

# TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA\*

## TEACHING WORK IN PANDEMIA: AN ANALYSIS OF EMERGENCY REMOTE TEACHING IN BASIC EDUCATION

Ana Maria Alves Saraiva 1  
Bréscia França Nonato 2  
Daniel Santos Braga 3

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa nacional sobre o trabalho docente na educação básica no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Buscou-se evidenciar em que condições os professores realizam seu ofício, considerando para esta análise as condições materiais, os percursos formativos, a rede e a etapa em que atuam. O estudo pautou-se na análise de dados secundários e no levantamento bibliográfico para a discussão dos impactos do distanciamento social, a partir de diferentes perspectivas. Os aportes teóricos principais foram as abordagens do trabalho, da condição e dos sentidos da docência, de Fanfani (2005), Nóvoa (1991), e Oliveira (2004). Concluiu-se que, apesar dos esforços e das estratégias adotadas, os desafios impostos à educação foram ampliados nesse contexto. Assim, foi possível observar a existência de dificuldades para o uso de tecnologias, a ocorrência de intensificação do trabalho e a insuficiência no suporte pedagógico e tecnológico ofertado pelas redes.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Políticas de Educação Digital. Desigualdades de Acesso Digital.

**Abstract:** This article aims to discuss the results of a national research on teaching work in basic education in the context of Emergency Remote Education. We seek to show in which conditions the teachers carry out their work, considering for this analysis the material conditions, the training paths, the network and the stage in which they work. The study was based on the analysis of secondary data and on the bibliographic survey to discuss the impacts of social distance from different perspectives. The main theoretical contributions are the approaches to work, condition and meanings of teaching by Fanfani (2005), Nóvoa (1991) and Oliveira (2004). It was concluded that, despite the efforts and strategies that were adopted, the previous challenges imposed on education were expanded in this context. Thus, it was possible to observe the existence of difficulties in the use of technologies, the occurrence of intensification of work and the insufficiency in pedagogical support and technology offered by networks.

**Keywords:** Teaching Work. Pandemic. Emergency Remote Teaching. Digital Education Policies. Digital Access Inequalities.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5807489683470582>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1491-6282>.  
E-mail: [anasaraiva.ef@gmail.com](mailto:anasaraiva.ef@gmail.com)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na linha de pesquisa Sociologia da Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, Brasil.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215004501241462>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6779-8278>.  
E-mail: [nonatobrescia@gmail.com](mailto:nonatobrescia@gmail.com)

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Centro Universitário Newton Paiva e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Ibirité). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7423863075695528>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5075-4570>.  
E-mail: [danielsantosbraga@gmail.com](mailto:danielsantosbraga@gmail.com)

\*Este artigo é um dos produtos da pesquisa “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), sob a coordenação da professora Dalila Andrade Oliveira e executada em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

## Introdução

Os questionamentos acerca de temas que são inerentes à educação escolar adquiriram centralidade nos debates travados em instâncias governamentais, nas instituições de educação e ensino, nas famílias e entre os profissionais da saúde, durante a suspensão das aulas e das atividades pedagógicas presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, sobretudo, no período anterior ao início da vacinação. Aos recorrentes eixos analíticos da desigualdade, do acesso, da inclusão, da qualidade e do trabalho docente, assomaram-se outros. Assim, acesso digital, atividades remotas, ferramentas e plataformas foram incorporadas ao contexto educacional imposto pela pandemia na educação básica e superior.

Este deslocamento de eixo de análise fomenta um esforço coletivo para reimaginar quais novos horizontes se apresentaram para o campo, compreender quais novos processos e interações pedagógicas foram possíveis naquele momento e que desafios foram postos aos profissionais da educação, desde que a Declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional<sup>1</sup>, feita em 30 janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A partir desse quadro, foi estabelecido um alerta para a gravidade da situação. Diante do descontrole e espalhamento do vírus, o quadro de isolamento social configurou-se como a mais importante e eficiente alternativa para conter sua propagação até dezembro de 2020, quando a Rússia e o Reino Unido se tornaram os primeiros países a começarem a vacinar a população contra o novo coronavírus.

A despeito da expansão da vacinação, por seu ritmo aquém do necessário e por sua desigual distribuição, desde então, foram registrados mais de 224.511.226 casos, caminhando-se, ainda, para o alarmante marco de 4.627.540 milhões de mortes confirmadas em todo o mundo. O continente americano mostrou-se o mais afetado, com aproximadamente 50% do número de casos – 86.505.509 – e de mortes – 2.146.247 óbitos (OMS, 2021). Os dados apontaram ainda que, em setembro de 2021, o Brasil foi o terceiro país em número de casos (aproximadamente 21 milhões), atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia; e o segundo em número de óbitos, com mais de 586 mil vítimas (OMS, 2021).

O cenário de crise e o isolamento social proveniente da pandemia, evidenciou que os governos e as populações dos países, de modo geral, não estavam preparados para este tipo de situação, embora alguns dos governantes tenham apresentado posteriormente, melhor resposta ao enfrentamento da pandemia que outros. No Brasil, políticas negacionistas e a ausência de estratégias coordenadas no âmbito do governo federal facilitaram, além de um destaque negativo quanto à condução da situação, a notoriedade nas estatísticas relativas ao grande número de mortes pela COVID-19.

As instituições de ensino, espaços históricos de formação, interação, socialização e produção de conhecimento, tornaram-se ambientes inseguros, sendo obrigadas a suspenderem as atividades presenciais, sob o risco de contaminação em massa, decisão que foi tomada por governantes nos âmbitos federal, estadual e municipal, subsidiados em protocolos internacionais de direitos humanos, proteção à saúde e preservação da vida.

No dramático cenário de crise, em que todas as dimensões da vida social foram afetadas, a educação e, mais especificamente, a escola e seus sujeitos, têm experimentado uma realidade sem precedentes. A interrupção das aulas presenciais deslocou o trabalho pedagógico para o ambiente doméstico dos professores, gestores e alunos, transformando este espaço, antes reservado ao descanso e à convivência familiar, em ambiente destinado também ao trabalho docente, ao ensino e à aprendizagem escolar.

Considerando tantas mudanças em espaço temporal tão curto, foram evidenciados a complexidade e os desafios da situação. No enfrentamento à pandemia, muitas foram as propostas para a continuidade do ensino e do aprendizado. A partir desta condição singular, os desafios que a pandemia da COVID-19 apresentou – e ainda apresenta – para a educação têm sido objeto de reflexões e tensões que envolvem as redes educacionais, as comunidades escolares e os pesquisadores da área em busca de alternativas didáticas e pedagógicas que permitam interações com todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. O ato

<sup>1</sup> De acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (RSI), isso significa o mais alto nível de alerta da Organização Mundial da Saúde.

de ensinar durante a pandemia convida a todos os sujeitos da comunidade escolar para um necessário exercício de repensar a educação, a partir de múltiplas dimensões, que vão desde novos modos de educar, planejar e avaliar até a construção de estratégias para manutenção dos vínculos.

Considerando o exposto, este artigo problematiza o trabalho docente no cenário das ações e atividades educacionais remotas. O objetivo é discutir o trabalho docente em suas dimensões constitutivas no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), analisando as condições em que se realizou (e, em alguns casos, ainda se realiza), considerando as diferentes etapas e dependências administrativas.

Na consecução desse objetivo, o trabalho aqui apresentado utilizou-se dos dados produzidos pela pesquisa intitulada “Trabalho docente em tempos de pandemia”<sup>2</sup>, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), sob a coordenação da professora Dalila Andrade Oliveira. A qual, em sua execução teve a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). As análises feitas neste texto se alicerçam no banco de dados que agrupa uma amostra de 15.654 professores das redes públicas de educação básica de todo o país. Os aspectos metodológicos da pesquisa, realizada entre oito de trinta de junho de 2020, são detalhadamente descritos no relatório técnico Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (GESTRADO, 2020) e no artigo Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Além da discussão dos dados gerados pelos questionários aplicados aos professores da Educação Básica, o estudo apoia-se na análise bibliográfica e documental, em especial, de documentos foram produzidos neste no contexto de pandemia anterior à ampliação da vacinação e anterior à adoção de medidas de retorno à presencialidade com o ensino híbrido emergencial.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, é realizada uma breve síntese sobre o contexto educativo atual da política educacional e do trabalho docente, buscando evidenciar as transformações observadas nas últimas décadas. A segunda seção é dedicada à apresentação dos dados da pesquisa e sua análise à luz de estudos que têm pautado a discussão sobre a docência, trazendo alguns apontamentos, indagações e provocações suscitados pelo cenário de crise, com ênfase ao período de adoção do ensino remoto emergencial. Na última seção são feitas algumas reflexões buscando sistematizar possíveis lições advindas daquele contexto da pandemia.

## **O trabalho docente: transformações, condições e sentidos**

Observa-se nas últimas décadas uma centralidade do trabalho docente na pesquisa em educação. Da mesma forma, ampliam-se de forma significativa os debates em torno das desigualdades educacionais na educação básica. Os dois campos se imbricam, no contexto do ERE, que, embora ainda continue para um número expressivo de redes, a medida em que a vacinação avança tem sido paulatinamente substituído pelo ensino híbrido emergencial. Neste cenário, a condição de desigual desloca-se do desempenho do aluno, do acesso e da infraestrutura, ampliando seu alcance para abarcar também a condição docente, sobretudo, nas questões relativas ao acesso digital, à intensificação do trabalho, ao domínio do conhecimento e ao acesso à materialidade para o uso das tecnologias na educação. Além disso, os sentidos atribuídos aos novos formatos de interação com os estudantes também recebem destaque.

A compreensão desse momento singular para os professores e do risco de aprofundamento das desigualdades demanda um breve retorno e um olhar atento para o percurso das políticas educacionais implementadas, a partir da segunda metade do século XX, apreendendo as orientações de sua intensa agenda reformista e sua investida sobre as políticas sociais, dentre elas, a educação.

Os estudos e pesquisas, sobretudo no campo da sociologia da educação, afastaram-se de uma visão da escola como o local de encontro dos atores individuais, circunscrito à ação

2 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG) conforme parecer nº 4.145.931/2020.

pedagógica professor-aluno. As críticas às políticas baseadas no ideal de igualdade de oportunidades, o reconhecimento da influência das características sociais no desempenho escolar e a adoção de novos modelos na administração pública passaram a reelaborar a escola como um espaço sociopolítico, de reprodução e enfrentamento das desigualdades, *locus* da implementação de projetos e programas que visam orientar e transformar o trabalho dos professores (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 2011).

Ao se analisar esta agenda contínua de mudanças, é possível perceber, no Brasil e em outros contextos, a adoção de políticas e programas norteados pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), um modelo de gestão dos serviços públicos que é assim definido por Vigoda (2003, p. 1): “[...] um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de áreas afins e que tem por finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e o desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas”.

Segundo o mesmo autor, a NGP aproxima a gestão pública dos modelos de gerenciamento da iniciativa privada quanto à tomada de decisão política, a partir de um conjunto de ferramentas e técnicas, tais como: a) o planejamento, a organização, o controle e a avaliação que passam a ser organizados em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) a crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) uma orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência, em lugar de equidade; d) a tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando as diferenças entre o público e o privado; e) um afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia aproximando-se muito mais das ideias administrativas práticas.

Importante ressaltar que os novos formatos da política educacional se estabeleceram no bojo das transformações observadas no âmbito das reformas implementadas a partir da década de 1990, quando os processos de descentralização, desconcentração e responsabilização situaram a escola como o espaço da gestão. Assim, aproxima-se a gestão escolar do contexto local, fortalecendo o discurso comunitário e elegendo o território e suas singularidades como o espaço da ação pública para a equidade social e melhoria dos indicadores quantitativos de qualidade da educação (BEN AYED, 2012; NÓVOA, 2008).

Na educação, ganha forças o discurso da eficiência e da eficácia<sup>3</sup> que, apoiado na influência das agências internacionais, vai repercutir fortemente na organização da escola e no trabalho docente. Apresentam-se neste contexto funções contraditórias para os docentes que, ao mesmo tempo em que devem buscar a melhoria de desempenho dos alunos, nos testes padronizados e nas escalas homogêneas, precisam estar atentos ao território local, às desigualdades e às necessidades específicas destes últimos. Ou seja, a vinculação da escola às estratégias de enfrentamento da pobreza e da desigualdade, pela via da escolarização, pode contribuir para precarizar e intensificar as relações de trabalho (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Para Normand (2009), esta tarefa é árdua, pois as avaliações externas minimizam as desigualdades, apresentando como resultado uma medida que permite classificar e posicionar as escolas em uma mesma escala, a despeito de suas diferenças. Desta forma, como o resultado é apresentado por escola e os indicadores de proficiência não permitem identificar as singularidades de cada uma, acaba-se por induzir ao entendimento de que as instituições escolares são muito parecidas em suas características (dependência administrativa, forma de contratação, formação exigida para ingresso dos professores, tempo de permanência dos alunos, grade curricular, etc). Assim, as diferenças nos resultados diriam respeito somente ao trabalho realizado no interior da escola, excluindo os sistemas de sua responsabilidade e disseminando uma ideia de que a melhoria dos sistemas educacionais dependeria, por consequência, da melhoria do indicador de cada escola, responsabilizando, não raras vezes, os professores pelo sucesso ou pelo fracasso na tarefa de ensinar.

O extenso rol das mudanças observadas na sociedade e conseqüentemente na educa-

---

3 Para Madaus, Airasian e Kellaghan (1980), há uma diferença importante entre eficiência e eficácia. A eficiência é um conceito econômico, uma medida do desempenho do sistema, a partir do custo dos seus resultados, representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados. Por outro lado, a eficácia é um conceito escolar, que diz respeito à capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados quantitativos esperados.

ção demanda novas narrativas para a definição do papel dos professores, desestabilizando as construções discursivas da docência, isto tudo aliado ao processo de precarização da profissão, do baixo investimento público que deteriora a carreira e a sua atratividade. As consequências são observadas na perspectiva da subjetividade, diante de tantas funções que os docentes assumem, em condições muitas vezes precárias, inclusive aquelas que estão aquém de sua formação, assim, há um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional. Destarte, apontamos que toda a complexificação do trabalho na escola demanda, para o seu entendimento, novas categorias conceituais e analíticas, as quais permitam o necessário olhar ampliado para o universo escolar que contemple para além do trabalho lá desenvolvido e suas condições materiais e objetivas e que abarque o sentido da condição docente.

Fanfani (2005), ao fazer uma discussão sobre o uso da expressão “condição docente” enquanto um “estado” do processo de construção social do ofício docente, aponta a vantagem da neutralidade, no sentido de não tomar posição na luta pela definição do sentido desta atividade nas sociedades contemporâneas. As análises sociológicas que buscam compreender a condição docente podem pautar-se tanto nas características objetivas desta condição (tais como gênero, idade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem etc.) quanto nas dimensões subjetivas dos professores (tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.).

Assim, a docência passa a ser compreendida para além das condições objetivas. Entende-se que não seja possível analisar o trabalho na escola somente na perspectiva das recompensas materiais e simbólicas, mas que seja preciso que o docente atribua sentido ao seu trabalho, que ele tenha satisfação em desempenhá-lo e que este trabalho seja socialmente valorizado. Do contrário, o docente seria tomado pelo sentimento de incapacidade, de não saber fazer, ou de não estar suficientemente preparado para as tarefas que devesse desempenhar.

Como exposto na introdução deste texto, a pesquisa aqui apresentada pretende evidenciar questões em um contexto específico e singular, no qual a pandemia adentrou a escola que transita entre a qualidade social e o desempenho quantitativo, e impôs um outro tipo de diálogo com a comunidade escolar; a qual passa ser restringida pelos desafios impostos pelo ERE e pela interação mediada pelos aparatos tecnológicos.

Para a análise, sobretudo na perspectiva do trabalho e da condição docente, é ainda essencial consideramos a abordagem apresentada por Tardif e Lessard (2005, p. 35): “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”, o que é corroborado por Teixeira (2007, p.429): “[...] que sua existência só acontece na relação com o estudante, ou seja, a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro”.

## **A docência na pandemia: o que dizem os professores?**

Os dados provenientes da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” permitiram um olhar abrangente sobre o cenário docente brasileiro, na especificidade do contexto do ERE, o qual foi adotado como uma das estratégias de enfrentamento da COVID-19. A possibilidade de desvelar as condições e as características do trabalho remoto foi contemplada, uma vez que a maioria dos professores respondentes do questionário (84%) estava desenvolvendo algum tipo de atividade de trabalho a distância. As informações sobre o perfil destes professores (sexo, idade, região de moradia e dependência administrativa de vínculo) apresentaram significativa correspondência com os dados do Censo Escolar de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstrando a adequação da amostra. Esta adequação foi reforçada pelo fato de que todas as etapas da educação básica, bem como todos os estados da federação, foram abrangidas pela pesquisa.

A maior parte dos respondentes eram do sexo feminino (78,3% do total), o que está de acordo com o histórico de feminização do trabalho docente no Brasil (FERREIRA, 2015). Se considerarmos todos os sujeitos participantes, a faixa etária que concentrou o maior número de respondentes foi a dos que estavam entre 40 e 49 anos. Houve predominância de professores que atuavam em redes municipais, 48,9% ante 39% de docentes lotados em redes estaduais.



Apenas 10,8% dos respondentes atuavam tanto em rede estadual quanto em rede municipal. 1,2% dos professores atuavam na rede federal.

Em relação à etapa de atuação, a predominância se deu no ensino fundamental, com 80% dos respondentes. No interior desta etapa, a maior parte dos docentes atuava nos anos iniciais, 42% do total. Esta informação, somada ao percentual de docentes na educação infantil (21%), explicou parte da predominância do sexo feminino entre os respondentes. Em outras palavras, mais da metade do total de participantes da pesquisa atuava em espaços educacionais tradicionalmente ocupados por mulheres.

Cerca de 2/3 dos professores atuavam apenas no ensino regular; e 40,4% acumulavam, em seus encargos docentes, trabalho nas demais modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos/EJA (22%); educação especial (9,8%); educação profissional e tecnológica (7,4%); educação escolar do campo (5,7%); e educação escolar indígena e quilombola (0,7%). Ou seja, 14% dos professores atuavam no ensino regular e em pelo menos mais uma modalidade de ensino; 31% do total de respondentes atuavam em mais de uma etapa da educação básica. Neste sentido, o perfil docente traçado pelos dados da pesquisa pareceu retratar com fidedignidade o universo de professores do país (INEP, 2019).

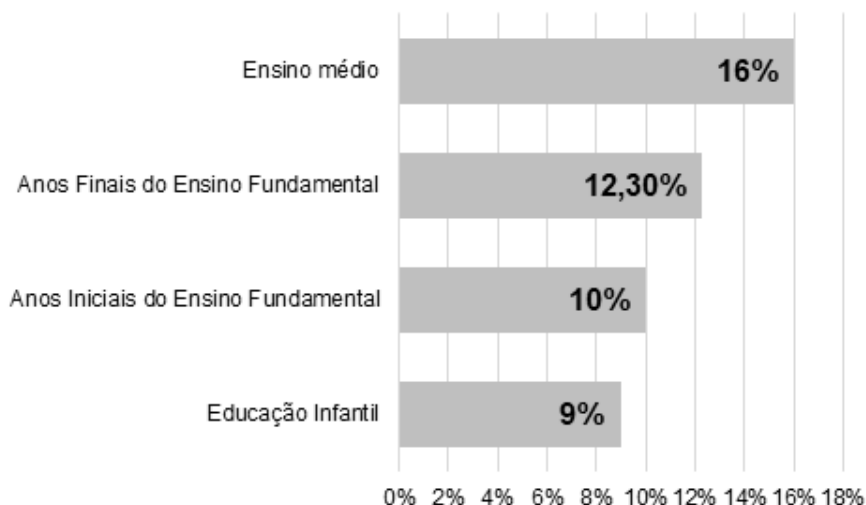
Os dados apontaram certa complexidade das condições de trabalho docente no contexto da pandemia. Tal complexidade provavelmente seria suscitada por alguns fatores: três em cada quatro respondentes eram professoras, o que, em diálogo com a literatura, permite a suposição de dupla – ou tripla – jornada de trabalho (ZIBETTI; PEREIRA, 2010). Além disso, um número expressivo de docentes atuava com crianças que tinham especificidades para as quais o ERE impunha obstáculos, como ocorre com as crianças da faixa etária de zero a cinco anos, da educação infantil (SILVEIRA; ARAÚJO NETO; OLIVEIRA, 2020) ou aquelas em processo de alfabetização, nas primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental (SAMPAIO, 2020).

Outro fator que desvelou a complexidade do cenário docente no contexto do ERE foi o percentual significativo de professores que atuava em mais de uma etapa e modalidade da educação básica. Dado que o desenvolvimento biológico e cognitivo de crianças e adolescentes em cada etapa são distintos (PIAGET, 2002), bem como são distintas as necessidades de públicos diferentes (como jovens e adultos; pessoas com deficiência; populações do campo; indígenas e quilombolas), as especificidades do trabalho docente também o são. Logo, ao atuarem em duas ou mais etapas e/ou modalidades, a intensificação do trabalho dos professores pode ser presumida (GATTI; BARRETO, 2009), ainda mais se considerarmos a necessidade de eles adequarem o ERE ofertado para os diferentes públicos assistidos por eles.

No questionário enviado aos docentes, as perguntas sobre a utilização de tecnologias digitais se seguiram àquelas relativas ao perfil. É importante destacar que, antes mesmo da pandemia, a demanda pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação básica já repercutia no estabelecimento de políticas públicas (ARRUDA, 2016). E reforça-se que, já antes da imposição do ERE, os limites destas políticas, no tocante à adequação das condições materiais e de formação, já eram evidentes (BRAGA; DANTAS, 2019).

Um desses limites se dá no sentido da existência de experiências anteriores à pandemia, por parte dos professores, no ensino não presencial. O percentual de docentes que teve algum contato com o ensino remoto foi reduzido em todas as etapas. Como destacado acima, as taxas de experiência anterior diminuía na proporção em que as crianças as quais os professores atendiam eram mais novas em idade. E, mesmo dentre os professores que relataram terem experiências anteriores em ensino não presencial, apenas 28,9% afirmaram possuir facilidade para seu uso.

**Figura 1.** Percentual de professores com experiência em aulas remotas



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

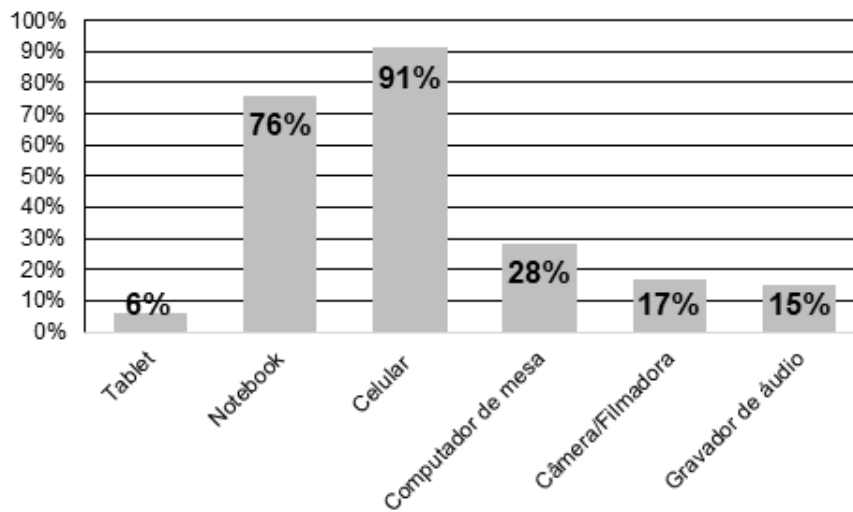
Outro limite está na formação dos professores para o uso de tecnologias digitais. A pesquisa questionou se o docente participou ou estava participando de algum tipo de formação e dois em cada cinco professores acusaram que não receberam nenhum tipo de formação e que todos os tipos de aprendizado para o uso de tecnologias digitais foram feitos por conta própria; 21% deles tinham acessado tutoriais e apenas 1/4 teve alguma formação por parte da Secretaria de Educação, seja da rede municipal, seja da rede estadual, ou de ambas (no caso de atuação nestas).

Quanto à relação entre a formação e a dependência administrativa da lotação do professor, os dados revelaram que os docentes municipais que não receberam nenhum tipo de formação eram mais que o dobro que aqueles das redes estaduais (53,6% contra 24,6%). Este diagnóstico vai ao encontro de pesquisas que identificam as desigualdades de condições de oferta educacionais na distribuição federativa, dentre as quais, a formação continuada de professores (ANDRÉ, 2015). Ou seja, em geral, com exceção das capitais e grandes cidades nos estados, a maior parte das redes municipais apresenta piores condições de garantir adequada formação continuada e em serviço para seus docentes (GOUVEIA, 2008).

Os dados demonstraram que a ocorrência do ERE se deu em um contexto que já apresentava obstáculos estruturais. Às experiências anteriores com o uso de tecnologias e com a formação continuada para sua prática se somaram as próprias condições objetivas dos professores, uma vez que, em geral, as redes públicas não forneceram insumos para a operacionalização do ensino não presencial. Estes ficaram a cargo dos próprios professores. Os dados revelaram que 17% dos docentes não possuíam nenhum recurso em casa para ministrarem aulas não presenciais.

Dos que possuíam, os principais recursos utilizados eram *notebooks* e *smartphones*. Ou seja, mesmo que a maior parte dos respondentes possuísse aparato tecnológico que permitia ministrar aulas online, este acesso se dava de maneira mais disseminada, por meio de dispositivos móveis que, em geral, apresentavam limitações no tocante à elaboração de atividades. Além disso, apenas 41,5% dos respondentes tiveram exclusividade de uso destes recursos. Os demais compartilhavam os dispositivos com outra(s) pessoa(s) no domicílio, o que poderia ocasionar intercorrências na disponibilidade e/ou limitação de tempo do uso.

Figura 2. Recursos utilizados para ministrar aulas a distância

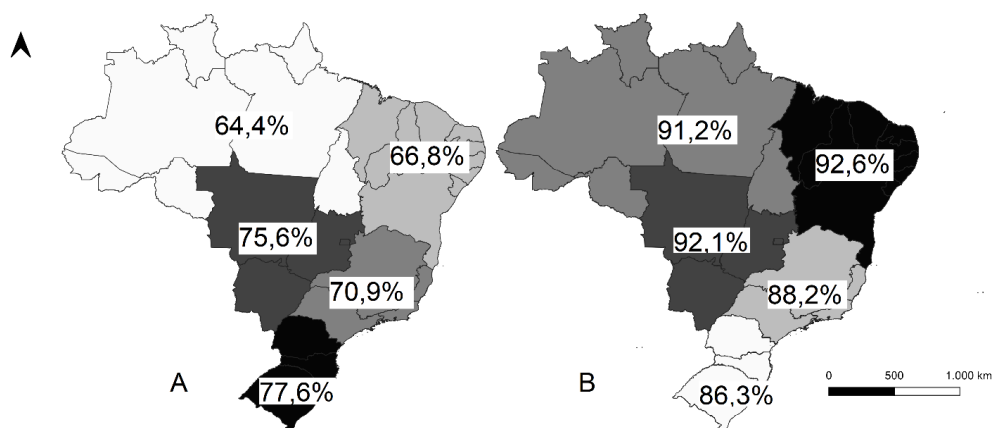


Fonte: Elaborado pelos autores.

A desagregação dos dados por região do país, revela que a posse de aparatos tecnológicos estava desigualmente distribuída nos estados. O mapa A, da Figura 1, representa o percentual de docentes que possuíam *notebooks* disponíveis, e o mapa B, *smartphones*. Na Região Norte, por exemplo, configurou-se o menor percentual de utilização de *notebooks*, os quais caracterizariam um tipo de dispositivo, em tese, mais adequado para a preparação de atividades remotas. A Região Nordeste, segunda região com menor taxa de respondentes que tinham *notebooks*, era aquela com maior percentual de docentes que se utilizam de *smartphones* para suas aulas.

Por outro lado, segundo os dados da pesquisa, a Região Sul detinha o maior número de professores que possuíam *notebooks* para suas atividades remotas. Também era a região que, proporcionalmente, apresentava o menor percentual de professores que usava *smartphones* em suas aulas. A Região Centro-Oeste teve elevado percentual de professores utilizando *notebooks* em relação àqueles docentes que usavam *smartphones*. Porém, torna-se necessário pontuar que esta relação era ocasionada, em grande parte, por Brasília que apresenta os maiores índices de desenvolvimento daquela região.

Figura 3. Distribuição do percentual de professores com *notebooks* e *smartphones*



Fonte: Elaborado pelos autores.



Quanto ao acesso à *internet*, os dados revelaram uma situação ainda mais problemática: dos professores que possuíam recursos tecnológicos, apenas 65,3% tinham acesso à *internet* banda larga, considerada a mais adequada para o ERE (PEREIRA; SANTOS, 2019). Aproximadamente um em cada quatro professores tinham acesso a ela apenas por meio de plano de dados do celular e 10,4% a acessavam por outra forma (*rádio, internet discada etc.*); 0,2% dos respondentes ainda afirmou não ter nenhum tipo de acesso à *internet* em casa, buscando formas alternativas para conexão.

Uma das formas têm sido a realização do trabalho remoto na própria escola de lotação, sendo que o maior percentual de respondentes que tinham atuado assim se encontrava na educação infantil (5,8%). Se, por um lado, este movimento pode amenizar a ausência de recursos digitais e/ou *internet* no local de moradia, por outro, o deslocamento do docente até a escola faz com que ele aumente sua exposição à contaminação pelo vírus causador da COVID-19.

As Regiões Sul e Sudeste foram as que apresentaram maior percentual de acesso à *internet* banda larga, sendo 81,9% e 85,4%, respectivamente. Já as regiões que apresentaram as piores taxas foram a Região Centro-Oeste, com 71,8%, e a Região Norte, com apenas 65,5%. Exatamente nestas duas últimas regiões ocorrem os maiores percentuais de professores com acesso à *internet*, por outro meio (*rádio, discada etc.*). Também foi na Região Norte que estava o maior percentual de professores sem nenhum acesso à *internet*.

O cruzamento dos dados sobre a existência de recursos tecnológicos e a percepção de preparo para a realização de atividades remotas desvela que, embora possuíssem os recursos, mais da metade dos professores não se sentia apta para o trabalho remoto. Um em cada oito professores não tinha recursos digitais e não se sentia preparado, mesmo que os tivesse.

**Tabela 1.** Percentual de professores que se sentem preparados para a realização de atividades remotas por professores que têm recursos tecnológicos disponíveis

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

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

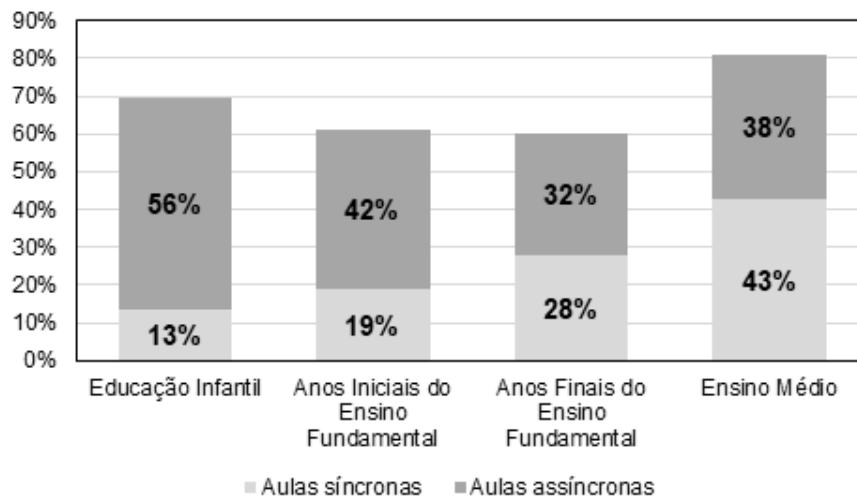
Ademais, diante das dificuldades existentes para o uso das TICs, antes do estabelecimento do ERE, e dos problemas suscitados pelo advento da pandemia, 82,5% dos professores discordaram, em algum grau, de que as aulas remotas garantissem a reposição das aulas presenciais; 84% acreditavam que o ensino remoto apresentava limites para a continuidade de conteúdos que precisam ser abordados em cada etapa de escolarização. Mesmo assim, os dados da pesquisa apontaram que 83% das escolas dos professores de redes municipais e 87% das escolas de redes estaduais tinham mantido atividades a distância.

A pesquisa também questionou sobre a maneira como o ERE foi efetivado. Os dados identificaram diversos tipos de atividades realizadas pelos professores, tais como a elaboração de tarefas disponibilizadas para os estudantes, a leitura e a correção de trabalhos enviados pelos estudantes, a preparação e a correção de provas/avaliações, o uso do livro didático, a feitura de aulas síncronas e de gravações de videoaulas. Em relação às aulas, entendidas como “conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2013, p.45), pareceu haver associação entre o tipo e a etapa atendida, como demonstra o gráfico da Figura 4.

Se por um lado foram os professores do ensino médio os que mais promoviam aulas síncronas (43,5%), os professores da educação infantil realizam mais gravações de videoaulas (56,1%). Essa dinâmica parece ter relação com a especificidade do público, tendo em vista que

na primeira infância o tempo de atenção diante de interfaces digitais é relativamente menor (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018).

**Figura 4.** Tipo de aula remota realizada



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ainda que as aulas síncronas e assíncronas se constituam como elemento importante do processo educacional na modalidade remota, elas compartilham espaço com outras formas de práticas pedagógicas, mais disseminadas do que as aulas em si, e que, inclusive, tendem a ser mais acessíveis para determinados grupos de estudantes presentes nas escolas públicas. Um exemplo são as atividades para serem enviadas aos estudantes, as quais eram elaboradas por aproximadamente 90% dos professores. Mesmo do agrupamento dos docentes que afirmaram atuar em redes que não estavam realizando ERE, 46% deles disseram continuar interagindo com os estudantes.

Os meios nos quais as atividades e interações ocorriam também variava significativamente entre as redes. As redes estaduais conseguiram garantir suporte institucional no tocante à materialidade e à infraestrutura para um percentual maior de professores que as redes municipais (93% ante 86%). A maior parte dos docentes estaduais (75,2%) possuía plataformas ou aplicativos pedagógicos para a oferta das atividades não presenciais, enquanto menos da metade (42,9%) dos docentes municipais tinha algum tipo de ambiente virtual de aprendizagem. Da mesma forma, para 42,5% dos professores estaduais, a rede oferecia aulas transmitidas por canais audiovisuais, tais como televisão e radiodifusão, o que estava disponibilizado para apenas 13,9% dos docentes municipais. Por outro lado, as redes municipais ofereciam apoio pedagógico para um percentual ligeiramente superior de professores em relação às redes estaduais, 64,4% e 51,7%, respectivamente.

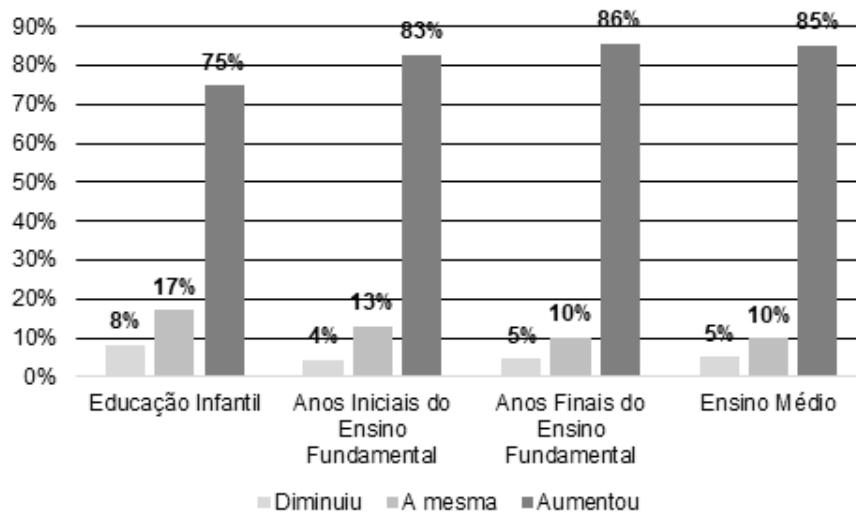
Ao desagregar os dados por etapa de ensino, na proporção em que se avança nas etapas da educação básica, aumentam os percentuais de suporte institucional. Enquanto 85% dos professores da educação infantil afirmaram ter algum tipo de suporte, isto foi verificado para 91% dos professores do ensino médio.

Mesmo o suporte institucional sendo presente para a maior parte dos professores, a percepção sobre a intensificação do trabalho foi expressiva. Tal intensificação pode ser explicada, em parte, pela participação virtual em reuniões com a gestão escolar (feita por mais de 75% dos docentes, como um todo) e com colegas de trabalho (57,2% deles) e, em parte, pelo aumento do número absoluto de horas trabalhadas. A figura abaixo demonstra graficamente a comparação de horas de trabalho no ERE, segundo a percepção dos professores.

Os dados confirmam que a maioria dos professores percebe que houve aumento de trabalho no contexto do ERE. Ou seja, ainda que o tempo relativo de aulas – síncronas e assín-

crônicas – tenha diminuído, o aumento no número de horas de trabalho gastas na preparação e na correção das diversas atividades não presenciais ocorreu para a maioria dos professores respondentes em todas as etapas. A minoria dos professores, com mais efeito na educação infantil, entendeu que o trabalho a distância, no geral, diminuiu a jornada.

**Figura 5.** Percepção da jornada de trabalho no ensino remoto em relação ao ensino presencial



Fonte: elaborado pelos autores.

## Reflexões Finais

Os dados da pesquisa, as observações do contexto e a produção acadêmica apontam que muitas experiências educativas que têm ocorrido no setor público durante a pandemia da COVID-19 evidenciam problemas estruturais anteriores à própria emergência sanitária internacional. A manutenção das atividades de ensino tem ocorrido, principalmente, devido às ações das unidades escolares e de seus professores, com pouca institucionalidade dentro dos órgãos oficiais, sejam as secretarias municipais e estaduais de educação, seja o próprio Ministério da Educação.

A despeito de um certo suporte institucional para as atividades remotas pelas redes mantenedoras, observou-se que a ausência de valorização e de investimentos necessários tanto do ponto de vista da infraestrutura das escolas quanto do ponto de vista da formação de professores. Se esse fato em no período anterior à pandemia já é era prejudicial para as práticas de ensino e de aprendizagem, em momentos excepcionais como o atual, pode se tornar obstáculo para a garantia do direito à educação.

As desigualdades sociais e educacionais, aprofundadas na pandemia e que certamente irão reverberar nos processos formativos nos próximos anos, fazem surgir a necessidade de que se apreenda deste contexto algumas lições que contribuam para uma educação mais igualitária e um trabalho docente menos precarizado e intensificado. Assim, os dados da pesquisa apontam que compreender, interpretar, explicar e analisar o contexto social é essencial e anterior a qualquer processo de intervenção em que se objetive probabilidade de êxito (BAUDELOT, 1991).

A partir de tal compreensão, algumas considerações se fazem necessárias na análise das repercussões do ERE para a sociedade, de maneira geral, e para a educação e o trabalho docente, em específico. A primeira se refere à necessidade de se pensar a escola como espaço não somente de aprendizagem e socialização, mas também de estabilidade social e proteção. A epidemia explicitou que a instituição escolar é um dos elos mais importantes para combater a violência doméstica, os abusos e o trabalho infantil (REDE PETECA, 2020).

Vieira, Garcia e Maciel (2020) evidenciaram o aumento da violência doméstica contra mulheres, durante o isolamento social, em diversos países do mundo. Assim, em períodos em que o acesso físico à escola esteja impossibilitado, é necessário articular ações intersetoriais e interinstitucionais, com vias a suprir a lacuna deixada pela ausência da presencialidade. Os desafios não são poucos e a efetivação certamente dependeria de desejo e esforço coletivos, mas, como já discutido por Goes e Machado (2013), são potencialmente benéficas as relações a serem estabelecidas entre política educativa, ações intersetoriais e desenvolvimento local.

A segunda consideração diz respeito aos saberes adquiridos pela comunidade escolar durante a pandemia. Na maior parte das instituições, existe uma invisibilidade ou ainda uma forte negação daqueles saberes advindos a partir da experiência. É inegável que o grande propósito da escola é a aprendizagem de modo sistematizado. Nenhum estudante ou docente ignora que a escola é o lugar aonde se vai para aprender (PERRENOUD, 1995). Tampouco que as relações sociais em seu interior funcionam como uma espécie de preparação para a incorporação das relações de produção e do processo de trabalho presentes predominantemente em nossa sociedade (ENGUITA, 1989). Mas, como já exposto, a escola é mais do que isto, já que a docência é um ofício que se estrutura a partir das relações interpessoais. Para exercer seu ofício, o professor precisa minimamente conhecer aquele com quem se relaciona (pela avaliação diagnóstica e outros meios afins) e, para isto, a escuta e uma pedagogia da pergunta tornam-se essenciais (FREIRE, 1985) para o deslocamento, com vistas ao acolhimento dos aprendizados não escolares para em conjunto produzir novos conhecimentos.

A terceira consideração diz respeito à obrigação de uma formação continuada que considere, além de toda a diversidade presente no país, a necessária formação para o uso dos recursos e das tecnologias digitais. A formação docente e a condição docente são pautas em diferentes campos epistêmicos que sustentam a formação do professor, mesmo que nem sempre tratadas com a seriedade e profundidade merecida. Discutir essas dimensões da profissão é essencial para que licenciandos e docentes possam compreender os papéis que a escola pode desempenhar na criação, na manutenção, ou no enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais.

O ERE, usado para designar uma mudança temporária no formato de ensino para um modelo alternativo, tornou-se conceito-chave para esta discussão, pois além de tornar mais visível, aprofundou as desigualdades presentes no território nacional. Mesmo nos grandes centros urbanos, onde se preconizava que a qualidade de acesso às tecnologias digitais e à *internet* seria um problema menor, foram observados os grandes limites e as desigualdades quanto à manutenção dos processos educativos. Se, por um lado, grande parte das escolas privadas buscaram adequações imediatas, por outro, o setor público, em sua maioria, até setembro de 2021, não conseguiu estabelecer estratégias eficazes, para manutenção do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que algumas redes e instituições de tenham retornado seguindo as normas sanitárias vigentes, o chamado formato híbrido, no qual se realiza revezamento de turmas e estudantes nas salas de aulas físicas, mesmo possibilitando momentos socialização e sociabilidade presenciais, ainda deixa muito a desejar no que se refere a qualidade da aprendizagem. Além é claro de intensificar ainda mais o trabalho docente, que precisa assistir a grupos na modalidade online e na presencial.

Diante deste contexto, se faz necessário que a formação seja compreendida em seu sentido *lato*, da inserção nos cursos de licenciatura aos percursos formativos continuados, em prol de que haja melhor desenvolvimento profissional. Desta forma, na formação continuada que pode se estabelecer em múltiplos formatos: cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, mestrado e doutorado e aprendizado entre pares no “chão” da escola. É importante que sejam feitas políticas de indução voltadas para os estudos e a aprendizagem de recursos educacionais mediados pelas tecnologias digitais. Na pesquisa, a maior parte dos docentes indicou que dispôs de suporte para a realização de atividades não presenciais. Contudo, é preciso considerar que, por exemplo, a disponibilização de plataformas ou de aplicativos pedagógicos deveria pressupor um conhecimento prévio no uso de tais recursos.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes neste novo contexto é dar conta de um ensino a ser viabilizado por meio das TICs, visto que isto requer apropriação da ferr-

menta por parte dos professores e dos estudantes. Assim, torna-se necessário pensar processos formativos que fomentem o ensino-aprendizagem usando as tecnologias – e com centralidade nos sujeitos, na pandemia e fora dela, de modo coadjuvante.

A quarta consideração diz respeito à necessidade de se repensar o trabalho docente, no sentido de qualificá-lo e especializá-lo. Os dados da pesquisa apontam que a pandemia contribuiu, em muitos casos, para a intensificação do trabalho docente, corroborando com a literatura (MILL; FIDALGO, 2009; COUTO, 2018) que já chama a atenção para o fenômeno, o qual ocorre nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Uma conclusão comum aos estudos é que este processo de intensificação do trabalho experimentado pelos docentes na atualidade “pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano” (COUTO; 2018, p.8).

Talvez, a ausência de autorregulação, de conhecimentos protocolares específicos e ainda de estatutos ou conselhos contribua para a docência não ser vista por muitos como a profissionalidade necessária. Como discutido por Nóvoa (1991), se, por um lado, a transformação do professor em funcionário do Estado implicou na possibilidade de melhorias nas condições de trabalho e de remuneração; por outro lado, contribuiu para que, em certa medida, as dimensões ideológicas do Estado estivessem ali presentes.

Certamente outras leituras, problematizações e lições desta pandemia se tornarão mais visíveis nos próximos anos. Entre a escrita, avaliação e aprovação deste texto se presenciou muitos avanços na ciência e diminuição gradativa do número de mortes por COVID-19 à medida que a vacinação avança em todo território mundial. No campo educacional, uma das constatações científicas mais importantes é que a contaminação e gravidade da COVID-19 tende a ser menor entre estudantes mais jovens, especialmente crianças e que diante disso, para os estabelecimentos que seguem as normas sanitárias o risco de transmissão é limitado e muito menor que outros espaços sociais (LAROSA *et al.*, 2020; MACARTNEY *et al.*, 2020). A partir desta evidência científica, da diminuição gradativa do número de casos e da confirmação da escola como espaço de estabilidade social é que muitos governantes têm declarado que, em caso de novos episódios de aumento de número de casos, as escolas de educação básica estarão entre os últimos estabelecimentos a fecharem suas portas físicas.

Diante de todo exposto, espera-se que este material possa colaborar para o debate referente à educação, em especial este que tem sido fomentado em tempos de pandemia de modo a contribuir na luta constante por uma educação pública, laica e gratuita, como um serviço de qualidade, essencial e insubstituível.

## Referências

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, pp. 34-44, jan./abr. 2015.

ARRUDA, E. P. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10, n.1, p.105-118, 2016.

BRAGA, D. S.; DANTAS, D. M. P. A expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação em escolas brasileiras: Limites e possibilidades das políticas públicas. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 94-114, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v1i1.3639>. Acesso em: 14 set. 2021.

BAUDELLOT, C. A sociologia da educação: para quê? **Teoria e Educação**, n.3, p. 29-42, 1991 [1983].

BEN AYED, C. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? **Educação e Sociedade**, Campinas, 120 (33), 783-803, 2012.



BRASIL. **Painel COVID-19 no Brasil**. 2020. Disponível em: [https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html). Acesso em: 19 set. 2020.

CHAUDRON, S.; DI GIOIA, R.; GEMO, M. Young Children (0-8) and Digital Technology: a qualitative exploratory study across seven countries. **JRC Science and policy reports**, 2018.

COUTO, M. R. **Novas formas de intensificação do trabalho docente**: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. 2018. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP.

DURU-BELLAT M.; VAN ZANTEN, A. **Sociologie de l'école**. França. Editora Armand Colin. Paris 2011

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANFANI, E. T. **La Condición Docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. México: Editora Siglo XXI, 2005.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e "natureza" do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.490>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GOES, F. T.; MACHADO, L. R. de S. Políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200016>. Acesso em: 22 set. 2020.

GOUVEIA, A. Financiamento da educação e o município na federação brasileira. **RBPAE**, v.24, n.3, p. 437-465, set./dez. 2008.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. GESTRADO/UFMG. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_julho2020.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2019. [Microdados]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 22 set. 2020.

LAROSA, E.; DJURIC, O.; CASSINADRI, M. *et al.* Secondary transmission of COVID-19 in preschool and school settings in northern Italy after their reopening in September 2020: a population-based study. **Euro Surveill**, v.25, n.49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.49.2001911>. Acesso em: 14 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACARTNEY, K.; QUINN, H. E.; PILLSBURY, A. J.; *et al.* Transmission of SARS-CoV-2 in Australian educational settings: a prospective cohort study. **Child and Adolescent Health**, v. 4, n. 11, p. 807-816, nov., 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30251-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30251-0). Acesso em: 14 set. 2021.

MADAUS, G.; AIRASIAN, P.; KELLAGHAN, T. **School Effectiveness**: a reassessment of the evidence. New York: MacGrow-Hill Book Company, 1980.

MILL, D.; FIDALGO, F. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; ROCHA, N. L. (orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnólogos e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; FLONTINO, S. R. D. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: MELO, B. P. *et al.* (Org.). **Entre Crise e Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. 1ªed., p. 35-68. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

NORMAND, R. Mesurer la justice en education: esquisse d'une arithmétique politique des inégalités. *In*: DEROEUT, J. L.; DEROUET, M. C. (Ed). **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon, INRP, 2009, p. 349-365.

NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LES-SARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**. p. 217-233. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, nº 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. PREIRA JUNIOR, E. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C. Política educacional como política social. **Perspectiva**. Florianópolis. v.23, n.02, p. 279-301, jul/dez. 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p.1127-1144, dez. 2004.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 19 set. 2020.

PEREIRA, S. dos R. B.; SANTOS, G. F. dos. Um olhar crítico sobre a qualidade do acesso à internet, da interatividade e a qualidade da aprendizagem. **Humanidade & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 9, 2019.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto, 1995.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

REDE PETECA. Como a pandemia do coronavírus afeta os direitos das crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/como-a-quarentena-do-coronavirus-afeta-os-direitos-das-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 22 set. 2020.

SAMPAIO, R. M. Teaching and literacy practices in COVID-19 pandemic times. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430, 2020. Disponível em: <https://doi.org/33448/rsd-v9i7.4430>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVEIRA, A. S.; ARAÚJO NETO, A. B; OLIVEIRA, L. M. S. Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Ciência Contemporânea**, vol. 1, n. 6, 2020. Disponível em: <http://www.cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32/29>. Acesso em: 20 set. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>. Acesso em: 22 set. 2020.

VIEIRA, P. R.; GARCIA, L.; Posenato; M.; Ethel L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, e200033, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200033>. Acesso em: 22 set. 2020.

VIGODA, E. New public management. *In*: RABIN, Jack (ed.). **Encyclopedia of Public Administration and Public Policy**. New York: Marcel Dekker, v. 2, 2003.

ZIBETTI, M. L.; PEREIRA, S. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe2, p. 259-276, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500016>. Acesso em: 20 set. 2020.

Recebido em: 29 de setembro de 2020.

Aceito em: 11 de outubro de 2021.