

Práticas educativas e trabalho docente no Brasil em tempos pandêmicos

Bruna da Penha de Mendonça Coelho¹ 

Ana Beatriz Bueno de Jesus² 

Renata Ferreira Spíndola de Miranda³ 

Resumo

Na interface da educação e da sociologia, a pesquisa tem por objetivo investigar os principais impactos da pandemia da Covid-19 no processo pedagógico e nas condições de trabalho docente. Como métodos de análise, conjugam-se: (i) pesquisa bibliográfica, com base em obras do pensamento social crítico; (ii) pesquisa empírica, pautada em dados primários obtidos por meio de respostas de docentes em formulário eletrônico. O artigo se organiza em três eixos: (i) exposição e interpretação dos dados resultantes da pesquisa empírica; (ii) análise teórica sobre as relações entre esse processo e a precarização das condições de trabalho na docência; (iii) apresentação das contribuições da literatura de educação para o debate, com o resgate de temas como interculturalidade e transformação social.

Palavras-chave: Práticas educativas; Trabalho docente; Covid-19.

Abstract

Education practices and teaching work in Brazil in the Covid-19 pandemic

At the interface of education and sociology, the research aims to investigate the main impacts of the Covid-19 pandemic on the pedagogical process and on teachers' working conditions. The methods of analysis are: (i) bibliographical research, based on works of critical social thought; (ii) empirical research, based on primary data obtained through teachers' answers in an electronic form. The article is organized in three axes: (i) exposition and interpretation of the data resulting from the empirical research; (ii) theoretical analysis on the relations between this process and the precarization of working conditions in teaching; (iii) presentation of the contributions of education literature to the debate, with the rescue of themes such as interculturality and social transformation.

Keywords: Educational practices; Teaching work; Covid-19.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Práticas educativas y trabajo docente en Brasil en tiempos de pandemia

En la interfaz de la educación y la sociología, se objetiva investigar los principales impactos de la pandemia de Covid-19 en el proceso pedagógico y en las condiciones de trabajo de los profesores. Los métodos de análisis son: (i) investigación bibliográfica, basada en obras del pensamiento social crítico; (ii) investigación empírica, con datos primarios obtenidos a través de las respuestas de profesores en formulario electrónico. El artículo se organiza en: (i) exposición e interpretación de los datos de la investigación empírica; (ii) análisis teórico sobre las relaciones entre este proceso y la precarización de las condiciones laborales en la enseñanza; (iii) presentación de las contribuciones de la literatura de educación, con temas como interculturalidad y transformación social.

Palabras clave: Prácticas educativas; Trabajo docente; Covid-19.

Introdução

O artigo, na interconexão da educação e da sociologia, objetiva analisar os impactos e desafios da pandemia da Covid-19 na atividade docente e no processo pedagógico. Para tanto, lança mão de pesquisa bibliográfica e empírica, com base em investigação teórica e no material obtido a partir das respostas de 43 docentes. Quanto ao recorte geográfico do material empírico, a maioria dos respondentes leciona em instituições de ensino do Rio de Janeiro, muito embora haja também respondentes de outros estados (Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Pará, Paraná e Pernambuco).

Dentre os principais resultados obtidos, observou-se uma estreita relação entre prática educativa, desigualdade social e condições de trabalho docente. Muitos professores relataram desafios para o ensino no período da pandemia, com foco para: (i) desigualdades e falta de acessibilidade; (ii) transferência dos custos do trabalho para os docentes e ausência de políticas de treinamento e adaptação para o novo contexto; (iii) dificuldade de práticas coletivas de aprendizagem, o que afeta o processo pedagógico; (iv) sobrecarga física e psíquica dos docentes; (v) desafio de envolver a família nas atividades de aprendizagem propostas. Embora a menção ao impacto do isolamento social no ensino tenha sido uma constante, esse impacto foi especialmente apontado no caso da educação especial e da educação de jovens e adultos.

A partir desses dados obtidos com o material empírico, e de seu cotejamento com a reflexão teórica proposta, foi possível perceber que os desafios da prática educativa se reatualizam diante das dificuldades acentuadas pela pandemia. Ainda, esse processo torna mais explícita a necessidade de “abertura à diferença” (Nóvoa, 2009, p. 13) e de participação conjunta das “famílias e comunidades” (Candau, 2016, p. 807).

Não obstante, as desigualdades sociais, agravadas neste contexto, reforçam a “captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital” (Alves, 2005, p. 414).

Nessa linha, o desenvolvimento do artigo se divide em três dimensões de análise: (i) exposição teórica, com base na sociologia do trabalho, a respeito das implicações do processo de precarização das relações laborais na atividade docente; (ii) apresentação dos principais resultados empíricos obtidos por meio da pesquisa junto aos docentes; (iii) explicitação da conexão entre os debates dos itens anteriores e a literatura sobre educação, interculturalidade e transformação social. Cabe-nos refletir sobre as condições sociais necessárias para que a educação possa se constituir, efetivamente, enquanto prática libertadora (Freire, 1987), de resistência e questionamento à barbárie, tanto nas escolas quanto nos demais espaços de sociabilidade.

A precarização do trabalho e da atividade docente antes e durante o período pandêmico

O processo de precarização do trabalho não é algo novo. Afinal, ele se insere na lógica do conflito capital-trabalho e da busca pelo aumento da extração de mais-valor (absoluto ou relativo) e valor produzido pelos trabalhadores, como pontuado por Marx (2017). Desse modo, o que ocorre, ao longo do tempo, é a *adaptação* do capital ao contexto social, na busca por sua autovalorização e expansão (Marx, 2017). Em termos de dinâmica educativa, isso reverbera na forma como a força de trabalho dos atores envolvidos no processo pedagógico é compreendida e afetada socialmente, o que envolve, sobretudo, o debate sobre as condições de trabalho e sobre as possibilidades de transformação social a partir desse trabalho. Sem desconhecer que essa dinâmica educativa envolve trabalhadores de diversas categorias profissionais, esta pesquisa se centrou, para fins de recorte metodológico, nos desafios do trabalho docente.

Nesse processo de precarização das relações de trabalho (interno, portanto, à reprodução e expansão do padrão de acumulação capitalista), observa-se um sistemático silenciamento do princípio basilar da proteção trabalhista. Afinal, diversos direitos trabalhistas são constantemente mitigados ou extintos em prol de uma alegada recuperação econômica que não se concretiza⁴. Para se ter uma ideia, em novembro de

⁴ Como exemplo, podemos citar a Lei nº 13.467/2017 (considerada o auge do processo de reforma trabalhista), que buscou, especialmente, trazer “flexibilizações”, retiradas de direitos e mitigações na aplicação dos princípios trabalhistas, tendência essa que se manteve nas alterações normativas posteriores.

2020, por exemplo, havia 14 milhões de desempregados no Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020, p. 29). Assim, é perceptível que, durante o período pandêmico, “além dos altíssimos níveis globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora” (Antunes, 2020, p. 8). Embora haja particularidades próprias da heterogeneidade da classe trabalhadora, esse processo afeta essa classe como um todo – e não seria diferente com o trabalho docente. Isso porque, ao lado da degradação das condições de trabalho, o sucateamento das possibilidades materiais de construção de um ambiente de socialização onde se possam desenvolver reflexões críticas e questionadoras sobre as próprias relações sociais (como o é o ambiente educativo), aparece, ao capital⁵, como uma ameaça à sua legitimação e manutenção.

Compreender esse pano de fundo permite observar que a pandemia não gerou a crise econômica (e social) que o país enfrenta. Muito menos foi a gênese da precarização do labor, mas, na verdade, revelou, em uma maior proporção, o quanto o regime de acumulação neoliberal, entendido como a “razão do capitalismo contemporâneo” (Dardot & Laval, 2016, p. 17), é capaz de piorar as condições materiais de trabalho em conjunto com o ataque à subjetividade dos trabalhadores – ou seja, o trabalho é precarizado tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva⁶. Esse elemento aparece nas respostas obtidas por meio do material empírico, que apontam, por exemplo, para a degradação das condições de trabalho, para o desgaste emocional dos/as professores/as e para a dificuldade de articulação entre o ambiente educativo e seus atores. Um/a docente relatou, por exemplo, que, no local onde leciona, mudanças do processo de ensino foram feitas sem debate com professores/as e demais integrantes da comunidade escolar, sob a justificativa da pandemia. Outro/a relatou que, no bojo da educação pública, a pandemia apenas agravou desafios já existentes – ligados, sobretudo, ao sucateamento da estrutura educacional e à ausência de recursos.

Desse modo, não foram poucas as vezes que se ouviu o discurso do “retorno ao trabalho” para a elevação da economia e a manutenção dos empregos⁷. Esse tipo

⁵ Entendido aqui como relação social, não como uma essência ou pessoa.

⁶ Conforme assinala Giovanni Alves (2005, p. 415), o capital tem procurado aprimorar seu controle sobre a dimensão subjetiva dos trabalhadores.

⁷ Conferir: “Covid-19 e as relações de trabalho brasileiras: extinção do contrato de trabalho e os impactos da crise na subjetividade do trabalhador” (Coelho, Carmo, & Jesus, 2020).

de discurso, que tenta colocar a “empregabilidade” como um privilégio e uma questão de adequação individual, ainda que direitos sociais e fundamentais sejam suprimidos ou o trabalhador exponha sua saúde e segurança, como uma forma de “justificar desigualdades sociais cada vez mais profundas” (ibid., 2016, p. 17), faz parte da técnica neoliberal de dominação. Assim, tenta-se expandir, ao máximo, a lógica de que seria um “privilégio” ser um “servo” (Antunes, 2018).

Com isso, no contexto pandêmico, um dos mecanismos vislumbrados para a manutenção extração de valor e mais-valor da força de trabalho em nível elevado (Marx, 2017), tendo em vista a supramencionada adaptação do capital aos distintos contextos sociais, foi a expansão do *home office*. Na pesquisa realizada pela SAP Consultoria em RH (2020, p. 7) com “mais de 500 empresas”, por exemplo, foi constatado que “52% das empresas entrevistadas passaram a praticar teletrabalho/home office em função da Pandemia”.

Contudo, o trabalho em *home office* como uma forma de evitar a contaminação pelo coronavírus não foi uma possibilidade para toda a população brasileira. Em julho de 2020, por exemplo, havia 8,4 milhões de brasileiros em *home office*, sendo que 74% dessa totalidade possuía nível superior (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos [Dieese], 2020, p. 2) e apenas 4% recebiam até um salário mínimo, sendo maioria (32%) os que recebiam mais de três salários mínimos (Dieese, 2020, p. 2). Percebe-se que as desigualdades sociais se acentuaram e se explicitaram de forma exorbitante.

Nesse contexto, para os trabalhadores que tiveram que permanecer no trabalho presencialmente, o medo do adoecimento se tornou rotina, com o capital, como já exposto, fazendo uso da possibilidade de desemprego para manter sua expansão e autovalorização. Já os que foram para o *home office*, por sua vez, depararam-se com a constante transferência dos riscos da atividade para os trabalhadores, pontuada tanto por respondentes no formulário elaborado nesta pesquisa (conferir próximo item deste artigo) quanto em outras pesquisas empíricas já realizadas⁸, em conjunto com uma sobrecarga física e psíquica dos trabalhadores em geral. Em última análise, ocorreu uma verdadeira mistura entre o tempo de vida e o tempo de trabalho.

⁸ Conferir: “Relatório técnico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia covid-19” (Universidade Federal do Paraná [UFPR], 2020).

Afinal, o trabalhador “está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa” (Marx, 2004, p. 83). Desse modo, com a casa se transformando em local de trabalho, torna-se ainda mais fácil ampliar a captura de mais-valor e valor dos trabalhadores em geral (Marx, 2017). Em síntese, a sociedade contemporânea é uma verdadeira “sociedade do trabalho”, a qual transforma o homem em um “animal trabalhador” (HAN, 2015, p. 22). Com isso, o trabalho, detentor de importância primordial, uma vez que é “fundante” do “ser social” (Lukács, 2013, p. 118), tende a se tornar uma fonte de insatisfação e tensão, o que é facilmente perceptível na atividade docente durante a pandemia de Covid-19 (conferir próximo item deste artigo).

Dessa maneira, é importante destacar que três são os principais desdobramentos da precarização da atividade docente no período pandêmico. Os dois primeiros referem-se à ampliação da extração de mais-valor tanto em seu aspecto absoluto, relacionado ao aumento quantitativo da jornada de trabalho realizada pelo professor, quanto em seu viés relativo, tendo em vista que o valor dessa força de trabalho é diminuído (conferir próximo item deste artigo). Em terceiro lugar, está o sofrimento psíquico desses profissionais. Assim, é facilmente perceptível que os antigos desafios se renovam. Se antes da pandemia os docentes já se sentiam “obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas”, sem contarem com “condições de trabalho adequadas” (Oliveira, 2004, p. 1140), com o necessário isolamento, sem haver, em geral, um apoio por parte das instituições de ensino e, certas vezes, das famílias dos/as discentes/as, os professores se veem em um ciclo de cobrança, sofrimento e desamparo.

Além disso, no período imediatamente anterior, o valor da força de trabalho já era constantemente reduzido (Marx, 2017), tendo em vista o “aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos”, bem como “o arrocho salarial” e “a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado” (Oliveira, 2004, p. 1140). Tais medidas tiveram continuidade na pandemia, mas com a ampliação da possibilidade de sobrecarga docente dentro de casa.

Somado a isso, para os professores que já retornaram ao trabalho presencial, a sobrecarga se mantém. Afinal, precisam, mais uma vez, readaptar suas práticas educativas e conviver com a possibilidade de contrair a Covid-19, além da necessária realização de atividades extraclasse (realidade também no *home office*). A título exemplificativo, em uma pesquisa realizada pelo grupo de estudos sobre política educacional

e trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais, a qual foi “composta por 8895 sujeitos docentes de Educação Básica de estados do Brasil” (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente [Gestrado], 2010, p. 18), foi constatado que 47% dos entrevistados sempre “levam atividade para realizar em casa”; 24% frequentemente; 16% raramente; e 12% nunca, sendo que “a média de horas semanais dedicadas” a essas atividades “à exceção daqueles que responderam ‘Nunca’, é de cerca de sete horas” (Gestrado, 2010, p. 52).

Ainda, conforme destacado por Oliveira e Vieira (2012, pp. 174-175),

um mesmo docente leciona em duas ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários docentes na América Latina são baixos” quando comparados com “outras funções exigentes de formação profissional similar.

Com isso, os professores tendem a ficar “sem tempo para preparar as aulas, estudar e se atualizar, dedicando boa parte de seu fim de semana” para essas tarefas. No mesmo sentido, a pesquisa realizada pelo grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (2010, p. 28) observou que, em média, os profissionais docentes estão insatisfeitos com os seus salários, por entenderem que se trata “de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho”.

Assim, as baixas remunerações, em conjunto com a sobrecarga física – em geral, consequente da majoração da jornada de trabalho não remunerada e da ausência de suporte no bojo das intensas modificações do processo educativo na pandemia de Covid-19 – e psíquica – em geral, decorrente da imposição de rápida adaptação às novas demandas educacionais sem o suporte adequado –, se inserem, portanto, como exposto, no conflito capital-trabalho e extração de mais-valor absoluto e relativo da força de trabalho docente.

A precarização da atividade docente, como já sinalizado, portanto, não é proveniente da pandemia, uma vez que antes do período pandêmico esses três fatores combinados já eram realidades no cotidiano desses profissionais. Paulo Freire (2001, p. 51), inclusive, já apontava a existência de um “déficit escolar elevado”, bem como de “escolas sem lápis, sem papel, sem giz, sem merenda”. No mesmo viés, Vera Candau (2014, p. 34) alertava sobre a existência de “condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta”. Para ela, lecionar é “uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional”.

Dessa maneira, a soma da possibilidade de adoecimento pela Covid-19 e a ampliação do *home office* na gênese do período pandêmico apenas agravaram esse processo precarizante e trouxeram, como já observado, novas possibilidades para o capital. Afinal, da falta de “giz”, assinalada por Paulo Freire (2001, p. 51), fomos para, dentre outros fatores, a ausência de contato interpessoal, em conjunto com a majoração da dificuldade para despertar a atenção dos alunos. A precarização, portanto, evidenciada por Vera Candau (2014), é ampliada (o que será aprofundado nos itens seguintes). Assim, com o retorno gradual das atividades presenciais, as antigas dificuldades, como já destacado, somam-se à readaptação em um “mundo novo”, marcado, sobretudo, pela incerteza da doença, mas com as mesmas cobranças e sobrecargas sempre vivenciadas pelos professores. E uma vez tendo sido observada a precarização do trabalho e, mais ainda, das atividades docentes antes e durante a pandemia de Covid-19, o tópico seguinte destacará, com mais detalhes, os resultados obtidos no material empírico coletado nesta pesquisa.

Processo educativo e trabalho docente: notas sobre o material empírico

Tendo em vista que o artigo pretende compreender as implicações entre prática educativa e condições de trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, realizamos pesquisa empírica por meio de um formulário eletrônico (veiculado nas redes sociais, especialmente o *Facebook*). Os dados foram coletados entre 7 de julho de 2021 e 27 de agosto de 2021, tendo sido obtidas 43 respostas. O grupo de respondentes constituiu-se de professores que lecionam em instituições públicas e/ou privadas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior⁹.

O preenchimento foi anônimo, sem identificação do/a respondente e da instituição. Foram recebidas respostas dos estados do Rio de Janeiro (27 respondentes – dos municípios de Rio de Janeiro, Japeri, Duque de Caxias, Belford Roxo, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis e Volta Redonda), Minas Gerais (seis respondentes – de Governador Valadares, Ibirité, Ituiutaba, Juiz de Fora e Ubá),

⁹ A pesquisa voltou-se para todo o público docente, a fim de buscar possíveis pontos de convergência nos desafios e dificuldades enfrentados. Com isso, o/a respondente poderia indicar em qual nível educacional atuava. A escolha por esse escopo ampliativo se justifica, igualmente, por uma questão de viabilidade de dados e de maior possibilidade de abrangência da amostra. Não desconhecemos, contudo, as diferenças envolvidas na atuação docente entre os distintos níveis educacionais (tanto com relação à prática pedagógica em si, quanto em termos de estrutura educativa).

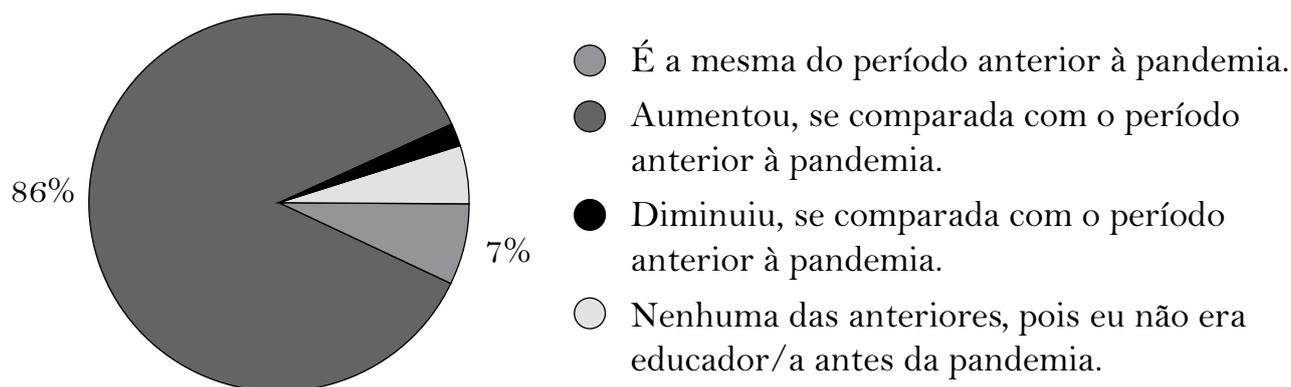
Santa Catarina (cinco de Balneário Camboriú), São Paulo (dois respondentes dos municípios de São Paulo e São Caetano do Sul), Pará (um de Altamira), Paraná (um de Maringá) e Pernambuco (um de Recife)¹⁰. Alguns docentes lecionam, ao mesmo tempo, em mais de um município.

O formulário compunha-se de perguntas objetivas (município da instituição, rede, faixa educacional, comparativo da carga de trabalho docente antes e durante a pandemia) e subjetivas. As subjetivas, que comportavam resposta livre, diziam respeito aos seguintes questionamentos: (i) quais os principais desafios, achados e impactos para a prática educativa no período da pandemia da Covid-19; (ii) como a prática educativa tem lidado com as distintas realidades de discentes e docentes; (iii) compartilhamento da experiência e da percepção do/a respondente sobre o ensino durante a pandemia; (iv) se relações entre as práticas educativas e suas condições de trabalho docente durante a pandemia eram visualizadas – e, em caso afirmativo, quais seriam¹¹.

Cerca de 37% dos respondentes trabalhavam na rede pública municipal, seguido de rede privada (34,9%), pública estadual (25,6%) e pública federal (11,6%). A maioria (cerca de 40%) lecionava para o ensino fundamental, seguido de ensino superior (cerca de 35%), ensino médio (cerca de 28%) e infantil (7%). A superposição de porcentagens deve-se ao fato de que alguns docentes lecionavam, simultaneamente, em mais de uma rede, bem como em mais de uma faixa educacional. Quando perguntados a respeito da carga de trabalho docente (se teria diminuído, aumentado ou se mantido a mesma), se comparados os períodos anterior e durante a pandemia, a grande maioria relatou aumento na carga de trabalho, como observado no Gráfico. A sobrecarga física e psíquica dos docentes, a propósito, foi um fator apontado em muitas das respostas livres.

¹⁰ É importante destacar que essa pesquisa teve abrangência nacional, uma vez que o formulário eletrônico foi disponibilizado na rede social *facebook* para o preenchimento livre dos/as docentes. Com isso, ao inserirem suas respostas, os/as professores/as precisariam apontar a localidade em que lecionavam, a fim de possibilitar a identificação das regiões que foram alcançadas pela investigação realizada. Mais uma vez, é importante ressaltar que, ao analisar os aspectos mais gerais e comuns às respostas, não desconhecemos que a prática pedagógica guarda importantes distinções com relação às distintas localidades. Empreender uma análise comparativa entre essas localidades, porém, fugiria ao escopo metodológico da pesquisa, uma vez que demandaria a elaboração de um questionário com perguntas específicas que viabilizassem a comparação.

¹¹ Uma vez que se tratou de pesquisa anônima, foi necessário, para possibilitar maior abertura dos/as respondentes, fazer uso de paráfrases e de menções não literais às respostas dos/as docentes. Por essa razão, não inserimos, no texto, trechos literais das respostas subjetivas dos/as professores. De toda forma, o conteúdo aqui relatado está presente nas respostas obtidas no formulário.

Gráfico 1 – Comparativo da carga de trabalho docente (antes e durante a pandemia).

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas obtidas, foi possível observar que, na perspectiva dos docentes, existe uma íntima conexão, para a construção do processo pedagógico, entre as práticas educativas, as dinâmicas de desigualdade social e as condições laborais dos professores. Dentre os principais desafios apontados para a prática educativa no contexto da pandemia, muitos mencionaram a desigualdade social e a falta de pleno acesso à internet e aos equipamentos, cenário que atinge, sobretudo, o ensino na rede pública. Além disso, várias respostas envolveram a questão da transferência dos custos do trabalho para os docentes, bem como a falta de políticas adequadas de treinamento e adaptação ao novo contexto propiciado pela eclosão da pandemia.

Outro aspecto recorrentemente mencionado diz respeito ao impacto do isolamento no processo pedagógico e nas práticas coletivas de aprendizagem. Por fim, também foram apontadas, com frequência, a sobrecarga de trabalho físico e emocional, além de desafios para conseguir envolver a família dos/as alunos/as na proposta educacional. Os/as professoras/es ainda informaram, em suas respostas, que tiveram sua vida privada afetada, além de ser requerida uma permanente conexão com o trabalho. Como apontado no tópico anterior deste artigo, o prolongamento da jornada e a captura da subjetividade dos trabalhadores consistem em estratégias basilares por meio das quais o capitalismo mantém o controle social sobre a força de trabalho – e, conseqüentemente, sobre a autovalorização do capital.

Dentre os relatos, também foi possível observar menções à preocupação com a saúde mental de alunos e professores. Quanto aos impactos psicológicos nos alunos, ele foi observado, especialmente, nas turmas de ingresso em determinada faixa educacional (como, por exemplo, nos/as alunos/as dos primeiros anos do curso superior

ou do ensino infantil). Também foi uma constante a menção ao fato de que o distanciamento dificulta (e, em alguns casos, impede) o processo dialógico próprio da dinâmica pedagógica. O luto coletivo e a resignificação das interações sociais geram efeitos em todos os polos da relação educativa. Foi apontado especial impacto nos casos da educação infantil, bem como nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Trata-se de modalidades em que a troca de experiências pessoais marca de forma profunda a prática educativa, aspecto que se vê completamente minado com a pandemia. No caso da EJA, inclusive, foi relatado que a evasão tem sido recorrente, o que reflete, em boa medida, as dificuldades de interação, o receio de contaminação pelo vírus e o cenário de desolamento dos alunos em face do desemprego e outros índices negativos do mercado de trabalho.

Podemos perceber como o processo pedagógico parte, sobretudo, do compartilhamento das experiências de todos os envolvidos. A construção do conhecimento, epistemologicamente, demanda uma interconexão crítica com as vivências de discentes e docentes, e com suas práticas culturais (como também é possível observar a partir da reflexão teórica proposta no próximo item deste artigo). Isto é, os alunos não são uma espécie de tábula rasa, que, de forma unidirecional, receberiam um conteúdo. Pelo contrário: a prática educativa é um processo que se perfaz no contato com o outro, na partilha de sentidos e vivências. Os alunos são sujeitos de seu processo de conhecimento, e suas realidades histórico-culturais integram, diretamente, essa dinâmica. No caso da EJA, isso fica especialmente evidente, uma vez que as experiências de cada qual (e a elaboração de uma percepção coletiva sobre elas) são fundamentais. Não à toa, essa é uma das modalidades educacionais mais afetadas.

Trata-se de compreender “o ambiente escolar e seus sujeitos, percebendo os conhecimentos que estão presentes nas experiências e que podem/precisam ser refletidos na e com a escola” (Fetzner, 2018, p. 526). A noção de interculturalidade crítica (Candau, 2016; 2020), a propósito, diz respeito à ideia de que não é possível pensar a prática educativa de forma desconectada da realidade em que se insere e que a constitui. Isto é, ao passo que a educação deve possuir um compromisso com o questionamento das desigualdades sociais, é igualmente importante ter em mente que a condição necessária para isso passa pela valorização da pluralidade das experiências de vida dos atores envolvidos nessa dinâmica. Portanto, ao relatar o desafio do isolamento social, os/as professores/as reforçam que a prática pedagógica requer, de forma central, uma

proximidade com os contextos e perspectivas de vida de docentes, discentes e da comunidade escolar ou universitária como um todo.

A respeito das práticas educativas na pandemia, muitos mencionaram também a existência de barreiras de acesso digital, além da necessidade de proposição de outras formas de fazer com que o processo pedagógico chegasse aos alunos e às famílias. Dentre essas formas, foram mencionadas a entrega de atividades impressas, conversas com a família no ambiente escolar, bem como aulas extras individuais para atender aos alunos que não possuíam condições materiais e psicológicas de comparecer às aulas ao mesmo passo que a turma. Outra estratégia apontada para minimizar os impactos negativos da pandemia é a de repensar algumas práticas educativas, tentando evitar uma simples transposição do ambiente presencial para o remoto ou híbrido. Nessa linha, os docentes buscaram recorrer a outras atividades complementares reflexivas, que pudessem estimular o aprendizado nesse contexto de obstaculização das interações. Afinal, o ensino remoto e a educação a distância (EAD) são modalidades educacionais distintas. Diferentemente da EAD, já planejada para operar por meio de recursos próprios ao ambiente virtual, o ensino remoto constituiu uma saída emergencial de adaptação ao contexto da crise sanitária.

Quanto às imbricações entre práticas educativas e condições de trabalho docente, todos os respondentes assinalaram que visualizam uma estreita conexão. A sobrecarga de trabalho (desde a preparação de aulas até uma multiplicidade de reuniões, mensagens e demandas em tempo integral), aliada à ausência de boas condições (materiais e imateriais) de exercício da atividade, gera um cenário de frustração e exaustão nos docentes. Em outras palavras, a ausência de separação entre vida pessoal e trabalho faz com que o trabalho envolva, por completo, todas as dimensões físicas e psíquicas dos professores, o que ocasiona adoecimento e impacta, negativamente, as potencialidades das práticas educativas. Soma-se a isso a tensão em face da possibilidade de contaminação pelo vírus (especialmente, nos casos em que o retorno à dinâmica presencial foi projetado sem debate e sem respaldo científico-sanitário). Ademais, no caso da rede privada de ensino, foi possível também observar relato sobre o temor de perda do emprego. O constante medo do desemprego é, a propósito, um dos alicerces da precarização das relações de trabalho, como analisado no tópico anterior.

A menção à ausência de condições materiais e de acesso dos discentes é mais recorrente nas respostas de docentes da rede pública – especialmente, nas faixas

educacionais que vão do ensino infantil ao médio. A isso, adiciona-se a carga psíquica e a exaustão emocional que o momento implica. Muito embora as respostas sobre os desafios do ensino tenham tomado direções semelhantes, independentemente da faixa educacional e da localidade, nota-se que a situação se agrava quando se trata de ensino infantil, fundamental e médio. Nessas faixas, verifica-se um impacto maior no processo de aprendizagem, principalmente ao se considerar que o processo educativo demanda, sobretudo, troca, afetividade e interação.

Outro aspecto mencionado diz respeito aos desafios para efetivar a prática educativa de uma forma que possa motivar e conquistar a atenção dos alunos. Esse desafio se alia, especialmente, ao fato de que o processo educativo precisou se alterar bruscamente em tempo recorde, e sem as devidas políticas de treinamento e condições materiais. A propósito, é também presente nos relatos um sentimento de solidão dos docentes, tanto física quanto emocional. Alguns relatam que, caso houvesse políticas públicas e estruturas adequadas e igualitárias para o desenvolvimento do ensino, o manejo de novas ferramentas e habilidades didáticas poderia auxiliar a prática pedagógica mesmo após a pandemia. Mas que, na ausência dessas condições, a tendência é a de aprofundamento da exclusão social. É recorrente, nas respostas, o fato de que a pandemia não criou as dificuldades econômicas, as desigualdades e as adversas condições de trabalho. O cenário pandêmico, portanto, apenas agravou e tornou mais explícito o contexto que já lhe era precedente. Somam-se a isso relatos de alterações das formas de prestação dos serviços realizadas sem debate com professores e comunidade escolar.

Expostos os principais resultados dos dados empíricos levantados nessa pesquisa, passamos agora a um cotejo teórico entre esses dados e algumas reflexões baseadas, especialmente, na literatura sobre educação. No tópico seguinte, debruçamo-nos, mais detidamente, sobre essa literatura, tentando apreender as relações entre os dados empíricos obtidos e os debates a respeito das imbricações entre processo pedagógico, interculturalidade e transformação social. Esse debate teórico recuperará, portanto, alguns dados extraídos a partir da investigação empírica (e que foram analisados, de forma mais direta, neste terceiro item do artigo).

A renovação de desafios da prática educativa durante a Covid-19

A análise conjunta das respostas dos/as docentes e do arcabouço teórico de sociologia do trabalho (manejado, sobretudo, na parte inicial deste artigo) nos permite

observar o movimento, que já vinha se desenvolvendo, de precarização do trabalho docente. Com a nova realidade imposta pelas medidas de distanciamento social, antigos desafios da prática educativa foram renovados, frente às dificuldades de ordem sanitária, orçamentária e política trazidas – e aprofundadas – pela pandemia de Covid-19.

Um primeiro aspecto a ser analisado se refere aos desafios de ordem sanitária encontrados na prática educativa. Um ponto marcante presente nas respostas foi o temor em contrair a doença nos espaços das escolas, compartilhado por docentes, alunos e familiares. Essa tensão pôde ser verificada, por exemplo, nos relatos que apontaram a falta de *quórum* dos/as alunos/as nas aulas. O retorno à dinâmica presencial também foi uma preocupação que se refletiu nas respostas. Os professores da rede privada e da rede pública de ensino relataram o desenvolvimento do projeto de retorno das atividades presenciais pela administração das unidades de ensino, sem o envolvimento do corpo docente e da comunidade escolar na elaboração das medidas, as quais ocorreram em um contexto marcado por incertezas sobre o seu respaldo científico.

Os desafios de ordem político-orçamentária enfrentados no país são identificados pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2021) no estudo sobre o estado da Educação Global durante os dezoito meses da pandemia de Covid-19. No que tange à educação pública, o Brasil não aumentou o orçamento destinado à área nos meses analisados, como também reduziu em 27% os recursos para o ano de 2021, de acordo com o orçamento aprovado pelo Congresso Nacional (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior [Andes], 2021). No entanto, esse foi o período em que mais foram demandados esforços e recursos para adaptação das práticas educativas (no ensino remoto) e para reforço das medidas de distanciamento social e de higiene pessoal (no ensino presencial).

A ausência de políticas públicas para garantia das condições materiais (financeiras e tecnológicas) no acesso às aulas *online* atinge tanto os educadores como os alunos, sendo este um ponto recorrente nas respostas do questionário. Esse aspecto é mencionado, de forma mais frequente, no que se refere à educação pública e à educação básica. O aumento da evasão escolar¹² e as disparidades socioeconômicas entre os alu-

¹² De acordo com o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020, p. 24), o estudo sobre “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” registra que 1,38 milhão de crianças e adolescentes brasileiros (cerca de 3,8% do total de estudantes no país) deixaram suas escolas no contexto pandêmico.

nos foram fatores que influenciaram nas condições de aprendizado durante o ensino remoto, a partir da percepção dos professores.

No que tange às práticas educativas, são relatadas dificuldades de ordem prática na implementação das alterações curriculares promovidas pelo sistema de ensino. Em relação ao ensino remoto, as dificuldades mais citadas pelos/as docentes foram manter a atenção e a assiduidade dos/as alunos/as nas aulas *online*. A falta de equipamentos eletrônicos necessários para o acesso ao ensino remoto foi uma dificuldade material encontrada tanto pelo corpo discente como pelo corpo docente, como apontam as respostas do questionário.

Essa hipótese é confirmada pelo estudo realizado pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], 2020, p. 46) sobre o “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” no Brasil. A pesquisa, realizada em maio de 2020, com 3.978 escolas municipais brasileiras (o equivalente a 71% do total no país) aponta que, do universo analisado, apenas “33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso apenas pelo celular”.

A partir da análise dos depoimentos dos/as docentes, foi possível identificar que as práticas educativas foram transformadas a fim de que fosse dada continuidade às atividades pedagógicas no período da crise sanitária. Os relatos colhidos ilustram os esforços dos/as docentes para perpassar pelas dificuldades do período, que lhes exigiram desde a criatividade até seus próprios recursos financeiros, bem como a ampliação do tempo de trabalho. Contudo, nesse empenho para que fossem cumpridas as alterações curriculares e adaptadas às práticas educativas, também se verifica a transferência das consequências trazidas pela crise do coronavírus ao corpo docente, que foi onerado física, psíquica e financeiramente.

Nesse contexto, em que pese os esforços para a transformação das práticas educativas durante a pandemia, verifica-se que o modelo de direção e gestão de ensino seguido continua enraizado aos preceitos da escola tradicional, que reforça uma perspectiva linear no processo de aprendizagem e, por sua vez, reproduz tendências excludentes, como acima destacado. Esse modelo é contestado por autores como António Nóvoa (2009, p. 10-18), que defende a importância de se pensar a escola a partir de uma “perspectiva multifacetada”, na qual o processo de ensino é centrado na aprendizagem

do discente. Especialmente, para que os alunos menos favorecidos encontrem no estudo um sentido para a escola e desenvolvam expectativas sobre o futuro de suas vidas. Assim, a educação é vista como um bem público, de responsabilidade coletiva e aberto à pluralidade de diferenças que compõem o corpo discente. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de se pensar as políticas públicas voltadas às diferenças, como também às desigualdades socioeconômicas do alunado, as quais foram agravadas pela crise sanitária, como se verifica a partir dos depoimentos colhidos.

De forma semelhante, Paulo Freire (2001, p. 25) já sustentava que a educação é uma prática política. Política no sentido de possuir um caráter diretivo, enquanto um projeto de sociedade que se busca alcançar. Para o patrono da educação brasileira, o potencial transformador da sociedade está na educação, a qual pode ser orientada tanto por políticas excludentes como incluídas. Nessa linha, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro também firmava a sua célebre crítica sobre a crise na educação brasileira não ser uma crise, propriamente, mas um projeto¹³. Projeto este que, ao não priorizar a “educação das massas” (Freire, 1967, p. 36), contribui para reafirmação de políticas excludentes pautadas nas “estruturas sociais” (Freire, 1967, p. 15) de dominação e opressão que perpetuam as desigualdades. O futuro, contudo, não é visto com desesperança por Freire. Ao contrário, “a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar” (Freire, 1967, p. 59).

A partir da formação de uma “consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e dos perigos que se tem à frente” (Freire, 1967, 59), é possível a construção de uma educação instrumental comprometida com o potencial emancipatório dos sujeitos, enquanto “prática da liberdade” (Freire, 1967) para efetiva realização da democracia. Para tanto, Freire (2001, p. 35) projeta um modelo de “educação progressista”, em que se tem como marca a presença do/a professor/a e do/a aluno/a enquanto sujeitos: “o sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina”. A educação, como um espaço de trocas, é vista como uma responsabilidade coletiva, assim como entendido por Nóvoa. A escola, por sua vez, é compreendida como um ambiente aberto a toda comunidade, que “supera os preconceitos de raça,

¹³ A passagem citada do professor Darcy Ribeiro (2013, p. 57), na qual apresenta que a crise na educação brasileira “não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”, foi publicada na primeira edição do livro “Ensaio Insólito”, em 1979, no texto denominado “Sobre o Óbvio”.

de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática” (Freire, 2001, p. 35).

Nessa perspectiva, Vera Candau (2016, p. 809) contribui trazendo a importância da participação conjunta das “famílias e comunidades” na “educação intercultural”, a qual parte da premissa da diferença enquanto uma riqueza a ser valorizada. É na desigualdade, porém, que está o problema central a ser enfrentado urgentemente pelas escolas, pelos/as professores/as e pelos gestores do sistema de ensino. Desigualdade esta que passa, por exemplo, pela constatação de que a vulnerabilidade social interfere diretamente no desempenho escolar dos alunos (Candau, 2016, p. 809).

A questão da diferença e da desigualdade pode ser observada, de forma direta, nos dados obtidos por meio do material empírico. Embora em toda modalidade de ensino seja indispensável a valorização da diferença, é sobretudo em modalidades como a EJA e a educação especial que a questão da diferença se apresenta como verdadeiro motor central da potencialidade educativa e da transformação social. Não à toa, os/as professores/as dessas modalidades relataram, nas respostas, que elas foram especialmente afetadas no contexto da emergência sanitária. Por outro lado, a necessidade de combate às desigualdades sociais (como chave para a consolidação da transformação social por meio da prática educativa) se reflete nas respostas ao questionário – seja quanto à problemática das desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e outros recursos, seja quanto à imperiosidade do combate às desigualdades sociais em perspectiva ampla.

A pesquisa realizada nos mostra, assim, o outro lado dessa realidade, que ainda é marcada pelas políticas de padronização do ensino, que muitas vezes negligenciam a heterogeneidade presente na formação do corpo discente. Os relatos dos/as docentes reforçam, por exemplo, a preocupação com as condições materiais de acesso dos discentes às aulas remotas, com a evasão escolar e com que o processo pedagógico chegue efetivamente aos alunos e às famílias. Mais ainda: reforçam também a necessidade de se atentar para a valorização das experiências de vida dos atores envolvidos na prática educativa, da inserção cultural de discentes e docentes, bem como das trocas que fazem com que a atividade pedagógica seja um processo que só pode se perfazer coletivamente.

O relatório da Unicef (2021, p. 46), acima apresentado, aponta que, nos primeiros meses da pandemia (abril e maio de 2020), 1.578 escolas municipais “não

havam produzido orientações para dar continuidade às atividades escolares”, o que demonstra a morosidade na elaboração das políticas públicas voltadas à área da educação no período emergencial. O estudo também realiza o levantamento das dificuldades encontradas na prática educativa, como a carência de pessoal de Educação, as dificuldades na gestão do ensino e na comunicação remota com os estudantes, dada a falta de atualização das fichas cadastrais e dos contatos dos alunos. A dificuldade no acesso pelos docentes e pelos alunos aos meios telemáticos para realização da EAD – seja pela falta de familiaridade no manejo da tecnologia, seja pela falta de equipamentos eletrônicos e de conectividade adequados – foi um impedimento muito recorrente encontrado nas respostas do questionário, sendo também confirmado pelo estudo da Unicef.

Por seu turno, as respostas colhidas no questionário apontam que tanto no ensino público como no privado as decisões sobre as alterações curriculares e sobre o retorno das atividades presenciais foram tomadas sem a participação e a escuta efetiva dos professores, dos alunos, das famílias e da comunidade escolar. Tal postura demonstra a dificuldade, ainda encontrada, de a escola ser vista como um espaço “aberto à comunidade” (Freire, 2001, p. 49), que transcenda a tomada de decisão de forma unilateral por gestores e diretores.

Apesar de todas as adversidades, é possível verificar que a “educação como prática da liberdade” (Freire, 1987) segue resistindo nas escolas. Embora o processo de aprendizado necessite do “contato” e da “proximidade”, como foi descrito por um/a docente, a educação como “prática libertadora” (Freire, 1987), de resistência e de questionamento à barbárie, segue sustentando seu propósito de guia para a transformação social, tanto nas escolas quanto nos demais espaços de sociabilidade, graças aos esforços da comunidade escolar, conjuntamente com a sociedade como um todo.

Isso reverbera, em larga medida, no esforço coletivo de docentes e demais profissionais quanto à adaptação a outras possibilidades tecnológicas, como o Sistema Moodle, o Google Classroom, o Youtube e o Google Meet (Sousa & Coelho, 2021, pp. 5-6). Nesse contexto, a criatividade tem sido um verdadeiro marco para manter os alunos atentos nas aulas, com a utilização, até mesmo, de *podcasts* e do WhatsApp como meios para o ensino (Redação, 2020). Mas, de toda forma, não é possível atribuir a essa dinâmica uma face de idealização do processo educativo no contexto da pandemia. Ao contrário, é preciso que, tanto durante quanto após a emergência sanitária, as condições de trabalho e as desigualdades sociais sejam, efetivamente, debatidas e

levadas em conta em termos de política pública. Afinal, recobrando Paulo Freire, é preciso refletir sobre as condições materiais e sociais necessárias para que a educação, enquanto um projeto e uma construção conjunta, pautados no permanente diálogo entre os sujeitos, possa se constituir efetivamente.

Considerações finais

O artigo buscou perquirir os reflexos da pandemia de Covid-19 na prática educativa e nas condições de trabalho docente. Para tanto, analisamos o processo de precarização do trabalho não como uma novidade, mas como um meio, já existente na raiz do conflito capital-trabalho, de autovalorização do capital. Desse modo, restou perceptível que o período pandêmico explicitou e majorou desigualdades sociais já existentes. Tal precarização se verifica, quanto à atividade docente na pandemia, no aumento da extração de mais-valor absoluto e relativo, bem como no ataque à esfera subjetiva dos professores, uma vez que se veem constantemente pressionados a se adaptar rapidamente às novas demandas que lhes são impostas, além de conviverem com o medo constante do adoecimento.

Os resultados da pesquisa empírica realizada apontaram para uma conexão entre prática educativa, desigualdade social e condições de trabalho docente. Dentre os desafios para o ensino no período, os principais pontos relatados envolveram as problemáticas da falta de acesso pleno aos recursos digitais, ausência de políticas de treinamento e adaptação ao cenário que se delineava com a pandemia, sobrecarga docente, dificuldades para o desenvolvimento de interações e práticas coletivas, dentre outros.

Por fim, pontuamos que os antigos desafios da prática educativa se renovam diante das dificuldades de ordem sanitária, orçamentária e política. Sob o argumento de que a pandemia estaria controlada, como observado, os professores são constantemente expostos ao risco da doença, devendo, abruptamente, encaixarem-se em um suposto “mundo novo”, rodeados de incertezas e, muitas vezes, desestimulados pela estrutura inadequada que lhes é apresentada e/ou pela própria evasão estudantil. De toda forma, é perceptível uma busca constante, por parte dos professores, para manter os alunos atentos nas aulas e conectados com o processo educativo, fazendo uso das mais diversas ferramentas – mas sem contar, muitas vezes, com condições de trabalho adequadas e com o devido preparo e/ou apoio institucional.

Referências

- Alves, G. (2005). Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. *Trabalho, Educação e Saúde* 3(2), 409-428. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200009>
- Antunes, R. (2018) *O privilégio da servidão: o novo proletário de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.
- Candau, V. M. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação* 37(1), 33-41. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>
- Candau, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa* 46(161), 802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>
- Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo* 13(esp.), 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- Coelho, B. P. M., Carmo, J. L. B., & Jesus, A. B. B. (2020). Covid-19 e as relações de trabalho brasileiras: extinção do contrato de trabalho e os impactos da crise na subjetividade do trabalhador. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho* 86(2), 73-88.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese. (2020). *Ocupados em home office: Brasil e unidades da federação*. São Paulo: o autor. Recuperado em 08 out. 2021 de <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2020/homeOfficeBrasilRegioes.html>
- Fetzner, A. R. (2018). Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. *Educação & Realidade* 43(2), 513-530. <https://doi.org/10.1590/2175-623665337>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios* (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23, 5a ed.). São Paulo: Cortez.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*. New York: o autor. Recuperado em 3 nov. 2021 de <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Gestrado. (2010). *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 8 out. 2021 de https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2020, nov.). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios PNAD Covid-19*. Rio de Janeiro: o autor. Recuperado em 5 out. 202 de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos* (J. Ranieri, Trad.). São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2017). *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital* (R. Enderle, Trad., 2a ed.). São Paulo: Boitempo.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade* 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (Orgs.). (2012). *O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques – OCDE. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Paris: o autor. Recuperado em 14 nov. 2021 de <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

Redação. (2020, abr. 26). Professores inovam digitalmente para manter realização de aulas. *Diário Digital*. Recuperado em 18 ago. 2021 de <https://www.diariodigital.com.br/geral/professores-inovam-digitalmente-para-manter-realizacao-de-aulas>

Ribeiro, D. (2013). *Ensaio insólitos*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro.

SAP Consultoria em RH. (2020, dez.) *Pesquisa home office Brasil 2020*. Campinas: o autor. Recuperado em 5 out. 2021 de <https://sapconsultoria.com.br/pesquisa-home-office-brasil-2020/>

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes. (2021). *Estudo da OCDE aponta que Brasil tem o pior piso salarial para educação entre 40 países*. Brasília: o autor. Recuperado em 3 nov. 2021 de <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-ocde-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1>

Sousa, K. C. P., & Coelho, R. P. (2021). O papel do professor como agente transformador da educação em meio à pandemia da covid-19. *Revista Educação Pública* 21(36), 1-6.

Universidade Federal do Paraná - UFPR. (2020). *Relatório técnico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia Covid-19*. Curitiba: o autor. Recuperado em 8 out. 2020 de https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_DE_DIVULGAO_DA_PESQUISA_SOBRE_O_TRABALHO_REMOTO.pdf

Submetido em: agosto de 2022

Aceito em: dezembro de 2022

Sobre as autoras

Bruna da Penha de Mendonça Coelho

Doutora em Teoria e Filosofia do Direito pelo PPGD/UERJ e doutoranda em Sociologia pelo IESP-UERJ, com período de doutorado sanduíche na Universidade Friedrich-Schiller Jena. Bolsista de doutorado FAPERJ Nota 10 no IESP-UERJ. Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pelo PPGD/UERJ. Professora substituta de Teoria do Direito e Sociologia e Antropologia Jurídicas na UFRJ.
E-mail: brunapmcoelho@gmail.com.

Ana Beatriz Bueno de Jesus

Mestra em Direito do Trabalho e Previdenciário pelo PPGD/UERJ. Professora substituta de Direito do Trabalho e Seguridade Social na UFRJ.
E-mail: anabeatrizbuenoadv@gmail.com.

Renata Ferreira Spíndola de Miranda

Mestra em Direito do Trabalho e Previdenciário pelo PPGD/UERJ.
E-mail: renatafsmiranda@gmail.com.