que é preciso legitimar a Educação Física na escola por meio da efetivação de uma prática pedagógica alicerçada em princípios democráticos e de formação humana. Em outras palavras, uma Educação Física que veja o aluno para além dos seus aspectos biológicos, reconhecendo-o também como um ser social, político e cultural e que possa fomentar a eles uma leitura crítica de sua realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para isso, e com o entendimento de que se trata de um processo de investimentos formativos dialogados é que o curso de licenciatura de Educação Física da Uneb vislumbrou-se, através do Pibid, na possibilidade de fortalecimento e de contribuição para a ressignificação da área, pois, além de permitir uma interação reflexiva ao licenciando a partir de estudos e intervenção no chão da escola, promove também aos professores supervisores a avaliação da própria prática pedagógica. Nessa lógica construtiva foram dimensionados os processos de formação, bem como os limites e avanços que atravessam a área no contexto da prática pedagógica, no sentido de produzir conhecimentos significativos, fundamentados e politicamente comprometidos com os espaços acadêmicos e escolares.

As ações foram fundamentadas em referencial teórico de cunho crítico e contra-hegemônico, inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Demerval Saviani, ao

reconhecer a relação dialética entre educação e sociedade e a possibilidade do trabalho educativo, contribuindo para a transformação da realidade. Essa transformação requer a compreensão e a problematização das significações e da forma como a educação está organizada na sociedade, pois é a partir dela que o aluno pode perceber e interpretar as relações de poder e, conseqüentemente, refletir sobre sua prática e intervenção na sociedade (SAVIANI, 1995).

Com esse entendimento, a escola, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é vista como um espaço social de educação formal e de luta da classe trabalhadora. Por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, a classe explorada terá condições de lutar contra o poder dominante e usufruir dos seus direitos, pois, segundo Saviani (1995), a escolarização é condição para que os sujeitos participem dos processos políticos e para a consolidação de uma sociedade socialmente justa.

Saviani (1980) ressalta que a democratização do ensino é basilar para o desenvolvimento do País, pois a educação é mediadora da prática social. Para o autor, a democracia escolar está alicerçada no acesso e na apropriação crítica do conhecimento por parte dos alunos. Assim, defende caminhos metodológicos que reconheçam os ritmos de aprendizagem e seu interesse. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica refere-se a um projeto de ensino escolar comprometido com a leitura crítica dos movimentos históricos, suas significações, conflitos, contradições, opressões, a fim de que o aluno possa compreendê-los e se mobilizar contra mecanismos excludentes na sociedade. O compromisso por parte dessa pedagogia articula o processo de ensino-aprendizagem aos processos de enfrentamento e superação das desigualdades no País.

O subprojeto foi orientado também pela Perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, uma proposta de ensino embasada no discurso da justiça social, na leitura crítica dos dados da realidade e na construção de caminhos para mudanças sociais. Essa perspectiva é viabilizada pela assimilação crítica da cultura corporal, fomentada pelo resgate histórico do conteúdo trabalhado e contestação dele com a conjuntura. O desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal é fundamental para a prática pedagógica da Educação Física, pois considera-se que é por meio da compreensão histórica do conhecimento que o aluno vai se reconhecer enquanto sujeito histórico capaz de intervir na realidade social, transformando-a (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da perspectiva Crítico-Superadora, busca-se no âmbito da Educação Física a apropriação dos elementos da cultura corporal por uma ótica contra-hegemônica e de contribuição para a transformação da sociedade. Reporta-se sobre uma proposta pedagógica, que tem como intuito a superação da perspectiva tradicional, representada pelo modelo da aptidão física.

As práticas corporais por essas bases teóricas são entendidas como produto das relações humanas tecido por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, é papel da Educação Física escolar trabalhar com os conhecimentos sistematizados e

acumulados sobre cultura corporal, buscando questionar suas significações ao longo da história, em prol de uma formação na qual o sujeito possa se conscientizar acerca de sua realidade e do seu papel diante dela. Por essa via, a aula é, portanto, um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para que isso aconteça, é necessário analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outra perspectiva a ser considerada diz respeito à realidade material da escola, pois a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, tendo em vista que algumas habilidades corporais exigem, ademais, materiais específicos (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

Os caminhos metodológicos

Buscamos o relato de experiência que tem como intento refletir acerca dos espaços de formação contínua no âmbito do Pibid, a partir das ações e experiências viabilizadas pelo subprojeto desenvolvido entre agosto de 2018 a fevereiro de 2020 em três escolas de porte médio da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, por um grupo formado por um professor coordenador, 24 licenciandos que cursavam do primeiro ao quinto semestre, e três professoras efetivas do ensino básico.

O Pibid no Curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus XII da UNEB, começou em 2012 com dez bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes da licenciatura), duas bolsistas de supervisão (professoras da educação básica) e uma bolsista de coordenação (coordenadora de área, professora do ensino superior). Em 2014, houve uma ampliação no número de bolsistas, por meio de um novo edital e, em 2018, já em outro edital da Capes houve reestruturações na concepção de desenvolvimento do Subprojeto no referido curso.

Considerando as questões elencadas no item anterior pertinentes à Educação Física, à docência, às condições do programa e também às bases orientadoras do subprojeto, as ações foram organizadas em momentos que permitissem a compreensão teórico-crítica acerca de concepções de escola, de ensino, de Educação Física, bem como o confronto dessas questões com a realidade das escolas contempladas com o programa. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma:

1. Apresentação e discussão dos princípios orientadores do trabalho: trata-se de uma das primeiras etapas do Subprojeto, que teve como finalidade refletir sobre a proposta do programa, apresentar os objetivos e fundamentos do curso e orientar os bolsistas acerca das atividades a serem desenvolvidas.

2. Familiarização do bolsista de iniciação à docência com o espaço escolar e a participação no desenvolvimento das práticas pedagógicas: essa etapa configurou-se com a aproximação dos bolsistas de iniciação à docência à realidade da escola, seguida pelo envolvimento dos licenciandos com as ações pedagógicas. Foi desenvolvida, semanalmente, de modo que os licenciandos, em dupla ou trio, acompanhavam duas aulas de Educação Física em uma mesma turma.

O primeiro momento foi direcionado para a observação do cotidiano das aulas, conhecendo o modo pelo qual, a escola, sobretudo, a Educação Física se organiza em relação às suas problemáticas, necessidades e expectativas. Essa estratégia inicial teve como objetivo fomentar aos bolsistas de iniciação à docência uma análise acerca da escola, dos seus enfrentamentos, especialmente daqueles pertinentes ao exercício docente e às singularidades das turmas e dos alunos, para que, em seguida, pudessem também contribuir com o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Já no segundo momento, além da observação das aulas, os alunos puderam construir e desenvolver ações pedagógicas coletivamente com os professores supervisores, logo, também vivenciar os desafios da docência no que se refere ao ato de ministrar aulas, considerando os seus objetivos, as particularidades dos alunos e as condições de trabalho.

Grupo de estudos: esse momento foi destinado a discussões acerca da base teórica do Subprojeto (Pedagogia Histórico-Crítica e Perspectiva Crítico-Superadora) e, também, sobre questões-problemas que envolvem a prática pedagógica, a Educação Física Escolar, a docência e a cultura corporal. Realizado, semanalmente, entre as professoras supervisoras, o professor coordenador e licenciandos, o grupo de estudos foi um espaço de encontros voltados para reflexões teóricas e, também, para a problematização de questões observadas e vivenciadas pelos envolvidos com o projeto. Essas reflexões tiveram como suporte teórico os seguintes livros: *Escola e Democracia* (2008) de Demerval Saviani, *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, de João Luiz Gasparin (2009) e *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), do Coletivo de Autores.

Avaliação: trata-se de um elemento que fez parte de todo o desenvolvimento das ações do subprojeto, através de momentos de escuta dos bolsistas de iniciação à docência, das professoras supervisoras, dos debates entre os envolvidos, das reflexões acerca das práticas pedagógicas, bem como dos espaços de conversas formais e informais com os alunos da escola. Contudo, ao encerrar as atividades, foi realizado um encontro com todos os bolsistas (coordenador, supervisoras, licenciandos), com o propósito de analisar o olhar dos envolvidos acerca do programa e, sobretudo, as lacunas e os avanços das atividades desenvolvidas.

Os desdobramentos do Subprojeto

Os espaços de diálogos, estudos, produções e avaliações das ações pedagógicas do *Subprojeto de Educação Física, Campus XII*, elencados no item anterior, envolveram um conjunto de questões que refletiram na formação de todos envolvidos.

Os momentos desenvolvidos pelo programa foram qualificados por um trabalho coletivo, com possibilidades de escuta, de trocas de informações, de socialização de estudos e de problematizações. Destacam-se, nos primeiros encontros, a angústia dos licenciandos em relação à identidade e o papel da Educação Física, bem como a exposição das professoras supervisoras acerca do espaço escolar, dos desafios enfrentados em relação à docência e ao componente curricular (Educação Física), como a inferiorização atribuída à área em relação aos demais componentes do currículo, falta de materiais, estrutura física inadequada das escolas, desmotivação e, algumas vezes, o comportamento inadequado dos alunos durante as aulas.

A partir da inserção dos licenciandos na escola e da participação deles na articulação das ações pedagógicas, a problematização sobre tais questões foi ampliada e intensificada. Buscou-se nos encontros semanais refletir sobre o olhar dos bolsistas de iniciação à docência acerca do contexto escolar, dialogando com a função social da escola, perante as contradições políticas, sociais e culturais da sociedade, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica e Perspectiva Crítico-Superadora.

O intuito dessas reflexões foi fomentar uma leitura crítica acerca das demandas da escola e do componente curricular em estudo, estimulando a construção de caminhos pedagógicos que pudessem favorecer a ressignificação da Educação Física escolar alicerçada numa perspectiva crítica e democrática de educação.

Esse movimento foi permeado por diversos desafios. Alguns deles, normalmente associados ao processo de aprendizado e outros consequentes de problemas enfrentados pelas instituições educativas. Para o desenvolvimento das ações do Subprojeto, os envolvidos precisaram compreender a base orientadora dele, o que exigiu leituras e avaliações cuidadosas e, por diversas vezes, a reconstrução da prática pedagógica, considerando a estrutura física inadequada das escolas e a indisponibilidade de materiais pedagógicos.

Após o desenvolvimento das ações pedagógicas, os envolvidos no programa, principalmente os bolsistas de Iniciação à Docência e os professores supervisores reuniam-se para avaliá-las. Caso a atividade não tivesse um resultado satisfatório por rejeição dos alunos ou pouca compreensão da questão abordada, buscavam-se outros caminhos metodológicos possíveis, a partir das condições materiais e estrutura física das escolas.

Nesses espaços de debates, de questionamentos e de um novo olhar para a prática pedagógica da Educação Física, os professores supervisores que atuam no acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência tiveram a oportunidade de refletir coletivamente sobre suas angústias, seus anseios e também de pensar sobre seu posicionamento e condução das ações pedagógicas.

Tais esforços representaram uma continuidade na formação docente dos professores supervisores, mesmo não sendo o principal objetivo do programa. A formação contínua, embora um direito assegurado aos profissionais da educação, possui inúmeras barreiras que lhes impedem de continuar os estudos. A maioria não tem condições de acesso e/ou de permanência, o que fragiliza o trabalho e caracteriza um empecilho à qualidade da educação brasileira.

Tendo em vista a carência de cursos de formação continuada no Brasil, sobretudo no campo da Educação Física, principalmente no âmbito escolar, com a dificuldade de afastamento remunerado do trabalho, os professores desta área dificilmente têm oportunidade de dar continuidade aos estudos, situação vivenciada pelas professoras supervisoras do Subprojeto de Educação Física da Uneb de Guanambi, BA. Uma delas cursa mestrado em educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus Vitória da Conquista, mas o curso não é voltado para o estudo das questões pertinentes à Educação Física, mas da educação de modo geral.

Além desses problemas, os cursos de formação contínua, quando são ofertados aos docentes do ensino básico, muitas vezes são improvisados e desarticulados dos problemas vivenciados por estes profissionais no contexto escolar, sendo apenas investimentos direcionados ao fomento do mercado, a partir da oferta de cursos aligeirados (MOREIRA, 2002).

De acordo com Gadotti (2011), a formação continuada do professor deve ser arquitetada por mecanismos que estimulem a reflexão crítica sobre a prática e não como mera aprendizagem de técnicas ou a partir da atualização de receitas pedagógicas.

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (GADOTTI, 2011, p. 41).

A partir do apontamento do autor, a escola e a sala de aula tornam-se *locus* de referência para a formação contínua. Nesses espaços, estão os problemas e os enfrentamentos vivenciados pelos professores, alunos, pais, gestores, coordenadores, logo, os estudos formativos não podem se desconectar da realidade escolar. E é possível interligar dialeticamente saberes adquiridos pela formação e pela experiência docente e, conseqüentemente, construir melhorias para o processo de ensino-aprendizagem e para o currículo escolar.

É nesse sentido que Freire (2001, p. 72) pontua que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”. Para o autor, a qualidade da educação requer a formação contínua dos professores baseada no exercício de analisar criticamente a prática e voltada para a desconstrução da docência concebida como uma instrução de sujeitos.

Entendendo a educação como um ato político, ele chama atenção para importância de o professor analisar o seu fazer, a partir de um movimento dinâmico, dialético, constante e sistematizado, para enfrentar e superar as dificuldades da realidade concreta e criar caminhos democráticos e de autonomia docente e discente.

Esta perspectiva de formação permite a reflexão acerca dos múltiplos contextos educacionais e estimula aos docentes práticas de autorreflexão e um posicionamento frente às produções de conhecimento e suas diferentes manifestações, o que pode lhes instigar a buscar sempre a construção de ações pedagógicas direcionadas para o pensamento crítico dos educandos.

O Pibid, com um arranjo caracterizado por estudos sobre e a partir da prática pedagógica, torna-se um espaço de formação contínua do professor do ensino básico. Ao agregar conhecimento, esse programa abre caminhos para o docente analisar criticamente sobre sua postura e construções pedagógicas, qualificando-as. Não se trata de uma formação centrada nos moldes da certificação, mas capaz de mobilizar o professor para pensar e estudar o ensino, instigando-o a se reconhecer como sujeito protagonista do processo de formação e de atuação.

As trocas de experiências, os questionamentos e os estudos compartilhados no âmbito do Subprojeto de Educação Física da Uneb, Campus XII, que teve como objetivo construir coletivamente caminhos direcionados à resignificação do papel deste componente curricular, nos impulsionaram a refletir, na condição de docentes, acerca da atual conjuntura política e do papel da Educação Física na escola, considerando seus princípios legais e, sobretudo, os alunos enquanto sujeitos de direitos.

Nesse processo, diversas indagações surgiam como propulsoras das discussões e conversas ou decorrentes delas, como: “o que podemos fazer para qualificar essa aula? Nossas práticas estão sendo coerentes ou não? Quais questões precisam ser repensadas no âmbito da educação básica e da formação inicial?”

As discussões sempre direcionavam para as dificuldades enfrentadas pela Educação Física ao longo de sua história, assim, a busca de uma resposta não foi uma tarefa fácil, pois abalava os posicionamentos políticos pedagógicos em relação ao lugar e ao papel do componente no currículo, cujas tensões envolvem fragilidades históricas, posturas docentes, desvalorização da área, fragilidades nos programas de formação, carência de políticas públicas direcionadas à educação etc.. Contudo, manter essas questões vivas é condição elementar para a construção de ações que fomentem uma Educação Física Crítica na escola e também para que os licenciandos compreendam o trabalho docente e suas condições nas escolas do ensino básico, como foi proposto pelo Subprojeto e pelo Pibid.

Acredita-se que a parceria entre os cursos de licenciatura e as escolas do ensino básico através do Pibid vem resultando em impactos significativos, tanto para os licenciandos, quanto para os professores atuantes como supervisor do programa, o que pode repercutir positivamente para a área de intervenção. Portanto, defende-se a permanência

e ampliação do programa para que tais esforços possam ser qualificados e novos projetos possam ser traçados em prol de escolas e de uma Educação Física crítica e democrática.

Algumas considerações

Embora o Programa não seja direcionado à formação contínua de professores do ensino básico, considera-se que os momentos de reflexão, de estudos, debates e conversas viabilizadas pelas atividades deliberadas por ele foram significativos para a formação desses profissionais ao fomentar a análise crítica e reflexiva acerca da realidade escolar, das condições do componente no currículo e das práticas pedagógicas. Mesmo com algumas dificuldades relacionadas à carga horária alta dos professores envolvidos e a estrutura curricular do curso de licenciatura de Educação Física, o que implicou em uma rotatividade dos bolsistas de Iniciação à Docência, o diálogo entre universidade e escola do ensino básico foi significativo para os participantes, inclusive para o professor supervisor.

Considerando a importância do Pibid nesse aspecto, acredita-se que o programa precisa se tornar permanente nos cursos de licenciatura, a partir de uma perspectiva de ampliação e de qualificação das ações, para que mais estudantes e professores do ensino básico possam ser contemplados e, também, para que novas ações sejam arquitetadas.

Além disso, analisa-se como emergente que a lógica de organização e de intervenção do Pibid seja fomentada e adotada pelos programas direcionados à formação contínua de professores, sobretudo, daqueles da área de Educação Física, tendo em vista os problemas identitários da área, pois a produção do conhecimento escolar não pode ser dissociada do chão da escola, de suas demandas e de seus enfrentamentos diários. Essa condição é categórica para a melhoria da qualidade da educação brasileira, quando pensada enquanto um direito social dos sujeitos, bem como para a reconstrução do papel da Educação Física na escola.

Vale ressaltar que, o fato de o Pibid vir abrindo espaços de formação para professores do ensino básico, não exime a responsabilidade do Estado de construir novas políticas voltadas à formação do docente em exercício, especialmente em nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*) e mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Para que realmente haja ressignificação da Educação Física, faz-se necessário atentar para o processo de formação docente, no sentido de fazer com que os professores reflitam de forma ininterrupta acerca da realidade do componente curricular, reconhecendo-se nesse processo de lutas. Isso reivindica o diálogo entre o espaço acadêmico e o cotidiano escolar, para que os enfrentamentos pertinentes ao trabalho pedagógico sejam debatidos coletivamente a partir da realidade das escolas e de forma aprofundada.

Portanto, em prol da melhoria da educação brasileira e de uma compreensão mais detalhada acerca das contribuições do Pibid para a formação contínua de professores

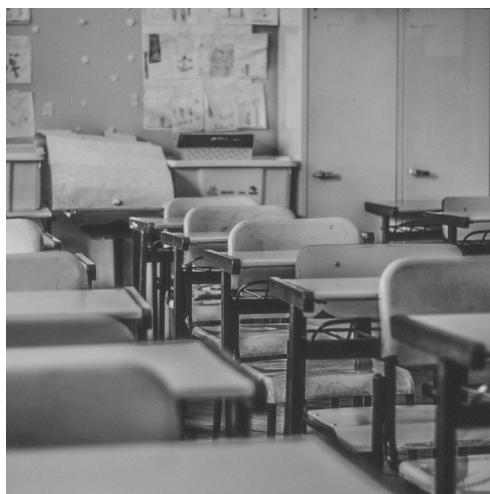
supervisores, bem como de outros aspectos no âmbito do programa, é de fundamental importância a realização de estudos abrangendo todos os sujeitos e instituições envolvidos (estudantes e escolas do ensino básico, bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, coordenadores etc.). A análise dos impactos desse programa na formação de professores e no ensino contribui para que esforços sejam somados em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, pois diante de um cenário em que projetos acrílicos estão sendo potencializados no País, é basilar um olhar constante e crítico acerca dos espaços de formação frente aos movimentos que os ameaçam.

Recebido em: 16/09/2020 e Aprovado em: 12/11/2020

Referências

- BAGNARA, Ivan Carlos. Educação Física Escolar e os Processos de Formação Continuada. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S413-S427, abr./jun. 2014.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19 n. 48, aug. 1999.
- BRASIL. Portaria CAPES nº 175 de 07 de agosto de 2018. Regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União. 7 de agosto de 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- CRUZ, Marlon Messias Santana. BARBOSA NETO, João Narciso. A relação dialética a educação inclusiva na atual conjuntura social. In: *Lecturas EF y Deportes: revista digital*. Buenos Aires. Ano 14. n. 131, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd131/a-relacao-dialetica-da-educacao-inclusiva-na-actual-conjuntura-social.html>. Acesso em 28 de agosto de 2020.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. *Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.
- PASSOS, Carmensita Matos Braga. *PIBID e Formação Docente: construindo possibilidades*. EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/21.%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DO%20PIBID%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. (Org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- PIMENTA, Selma Garrido. "Professor reflexivo: construindo uma crítica". In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 2.ed. SP: Autores associados (coleção educação contemporânea), 2001.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; et al. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 17-35, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693/3870>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.
- TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física: reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. In: *Rascunho Digital*, 2007. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital. Acesso em 15 de agosto 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Crise Epistemológica na Educação Física: implicações no trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42 n. 146 p. 408-427, mai./ago. 2012.
- VERGOPOLAN, Roseli; MATTOS, Luciane Maria Serrer de. PIBID e a Formação continuada: relatos, percepções e aprendizagens na educação básica. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.



O “fazer ciência” na escola:

relatos de uma experiência com o ensino fundamental

“Doing science” at school:

reports from an experience with elementary school

“Haciendo ciencia” en la escuela:

informes de una experiencia con enseñanza primaria

DANIEL GIORDANI VASQUES*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

RESUMO: A iniciação científica na escola ganha cada vez mais relevância na contemporaneidade. O objetivo deste texto foi discutir uma experiência de Iniciação Científica (IC) com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, em 2019. Para tanto, analisam-se as etapas realizadas durante o processo da construção das pesquisas: atividades sobre ciência e identidade; assunto e pergunta de pesquisa; as justificativas; a metodologia e os referenciais. Por fim, apresentam-se as produções e aprendizados decorrentes do processo. Considera-se que a ação relatada possibilita colocar alunos como protagonistas nas relações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Iniciação Científica. Escola Básica. Pesquisa Científica Escolar.

* Licenciado e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mesma instituição na qual atualmente é professor do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação. *E-mail:* <dgvasques@hotmail.com>.

** Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua como professor do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. *E-mail:* <victor.juventudes@gmail.com>.

ABSTRACT: Scientific initiation at school gains more and more relevance in contemporary times. The purpose of this text was to discuss an experience of Scientific Initiation (SI) with 8th year students from the UFRGS College of Application, in 2019. To do so, the steps taken during the research construction process are analyzed: activities on science and identity; research subject and question; the justifications; the methodology and references. Finally, the productions and learnings resulting from the process are presented. It is considered that the reported action makes it possible to place students as protagonists at the teaching-learning relations.

Keywords: Scientific Initiation. Basic school. School Scientific Research.

RESUMEN: La iniciación científica en la escuela adquiere cada vez más relevancia en los tiempos contemporáneos. El propósito de este texto fue discutir una experiencia de Iniciación Científica (IC) con estudiantes del 8º año de la Escuela de Aplicación de UFRGS, en 2019. Para ello, se analizan los pasos tomados durante el proceso de construcción de la investigación: actividades sobre ciencia e identidad; sujeto de investigación y pregunta; las justificaciones La metodología y referencias. Finalmente, se presentan las producciones y aprendizajes resultantes del proceso. Se considera que la acción informada permite ubicar a los estudiantes como protagonistas en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Iniciación científica. Escuela básica. Investigación científica escolar.

Introdução

Os estudos sociais da ciência (LATOUR, 2000) auxiliam na reflexão sobre os “fazer” da ciência. Nessa proposta, a ação de estudar o fazer científico nos remete a uma compreensão de que os resultados científicos não são separados dos interesses e motivações para fazê-los. Assim, idealizar uma ciência pura, isenta e inócua aproxima-se de um processo de purificação, onde as motivações, interesses e relações são ocultados, esquecidos, apagados.

O “fazer ciência” se torna, assim, uma ação híbrida, um misto indissociável daquilo que muitas vezes tentamos separar como ciência e política. Ou seja, procurar uma bolsa de estudos, ter tempo para produzir dados, relacionar-se com outros pesquisadores, ter afeição a determinados assuntos, entre outras possíveis motivações, tem tanta importância

na produção do fato científico quanto produzir dados confiáveis, ter interlocutores que agem ou saber realizar análises estatísticas.

Os caminhos percorridos nesta experiência de produzir conhecimento científico no e a partir do espaço escolar buscaram, assim, aproximar as “identidades” de estudantes-pesquisadores(as) dos seus objetos de estudo. Logo, pesquisar foi também um pensar sobre si, seus gostos e motivações. Os resultados de pesquisa associaram-se, dessa forma, às intenções, aproximações e possibilidades daqueles que os construíram, tornando a pesquisa ao mesmo tempo uma ação de reflexão e uma forma de descoberta.

Estudos têm ressaltado a importância da pesquisa científica no meio escolar enquanto forma de aprendizado científico e instrumento de aprofundamento de conhecimentos (SILVEIRA *et al.*, 2018; LORENZONI; SALGADO, 2019). Durante o ano de 2019, estudantes da disciplina Iniciação Científica (IC) realizaram duas pesquisas, uma por semestre. Os relatos que seguem refletem experiências construídas no segundo semestre, nos moldes de uma delimitação da pesquisa e com o sentido de oferecer maior detalhamento às ações desse período. Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que as ações realizadas no primeiro semestre do ano letivo se assemelharam no formato e na intencionalidade pedagógica, mas não atingiram todas as etapas aqui descritas.

O objetivo deste estudo é relatar uma experiência de construção de pesquisas no componente curricular Iniciação Científica no 8º ano do Colégio de Aplicação da UFRGS, realizada no ano letivo de 2019. A construção deste artigo se deu com base na organização proposta por Oliveira (2019), quando elaborou relato de experiência de orientação científica nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), a partir da prática de orientação de IC para alunos dos 6º e 7º anos.

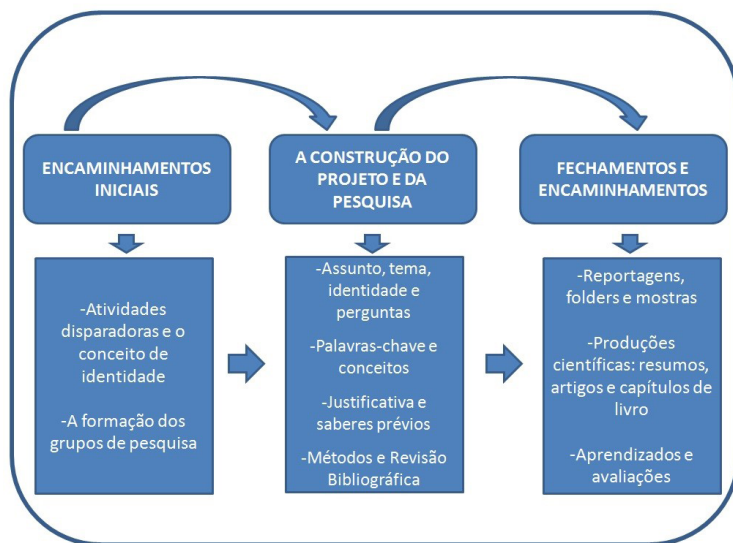
Os dados para a elaboração do presente texto foram obtidos através da publicação dos trabalhos de estudantes relatados ao longo da escrita. O livro “Iniciação Científica no Ensino Fundamental - Anos Finais: a pesquisa como opção metodológica” (OLIVEIRA *et al.*, 2020) reuniu os artigos finais escritos pelos sujeitos dessa investigação.

Este artigo, trata-se, portanto, de um relato de experiência de práticas pedagógicas desenvolvidas junto à disciplina de Iniciação Científica do Colégio de Aplicação da UFRGS, instituição federal de ensino básico que atua com ensino, pesquisa e extensão. Tal componente obrigatório de ensino ocupa quatro horas-aula semanais da carga horária escolar, o que situa em posição privilegiada para a proposição aqui empregada, qual seja, relatar a experiência de produção de pesquisas. Os encontros ocorriam duas vezes por semana, sendo que o relato aqui se remete ao trabalho desenvolvido durante o segundo semestre letivo do ano de 2019, o qual durou 18 semanas. Logo adiante, são apresentados os participantes.

Os encaminhamentos iniciais

Como forma ilustrativa e que possibilita melhor entendimento das atividades desenvolvidas no processo, apresenta-se o esquema que segue.

Figura 1: Esquema organizacional das etapas da IC



Atividades disparadoras e o conceito de identidade

Antes de que fossem divididos nos pequenos grupos de, aproximadamente, 15 estudantes, foi realizado um conjunto de atividades denominadas “disparadoras”, com o intuito de construir o conceito de identidade, ideia chave para permear as pesquisas do 8º ano.

Inicialmente, foram proporcionadas discussões em grupo sobre as percepções do que seria identidade, na visão dos alunos e alunas. A realização de uma “tempestade de ideias” constituiu-se em etapa fundamental tanto como uma avaliação diagnóstica, que possibilita aos docentes a constatação de como está a constituição de determinados conceitos por parte de seus estudantes, quanto de modo a entender os anseios e motivações desses. Avalia-se, portanto, que perceber o que eles e elas já conheciam sobre a noção de identidade possibilitou reconhecer as potencialidades desses sujeitos em relação ao tema em debate.

Na sequência, foram apresentados textos adaptados de reportagens escritas que auxiliassem a evoluir na construção do conceito proposto. O primeiro abordou o caso de crianças conhecidas como “selvagens”, indivíduos que, logo nos primeiros anos de vida, viviam em completo isolamento da sociedade. O segundo, sobre o caso dos indígenas

Guarani-Kaiowá e suas relações identitárias com o território. O estudo desses casos proporcionou o conhecimento de novas realidades e possibilidades de percepções identitárias que saíssem da centralidade dos estudantes, ou seja, que gerassem a percepção de outras identidades.

Após a estratégia com textos escritos, transcorreu-se a exibição e discussão de nove vídeos que, igualmente, pudessem auxiliar na construção do conceito de identidade, auxiliar na realização das investigações de cada aluno. O conjunto de vídeos apresentados, via *YouTube*, possibilitou o conhecimento de outras histórias que favorecessem a construção do conceito de identidade, dessa vez, a partir de outra mídia, a visual.

Por fim, os estudantes foram convidados a produzirem uma espécie de documento de identidade, inspirados em um RG, mas que apresentassem a sua própria identidade, através de seus gostos, suas personalidades, seus desejos, etc. A construção desse documento possibilitou que os próprios estudantes se enxergassem em relação a si mesmos e aos demais colegas, de modo a fomentar a discussão de que não somos iguais, que temos nossas particularidades, que podemos pertencer, ao mesmo tempo, a diferentes grupos e que não há problema nisso.

O conjunto de atividades relatado durou, aproximadamente, um mês de trabalho, e, como descrito, fomentou a discussão sobre o conceito-chave utilizado nas investigações do ano escolar em foco: identidade. A utilização dos textos, vídeos e demais atividades foi fundamental para que os professores pudessem estabelecer diálogo com os alunos, de modo a construir, com eles, o que são e como nos mobilizam as diferentes identidades pelas quais vivemos, assumimos e nos constituímos.

A formação dos grupos de pesquisa

Após a etapa inicial coletiva, com as turmas inteiras, os estudantes foram divididos em grupos por idiomas (alemão, espanhol, francês e inglês), tanto para as aulas de línguas estrangeiras (cinco períodos por semana), quanto para as aulas de IC (quatro períodos). Este relato trata do grupo de Francês, composto por 16 alunos apresentados a seguir. Por questões éticas, omitimos o nome dos sujeitos.

Os estudantes do 8º ano são divididos em quatro grupos a partir dos idiomas que irão cursar nos dois anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, os docentes de Língua Alemã, Espanhola, Francesa e Inglesa realizam atividades de sensibilização para os idiomas e, em conjunto com os interesses dos estudantes, formam quatro grupos com cerca de 15 alunos em cada. Esses grupos têm aulas nesse formato nas disciplinas de língua estrangeira e de Iniciação Científica. Assim, o caso aqui apresentado se restringe ao trabalho desenvolvido em um desses grupos, composto pelos 16 estudantes e três professores-orientadores apresentados a seguir.

Quadro 1: Gênero e idade de estudantes-pesquisadores(as).

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Gênero	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	F	F	F	F	M	M
Idade	14	15	14	14	14	14	14	14	13	15	14	13	13	14	16	14

Fonte: Elaborado pelos autores

A construção do projeto e da pesquisa

Como anunciado, fazer ciência diz respeito ao conjunto de ações tomadas por quem a faz em seu cotidiano, ações essas carregadas de sentidos éticos, estéticos e políticos. Então, buscamos apresentar como se deu a construção dos projetos de investigação e das pesquisas desses estudantes que formaram o grupo IC 80 - Francês. Apresentamos a construção do assunto e tema das pesquisas, a relação com o conceito-chave de identidade e as perguntas de investigação; as palavras-chave, que constituíram-se como conceitos-guia das mesmas; as justificativas das investigações e os saberes prévios dos alunos; os métodos adotados em cada investigação e a etapa de revisão bibliográfica, que possibilitou acesso à bibliografia relacionada ao tema de investigação de cada estudante.

Assunto, tema, identidade e perguntas

Após a formação do grupo de pesquisa, a qual permite o trabalho de orientação em pequenos grupos, fundamental para tratar individualmente das demandas e possibilidades sobre as pesquisas, o que permite o primeiro desafio estabelecido a estudantes e orientadores foi definir o assunto da investigação, entendido como o conteúdo de livre escolha a partir dos interesses do aluno. Na sequência, e, com a fundamental colaboração dos orientadores, delimitou-se o assunto escolhido em um tema de pesquisa, a partir da escolha de um recorte espacial, temporal ou situacional realizado. Nessa etapa, para definir essas escolhas, os estudantes deveriam justificar seu assunto e seu tema a partir da relação estabelecida com o conceito de identidade. Por fim, neste primeiro momento de definições, após a escolha de um assunto e seu respectivo tema, elaborou-se a pergunta principal da pesquisa, de modo a colocar alunos frente ao questionamento direcionador das etapas que prosseguiram.

Quadro 2: Assuntos, temas e perguntas das pesquisas de estudantes-pesquisadores(as).

Sujeito	Assunto	Tema de pesquisa	Pergunta principal
S1	Religiões afro-brasileiras	Relação entre os alunos do oitavo ano e as religiões afro-brasileiras	O que os alunos da turma 81 pensam sobre as religiões afro-brasileiras?
S2	Religiões afro-brasileiras	Relação entre os professores do oitavo ano e as religiões afro-brasileiras	Quais são as percepções dos professores do oitavo ano, sobre as religiões afro-brasileiras?
S3	Preconceito/racismo	Racismo e educação na visão dos professores	O que os professores do Amora 2 tem realizado para a construção de um sociedade não racista?
S4	Racismo	Racismo e educação na visão dos alunos	Quais as percepções dos alunos do Amora 2 sobre racismo?
S5	Cyberbullying	Cyberbullying na vida dos adolescentes no IC Pixel 80 Francês	Qual a percepção sobre o Cyberbullying dos alunos Pixel IC 80 francês?
S6	Música	Música entre alunos	Que estilo de música é mais escutado entre os alunos?
S7	Ansiedade	Autopercepção da ansiedade em um jovem aluno do Colégio de Aplicação da UFRGS	Como os traços de ansiedade foram percebidos no cotidiano de um jovem estudante?
S8	Jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos: lazer, violência e educação	Quais as percepções dos alunos e professores em relação aos jogos eletrônicos?
S9	Tecnologia/automação	Automação nos carros elétricos	Como os alunos e professores do oitavo ano do ensino fundamental percebem a evolução nos carros elétricos?
S10	Suspense	Aspectos do suspense no cinema	Quais são os aspectos para a criação do suspense?
S11	Música	Música e Comportamento	Como a música influencia no comportamento das pessoas?
S12	Mulheres	Cotidiano feminino: assédio moral/sexual e à divisão das tarefas domésticas	Qual a percepção de ser mulher entre as pessoas?
S13	Arte	Frida Kahlo e seu reconhecimento no movimento feminista atualmente	Qual a relação entre Frida Kahlo e o feminismo?

S14	Artes, escrita e cinema	Percepção das diferenças da linguagem literária e da linguagem cinematográfica de uma mesma história	Por que há tantas diferenças entre a história do livro e sua adaptação fílmica?
S15	Música	Música regional e instrumentos	Quais são diferentes instrumentos da música regional do Brasil?
S16	Teorias de aprendizagem	Presença das teorias de aprendizagem na sala de aula	Qual é a melhor forma de estudar?

Fonte: elaborado pelos autores

É possível constatar a diversidade de assuntos e temas apresentados pelos estudantes, a partir de seus interesses e relacionados com identidade. Temas expressivos e pertinentes à sociedade contemporânea foram apresentados, de modo que se pode observar a atenta e crítica leitura social desenvolvida pelos sujeitos: não lhes bastaria realizar suas investigações apenas para cumprir as tarefas de aula, pois, através de suas pesquisas, buscavam responder avultadas questões de seus cotidianos, da sociedade atual e dos contextos nos quais estavam inseridos quando da realização dos trabalhos de IC.

O grupo de estudantes foi acompanhado por três professores, de diferentes áreas do conhecimento: um de educação física, uma de língua francesa e um de geografia. Os três professores-orientadores possuíam inserção na pesquisa científica, o que facilitou a organização das demandas e encaminhamentos das propostas. Um desses encaminhamentos foi a realização de uma subdivisão, de modo que os professores atendessem um número menor de alunos, e que esses tivessem um professor referência enquanto orientador, evitando, assim, a confusão que poderia ocorrer em haver três professores, ao mesmo tempo, orientando todas as investigações. A divisão se deu pela aproximação de temas correlatos entre as escolhas de cada estudante, dentro do que foi possível enquadrar, e de interesses de orientação dos próprios docentes. A subdivisão ficou assim organizada:

Quadro 3: Estudante-pesquisador(a) e orientador(a).

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Orientador 1:						Orientador 2:					Orientadora 3:				
professor de geografia						professor de educação física					professora de língua portuguesa				

Fonte: elaborado pelos autores

A partir dessa redistribuição foi possível, como anunciado, gerenciar com mais proximidade e detalhamento a orientação das investigações e, ao mesmo tempo, possibilitar

que os jovens pesquisadores tivessem um professor referência. Mesmo as atividades e tarefas de cada aula sendo iguais para a totalidade de alunos, foi a partir da relação de orientação e cercania dos professores orientadores referência que as nuances e os meandros de cada investigação foram desenvolvidos.

Palavras-chave e conceitos

De maneira a facilitar a organização das próximas etapas das investigações, os orientadores provocaram e solicitaram de três a cinco palavras-chave, que serviriam, igualmente, como conceitos-guia para as pesquisas que se delimitavam e se desenhavam. A escolha das palavras-chave foi guiada pelos orientadores, de modo que a experiência desses pudesse auxiliar na escolha mais acertada possível dos conceitos que permearam as investigações.

Quadro 4: Palavras-chave escolhidas por estudantes-pesquisadores(as).

Sujeito	Palavras-chave
S1	Orixás; Religião; Escola; Alunos.
S3	Preconceito; Racismo; Educação; Escola; Professores.
S7	Ansiedade; Auto Percepção; Jovem.
S8	Jogos Eletrônicos; Educação; Violência; Lazer.
S12	Mulheres; Cotidiano; Atitudes; Obrigações; Gênero.
S14	Linguagem cinematográfica; Linguagem literária; Diferenças.

Fonte: elaborado pelos autores

É possível constatar que as palavras-chave adotadas vieram ao encontro dos assuntos e temas por eles definidos. Essa etapa de construção da investigação adquiriu especial importância na medida em que cada estudante pôde definir conceitos centrais de sua pesquisa, os quais puderam, posteriormente, ser encaminhados para a busca de referenciais teóricos e para a construção dos textos finais.

Justificativa e saberes prévios

De modo a que fizesse sentido o processo de construção das investigações e que os alunos pudessem constatar seu crescimento tanto em termos de conteúdo, quanto em produção científica, solicitou-se que listassem seus conhecimentos prévios em relação aos temas de investigação. A pergunta “o que eu sei sobre esse assunto até agora?” foi

respondida por cada estudante, em forma de texto ou de tópicos, por meio de uma avaliação diagnóstica.

Imediatamente após o processo de levantamento e registro dos saberes prévios, os mesmos foram provocados a refletir e registrar as justificativas da pesquisa. Alguns questionamentos que foram provocados a responder: “Por que eu quero realizar esse estudo?”; “Quais são as minhas motivações pessoais para essa pesquisa?”; “Quanto essa investigação tem a ver com minha identidade? Dê exemplos.”; “Quais contribuições para a escola eu pretendo apresentar com essa investigação?”.

Algumas justificativas apresentadas estão apresentadas a seguir no quadro 5.

Quadro 5: Aprendizados para além dos resultados relatados por estudantes.

Sujeito	Justificativas
S2	Querer aprender cada vez mais sobre religiões afro-brasileiras, e descobrir coisas novas, e que não tenho o conhecimento ainda.
S3	É muito importante tratar de um assunto que está tão presente na nossa sociedade brasileira, e, também ver o que os professores estão fazendo para evitar o racismo nas salas de aulas.
S7	[...] baseia-se no meu interesse em estudar sobre ansiedade, pois é um transtorno que atinge muitas pessoas na nossa sociedade, e também porque o sujeito pesquisado se identifica com alguns traços da ansiedade.
S8	[...] os jogos eletrônicos vêm levantando algumas perguntas, principalmente na questão da influência em atos violentos.
S11	Eu gostar de música, assim gostaria de entender melhor como a música muda a nossa vida; A música faz parte da cultura, do ensino, do entretenimento. Quero entender porque certas músicas acalmam e outras agitam.

Fonte: elaborado pelos autores

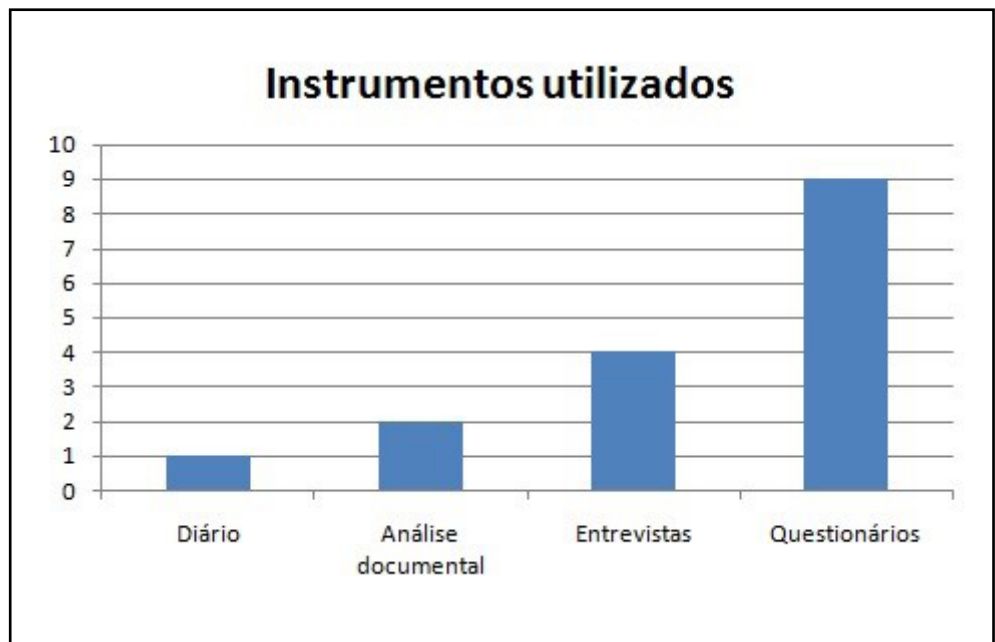
Nesse sentido, é possível perceber que as justificativas seguiram encaminhamentos, em geral, a partir do cotidiano e de interesses de pesquisa decorrentes dessas múltiplas realidades. Como tratam-se de adolescentes, percebe-se ainda, como ilustrado, a centralidade dos interesses no “eu”, todavia, os processos de IC na escola buscaram a transposição dos interesses para “o nós” e para “os outros”; que nos constituem, igualmente, enquanto sociedade.

Métodos

Para atingir os objetivos propostos, diferentes métodos de coleta/produção de dados deveriam ser empregados. Após explanação dos orientadores e discussão sobre métodos e instrumentos, os estudantes definiram seus caminhos metodológicos. Tal definição se

deu, também, em atenção aos recortes estabelecidos na delimitação de assunto e tema. A produção, e a posterior análise, dos dados das 16 pesquisas tiveram características peculiares, haja visto que seus desenvolvimentos apresentavam relativa autonomia frente aos demais trabalhos. Desse modo, algumas foram de natureza quantitativa enquanto outras de caráter qualitativo. O gráfico explicita os instrumentos metodológicos adotados pelas pesquisas.

Figura 2: Instrumentos de pesquisa utilizados.



Fonte: elaborado pelos autores

A escolha mais recorrente foi o questionário, técnica que possibilita retorno e interpretação mais imediatos dos dados. A possibilidade de visualização de dados em gráficos igualmente fomentou tal escolha. A maioria dos questionários foi realizada por meio digital, através da plataforma *Google Forms*, a qual produz gráficos conforme o questionário é respondido. Alguns cuidados éticos foram empregados, como a garantia do anonimato e o assentimento dos sujeitos investigados. Todos os inquiridos contaram com uma caracterização dos sujeitos, a maioria continha perguntas abertas, e alguns adotaram técnicas de leitura de imagens ou através da escala Likert, de avaliação dos graus de concordância ou discordância de afirmações.

Em um número menor, mas não menos expressivo, entrevistas semi-estruturadas foram realizadas, de modo que os alunos-pesquisadores tiveram contato com seus sujeitos, em entrevistas com roteiros pensadas a partir das leituras que realizaram e de seus

interesses nas investigações. Em duas propostas realizou-se análise documental (de músicas e filmes). Em uma investigação, adotou-se a técnica de diário, na qual a pesquisadora registrou o cotidiano do sujeito, pelo tema da ansiedade.

A multiplicidade de técnicas de coleta/produção de dados possibilitou ao grupo construir diferentes desenhos de pesquisa e conhecer essa importante etapa do método científico. Ainda, puderam garantir que os dados de suas investigações fossem tratados de maneira segura, ética e responsável.

Revisão bibliográfica

Para a construção da revisão bibliográfica, os estudantes-pesquisadores foram conduzidos, primeiro, a refletir sobre a importância de verificar o que outros autores escreveram antes deles sobre seus assuntos de pesquisa. Não se faz pesquisa sozinho e, geralmente, outros autores já abordaram antes os temas, mesmo que sob outros aspectos. Após essa reflexão, a construção de referenciais teóricos se deu em duas etapas: a primeira, a partir da utilização da biblioteca escolar e a segunda, a partir da busca de artigos científicos no Google Acadêmico.

Na biblioteca, com auxílio dos orientadores e dos profissionais da biblioteconomia, selecionaram até quatro obras para realizar o procedimento de fichar as obras e para utilizá-las, posteriormente, na construção das referências de suas investigações. A ficha padrão foi utilizada por todos os alunos em quatro horas/aula de trabalho na biblioteca da instituição.

Figura 3: Documento utilizado para fichamentos de livros ou capítulos.

FICHA DE PESQUISAS NA BIBLIOTECA	
Título do livro	
Autor/Autores	
Editora	
Ano de Publicação	
Número do Capítulo consultado	
Título do Capítulo consultado	
Principais informações coletadas	

Fonte: elaborado pelos autores

Alguns desafios se colocaram nessa etapa, visto que, como se trata de uma biblioteca escolar, e não especializada, nem todos os assuntos/temas de investigação tinham literatura física disponível. Para que todos encontrassem material de referência em meio físico, duas alternativas foram empregadas: a busca em literatura correlata ou aproximada ao assunto de pesquisa, ou a busca de verbetes em enciclopédias.

Após esses levantamentos, o grupo de estudantes foi conduzido à busca de referências através do Google Acadêmico. A escolha por essa plataforma se deu pelos orientadores, em razão de que é uma plataforma de fácil acesso, organização e entendimento pelos sujeitos que buscam materiais, levando em conta de que se tratavam de estudantes do EF. No laboratório de informática da escola, em quatro horas-aula e sob a supervisão de seus orientadores específicos, cada aluno selecionou três artigos científicos de temas aproximados ao seu, e preencheu eletronicamente a ficha de inserção de dados bibliográficos.

Figura 4 - Documento utilizado para fichamentos de artigos.

FICHAMENTO PARA ARTIGO CIENTÍFICO	
TÍTULO DO ARTIGO	
AUTOR (OU AUTORES)	
REVISTA EM QUE FOI PUBLICADO	
ANO EM QUE FOI PUBLICADO	
RESUMO DO ARTIGO	
PALAVRAS-CHAVE DO ARTIGO	
O QUE É APRESENTADO NA INTRODUÇÃO?	
QUAIS FORAM OS OBJETIVOS DO ARTIGO?	
QUAL FOI A METODOLOGIA UTILIZADA?	
QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA?	
QUAIS CONCLUSÕES FORAM APRESENTADAS?	
QUAIS FORAM AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO ARTIGO?	

Fonte: elaborado pelos autores

Essa estratégia possibilitou buscar materiais mais próximos aos temas de pesquisa. Ao mesmo tempo, avaliou-se como muito produtiva a proximidade destes estudantes de 8º ano com publicações de cientistas de nível superior e pós-graduação. Artigos científicos publicados em periódicos indexados, textos em anais de eventos científicos, dissertações e até teses serviram de base para que cada estudante-pesquisador pudesse conhecer mais

sobre seu tema de pesquisa e sobre os processos envolvidos com quem faz da pesquisa sua profissão e seu cotidiano.

Os fechamentos e encaminhamentos

Reportagens, folders e mostra

As descrições dos resultados da pesquisa foram individualizadas e feitas sob orientação dos professores. As análises e apresentações (e breves discussões) desses dados produzidos pelos alunos-pesquisadores foi sendo amadurecida ao longo dos trabalhos finais de ano, descritos a seguir. Os espaços finais do ano foram dedicados a quatro produções, quais sejam: uma reportagem, um *folder*, a apresentação na mostra e um artigo científico.

A reportagem escrita exigiu de cada estudante a transformação da linguagem científica, a qual vinham incorporando, para uma linguagem jornalística. Dessa forma, a reportagem traduzia a produção de ciência para um formato jornalístico de informações científicas. Esta produção deveria ter até duas páginas e conter imagens, como textos desse tipo normalmente têm. Os processos de construção da reportagem no *Google Docs* tiveram, em alguma medida, dificuldades técnicas de formatação de texto e figuras; o que foi resolvido por vezes com o uso do editor *Microsoft Word*. Abaixo, segue um exemplo de reportagem.

Figura 5: Reportagem produzida por uma estudante-pesquisadora.

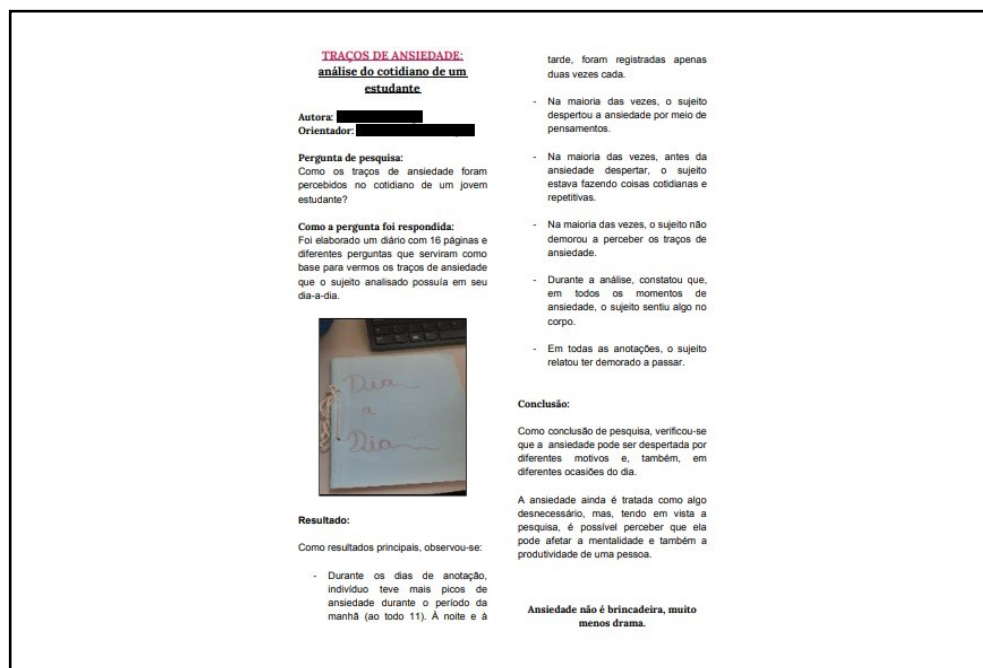


A etapa seguinte, da apresentação das pesquisas na Mostra Científica, teve decisões tomadas conjuntamente pelo grupo, que escolheu tematizar uma “sala de embarque de uma companhia aérea francesa”, já que esse era o idioma cursado. Ao se aproximar, cada visitante ganhava uma pequena maleta de viagem de papel e, a cada pesquisa visitada — apresentada pelo respectivo aluno-pesquisador —, o visitante recebia um “carimbo” na sua maleta, bem como um *folder* explicativo da pesquisa.

Duas tarefas principais foram, portanto, realizadas por cada estudante para a mostra: a explicação oral e o *folder*. Além dessas, a maleta, a decoração, a organização do espaço, canapés, toalhas, entre outras indumentárias técnicas e de organização. Anteriormente, em preparação para este evento, os alunos organizaram e treinaram uma fala de até cinco minutos, a qual deveria conter as etapas da pesquisa.

Essas informações deveriam estar presentes também em um *folder* de meia página em frente e verso, construído em sala de aula, impresso pelos professores na escola e distribuído por cada estudante-pesquisador aos visitantes. Esse documento também foi criado no *Docs*, instrumento que os estudantes certamente aperfeiçoaram suas habilidades técnicas ao longo do ano. A seguir, um exemplo de *folder* criado por uma aluna.

Figura 6: Folder produzido por uma estudante-pesquisadora.



O processo de construção do *folder* foi, na nossa perspectiva, uma forma de auxiliar os estudantes na compreensão do todo, ou seja, do contínuo da pesquisa realizada

no semestre. Ao agrupar, em um pequeno espaço, dados de cada uma das etapas da pesquisa, os alunos puderam melhor visualizar os processos pelos quais caminharam.

Produções científicas: resumos, artigos e capítulos de livro

A tarefa principal consistiu, porém, em escrever um artigo individual no formato acadêmico-científico — formato que não é estanque, mas que certamente tem elementos fundamentais que o caracterizam. Um modelo de texto foi criado pelo grupo de professores para direcionar a escrita. Ao menos inicialmente, todos os artigos tinham a seguinte estrutura: introdução, revisão bibliográfica, metodologia, resultados, considerações finais e resumos em língua portuguesa e francesa, já que o grupo estudava esse idioma estrangeiro.

O processo de escrita se guiou, em grande parte, por documentos (fichamentos, descrições, análises) escritos em etapas anteriores da pesquisa. Todos os documentos produzidos ou salvos ao longo da pesquisa foram, durante o processo, sendo inseridos e agrupados em pastas individuais dos estudantes do *Google Drive*, às quais os professores tinham acesso. Assim, a escrita do artigo, ao mesmo tempo que foi um exercício de reconhecimento do formato mais importante no universo acadêmico-científico, foi feita também a partir de retornos e de visitas aos documentos produzidos ao longo do semestre.

Durante esse processo, alguns estudantes-pesquisadores avançaram seus trabalhos a ponto de refletir sobre as implicações, inconsistências, dificuldades e limitações dos resultados; enquanto outros tiveram dificuldades para dar conta de terminar as demandas de escrita desse artigo. Mesmo assim, os trabalhos de todos os alunos da turma foram compilados e publicados, com as devidas autorizações dos responsáveis e em consonância com as normas éticas para pesquisa, em formato de livro (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Figura 7: Livro publicado pelo coletivo de estudantes e professores.



Para além dessa publicação, dois trabalhos foram apresentados em forma de pôster em um evento universitário dedicado à IC na educação básica. Quatro artigos foram também submetidos em revistas científicas em seção destinada a produções científicas de estudantes.

A produção e participação de alunos do ensino básico em eventos acadêmico-científicos insere as lógicas de ensino-aprendizagem da escola em um local de aprendizado e pela ciência e, na configuração social atual da educação, aproximam-na das lógicas das universidades, principalmente públicas, as quais reconhecem e incentivam esses caminhos.

Aprendizados e avaliações

A parte final dos artigos produzidos pelos alunos incitou-os a refletir sobre os aprendizados obtidos com os resultados da pesquisa e aqueles obtidos para além dos resultados, como também os provocava a refletir sobre a importância de se fazer pesquisa científica na escola. Essa etapa caracterizou-se também como uma forma de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

O quadro a seguir apresenta os relatos de cada estudante, nas suas palavras, sobre os aprendizados para além dos resultados. Relatos nas dimensões conceitual (S1, S3, S8), procedimental (S11) e atitudinal (S5, S7, S8, S9, S13) foram observados. Os critérios para essa categorização levaram em consideração os pressupostos propostos por Zabala (1998) para os processos de ensino-aprendizagem, porém tal classificação tem somente o propósito aqui de demonstrar que os aprendizados desenvolvidos ao apresentaram uma relativa amplitude para além da cognição e do conteúdo factual.

Quadro 6: Aprendizados para além dos resultados relatados por estudantes.

Sujeito	Aprendizados para além dos resultados
S1	A respeitar e entender como a religião afro-brasileira é. Antes dessa pesquisa, eu via uma oferenda no chão e não entendia, então saía falando que era ‘macumba’, mas agora eu sei que, na verdade, são apenas oferendas.
S3	A cultura negra é uma coisa muito importante para nós brasileiros, e os negros também contam muito da nossa história afro-brasileira.
S5	Tomar mais cuidado com o que eu posto nas redes sociais e sempre respeitar as outras pessoas.
S7	[...] me fez ter mais empatia com as pessoas que sofrem de ansiedade na minha volta, pois nunca nos colocamos no lugar dos outros sem antes ter passado por alguma situação familiar.
S8	Eu aprendi a respeitar as percepções dos outros, mesmo se eu não concordar e parar pra pensar porque eles têm interpretações diferentes da minha.
S9	Se não pouparmos recursos naturais ou se preocupar com o aquecimento global, poderá ser o fim da humanidade e de todas as espécies dependentes de oxigênio.
S11	A música interfere nos sentimentos, pois ela pode acalmar e nos deixar mais tranquilos, pode ser uma forma de expressão.
S13	As mulheres sempre foram submissas aos homens na maioria das sociedades e a cada dia as mulheres lutam para que isso mude, para termos igualdade.

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro seguinte apresenta percepções dos estudantes sobre a importância da realização de pesquisa científica na escola. Na mesma lógica da análise anterior, as respostas dão ênfase às dimensões conceitual (S3, S7, S9), procedimental (S8, S11) e atitudinal (S5).

Nesse tópico, os alunos demonstraram reconhecer a realização de pesquisa científica como instrumento para adquirir conhecimentos (dimensão conceitual), e o “fazer científico” como uma ferramenta para outras etapas da vida (dimensão procedimental). Faz sentido que a pesquisa científica na escola seja local de aprendizado de conhecimentos e procedimentos.

Quadro 7: Importância da pesquisa científica na escola relatada por estudantes.

Sujeito	Por que é importante realizar a pesquisa científica na escola
S3	Você tem chances de expandir o seu aprendizado e sabe coisas novas sobre um assunto no qual você possa ter dúvida.
S5	Ajuda-nos a ter mais autonomia, nos traz mais conhecimentos, nos estimula a ter mais intimidade com os livros e também nos ajuda a praticar mais a nossa comunicação.
S6	No futuro, iremos fazer pesquisas científicas, então, a escola já está nos preparando para o futuro para não nos ‘apavorarmos’ lá na frente.
S7	Desperta o desejo de pesquisar sobre algo que para um sujeito é muito significativo e nos faz ter mais contato com diferentes áreas do conhecimento.
S8	Já é um aprendizado para trabalhos futuros e para a formação de novos pesquisadores, assim expandindo cada vez mais cientificamente.
S9	Retrata a importância de economizar e se julgar a necessidade dos carros elétricos, trazendo assim aprendizado para os alunos e fazendo com que eles repassem para outras pessoas.
S11	É uma forma de aprender como utilizar vários meios de pesquisar sobre assuntos diferentes, nos ajuda a descobrir novos interesses e nos torna mais adaptados a novas formas de aprender.

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

A IC inserida na grade curricular possui um caráter mais democrático, ao dar acesso amplo e se contrapor ao modelo hegemônico das iniciativas governamentais de bolsas para alunos vitoriosos em processos seletivos. Nesse sentido, partimos do pressuposto que o fazer ciência na escola não se destina somente a futuros cientistas com “vocação” ou habilidades para tal, mas sim como um ato de reconhecimento dos lugares que a ciência deve ocupar na sociedade como critério de verdade.

Nesse sentido, a proposta de relatar uma experiência de construção de pesquisas no componente curricular IC implicou-nos a pensar sobre as formas de produzir ciência, e de que formas isso pode se dar na escola. A construção da autoria das pesquisas se deu, assim, nos laços sociais que amarraram saberes prévios, temas de interesse, relações com colegas, conhecimentos sobre métodos e instrumentos, artigos e livros já publicados, ferramentas de internet e editores de texto, entre outros agentes que formaram, como cita Latour (2012), uma rede dinâmica e momentânea que fez agir durante os processos de construção da pesquisa. Fazer pesquisa, assim, foi aliar-se a elementos que permitissem a sua produção, de colegas a instrumentos, de motivações a gráficos, de formação de grupos a análise de dados.

Recebido em: 17/04/2020 e Aprovado em: 24/09/2020

Referências

LATOURE, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. São Paulo: Edusc, 2012.

LORENZONI, Bruna Bertoglio; SALGADO, Tania Denise Miskinis. A iniciação científica: escuta, diálogo e contexto. *Revista Retratos da Escola*, Brasília. v. 13, n. 26, p. 513-521, mai./ago. 2019.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Pesquisa científica escolar no Ensino Fundamental: relatos de uma experiência. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre. v. 32. n. 1. p. 95-104, jan./jul. 2019.

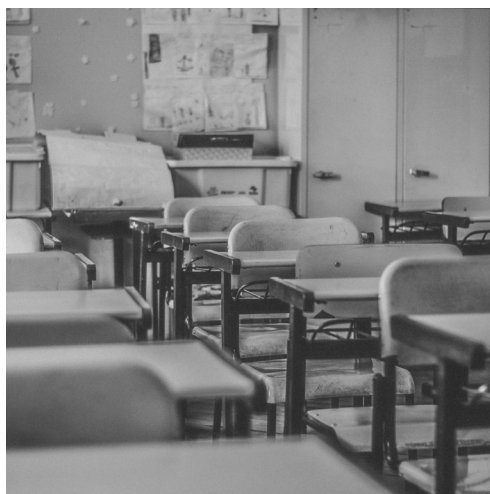
OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel et al. (Orgs.) *Iniciação Científica no Ensino Fundamental - Anos Finais: a pesquisa como opção metodológica*. 1 ed. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

SILVEIRA, José Carlos da; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan Von. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível? *Ciência & Educação*, Bauru/SP, v. 24, n. 1, p. 9-25, 2018.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHA



O desafio entre teoria e prática na formação de professores

MOHR, Adriana; WIELEWCKI, Hamilton de G. (Orgs.).

Prática como componente curricular:

que novidade é essa 15 anos depois? 1. ed.

Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, 272 pp.

O livro oferece um conjunto de textos dedicados a tema muito próximo de um problema central da educação brasileira, a formação de professores da educação básica. A centralidade da educação para o desenvolvimento do país é há muito reconhecida, a partir de todas as perspectivas sociais e o papel do professor e da sua formação ganha vulto crescente, a despeito da grande evolução tecnológica em torno do trabalho educativo. Não é o caso de trazer discussões que justapõem professores e recursos tecnológicos e deixam claro a permanência do lugar do professor na educação de crianças e jovens. Não posso, entretanto, me furtar à observação de uma lição muito importante no momento crítico que vivemos, em meio à pandemia (2020), ao sermos obrigados a lançar mão da educação a distância, já que o encontro presencial nas escolas teve que ser suspenso. O esforço feito por professores, pais e estudantes da educação básica tem sido imenso, mas a realidade vivida por todos eles e exibida com frequência pela mídia, em especial pela TV, deixa claro o quanto sentem, todos eles, por estar distantes do trabalho educativo a que estavam habituados em suas escolas, a despeito das limitações. Professores, alunos e também os pais estão muito pouco preparados para enfrentar o desafio imposto pela pandemia e a própria tecnologia disponível (e em parte, ao menos, já utilizada há bastante tempo) ainda se encontra bem aquém do necessário desempenho esperado. Não é o caso de aprofundarmos aqui o pensamento a esse respeito, o que, por certo, deverá ser feito por estudiosos do tema, estimulados pela imperiosa exigência que estamos vivendo.

Dentro do quadro da formação de professores para a educação básica destaca-se, como bem ressaltado pelos estudiosos do tema, a perene questão da relação entre teoria e prática. E junto a ela aparece também com destaque a figura do estágio supervisionado, que ganhou estatuto de lei há pouco mais de 50 anos, em 1969, pelo Decreto-Lei nº 1044. Passado todo esse tempo, essa figura obrigatória por lei na composição do curso de formação inicial de professores, a licenciatura, ainda não tem uma realização plenamente satisfatória, correspondente à importância do lugar a ela atribuído legalmente. Assinalo essa defasagem entre leis e realidade, bastante frequente no campo educacional, porque

constitui um objeto presente em muitas investigações, marcando por isso um dos eixos da minha abordagem neste texto. Ao lado de outro eixo, representado pelo papel da pesquisa na formação e no trabalho do professor, compõem minha expectativa na leitura do livro e na proposta para esta resenha.

O livro foi publicado em 2017, com estudos desenvolvidos pelos autores, professores qualificados, com formação em mestrados, doutorados e experiência de docência em universidades públicas, em sua maioria, alguns tendo participado de trabalhos ligados à implementação da nova disciplina Prática como componente curricular (PCC), foco central na elaboração do livro. A disciplina foi instituída pelas resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), para que todos os professores envolvidos com os cursos de licenciatura passassem a integrá-la em seus currículos, o que foi reafirmado na mais recente Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Há, portanto, um largo período de vigência da proposta legal da disciplina entre os cursos de licenciatura, o que levou os autores, estimulados pela diretriz de 2015 a voltar sua atenção às experiências ligadas a sua implementação, como insinua a simpática ironia do subtítulo do livro: “que novidade é essa 15 anos depois?”. Os organizadores, na apresentação do livro, acentuam a importância da atenção e do trabalho investigativo dedicados à situação em que se encontrava a disciplina, na época, depois de um considerável tempo de vivência. E insistem que é fundamental entender bem o seu significado, antes de pensar em reformá-la (p.6). Para tanto, propõem o livro organizado em três partes, procurando responder a questões que ressaltam a posição da prática docente como “um fundamento básico da concepção e organização dos currículos das licenciaturas”. Assumem que a concentração dos estudos apresentados sobre cursos de ciências biológicas não compromete o escopo central do livro, o que parece bastante razoável, ainda que traga sinais claros da área específica.

A Parte I é consagrada a esclarecer o que é a prática como componente curricular, em dois capítulos, que se complementam. No primeiro, *Origem e contornos da PCC*, B. Pereira e A. Mohr acompanham a origem e o desenvolvimento da concepção da PCC, ao longo dos 15 anos, desde sua proposta original. Apresentam e discutem os muitos problemas enfrentados pela formação de professores no período, destacando sempre a importância da prática para essa formação. São apontados e analisados resoluções e pareceres emanados do CNE, que introduzem e procuram esclarecer a proposta da nova disciplina, com destaque para o Parecer CNE/ CES nº 15, de fevereiro de 2005, que procura responder dúvidas sobre a sua implementação. A PCC supõe atividades sob a supervisão de professores da universidade e também “da escola, onde o estudante experimenta situações reais de exercício profissional” (p. 32). Ficam abertas às instituições formadoras iniciativas para a dedicação das 400 horas da PCC, às mais variadas atividades que possam acompanhar os estudantes em seu curso, desde o início, procurando “articular dimensões teóricas e

práticas, os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos da ação pedagógica”, sem deixar de considerar sua contribuição para a transposição didática (p. 33). Fica claro, como ressaltam os documentos, que a “PCC não é o estágio supervisionado, o qual requer inserção na sala de aula e acompanhamento de um profissional da educação básica”. As 400 horas introduzidas pela PCC devem ser distribuídas ao longo do curso de licenciatura “com o objetivo principal de não deixar apenas para o estágio supervisionado o papel de preparação para a prática docente” (p. 33). Essas horas devem ser dedicadas a atividades práticas de diferentes tipos e meios, como livros, filmes, depoimentos e outras mídias, sem “necessariamente o contato direto e *in loco* na escola”. Essas atividades e as reflexões despertadas a partir delas podem contribuir para esclarecer um ponto que tem sido objeto de dúvidas, segundo as autoras, e se origina na aproximação “errônea” entre a prática e a “necessidade de estar na escola e interagir diretamente com os alunos” e “colocar a mão na massa” (p. 35). A noção de prática, na legislação analisada se refere à ação ou trabalho docente e pedagógico, não acontece ou se esgota apenas no contato com os alunos ou no dar aulas. Ela vai muito além, não se confundindo, porém, com a prática desenvolvida nos laboratórios próprios da área focalizada, ciências biológicas. Há neste primeiro capítulo um esforço claro das autoras de procurar esclarecer o sentido da proposta legislativa, em suas várias manifestações, em direção à noção de prática, introduzida pela nova disciplina, PCC, como bem mais ampla do que a comumente atribuída ao trabalho do estágio supervisionado, em geral atrelado ao final do curso de licenciatura, com o encargo de oferecer ao estudante em formação a carga exigida de “prática na realidade escolar”. Este aspecto não chega, porém, a ser discutido no texto.

No segundo capítulo da Parte I, um grupo de autores (Ferreira, Souza, Fonseca, Etter e Santos) trabalha com o desafio de ver de perto *Reformas curriculares do/no tempo presente*. Enquanto no primeiro capítulo a empreitada era tratar da concepção da proposta da nova disciplina, a PCC, neste segundo tratou-se de examinar experiências vividas por ela nos currículos de cursos de licenciatura em ciências biológicas, em três universidades públicas de reconhecida maturidade: UFRRJ, UFMG e UERJ. O grupo estava envolvido em dois projetos de pesquisa, com foco sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, com interesse especial sobre histórias e políticas de currículo. No texto estão analisadas contribuições importantes de autores dedicados ao estudo das questões, como Ball, Ricoeur, Popkevitiz, consultados em suas publicações, e também pelas análises de estudiosos dos temas entre nós, como Carmen Gabriel e Jefferson Mainardes, o que acrescenta um valor especial às discussões, à luz de nossos problemas específicos. O trabalho diretamente com Popkevitiz foi beneficiado por um período como *Visiting Schollar* de uma das pesquisadoras do grupo, M. S. Ferreira, junto à Universidade de UW-Madison.

Embora partindo de estudos na área específica das ciências biológicas, os autores assinalam a permanência de tradições bem estabelecidas em nossa história da formação de professores, em tempos e instituições diferentes, com as quais os conhecimentos

da área específica dialogam, como constata nas três universidades investigadas, com repercussões sobre características dos currículos oferecidos em seus cursos (p. 49) Com apoio na discussão teórica, procuram verificar como a inovação representada pela PCC negocia com as referidas tradições, entendidas como regularidades discursivas, em um jogo onde “inovação e tradição não são percebidas em polos opostos”, mas em um contínuo construtivo do currículo (p. 52). O capítulo traz contribuições importantes, pelas pesquisas relatadas e as que pode sugerir.

A segunda parte do livro se dedica a analisar possibilidades curriculares para a PCC, em seus quatro capítulos. No primeiro, o terceiro do livro, Mohr e Cassiani, ampliam e trazem lições apresentadas em artigo anterior, a partir de experiências desenvolvidas na UFSC desde 2006. Começando com a acolhida ao curso de licenciatura pelo departamento de ciências biológicas, reconhecendo o interesse da preparação do educador, não apenas para o futuro professor de biologia, mas para o próprio biólogo, formado pelo bacharelado, em sua futura profissão. A valorização da preparação pedagógica ou didática, dois termos de difícil manuseio por profissionais de áreas distintas da educação, mostra-se logo pelo acréscimo da letra P ao título da nova disciplina, Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). E o relato das experiências pelas autoras mostra o empenho com que foram conduzidas, estimulando o aprofundamento de análises sobre pontos problemáticos, há muito pendentes como desafios à formação de professores. Entre eles ressalta-se a concepção de prática, em um grupo de formadores de composição heterogênea voltados em conjunto para esses desafios, em excelente ocasião para exposição e discussão de ideias, por vezes bem divergentes, em esforço comum, no qual os participantes se reconhecem vivendo um processo de crescimento profissional. Há vários outros pontos que merecem explorações analíticas, a serem aproveitadas a partir de uma pesquisa estimulante.

No segundo capítulo da segunda parte, 4º do livro *Por entre as palmas deste lugar...*, dois autores, Oliveira e Brito, trazem análises sobre duas experiências com a implantação da PCC, em duas universidades estaduais, a Uece e a Uesc de Santa Cruz na Bahia, nas quais foram adotadas articulações diferentes para a organização curricular. Pela Uece, a distribuição da nova disciplina foi para um número grande de disciplinas específicas da área, e pela Uesc para um conjunto de oito módulos, em ambas as instituições acompanhando o curso de licenciatura desde o seu início. A variedade de disciplinas na Uece procurando atender à necessidade de preparação específica na área aos futuros professores, já que os docentes atuais do curso de licenciatura não apresentavam essa formação. Isso poderia ser coberto pela interação com colegas da área específica envolvidos no curso. Uma série de atividades foram propostas, para que os estudantes pudessem reunir teoria e prática em sua formação, tais como: análises críticas de livros didáticos, pesquisa de material didático alternativo, elaboração de textos didáticos, produção de material didático além de textos e elaboração de projetos investigativos ligados a temas

ambientais. Além de atividades em conjunto, como seminários, painéis, oficinas, palestras, entre outras, “como se estivessem em salas de aula, que poderiam ser realizadas na educação básica” (p. 96). São, portanto, atividades realizadas no âmbito da universidade, entre estudantes e professores em suas aulas, procurando representar o ambiente de trabalho das escolas de educação básica, em um tipo de prática bastante frequente em cursos de licenciatura, que está carecendo de uma análise atenta a seus aspectos positivos e negativos. Na UESC a nova disciplina se distribuiu entre oito módulos voltados para o conhecimento do contexto no qual se situam as escolas visadas, inclusive por meio de projetos dos próprios estudantes, propostos a partir do contato com as escolas pelo estágio. São dois caminhos procurando explorar soluções e possibilidades curriculares para a entrada da PCC em cursos de licenciatura, ambos buscando a integração entre teoria e prática na formação de futuros professores, pelo trabalho com os conhecimentos e saberes dos diferentes campos disciplinares e a consideração do contexto da educação básica. Fica assinalada pelos autores a cautela em relação às vivências oferecidas por atividades no curso que precisam dialogar com a realidade escolar e seu contexto, sob o risco de ceder “a um imaginário que idealiza escolas” (p. 101). Alertam também para o perigo de achar que o “simples contato com a realidade é o suficiente para compreendê-la e nela atuar” (p. 102).

Há uma questão de fundo, ligada às duas composições curriculares propostas e a muitas outras experimentadas em nossas IES, provavelmente a atribuição ao estágio supervisionado da função de introdução do estudante do curso de licenciatura à prática docente. A discussão, importante e necessária, sobre a concepção de prática em sua relação com a teoria nos cursos de formação de professores, acaba sofrendo um colapso ao se entregar ao estágio a responsabilidade pelo contato com a “realidade do magistério”, ou da docência, de modo efetivo. Sobretudo se atentarmos para as atuais condições nas quais o estágio é realizado. Ele continua, entretanto, como exigência legal do curso, ocupando uma disciplina específica, com seu número de horas e várias outras exigências devendo ser cumpridas, incluindo uma parte, obrigatória também, que cabe ao professor da escola básica, que recebe o estagiário em sua sala de aula e deve supervisionar e avaliar seu trabalho acadêmico. Sem ser preparado, equipado, acompanhado, compensado ou mesmo consultado para isso. Este é um grande problema que extrapola os limites deste trabalho, mas precisa ser lembrado, porque pode comprometer o esforço de professores e coordenadores na organização do curso com a nova disciplina.

O quinto capítulo focaliza a criação e desenvolvimento de um novo curso de licenciatura na Ufscar, em seu campus de Sorocaba, dentro da perspectiva da Parte II do livro, tratando de soluções e possibilidades com a PCC. O curso começa a atuar em 2006, sendo em 2009 desdobrado para atender alunos no período noturno. A autora, Torres, deixa clara sua visão crítica à situação dos cursos de formação de professores dominante até perto do final do século XX e sua expectativa de que a nova legislação possa abrir caminho para

a busca de condições para a esperada integração entre formação teórica e prática, tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o supervisor do estágio. As 400 horas da PCC “objetivam superar a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dá conta da teoria” (p. 109). Com esta perspectiva é desenvolvido o estudo, baseando-se em documentos legais e nos preparados por equipes da universidade para a composição curricular do novo curso, aos quais foram acrescentados depoimentos obtidos em conversas com os professores. O relato mostra uma variedade de disciplinas experimentando possibilidades a partir das novas horas oferecidas pela PCC, entre elas duas dirigidas à orientação de Estágio Supervisionado em Biologia e duas à orientação de Estágio Supervisionado em Ciências, sendo também considerada como disciplina com carga horária da PCC a monografia. São inovações curriculares cujo andamento gostaríamos muito de conhecer, por se relacionarem com o estágio, exigência legal do curso, mas contando com poucos recursos e condições para sua realização satisfatória. A composição das disciplinas novas indica inclinação do tratamento do lado pedagógico das questões mais a cargo dos docentes do campo específico da educação, que, por sua vez, não demonstram domínio suficiente para assegurar a formação dos futuros professores na área da biologia. Situação comum nos cursos de licenciatura, o que leva a autora a acentuar a necessidade de formação dos docentes, sobretudo os da área específica. Ela acena para a importância de se unirem, o corpo docente e o discente, em uma comunidade acadêmica, trabalhando na construção e reconstrução crítica e participativa da matriz curricular. Não menciona, entretanto, a integração dos professores da escola básica nesse esforço, condição indispensável para o trabalho efetivo que cabe ao estágio. Termina trazendo um grupo ainda ausente do relato, os licenciandos, em uma “pesquisa que poderia contribuir para uma melhor compreensão desse panorama” (p. 119). O conjunto de disciplinas e estratégias ensaiadas pelos atores do novo curso, para introdução da PCC, constitui excelente cenário para pesquisas, como possibilidades de soluções curriculares para os cursos de licenciatura.

O 6º capítulo, fechando a segunda parte do livro, oferece *Soluções e Possibilidades Curriculares para a PCC*. Retoma um capítulo da tese defendida por um dos autores, Wielewicki, em 2010, que o elabora em parceria com sua orientadora, Krahe. Contam, assim, com sólido ponto de partida para discutir desafios enfrentados na organização curricular de cursos de licenciatura com a integração da PCC, em sua própria instituição, a UFRGS e na vizinha UFSM. Com base em dados e análises atualizados, os autores desenvolvem a discussão em torno da PCC, desvelando aspectos só perceptíveis por meio de pesquisa que se aproxime dos sujeitos envolvidos. Destacam-se, assim, depoimentos de professores e coordenadores, infelizmente não sendo consultados licenciandos e seus supervisores nas escolas. Pode-se perceber, pela voz dos professores da universidade, a dificuldade da integração entre eles e os que trabalham, como eles, na formação dos licenciandos, recebidos em suas escolas, sobretudo, embora não apenas, durante o estágio.

Lembram os autores que uma das intenções da proposta original da PCC era evitar que a prática docente fosse deixada por conta do estágio, como vinha sendo. Entretanto, a compreensão e o esforço do pessoal da universidade pela indispensável integração não têm conseguido ultrapassar obstáculos que dificultam a construção da esperada ponte entre as duas instituições. Há limites em ambos os lados, mas os da escola são de natureza estrutural, bem mais difíceis de enfrentar, como as condições de trabalho, de modo especial quanto ao tempo do seu professor. A questão do tempo é lembrada, entre outros pontos no texto, em relação à duração do estágio, insuficiente para assegurar ao estagiário uma prática docente mais próxima à realidade escolar, além das simples observações da escola e das aulas do professor supervisor (p. 133,4).

São vários os aspectos apontados pelos autores que merecem consideração, de leitores interessados como eles em esclarecer a ajuda da PCC para o curso de formação de professores, tendo sempre em mente o equilíbrio ente teoria e prática. Entre esses aspectos destaca-se a atenção ao estágio supervisionado, já assinalado, no centro de “um arranjo mais orgânico entre universidade e escola, entre formação e profissão” (p. 127). Também a prática reafirmada pela PCC, recebe atenção especial, pelas diferentes organizações que, nas duas instituições investigadas, procuram um lugar certo para integrá-la no curso de formação de professores. O trabalho com professores de uma área específica propicia o tratamento de questões há muito esperando por aprofundamento. Entre as quais o modo de perceber e de trabalhar com a prática, bem distinto entre os professores das duas áreas, todos empenhados em desenvolver o melhor trabalho possível, com vistas à aprendizagem dos alunos, cada grupo vindo de seu território próprio. O pessoal das ciências biológicas com a sabedoria da prática de laboratório, via segura de acesso ao conhecimento para os estudantes e o pessoal da pedagogia – já que na educação estão todos – com seu capital teórico e didático construído na área, os dois grupos vivendo excelente oportunidade de trabalhar em conjunto no confronto entre os dois domínios, na experiência centrada na introdução da PCC.

Abrindo a parte III do livro sobre *A PCC na visão de professores e estudantes*, temos no capítulo 7 mais uma tese de 2014 dando base ao artigo de Silvério, L.E.R, tratando dos desafios e possibilidades para a integração entre formação acadêmica e campo profissional da docência. A pergunta inicial proposta pelo autor o acompanha ao longo de todo o texto, focalizando a integração entre a PCC e o estágio, preocupação frequente em estudos sobre o tema, inclusive entre os reunidos nesta obra. Essa relação acaba comprometendo o alcance da nova disciplina pela reconhecida insuficiência de recursos e condições para o efetivo trabalho do estágio. No texto são apresentadas constatações da pesquisa do autor, como professor em cursos de licenciatura em ciências biológicas na UFSC, em trabalho com mais de 100 estudantes desses cursos (não fica claro se por meio de questionários, entrevistas ou outro tipo de instrumento) e pelo acompanhamento de dois desses estudantes já na fase final do curso. Os resultados não são muito animadores

para o autor, ao revelar no grupo numeroso de estudantes uma visão da nova disciplina a serviço de uma aprendizagem mais eficiente do conteúdo específico do curso, pela elaboração de materiais e estratégias de ensino, tanto no decorrer das disciplinas das várias áreas, quanto no próprio estágio nas escolas. Os estudantes consultados chegam a afirmar que os professores de licenciatura deveriam cuidar de uma preparação melhor dos futuros professores e talvez até um manual poderia ser elaborado para orientar o trabalho dos professores. O que o autor comenta como “uma visão superficial da realidade e da cultura escolar, que desconsidera todo o contexto em que a escola e seus professores constroem sua ação pedagógica” (p. 158). Os dois estudantes acompanhados ao longo do curso oferecem uma perspectiva um pouco mais animadora, ao confirmarem que o esforço nas disciplinas os ajudou a propor no estágio uma intervenção fundada em reflexões e análises que a tornaram mais próxima da realidade da escola. Não se encontram, entretanto, no texto, registros de ações concretas nessa direção. As escolas continuam a ser vistas como distantes da universidade, que “deveria” procurar maior aproximação com elas, que, por sua vez, “poderiam” se mostrar mais abertas e engajadas na tarefa de formação de futuros professores, o que “também” toca a elas. Essas e outras afirmações semelhantes deixam perceber um cenário ainda marcado pela falta de familiaridade com a realidade de nossas escolas e seus professores, com o próprio estágio, ao qual é atribuída a principal parte da prática introduzida pela PCC. Embora modestas, há, por certo, possibilidades que poderiam ser exploradas por uma mais ativa relação entre universidade e escolas com a entrada da “nova” disciplina. As novas 400 horas por ela introduzidas, ao que parece, não foram ainda aproveitadas pelo lado mais fraco, o estágio. Os desafios, que não são novos, mas há muito conhecidos, acabam atraindo mais atenção do que as possibilidades trazidas pela já não tão “nova disciplina”...

No capítulo 8, Barbosa e Cassiani procuram mostrar como a PCC tem sido vista por professores de cursos de licenciatura da área, por meio de sentidos atribuídos por oito professores já familiarizados com o trabalho em uma universidade federal, UF de Campo Grande. Os depoimentos analisados com base nas obras de Pecheux e de Orlandi indicaram um entendimento da prática próximo ao que se passa nos laboratórios e em outros trabalhos práticos próprios da área da biologia, em suas sub divisões, a serviço da aprendizagem de seus conteúdos. Para que as atividades ligadas à PCC aconteçam, de fato, nas disciplinas específicas, segundo os autores, é preciso que os professores que não são do departamento de educação “pensem o conteúdo e a forma como dimensões intrínsecas e não separadas” (p. 185). Para isso, insistem os autores, é preciso que esses professores estejam preparados em sua formação, o que na legislação não é considerado para o lançamento de suas propostas, como a da própria PCC. Há “uma lacuna entre o currículo oficial e o contexto da prática” (p. 187), que precisa de condições para a sua operacionalização no sentido esperado pela PCC. Isso deveria ser buscado por meio de discussões entre professores e estudantes nas salas de aula. As possibilidades de encontrar essas condições

devem ser exploradas, não como se fossem funcionar como receitas, mas com base no comprometimento, na autoavaliação e na autocrítica (p. 187). São apontadas como sugestões dentro dessa perspectiva cinco alternativas para um trabalho conjunto, envolvendo professores e alunos no desenvolvimento da PCC no curso de licenciatura. Infelizmente, nenhuma delas inclui um trabalho efetivo junto às escolas... (p. 188). As sugestões levantadas e discutidas nas aulas durante o curso poderiam ser experimentadas nas escolas que recebem os estagiários, em conjunto com os professores supervisores, co-formadores, acompanhando os estudantes em uma concepção de estágio bem mais ativo do que a corrente. Seria a oportunidade de tratar a prática de acordo com o sentido a ela atribuído pelos que vivem no contexto real de nossas escolas.

As autoras do capítulo 9, Pereira e Mohr, são as mesmas do capítulo 1, no qual introduzem a PCC como nova disciplina no currículo dos cursos de licenciatura no início do milênio. Neste capítulo partem do estudo feito para a dissertação de uma das autoras, Pereira, de 2016, e focalizam a perspectiva de professores com experiência de trabalho com esses cursos na UFSC, na área de ciências biológicas. Um questionário dirigido aos 30 professores encarregados das 41 disciplinas que se beneficiam das 400 horas introduzidas pela PCC, oferece às autoras um conjunto de informações, a partir das quais escolheram quatro professores que lhes permitiriam, por entrevistas, compor uma visão sobre a perspectiva do grupo de professores, em suas várias caracterizações. Depoimentos dos quatro professores confirmaram aspectos já constatados em outros estudos sobre o trabalho com a prática focado especialmente pela PCC, concentrado no desenvolvimento de instrumentos e estratégias voltados para o ensino dos conteúdos da área específica, pelos licenciandos e seus professores, ao longo do curso na universidade. Extratos muito interessantes apresentados no texto refletem a preocupação desses professores com sua falta de preparação para o magistério: “eu não estudei para estar em sala de aula, minha formação é toda em pesquisa. Todos nós somos pesquisadores, de ponta, muitos... Então o ensino é um laboratório, entendeu?” (p. 204). Afirmarões como essas levam esses professores a reclamar ajuda para enfrentar sua assumida falta de preparo, mas também a afirmar insatisfação com os cursos oferecidos pela universidade ao entrarem para o trabalho nos cursos de licenciatura. Por outro lado, mantêm em suspenso questões há muito reclamando atenção, como a marcada pela lapidar frase de L. Stenhouse, em 1975: “cada professor é um pesquisador em sua sala de aula” (1975). Uma investigação como esta, em área científica, com intenso uso de laboratórios, descortina um cenário propício para aprofundar uma intrigante questão sobre a construção de conhecimento pelos estudantes dentro dos laboratórios. Ao acompanhar esse processo, os professores da área específica poderão aprender lições sobre ensinamentos da prática, sobre como fazer os alunos aprender, o que poderá ser útil na preparação de todos os professores – um aspecto que poderia ser beneficiado por este e por outros estudos reunidos neste livro. Bem como um outro, ligado à concepção de prática dentro da PCC, cujas 400 horas ficaram, em geral,

confinadas aos limites das IES, deixando a descoberto componente imprescindível ao trabalho nas escolas na formação de futuros professores.

Em mais de 30 páginas, no capítulo 10, três autores, Torres, Silvério e Maestrelli, apresentam um diagnóstico sobre a implementação da PCC em cursos de licenciatura em ciências biológicas na UFSC. O estudo relatado teve por base estudos anteriores dos próprios autores, Torres, em seu estágio de pós-doutorado na UFSC em 2011 e 2012, e Silvério em seu doutorado sob a orientação de Maestrelli, também na UFSC, em 2014, tendo Silvério autor de outro capítulo deste livro (nº 7). A ampla pesquisa partiu da análise dos planos para as disciplinas que receberam horas previstas para a prática pela PCC, prosseguindo para o acompanhamento de algumas pelas pesquisadores com observações e análises. Os estudantes tiveram importante participação na pesquisa, discutindo e opinando com os professores sobre as atividades propostas para a disciplina, tendo sido consultados por meio de um questionário dirigido a 100 licenciandos, sendo entrevistados um número não registrado no texto. As informações convergem para um conjunto variado de atividades planejadas e executadas nas salas de aulas, pelos professores e seus estudantes, tendo em mira a adaptação do conhecimento a ser transmitido a alunos das escolas de educação básica. Essas atividades envolvem a confecção de materiais como jogos ou brinquedos, textos criticados, adaptados ou mesmo elaborados, bem como filmes, vídeos, com os quais os estudantes deveriam trabalhar com os colegas de turma, visando o futuro trabalho com os alunos da “realidade escolar”. A relação com essa realidade foi uma das questões levantadas pelos licenciandos, ao comentar o tipo de avaliação das atividades e seus resultados, sempre reduzidos ao âmbito da universidade – o que se reflete em uma de suas expressões no texto sobre “a distância entre o desejável e o que pode ser feito nas escolas públicas e privadas” (p. 235) e a necessidade de aproximação da universidade com a realidade das escolas, por meio de pesquisas e projetos entre as duas. Também o acompanhamento das disciplinas levou os pesquisadores a constatar “que seus trabalhos estão longe da realidade escolar” (p. 232). A falta de atenção aos processos e a concentração nos produtos dessas atividades tão variadas, sem a preocupação de leva-los à discussão com os professores das escolas, o que poderia ser muito enriquecedor, foi também lastimada pelos pesquisadores. Eles concluem insistindo sobre a necessidade de melhorar a preparação os professores da universidade para o trabalho com a PCC, que está deixando de atentar para um aproveitamento bem mais efetivo das novas horas na relação ainda muito frágil com as escolas.

O capítulo 11, de Viana e Coutinho, fechando o livro, talvez devesse ser lido logo em seu início, pois trabalha com interpretações e percepções da PCC ao chegar a cursos de licenciatura em ciências biológicas. Os autores são estudiosos do tema, com trabalhos publicados a partir de um estudo em andamento. Com base em contribuições de autores menos conhecidos, como Sorensen e do nosso bem conhecido Bruno Latour, propõem conceitos muito interessantes, como o de “actantes”, indicando fatores ou coisas

que têm ação, ou agem, nem todos podendo ser chamados de atores, como são designados os humanos. Esse conceito, ao lado do de performance, leva os autores a desvelar múltiplas possibilidades introduzidas pela PCC nas propostas curriculares. Acompanhando o actante e sua performance no PPP (Plano Político Pedagógico) de um curso, eles percebem a PCC atuando como um organizador e estruturador do seu currículo. A distribuição da carga horária e especialmente a análise do ementário das disciplinas, permitem perceber como age a PCC nas propostas curriculares. Uma lista de verbos, no gerúndio, indica o modo como age a PCC, tais como, analisando, discutindo, compreendendo, estimulando, promovendo, entre outros (p. 253), em nove campos disciplinares. Os autores destacam como tipos de performance preponderantes os relacionados à instrumentalização, à análise e à discussão, localizando pontos curiosos ligados a eles em várias disciplinas. Mesmo limitado ao âmbito documental, o trabalho e suas análises oferecem constatações que merecem o registro pelos autores. Entre outras, a de que ao seguir a PCC no PPP do curso observaram que “ela provoca uma necessidade de adequação de disciplinas acadêmicas e da relação entre a universidade e a escola”. (p.258). Ao finalizar, afirmam que “uma análise mais profunda sobre os processos de elaboração de um PPP ainda está por ser realizada para buscar respostas para (suas) perguntas”. (p. 259).

O conjunto de estudos e pesquisas reunidos neste livro constitui importante contribuição para estudiosos do campo da formação de professores, especialmente interessados em despertar a PCC, “bela adormecida” há quase 20 anos... O cuidado com o qual foram tratados aspectos da cena onde ela repousa assegura o caminho já trilhado e estimula a busca de outros, talvez promissores. De minha parte destaco, dentre eles, o que leva em direção à intensa interação com a escola da educação básica e seus professores, muitas vezes mencionado por vários autores, mas, nunca parecendo efetivamente trilhado, pelo relato das experiências estudadas. O contato com as escolas aparece associado ao estágio, sem a devida consideração das condições necessárias para sua realização satisfatória, sendo uma delas a duração insuficiente, que poderia talvez se beneficiar de horas trazidas pela PCC.

Há também uma ideia subterrânea, por todos os textos, não chegando, contudo, a aflorar à superfície. Ao trabalhar num território específico do campo científico, os autores, em sua maioria, assinalaram a falta de preparação adequada dos professores da área no domínio da pedagogia, deixando de atentar para a possibilidade de discutir com esses colegas ou até de acompanhar algumas das experiências relatadas nos processos de aprendizagem que ocorrem nos laboratórios que possam trazer lições preciosas ao trabalho docente, em sala de aula ou em qualquer outro ambiente.

Recebido em: 18/08/2020 e Aprovado em: 02/12/2020

Referências:

STENHOUSE, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

Sobre a autora:

MENGA LÜDKE

Titular Emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutorada em Sociologia, Universidade de Paris X. Pós-Doutorado na Universidade da Califórnia, Berkeley e *Visiting professor* no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Área de pesquisa e produção bibliográfica, Formação de Professores. *E-mail*: <menga@puc-rio.br>.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **NORMAS DE
PUBLICAÇÃO**

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos: A *Revista Retratos da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

Processo de avaliação: Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Questitos para avaliação dos artigos: Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais:

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.

2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto**, uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:

- a) Título e subtítulo do artigo;
- b) Nome(s) do(s) autor(es);
- c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;
- d) Titulação e vínculo institucional;
- e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.

3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.

4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três

(3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6. Tabela e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.* O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

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

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

RETRATOS DA
ESCOLA

► Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br

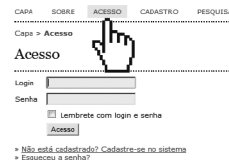


Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.



CNTE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
@ www.cnte.org.br



Brasil

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Um 2021 de novos sonhos e lutas!

Comitê Editorial

ENTREVISTA

Rumo a 2021, um novo ano de lutas!

Márcia Angela S. Aguiar (entrevistadora); Heleno Araújo, Nalú Farenzena e Lucília Augusta Lino (entrevistados/as)

SEÇÃO TEMÁTICA

Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas

Márcia Angela S. Aguiar

Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios

Janete Maria Lins de Azevedo e João Ferreira de Oliveira

Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária?

Nelson Cardoso Amara!

Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio

Integrado nos Institutos Federais

Simone Aparecida Milliorin e Monica Ribeiro da Silva

Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais

Theresa Adrião e Cassia Alessandra Domiciano

Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criaçãoistas?

Marília Gouveia de Miranda

DOCUMENTO

Trabalho Docente em Tempos de Pandemia — Relatório Técnico

Gestrado/UFMG, CNTE

DOSSIÊ

Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira

Dalila Andrade de Oliveira e Edmilson Antonio Pereira Junior

Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia

Alexandre William Barbosa Duarte e Álvaro Moreira Hypolito

Trabalho docente, feminização e pandemia

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo e Silvia Cristina Yannoulas

Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves e Jane Mary de Medeiros Guimarães

Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores

Livia Maria Fraga Vieira e Bruno Tovar Falciano

Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia

Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos

Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas

Josiane Pereira Torres e Adriana Araújo Pereira Borges

Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia

Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira

Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia

Shirlei Rezende Sales e Gislene Rangel Evangelista

Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia

Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos

ESPAÇO ABERTO

As narrativas de jovens estudantes: travessia, acolhimento, simbolismo

Iduina Mont'Alverne Chaves, Márcio Móri Marques e Gilmar Oliveira Silva

Educação infantil em Belém: os tempos e espaços negados

Andréa C. Cunha Matos

O Pibid como espaço de formação contínua: experiências, reflexões e perspectivas

Marinete da Frota Figueredo e Marlon Messias Santana Cruz

Marinete da Frota Figueredo e Marlon Messias Santana Cruz

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O "fazer ciência" na escola: relatos de uma experiência com o ensino fundamental

Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira

RESENHA

O desafio entre teoria e prática na formação de professores

Menga Lüdke