UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARINE BARBOSA DOS SANTOS

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2022

KARINE BARBOSA DOS SANTOS

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Dra. Arlete Ramos dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2022

S237p

Santos, Karine Barbosa Dos.
Precarização do trabalho docente em tempos de ensino emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista – Ba. / Karine Barbosa Dos Santos, 2022.
122f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 107 – 116.
1. Educação no campo – Trabalho docente. 2. Trabalho remoto - Pandemia. 3. Precarização do trabalho docente. I. Santos, Arlete Ramos. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 371.042

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

KARINE BARBOSA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista-BA, XX de XXXXX de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____
Dra. Arlete Ramos dos Santos (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

_____
Dra. Berta Leni Costa Cardoso (examinador interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

_____
Dr. Marcelo Gomes da Silva (examinador externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESC

_____
Dr. XXXXXXXXXXXXXX (examinador suplente)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Vitória da Conquista – BA
2022

Dedico esta dissertação a minha família, amigos, a minha orientadora e a todos aqueles que me apoiaram na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre me direcionar no caminho certo, dando-me toda proteção.

Aos meus pais, por sua imensa dedicação, incentivo, apoio e amor incondicional.

Aos meus familiares, pelo carinho constante.

Agradeço a minha orientadora, por se dedicar tanto e contribuir para a minha formação.

A todos àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

É no problema da Educação que assenta o grande segredo
do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant
2

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar as condições do trabalho dos docentes que lecionam em algumas escolas do campo na cidade de Vitória da Conquista, elencando os desafios que se originaram nesse processo, e quais as decorrências que repercutem no trabalho do educador. Em conformidade a isso, evidenciar sobre a forma do trabalho do educador, neste período, apresenta-se como foco relevante deste estudo. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e exploratória, tendo como colaboradores 20 professores, 02 coordenadores e 01 diretor escolar do município. O estudo em questão apoiou-se em referências bibliográficas, com base na temática proposta. Verificou-se que a prática docente dos que atuam nas escolas do campo de Vitória da Conquista, no período da pandemia, tiveram na busca de formas de realização de ensino, frustrações e círculos viciosos, os quais refletiram posturas, atitudes e comportamentos que evidenciam, em meio às condições atreladas ao trabalho docente, a precarização do trabalho. Essa precarização do trabalho docente apresentou-se por meio de carências, e não somente na falta de equipamentos, mas também na falta de formação e capacitação destes profissionais. Outro fator relevante está presente na questão geográfica, que faz com que sejam atingidos de maneira dificultosa, tornando-os alvos de uma precarização mais intensa, ao que concerne o trabalho com discentes que atuam em escolas do campo.

Palavras-chave: Educação no Campo; Pandemia; Trabalho Docente; Trabalho Remoto; Precarização do Trabalho Docente.

ABSTRACT

The precariousness of work in times of remote teaching, in rural schools, suggests a reflection, whose purpose is to interpret and understand the process of the reality of the teacher put in evidence, in the period of the COVID-19 pandemic. It is noted that there were several difficulties faced by educators, due to the circumstances imposed by the pandemic scenario. Due to this question, this investigation proposes to describe the recommendation of teaching work, in times of emergency teaching in rural schools, in the municipality of Vitória da Conquista-BA. In this way, the objective is to analyze the working conditions of teachers who teach in some rural schools, in the city of Vitória da Conquista, choosing the challenges that originated in this process and, what are the consequences that affect the work of the educator. In accordance with this, evidence on the form of the educator's work, in this period, is presented as a relevant focus of this study. The method used for this research was qualitative, exploratory, having as collaborators 20 teachers, 02 coordinators and 01 school director of the aforementioned municipality. The study in question was supported by bibliographic references based on the proposed theme. Contextualized to all this, it was verified how emergency remote teaching took place, what are the possible affinities and/or difficulties with information/communication technologies and what implementations were adopted with remote teaching and, if these contributed or hindered the teaching process . In this bias, it was found that the teaching practice of those who work in schools in the countryside of Vitória da Conquista, in the period of the pandemic, had, in the search for ways of carrying out teaching, frustrations and vicious circles, to which postures, attitudes and behaviors were reflected. that show, in the midst of the conditions, linked to the teaching work, the precariousness of work was presented through shortages and, not only in the lack of equipment, but also in the lack of training and qualification of these professionals, another relevant factor is present on the geographical issue that makes them difficult to reach, making them targets of a more intense precariousness, when it comes to working with students.

Keywords: Emergency Teaching; Education in the Field; Teaching Work; Remote teaching; Work Precarization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de sujeitos da pesquisa......46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização geográfica do município de Vitória da Conquista-BA, 2021. 44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos respondentes. 91
Gráfico 2: Faixa etária dos respondentes. 92
Gráfico 3: Etnia dos respondentes. 92
Gráfico 4: Moradia dos respondentes. 93
Gráfico 5: Acesso à internet. 93
Gráfico 6: Conexão com a internet. 93
Gráfico 7: Qualidade da internet. 94
Gráfico 8: Tempo de atuação como professor nas escolas do campo em Vitória da Conquista. 94
Gráfico 9: Formação Profissional. 95
Gráfico 10: Remuneração. 95
Gráfico 11: Ensino Remoto. 96
Gráfico 12: Por quais meios as atividades estão sendo desenvolvidas? 97
Gráfico 13: Oferta de ensino remoto pelas secretarias. 98
Gráfico 14: Grupos. 98
Gráfico 15: Habilidades com as tecnologias. 99
Gráfico 16: Dificuldade com a tecnologia. 99
Gráfico 17: Espaço de realização de aulas no ensino remoto. 100
Gráfico 18: Problemas. 100
Gráfico 19: Cursos sobre tecnologias, durante o ensino remoto. 101
Gráfico 20: Docentes que exercem outra(s) função(ões) no magistério, além de professor(a). 102
Gráfico 21: Razões para a escolha da docência. 102
Gráfico 22: Docentes com interesse em mudar de profissão. 103
Gráfico 23: Ensino remoto como motivador para quere mudar de profissão. 103
Gráfico 24: Razões para querer mudar de profissão. 104
Gráfico 25: Organização da escola. 104
Gráfico 26: Avaliação do trabalho durante a pandemia. 105
Gráfico 27: Autonomia sobre o desenvolvimento de atividades. 105
Gráfico 28: Carga horária 106
Gráfico 29: Recursos oferecidos pela SMED. 106
Gráfico 30: Nível socioeconômico dos alunos. 107

Gráfico 31: Complementação do salário. 108
Gráfico 32: Realização de trabalhos domésticos. 108
Gráfico 33: Planejamento pedagógico das aulas remotas. 109

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEI – Círculos Escolares Integrados

CEI – Círculos Escolares Intermediários

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

EaD – Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ER – Ensino Remoto

ERE – Ensino Remoto Emergencial

GEPEMDECC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, diversidade e Educação do Campo e da Cidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHD – Materialismo Histórico Dialético

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema único de Saúde

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

USP – Universidade de São Paulo

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

TV – Televisão

VC – Vitória da Conquista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 28

CAPÍTULO 1:CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 32

1.1. O MÉTODO DA PESQUISA: MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO 32
1.2. O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 44
1.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 46
1.3 O TIPO DA PESQUISA: PERCURSO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS 47

CAPÍTULO 2:REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID 19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 49

2.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O SEU PAPEL NO CONTEXTO PANDÊMICO 49
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 53
2.3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 59
2.4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE 64

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL E PANDÊMICO 71

3.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL 71
3.2 EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO: LEGISLAÇÃO *VS* REALIDADE 75
3.3 EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE 79
3.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO 87
3.5 AS TICS E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO CAMPO 88

CAPÍTULO 4:ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICIPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 90

4.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA 90
4.2 ANÁLISE DOS DADOS 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS **118**

ANEXO **128**

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação no Brasil vem sendo organizada de forma a privilegiar a classe detentora do poder econômico. Para tal, as ações governamentais giram em torno da diminuição de investimentos na educação pública, em particular, na educação do campo, a qual sofre com a implementação de políticas que legitimam as contradições que desfavorecem os filhos da classe trabalhadora do campo. Essa política determinada pela lógica capitalista constrói um projeto que tem como intuito o fim da educação pública.

Atualmente (2021), a educação no Brasil vivencia o contexto da pandemia de Covid-19, fato que conduz a discussões em pautas políticas expostas pela imprensa e pelo próprio Ministério da Educação (MEC), sobre a necessidade de se economizar na organização do sistema educacional do país. Dentro dessa lógica, o calendário letivo escolar passou por modificações para a implementação do ensino remoto em caráter emergencial, sem, contudo, considerar as desigualdades existentes no país.

O primeiro caso notificado de Covid-19 teve início na cidade de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019. No Brasil, por meio da Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde deliberou emergência sanitária. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia de Covid-19, fato que recomendou o isolamento social, em nível nacional e internacional, como uma forma de contenção da circulação do vírus, circunstância que levou à suspensão das aulas presenciais nas escolas (afetando também todos os setores sociais).

Por meio do Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020, houve uma reorganização do calendário escolar, com o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas, conforme estabelece a Lei n.º 9.394/1996. Dessa forma, os professores foram “obrigados” a realizar o ensino remoto em caráter emergencial, de forma instantânea e sem qualquer formação, com atividades mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação e/ou enviando atividades impressas.

O Estado, ao estabelecer a possibilidade do ensino remoto, desconsiderou a grande desigualdade social presente no país, realidade contraditória que implica diretamente no trabalho realizado por professores e na aprendizagem dos alunos. A literatura especializada demonstra que as condições adequadas de trabalho são indispensáveis para que o docente realize o seu trabalho, de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes e o seu próprio desenvolvimento profissional. Corroborando com Saviani (2013), compreendemos que, para existir uma educação que efetivamente contribua para a formação da classe trabalhadora, é

preciso viabilizar as condições de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Moura et al. (2019), muitos docentes no Brasil trabalham em condições inadequadas: faltam bibliotecas, laboratórios, cadeiras, quadros, banheiros, etc. Com a pandemia de Covid-19, os professores se deparam com outros problemas relacionados à formação para trabalhar com as tecnologias digitais, à falta de equipamentos apropriados para aulas online, internet, etc.; fatores esses que influenciam e, muitas vezes, impedem o desenvolvimento eficaz de atividades pedagógicas.

Nas escolas do campo essa realidade não é diferente e apresenta mais uma agravante: as condições de acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), somadas a outras deficiências como: sucateamento da estrutura escolar em "prédios que não possuem energia elétrica e/ou água encanada, estradas vicinais em condições precárias, materiais didáticos insuficientes e/ou inadequados, dentre outros", dificulta ainda mais o acesso ao ensino remoto emergencial (CARDOSO, 2019, p. 20).

Neste contexto, o presente estudo desenvolve uma análise acerca das consequências para o trabalho docente nas escolas do campo do trabalho remoto emergencial, no contexto da pandemia de Covid-19.

É fundamental o reconhecimento da importância e da complexidade que envolve o trabalho dos professores, em particular, os que lecionam em escolas do campo, para que assim esse fator de entrave na formação e aperfeiçoamento de habilidades/conhecimento, tanto do professor, quanto do aluno, seja interrompido. Ao que concerne a pesquisas científicas, estas possibilitam a ampliação de conhecimento, referente a um determinado fenômeno, sobre a realidade concreta, a qual o sujeito está inserido. Dessa forma, a classe trabalhadora se fortalece com elementos concretos na busca pela transformação dessa realidade, o que contribui e favorece o reconhecimento para a não precarização do trabalho. Partindo-se dessas premissas, a pesquisa em questão tem sua relevância social, pois, dialogando com teóricos que revelam o descaso do Estado capitalista neoliberal para com o proletariado, dentre eles o docente, demonstra que, muitas vezes, esse profissional não se apresenta motivado frente ao processo alienador, no qual, segundo Marx (2008), produz e reproduz estratégias que levam os sujeitos à delusão.

É vultoso salientar que essa temática partiu da inquietação das várias experiências que foram vivenciadas: fui estudante em colégios particulares, durante todo o meu percurso de aprendizado até finalizar o nível superior em Psicologia. Logo depois de formada, ingressei na educação, ministrando aulas para cursos técnicos; alguns cursos criei e os registrei na área da

Psicologia e outras práticas psicológicas em zona rural, onde houve uma maior aproximação da realidade do campo - porque as verdades do campo são diferentes das verdades da cidade, fato que fez crescer em mim o interesse pela Educação do Campo.

Com o advento da pandemia, veio as narrativas apresentadas pelos docentes (colegas de trabalho) que relataram dificuldades com o ensino remoto. Alguns viram a possibilidade de "adaptar" o ensino, e a maioria evidenciou dificuldades financeiras com equipamentos, falta de habilidades com as tecnologias digitais, desencadeamento de processos psicossomáticos devido à falta de estruturas e sobrecarga de trabalhos. Durante a pandemia, enquanto profissional de saúde mental, os atendimentos clínicos aos professores do município aumentaram de forma exponencial, sendo todos afastados das suas atividades laborais por relatórios psiquiátricos e em uso de medicações controladas, como: benzodiazepínicos, ansiolíticos, anti-psicóticos e etc.

Além disso, o interesse em estudar as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo no município de Vitória da Conquista, em tempos de ensino remoto emergencial, foi devido também à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), o qual desenvolve diversas pesquisas relacionadas à Educação do Campo, que me levou a uma aproximação com a realidade vivenciada pelos docentes que trabalham em escolas do campo.

A partir das reflexões em foco, norteamos esta pesquisa com base nos seguintes questionamentos: Em contexto pandêmico, de que forma foi implementado o ensino remoto nas escolas do campo?; Qual a relação dos docentes com as tecnologias utilizadas no ensino online?; e Quais as consequências desse contexto para o trabalho docente?

Para responder a essas questões, o presente estudo organiza-se da seguinte forma.

No Capítulo 1, apresentamos o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, o qual teve por método o Materialismo Histórico Dialético, com base nos postulados de Marx e Engels (1980; 2007). Além disso, adotamos as propostas de Saviani e Galvão (2021), concernentes à educação, no intuito de analisar e entender o objeto de pesquisa em sua totalidade (sistema capitalista – precarização do trabalho docente – ensino remoto emergencial no Brasil) e sua especificidade (ensino remoto emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista - BA). Sendo assim, o tipo de pesquisa definido foi o Pesquisa de Campo, por entendermos que os objetivos das perguntas científicas conduzem a esse tipo de pesquisa, uma vez que faz parte de um fenômeno singular e específico, mas que está dentro de um sistema mais amplo.

Posteriormente, no Capítulo 2, por meio de uma discussão teórica, buscamos compreender os reflexos da pandemia da Covid-19 no contexto educacional remoto

emergencial; discutir acerca das tecnologias da informação e da comunicação, bem como da sua importância no contexto pandêmico do atual; e tecer algumas reflexões acerca do atual governo no contexto da implementação do ensino remoto emergencial. Ainda neste capítulo tecemos uma discussão sobre o ensino remoto emergencial e as condições de trabalho docente.

O Capítulo 3 desta dissertação tem como foco o debate acerca das conquistas da Educação do Campo, bem como sobre os desafios da implementação dessa modalidade de educação na sociedade capitalista. Assim, desenvolvemos uma discussão que compreende a educação e as escolas do campo diante da legislação, mas também da realidade. Além disso, analisamos a Educação Rural à Educação do Campo, de modo a focalizar as condições de trabalho docente, bem como a influência das tecnologias da informação (TICs) no contexto do ensino remoto no campo, durante a pandemia.

Por fim, no Capítulo 4, demonstramos empiricamente as condições de trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista - BA, no contexto do ensino remoto emergencial, com base nos dados coletados para esta pesquisa. Além de contextualizar o ensino remoto emergencial no município, analisamos as condições de trabalho docente no campo, diante da materialidade da precarização e da desigualdade social no ensino remoto; a perda da autonomia profissional, o adoecimento e a sobrecarga de trabalho docente no ensino remoto nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo.

Nas Considerações Finais, retomamos as questões norteadoras deste estudo, apresentando as respostas encontradas para esses problemas, tendo por base o aparato teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético. Assim, defendemos que, apesar de oferecer grandes possibilidades de acesso à informação e uma maior autonomia do estudante, o ensino remoto tal como foi instalado intensificou a precarização do trabalho docente, em especial, nas escolas do campo.

CAPÍTULO 1:

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Primeiramente, trazemos os argumentos teóricos que fundamentam o método Materialismo Históricos Dialético (MHD) e suas categorias de análises. Em seguida, apresentamos as características econômicas, culturais e educacionais do lócus da pesquisa, os participantes, o tipo de pesquisa e o instrumento para a coleta de dados.

1.1. O método da pesquisa: Materialismo Histórico Dialético

No processo de construção do nosso sistema educacional, faz-se essencial refletirmos sobre o papel dessa instituição na manutenção do *status quo* sociopolítico. Quando recortamos ainda mais essa análise, centrando nosso olhar na educação do campo, mais especificamente, no período em que o mundo foi assolado pela pandemia de Covid-19, fica ainda mais evidente que, conforme já apontava o educador Paulo Freire, “a crise na educação brasileira não é crise, é um projeto”.

Essa perspectiva aponta para uma análise marxista da educação, segundo a qual a divisão social do trabalho levou também à divisão social do homem: de um lado a ciência; do outro o trabalho manual – em outras palavras, de um lado a riqueza; de outro a miséria. Assim, a visão que se tem da escola resulta necessariamente no destino do homem (MANACORDA *apud* LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 26).

Nesse sentido, o presente estudo desenvolve uma análise acerca das consequências para o trabalho docente do ensino remoto instituído em caráter emergencial, durante o período da pandemia nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista, sudoeste da Bahia, e seus efeitos na sociedade.

Durante o período de suspensão das atividades presenciais em todos os setores sociais (com exceção dos serviços indispensáveis, como a saúde, por exemplo), em virtude da pandemia, o Estado teve que fazer escolhas em diferentes lugares. No tocante à educação, essas ações colocaram a escola “em xeque”, suscitando debates em torno da própria função da educação e da escola, entre outras coisas. A determinação unilateral em se manter as aulas de forma remota, por exemplo, demonstra a perspectiva política em relação à função e ao papel da educação.

A pandemia também afetou o ENEM, as universidades etc. Nesse sentido, é importante uma reflexão sobre se essa relação também ocorreu no trabalho docente nas escolas do campo. Analisando a precarização desse trabalho, podemos pensar nas reivindicações anteriores e posteriores à pandemia. Muitas mudanças já vinham sendo postas em prática como projetos para a educação, e a pandemia exacerbou isso.

Assim, uma abordagem a partir do materialismo histórico dialético em relação à educação escolar brasileira torna-se uma chave possível para se compreender a dinâmica e as contradições no exercício profissional dos educadores e a problemática da educação vinculada ao Estado capitalista. Além disso, também potencializa propostas inovadoras e perspectivas de uma efetiva mudança no modo de produção, uma vez que o materialismo dialético de Marx não compreende a realidade como algo mecânico, como se o homem não produzisse a si mesmo e as transformações do mundo.

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *praxis* social da humanidade. (KOSIK, 2002, p. 21).

Dessa forma, o método centrado no Materialismo Histórico dialético (MHD) dá sustentação para a análise concreta da pesquisa, norteia o pesquisador para a construção do conhecimento, sob um caminho que o leva ao entendimento da totalidade e da especificidade dos fenômenos/objetos, os quais constituem a sociedade. Ao olharmos para a precarização do trabalho docente, sob a perspectiva do MHD, entendemos o fenômeno na sua materialidade concreta. Compreendemos os indivíduos (o trabalho docente) "[...] tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio" (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Ainda, a dialética possibilita o entendimento das contradições existentes nas questões sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista. Acerca disso, Kosik (2002) afirma que a dialética se propõe a compreender a "coisa em si", não fica na aparência do fenômeno, dos produtos fixados, mas considera que os objetos estão interligados, fazem parte de uma totalidade e singularidade criada pelo próprio homem.

> O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social. Somente sobre a base desta determinação materialista do homem como sujeito objetivo – ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma nova realidade, uma realidade social humana [...]. (KOSIK, 2002, p. 122).

O trabalho docente é dialético, se faz e se refaz em um movimento constante; não fica alicerçado apenas no plano das ideias, mas no movimento entre as ideias subjetivas e a realidade concreta, que determina o pensamento do homem, o qual é construído nas relações históricas dos sujeitos. Ante as premissas apresentadas, compreendemos que o método centrado no Materialismo Histórico Dialético é o mais pertinente para chegar-se à/às resposta/as dos questionamentos apresentados nesta pesquisa, por meio de uma análise que não se contenta com a verdade empírica, mas que busca, através das contradições presentes na totalidade social e na singularidade do objeto estudo, a essência do fenômeno.

Ao se levar em conta as múltiplas facetas e dobramentos do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19, foram consideradas as relações sociais, o processo histórico e as contradições oriundas do capitalismo, as quais estão diretamente relacionadas à precarização das condições de trabalho docente.

A construção desta pesquisa, que se funda na perspectiva do método MHD, busca desvelar a organização, o desenvolvimento e a transformação dos fatos histórico-sociais, pois esse método permite uma apreensão da realidade que somente é possível na unidade entre a teoria e a prática, em um movimento dinâmico e constante da tese, antítese e síntese dos fatos e fenômenos que geram novas teses, antíteses e sínteses. Por isso, não há razões para se compreender a pesquisa como composta por etapas estanques.

A pesquisa sob a dialética materialista fundamenta-se nas determinações da existência humana, “se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 76); está vinculada, segundo o autor, a uma concepção que busca apreender o real, ao revelar e expor o desenvolvimento, a transformação dos fenômenos sociais.

Ora, “[...] ‘a dialética’ é um atributo da realidade e não do pensamento” (FRIGOTTO, 2001, p. 79), assim, faz-se necessário superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas dos fatos empíricos, para a obtenção do conhecimento objetivo dos fatos, das suas determinações e leis fundamentais.

Para compreender, refletir e analisar a realidade, com o objetivo de transformá-la, o método MHD não pode aparecer isolado das determinações de poder, das questões ideológicas e de classe que constituem a sociedade capitalista.

Os fatos sociais produzidos pelos sujeitos em determinadas circunstâncias produzem uma realidade, que pode ser compreendida de forma abstrata ou concreta, acrítica ou crítica, aparente ou na sua essência, a depender da teoria que está embasando a pesquisa, uma vez que, como bem explica Frigotto (2001) não há duas teorias que expliquem igualmente o mesmo fato. Nesse sentido, o autor afirma que a construção do conhecimento através da postura materialista histórica não se limita à apreensão de categorias, conceitos e de homogeneizar o discurso. De acordo com o autor (FRIGOTO, 2001):

> É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a existência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as "leis" fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2001, p. 86).

O recorte e a problemática específica a ser investigada, a saber, condições de trabalho dos docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo em Vitória da Conquista, em tempos de ensino remoto emergencial, necessita ser apreendida em sua totalidade e especificidade, no que diz respeito aos sujeitos históricos reais a que a pesquisa se refere.

Sob esta perspectiva no processo de conhecimento da realidade, "[...] o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social" (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

A análise, exposição coerente e concisa das múltiplas determinações dos dados, leva à síntese da investigação, a qual confere as bases para as ações concretas na área da educação. A educação, na sociedade capitalista, está marcada por conflitos de interesses entre os estratos sociais, e o movimento real de uma pesquisa dialética materialista nos revela essa situação e desvenda suas possibilidades de mudança, pela práxis transformadora dos homens.

Por isso, corroboramos com Gamboa (2001), quando o autor ressalta a importância da participação ativa dos sujeitos na organização e na ação política, pois todo fenômeno é compreensível, a partir dos elementos que o integram.

Nas abordagens dialéticas, as pesquisas científicas são construções que servem "[...] de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza" (GAMBOA, 2001, p. 101). Embora determinado por contextos econômicos, políticos, culturais e ideológicos, o homem é o criador da realidade social e o transformador dessa realidade.

O MHD considera a relação indissociável entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Nesse sentido, a educação, resultante do modo de produção, das determinações econômicas, sociais e políticas, ao mesmo tempo em que atua na reprodução da ideologia dominante, é também espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças (GAMBOA, 2001).

O ser humano é capaz de antecipar os resultados das suas ações e escolher os caminhos que vão seguir para alcançar seus objetivos. "O primeiro ato histórico desses indivíduos, através do qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensarem, mas sim o de produzirem os seus meios de existência" (MARX; ENGELS, 1980, p.18). Assim, a visão de mundo, a prática cotidiana do pesquisador e as suas condições de existência orienta a produção desta pesquisa, de forma que fornece os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade.

Nesse sentido, "[...] o processo de produção do conhecimento como produto da atividade humana, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material" (KUENZER, 2008, p. 58), se manifesta como uma possibilidade de compreensão das contradições presentes na luta por uma educação democrática para todos.

O método MHD se desencadeia, a partir da intenção de transformar a realidade e as questões concretas de educação dos trabalhadores, as quais estão presentes na totalidade e nas especificidades de cada fenômeno. No processo de construção do conhecimento científico, por meio do MHD, pode-se perceber a necessidade das categorias de análises de acordo com o tempo histórico do objeto estudado.

Frigotto (2001), nos esclarece que a dialética:

> [...] para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa "doutrina" ou numa espécie de *suma* teológica. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

À luz do MHD, podemos elencar algumas categorias de método e de conteúdo que dão base para à análise do objeto de estudo. As categorias possibilitam a compreensão do todo e das partes, e vice-versa, em um movimento cíclico e dinâmico. Kuenzer (2008) esclarece que as categorias de método são próprias dos princípios teórico-filosóficos do MHD.

Assim, a totalidade, contradição e práxis, relevadas pela escolha do método, as quais também são historicizadas, são fundamentais para que a pesquisa não se constitua vazia, abstrata e especulativa (FRIGOTTO, 2001).

Na categoria 'contradição', segundo Cury (1985, p. 32), podemos observar a existência da "[...] relação entre o que é comum entre todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles". Em todo fato e/ou fenômeno existem contradições, as quais se manifestam em diversas determinações. De acordo com Cury (1985):

> [...] o conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno. Mas ambos esses conhecimentos têm arranjo e apoio numa realidade. Um conhecimento efetivo só se dá no nível de cada totalidade histórica, ressalvando as diferenças que marcam as particularidades e especificidades de cada uma. (CURY, 1985, p. 32).

O conhecimento produzido e reproduzido na escola, no ensino remoto ou não, na escola urbana ou do campo, não direciona o aluno e o professor apenas ao processo de alienação, pois a realidade concreta é movida pelas contradições sociais objetivas e subjetivas. Mas, para ir à contramão do projeto hegemônico capitalista, as condições de infraestruturas e pedagógicas, e a escolha e a forma de abordar os conteúdos fazem toda a diferença para a efetivação de uma educação escolar emancipadora (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Nessa esteira, Reich (1988) afirma que:

> Quando se agarra as coisas pela raiz, e se compreende o seu processo contraditório, então é certa a vitória sobre a política reacionária. Caso contrário, cai-se inevitavelmente no mecanicismo, no economicismo ou até na metafísica, e então a derrota é igualmente certa. Deste modo, a crítica só tem sentido e valor prático se consegue mostrar onde as contradições da realidade social não foram levadas em conta. (REICH, 1988, p. 29).

Nesse sentido "[...] uma grave crise econômica tanto pode conduzir à barbárie como à liberdade social" (REICH, 1988, p. 36). A precarização do trabalho docente potencializada no contexto do ensino remoto, tanto pode conduzir à ampliação da desigualdade social e educacional na sociedade capitalista, à implementação e à ampliação da educação à distância,

como à consciência de classe, à compreensão da existência de privilégios econômicos, da total falta de respeito, quanto às condições de trabalho dos professores, o que possibilita a organização de resistência, em relação a esses ditames do capital.

Neste caminho lógico, "[...] a contradição é o próprio motor da mudança, pois expressa uma relação de conflito no devir do real, cuja consequência é a superação. Na superação, a solução da contradição apresenta-se como algo novo e superior em conteúdo" (WONSIK, 2013, p.21). Assim, faz-se necessário refletir sobre a esta realidade concreta, por meio de análises qualitativas que nos façam sair do real aparente; pois, ao ficarmos na aparência das coisas, compreenderemos que o ensino remoto se apresenta como única alternativa diante de uma situação natural e inevitável. Neste viés, entenderemos, de forma errônea, que o ensino remoto se efetiva de maneira igualitária e justa para todos os professores e alunos.

As condições de trabalho afetam e modificam, em maior ou menor grau, as funções e as atividades dos professores, assim, o suporte institucional oferecido pelo Estado, pelas redes de ensino, os recursos tecnológicos disponíveis aos docentes e estudantes e a sobrecarga de trabalho são elementos que direcionam o processo educacional, em tempos de ensino remoto.

A contradição permite a compreensão do trabalho docente em toda sua complexidade. "Por isso a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro [...]" (KUENZER, 2008, p. 65). Só assim será possível entender a precarização das condições de trabalho docente no ensino remoto e os resultados dessa materialização do fenômeno, no âmbito da educação do campo no município de Vitória da Conquista.

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente está diretamente relacionada ao modo de produção vigente, às desigualdades sociais que, na maioria das vezes, são "[...] escamoteadas no processo perverso empreendido historicamente pelo modo de produção capitalista no Brasil e no mundo e pela ofensiva neoliberal" (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57), e, ao mesmo tempo, está presente na singularidade de cada município e localidade em que se encontra um determinado fenômeno. Este entendimento implica na concepção da realidade enquanto uma totalidade. Da totalidade, podemos compreender o particular, e, do particular, podemos compreender o específico, e vice-versa; pois o conhecimento não se desenvolve em um movimento linear, mas em um movimento dialético.

A totalidade "[...] não é tudo e nem a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção de totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui" (KOSIK, 2002, p.15). Neste sentido, a compreensão da precarização do trabalho docente, no Brasil, no âmbito

da educação do campo em tempos de ensino remoto, só se torna possível ao consideramos os aspectos da totalidade de uma sociedade capitalista, de suas lutas de classe, que se estabelecem devido às múltiplas contradições, desigualdades, exploração dos sujeitos e acumulação de capital nas mãos de poucos.

O trabalho exercido pelos professores faz parte de um todo. Assim, toda ação se defronta, inevitavelmente, com as interligações contraditórias que estão no local e no global. Essa interligação do real não está dada de forma imediata, por isso, é fundamental analisar o problema e, sempre que se for necessário, retomar aos dados da pesquisa. "É preciso refletir, e eu acrescentaria, refletir obstinadamente, insistentemente, para chegar à verdadeira natureza do objeto, ou seja, a sua essência, a sua universalidade, a sua totalidade" (IANNI, 2011, p. 399).

Mesmo com toda a precariedade que envolve o ensino remoto, os docentes assumiram a tarefa, por meio de sua práxis, de torná-lo viável da melhor maneira possível, não apenas para garantir suas condições de sobrevivência, mas pelo compromisso de formar sujeitos para a vida, os quais, mesmo diante de dificuldades, poderão encontrar soluções que viabilizem a transformação da realidade a qual estão inseridos. Nesse viés, Souza (2017) diz que:

> A práxis expressa a categoria que indica que o ser social é mais que trabalho, sendo este último o modelo de todas as objetivações humanas, mas o ser social cria objetivações que o transcende. As objetivações humanas constituem duas formas de práxis. A primeira forma é voltada para a exploração e controle da natureza. A segunda, voltada para influir no comportamento e ação dos seres humanos. Na primeira forma – o trabalho – o sujeito é o ser humano e o objeto é a natureza; na segunda, na qual se encontra a práxis educativa [...] e a prática política, o sujeito continua sendo o ser humano, e o objeto também é o ser humano e, portanto, não mais a natureza. (SOUZA, 2017, p. 169).

Com base na afirmação de Souza (2017), podemos compreender que o professor não é apenas um facilitador do ensino, mas sim um sujeito de conhecimento que, através da sua prática, viabiliza os meios para a ampliação de mais conhecimentos, os quais podem possibilitar a transformação do meio em que vive, no âmbito da totalidade e da singularidade. "E o que Marx propõe é que a realidade se constitua na práxis do sujeito do conhecimento. Ele desenvolve esse pensamento lembrando que não é capaz de compreender a importância da atividade revolucionária, eu diria crítica, se não no possível prático-crítica [...]" (IANNI , 2011, p. 399).

O conhecimento deve estar ligado à prática social do sujeito histórico concreto, o qual, na produção e reprodução de sua existência, não está imune aos embates que se dão na sociedade de classe. "Para Lenin, o critério básico da verdade do conhecimento é a prática

social. A prática constitui-se no aspecto básico da concepção materialista do conhecimento" (FRIGOTTO, 2001, p. 82). Nesta perspectiva, a práxis traduz a ação transformadora do homem, logo, da sociedade; e pela práxis o professor realiza atividades pedagógicas que possibilita o conhecimento teórico e crítico da realidade que o cerca.

Para tal, nas palavras de Konder (1992, p. 115) "é preciso da reflexão, do autoquestionamento, da teoria", pois "é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática".

As condições de trabalho docente na educação do campo, em tempos de ensino remoto, podem dificultar a práxis transformadora, devido às novas exigências no trabalho. As tecnologias são positivas nesse contexto atual de pandemia, para a ampliação do conhecimento, mas, se não forem devidamente utilizadas, se o professor não receber o devido apoio das instituições de ensino, do Estado, os resultados desse processo podem se expressar no adoecimento dos docentes e na ampliação das desigualdades que estão presentes, na maioria das vezes.

Ao abordarmos as condições de trabalho docente no ensino remoto emergencial (decorrente da pandemia de Covid-19), temos o objetivo de levantar discussões e reflexões que representam de forma fidedigna o estado atual das discussões sobre as condições de trabalho docente nas escolas do campo, no município de Vitória da Conquista - BA.

Com o isolamento social, tão necessário para conter a disseminação do vírus da Covid-19, o ensino remoto se efetivou como uma alternativa para a continuação do ano letivo, de forma não presencial - em especial, nas escolas particulares, mas também nas escolas públicas. As instituições privadas tiveram a preocupação de não perder o consumidor (o aluno). Neste contexto, pouco importa o modelo de ensino a ser implementado; o importante é a continuação da matrícula e a sua renovação (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021). Saviani e Galvão (2021) afirmam que o ensino remoto aprofunda a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, com a busca constante da redução dos custos, visando o aumento dos lucros.

Nesse processo, Menezes, Martilis e Mendes (2021, p. 55) afirmam que há "[...] a continuidade de uma ofensiva histórica de perda da autonomia docente e liberdade de cátedra, a qual está prevista no Artigo 206 da Constituição Federal, de 1988, e no Artigo 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996", pois o ensino remoto tornou-se um meio de coagir o professor, de ter maior vigilância e controle por parte dos gestores, das famílias e dos estudantes.

A qualidade do ensino e da aprendizagem também é comprometida nesse contexto, uma vez que nem todos os professores e estudantes têm formação direcionada ao ensino remoto. Muitos não têm acesso à internet e nem mesmo a equipamentos tecnológicos de boa qualidade, além de não disporem de espaço físico adequado à realização de trabalho e/ou estudo, especialmente nas localidades rurais (BERNARDES; LIMA, 2020).

Com o avanço da Covid-19, professores contratados ficaram desempregados, o que nos leva a percebermos a instabilidade do trabalho assalariado, a informalidade, precariedade e vulnerabilidade que muitos docentes enfrentam cotidianamente (SOUZA *et al.*, 2020).

No Brasil, o ensino remoto emergencial se efetiva por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação e/ou outros meios convencionais, como atividades impressas. Souza *et al* (2020) ainda evidenciam que, nas instituições escolares que seguiram essas medidas, os "professores passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes" (SOUZA *et al.*, 2020, p. 2), configurando-se em uma nova forma de precarização do trabalho docente.

No entanto, o Estado e os sujeitos defensores do ensino remoto "esquecem" "[...] que educação não é só ensino, ou seja, não se limita ao repasse de conteúdos como se o professor fosse o detentor absoluto do conhecimento e o aluno um depósito, análogo a uma caixa vazia, em que se inserem os saberes" (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57). Conforme analisa Gamboa (2001):

> A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instancias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra visão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestão de novas formações sociais. (GAMBOA, 2001, p. 103-104).

Diante de tal conjuntura, a educação pública e o trabalho docente são regularmente contestados no atual governo, por meio da incitação, por parte do presidente, de culpabilizar o professor pelo fracasso e/ou sucesso do aluno na educação. Assim, o trabalho docente vai assumindo novos contornos, os quais conduzem a um estado de alienação e adoecimento (MOURA *et al.*, 2019).

Por conta da pandemia, enfrentamos, hoje (2021), um conjunto de riscos, em especial, relacionados à saúde e à educação, os quais estão sendo tratados (conforme abordamos no

segundo capítulo desta dissertação) pelo presidente com total banalização ou simplificação da problemática epidêmica, que afetou e ainda afeta diversos setores da sociedade brasileira.

Menezes, Martilis e Mendes (2021) trazem os dados da pesquisa "Educação, docência e a Covid-19", realizada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), entre maio e junho de 2020, os quais demonstram algumas situações vivenciadas pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial.

> De acordo com os dados, 48,1% dos professores entrevistados indicam medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza como os principais sentimentos associados à pandemia. Cerca de 53% se consideram muito ou totalmente vulneráveis a contrair o vírus causador da Covid-19. Sobre o fazer docente, chama atenção a predominância da insegurança com relação à atuação nesse novo modelo (cerca de 51% das respostas) e o fato de 85% dos respondentes apresentarem a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos via educação mediada por tecnologias. (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 55).

Em virtude da pandemia, as condições de trabalho dos docentes têm sofrido severas transformações. Há "um processo de desqualificação, desprofissionalização, intensificação do trabalho, flexibilização dos contratos, entre outros. Desse modo, todo o movimento referido tem contribuído para o definhamento da saúde dos trabalhadores da área" (ABONÍZIO, 2012, p. 23). Neste contexto, o ensino remoto se efetivou com a promessa de solucionar os problemas que implicariam à continuidade do ano letivo. Entretanto, foi ignorada a profunda desigualdade social que existe no Brasil.

O Regime Especial de Atividade Curricular (Resolução CEE/BA n.º 27/2020 e Parecer CEE/BA n.º 53/2020) foi estabelecido no início da pandemia ocasionada pela COVID-19, como forma de viabilizar as aulas nos domicílios dos estudantes, enquanto perdurarem os decretos de enfrentamento à situação de emergência em saúde pública, que suspendem as atividades presenciais nas instituições de ensino. O Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) normatizou o Regime de Especial de Atividade Curricular e orientou acerca da aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes para todas as redes e unidades escolares da educação básica, bem como as instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, integrantes do sistema estadual de ensino da Bahia (Resolução CEE/BA n.º 41 e n.º 47/2020).

Em consonância com as medidas estaduais, o município de Vitória da Conquista, por meio do Decreto Municipal n.º 18.047/2020, suspendeu as atividades educacionais presenciais em todas as escolas (e também faculdades e universidades), das redes de ensino pública e privada da cidade. Nesse período, até o retorno escalonado das aulas presenciais ocorrido a

partir de 21 de fevereiro de 2022, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) criou uma plataforma de estudos em um site próprio[1], por meio do qual os estudantes teriam acesso a atividades de apoio à rotina de estudos, para oferecer, de forma complementar, alternativas para o aprendizado e o desenvolvimento pedagógico dos alunos da rede municipal de ensino nesse período.

A medida previa a possibilidade de pais ou responsáveis dos estudantes que não têm acesso à internet irem buscar as atividades impressas na escola. Contudo, além das questões relacionadas a essa prática (como: a dificuldade de deslocamento desses pais até a escola, a aglomeração consequente gerada por essa ação, a falta de recursos financeiros para pagar o transporte – visto que centenas de trabalhadores perderam suas fontes de renda durante a pandemia etc.), não houve nenhuma ação específica para o suporte necessário à migração do trabalho docente do ambiente escolar para o doméstico.

Os problemas para a saúde dos docentes estão diretamente relacionados às condições precárias de trabalho (descaso, desrespeito, contratação temporária, retirada de direitos trabalhistas, ameaças de desemprego e perda de benefícios, etc.). As transformações em curso desencadeadas pelo processo de pandemia tem acentuado esse processo, pois "[...] realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o *Whatsapp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar" (SOUZA, *et al.*, 2020, p. 6), intensificou o trabalho já extremamente cansativo do docente, tanto fisicamente como mentalmente.

Souza *et al.* (2020) esclarece que, no contexto do ensino remoto, duas realidades paradoxais podem coexistir: "aulas remotas superlotadas ou completamente esvaziadas" - fato que o professor não foi preparado para enfrentar, e ainda devemos considerar os impactos do isolamento social (distanciamento da família etc.), além das dificuldades tecnológicas.

No ensino remoto emergencial, "os docentes, principalmente da rede privada, assumiram a 'missão' de torná-lo viável da melhor maneira possível, não apenas pelo compromisso ético com a formação de novos profissionais como também para garantir suas condições de sobrevivência" (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57).

[1] Disponível em: smed.pmvc.ba.gov.br/ead.

1.2. O município de Vitória da Conquista-BA: panorama geral da educação do campo

O município de Vitória da Conquista (figura 1) está localizado geograficamente no nordeste do Brasil e sudoeste[2] do estado da Bahia. Via BR-116, o município está 518,7 km distante de sua capital, Salvador. Sua população, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no último censo demográfico [2010], foi contabilizada em cerca de 306.866 habitantes. Em 2020, esse número passou para 341, 128 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do estado - menor apenas que Salvador e Feira de Santana -, e a quinta maior do interior do Nordeste - menor que Feira de Santana, Campina Grande, Caruaru e Petrolina -, em relação ao quantitativo populacional.

Figura 1: Localização geográfica do município de Vitória da Conquista-BA, 2021.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista

A cidade de Vitória da Conquista (VDC) é considerada um polo de influência regional, em relação aos setores da educação, comércio e saúde, tendo os seus serviços buscados por diversos municípios na Bahia e no norte de Minas Gerais. Segundo o IBGE, o munícipio tem uma altitude média de 923 metros, atingindo os 1.100 metros nas partes mais altas. Possui uma área territorial de 3.204,257 km² [2019], com densidade demográfica de 91,41 hab/km² [2010], e a escolarização média entre 6 a 14 anos é de 96,8 % [2010]. Silva (2017) afirma que o

[2]Sudoeste em relação a Salvador, Capital da Bahia.

município apresenta uma grande extensão territorial rural, sendo a primeira cidade do estado da Bahia em área rural e a terceira do país, abarcando, em média, 2.663 km.

Em relação ao trabalho e rendimento, o IBGE afirma que, em 2018, o salário médio mensal era de 1.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total, era de 25.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 126 de 417 e 8 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do Brasil, ficava na posição 2.678, de 5.570, e 784, de 5.570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 39.7% da população nessas condições, o que o colocava na posição 404, de 417, dentre as cidades do estado e na posição 2.776, de 5.570, dentre as cidades do Brasil.

Vitória da Conquista é composta por 12 distritos: José Gonçalves, Bate Pé, Veredinha, São João da Vitória, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Iguá, Inhobim, Pradoso, São Sebastião, Dantelândia e a sede, Vitória da Conquista. O município compõe a mesorregião do Centro-Sul Baiano (Boquira, Seabra, Jequié, Livramento do Brumado, Guanambi, Brumado, Vitória da Conquista, Itapetinga) e Microrregião Vitória da Conquista (Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Boa Nova, Bom Jesus da Serra, Caatiba, Caetanos, Cândido Sales, Dário Meira, Ibicuí, Iguaí, Manoel Vitorino, Mirante, Nova Canaã, Planalto, Poções, Vitória da Conquista). Os Municípios limítrofes são: Anagé, Planalto, Cândido Sales, Ribeirão do Largo, Belo Campo, Barra do Choça, Itambé e Encruzilhada.

O clima de Vitória da Conquista é tropical de altitude, em virtude da altitude em que é localizada a cidade, conforme citado anteriormente, registrando temperaturas inferiores a 10 °C em alguns dias do ano do período de inverno. Segundo dados publicados no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC)[3], o município apresenta uma vegetação distribuída em faixas: Faixa A – Caatinga ou cobertura acatingada; Faixa B – Carrasco, também conhecido como “campos gerais” ou cerrado; Faixa C – Mata de Cipó; Faixa D – Mata-de-Larga; Faixas E e F – Mata Fria e Mata Fluvial Úmida. O relevo é, geralmente, pouco acidentado na parte mais elevada, suavemente ondulado, com pequenas elevações de topos arredondados.

Em relação à educação no município, segundo dados publicados no site da PMVC, a Secretaria Municipal de Educação é composta por 160 unidades escolares, sendo 129 escolas – **77 no meio rural** 52 no meio urbano – e 31 creches. A rede conta com mais de 45 mil alunos atendidos na rede municipal de ensino por **1.791 professores**, entre profissionais contratados e

[3] Dados retirados do site: https://www.pmvc.ba.gov.br/geografia/. Acesso: dia 11 jan. 2021.

efetivos. Desse total de docentes, farão parte da pesquisa os que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo.

A educação do campo em VDC é organizada em círculos escolares: **Círculos Escolares Integrados - CEI e Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas I e II)**. No total, há um quantitativo de 21 escolas polos que englobam diversas escolas localizadas em regiões geográficas diferentes. Há um número maior de escolas na zona rural do que na zona urbana, devido a sua maior extensão territorial rural, assim, as escolas estão localizadas em distritos, vilas, povoados e comunidades, com suas semelhanças e particularidades.

1.3 Os participantes da pesquisa

Os professores, sujeitos da pesquisa, estão lotados em duas escolas municipais do campo no município de Vitória da Conquista-BA, tendo em vista que, como citado anteriormente, o município apresenta uma grande extensão territorial rural, sendo necessário um recorte para esta pesquisa.

Para a concretização desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, sendo esses o **questionário** e a **entrevista semiestruturada**, pois possibilitam uma análise mais consistente sobre as condições de trabalho docente, em específico, no período do ensino remoto, ao evidenciar a realidade concreta dos anos finais do ensino fundamental na educação do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Neste sentido, o questionário e a pesquisa foram desenvolvidas por nós, de forma a obtermos os dados de análise deste estudo, constando perguntas direcionadas a diretor, coordenadores e professores.

Os dados obtidos por meio da entrevista e do questionário forneceram os subsídios para a compreensão das condições de trabalho dos docentes diante da pandemia de Covid-19, que afeta diretamente o ensino nas escolas do campo. Foram aplicados 21 questionários para professores e 03 entrevistas entre coordenadores e diretores nas escolas selecionadas para este estudo.

Quadro 1: Quantitativo de sujeitos da pesquisa.

	Quantitativo de escolas polos	**Quantitativo de professores por escola polo**	**Total**
Questionário	X	X	21

Entrevista semiestruturada	Quantitativo de escolas	Quantitativo de coordenadores e gestores por escola	Total
	2	3	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como o trabalho docente não se limita à sala de aula, compreendemos que é de fundamental importância buscar informações, por meio da entrevista semiestruturada, com os coordenadores e gestores das escolas do campo, para compreendermos melhor a dimensão do trabalho docente.

1.3 O Tipo da pesquisa: percurso e instrumentos para coleta dos dados

Tendo em vista o contexto da pandemia de Covid-19, e por ser um importante instrumento para abarcar as especificidades das dimensões que envolvem as condições do trabalho docente, na primeira etapa da pesquisa, foi utilizado o questionário (apêndice 1) com os professores participantes das escolas polos. Acerca dessa ferramenta, Gil (2008, p. 128) afirma que o questionário é uma técnica "[...] de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas". Os questionários padronizados levaram em consideração os sujeitos desta pesquisa e todo o contexto no qual estão inseridos, seguindo os critérios de uma pesquisa científica.

A segunda etapa da pesquisa foi composta pela entrevista semiestruturada (apêndice 2) realizada com os gestores e coordenadores dos respectivos polos. De acordo com Minayo, (2012, p. 64) "As *entrevistas* podem ser consideradas *conversa*s com finalidade e se caracterizam pela sua forma de forma de organização". Nesse sentido, segundo a autora, há cinco tipos de entrevistas, sendo elas: a) sondagem de opinião; b) semiestruturada; c) aberta ou em profundidade; d) focalizada; e e) projetiva. Para o presente estudo, selecionamos a entrevista semiestruturada, pois "[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2012, p. 64). A estruturação de algumas perguntas é fundamental para o norteamento do caminho a se seguir, no momento da entrevista, mas esse desprendimento, em relação à pergunta formulada, viabiliza maiores possibilidades de obtenção de informações, a qual o pesquisador não tinha conhecimento e/ou não se atentou no momento de formular os questionamentos.

Assim, a entrevista semiestruturada permite uma maior interligação entre o pesquisador e o entrevistado. Neste sentido, Triviños (2007, p. 145) afirma que esse tipo de instrumento é um dos principais meios no processo de coleta de dados, pois, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Devido às particularidades e singularidades do tema analisado, este estudo desenvolveu-se por meio da pesquisa **de campo**, com análise, em sua totalidade, de documentos, leis e decretos referentes à educação do campo); de sua particularidade, educação do campo de Vitória da Conquista; e sua singularidade, trabalho docente nas escolas do campo em tempo de ensino remoto emergencial. O estudo de caso parte de uma pesquisa singular e específica, a qual se constitui por uma unidade em um sistema mais amplo.

Esta pesquisa foi realizada por meio da uma **abordagem qualitativa**, a qual “[...] não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137); mas permite formular compreensões, indagações e questionamentos referentes àquele determinado dado que vai sendo desvelado no caminhar da pesquisa e, dentro da perspectiva do MHD, nos possibilita a análise das contradições inerentes à docência dentro do sistema capitalista brasileiro.

CAPÍTULO 2:

REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID 19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, traçamos uma análise acerca do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação, diante do contexto pandêmico no Brasil. Em seguida, discutimos sobre o impacto das políticas públicas adotadas em relação à educação no governo Bolsonaro, em especial, para o trabalho docente.

Após esta discussão, analisamos o contexto do ensino remoto durante a pandemia e os impactos dessa adaptação, da forma como foi realizada, para o trabalho docente.

2.1 As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o seu papel no contexto pandêmico

As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) - compreendidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum - já fazem parte do dia a dia das pessoas, inclusive no mundo do trabalho, seja na indústria, no comércio, no setor de investimentos e até na educação. Essas tecnologias tiveram o seu uso ampliado e potencializado em virtude da popularização da internet, através da qual foram sendo criadas sistemas (e-mail, chat, fóruns, agendas de grupo online, comunidades virtuais, web cam etc.), formando uma verdadeira rede. Isso possibilitou que diversos profissionais distantes geograficamente trabalhassem em equipe.

Nesse viés, uma das áreas que se utilizaram das TICs foi a educação, seja na modalidade de ensino presencial ou à distância. Há uma tendência em se admitir o ensino à distância na pós-graduação e até na educação básica, isso mesmo antes da pandemia. Com o estado de *lockdown*, o então Ministro da Economia, Paulo Guedes, estabeleceu um plano de trabalho remoto para os servidores federais. Neste contexto, várias empresas estatais de diferentes setores do serviço público federal estão trabalhando de forma remota, como forma permanente de trabalho. Os prédios, muitos alugados, foram entregues, houve mudanças de endereço de empresas etc. No Rio de Janeiro-RJ, por exemplo, as empresas Furnas, Ancine, Ipea, entre outras, todas estão nessa modalidade. Há, portanto, uma relação de trabalho por produção, um plano que os servidores precisam executar. No primeiro momento, essa otimização parece ótima, mas isso tem várias implicações, em especial, em se tratando da educação, conforme analisamos ao longo do presente estudo.

O cenário da educação escolar repercute como um dos mais preocupantes e de difícil solução neste período de pandemia, uma vez que, majoritariamente, ele é constituído por aglomerações de funcionários e estudantes. Desta forma, as escolas foram as primeiras instituições a cancelar suas atividades. Frente a esse cenário inesperado, distintos esforços tecnológicos foram e ainda vêm sendo criados e adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado *on-line*, de maneira emergencial. Essas medidas têm gerado, até então, diversas repercussões. Uma delas, segundo Souza, Borges e Colpas (2020), diz respeito às disparidades econômicas que, por vezes, negam o acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a uma parcela das camadas mais pobres, conforme mencionado no capítulo anterior, com a solução encontrada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA, que previa a entrega de atividades impressas no núcleo escolar para pais e responsáveis dos alunos que não têm acesso à internet; e não uma política de real inclusão digital desse público. Já a outra está relacionada à dificuldade operacional dos professores com essas tecnologias – plataformas de salas de aula online, de resolução e entrega de atividades, de pesquisa etc.

Diante do cenário pandêmico e da situação das escolas de todo o mundo, diversos países discutiram internamente as possíveis e mais adequadas formas de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. Como lembra Arruda (2020), é importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências epidêmicas e pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, sobretudo a Internet.

Antes, porém, cabe aqui diferenciar e destacar que as tecnologias se caracterizam por:

> Tecnologias de informação, tecnologias de comunicação, tecnologias interativas e tecnologias colaborativas. As tecnologias de informação são as múltiplas formas de reproduzir as informações, veicular, gerar e armazenar. As tecnologias da comunicação são os meios de difusão da informação, podemos incluir aqui as mídias mais tradicionais como rádios, jornais impressos, revistas, televisão, as mais novas como as redes de computadores. As tecnologias interativas se relacionam com a codificação e decodificação dos conteúdos, entre os emissores e os receptores, podemos citar como exemplos de tecnologias interativas a televisão a cabo, vídeos interativos e internet. As tecnologias colaborativas proporcionam e facilitam as interações entre as pessoas em diferentes partes do mundo, permitem reuniões em diferentes locais, e são realizadas por meio de redes sociais corporativas, aplicativos de mensagens e sistemas de videoconferência. (MARTINS, 2020, p. 5).

O termo Tecnologia da Informação (TIC), explanado por Souza *et al*. (2021), é associado à informática, rede de computadores, internet, multimídia, banco de dados e outros recursos oferecidos pelo computador. Todas as demais tecnologias (telefone, rádio, TV, vídeo, áudio etc.), que antes eram utilizadas separadamente, foram integradas por meio do computador. Portanto, se compararmos a TIC com outras tecnologias, podemos perceber que nenhuma outra introduziu tantas mudanças em tão pouco tempo e com tanta profundidade, em todas as áreas da atividade humana (SOUZA *et al*., 2021).

Para Tezani (2011, p. 36), "as Tecnologias da Informação e da Comunicação permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos". Especificamente acerca da educação escolar, a autora afirma que essas instituições vêm acompanhando o ritmo do progresso das TIC, influenciando e sendo influenciada pela sociedade contemporânea e suas características, adaptando-se ao processo de evolução tecnológica.

É, portanto, nesse sentido que Tezani (2011) defende que:

> Essa situação representa, para a escola, exigências complexas nas políticas, nos currículos e nas práticas, de modo que se prepare o indivíduo para dominar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade no seu processo de construção, simultaneamente à possibilidade de desenvolvimento de estratégias de ação articuladas às exigências sociais. (TEZANI, 2011, p. 37).

Pontes e Rostas (2020) apontam que, durante esse processo de atividades remotas, as condições foram difíceis, tanto para docentes como para estudantes, evidenciando que "universalização da educação passa a ser uma condição difícil de ser alcançada visto que muitos não possuem acesso rede de internet e, quando possuem, o computador ou o smartphone é de uso comum/coletivo" (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 282). Situações como essas deixam claro como a atual pandemia aflorou e evidenciou as mais variadas mazelas (muitas vezes esquecidas), há muito tempo vivenciadas nas e pelas escolas brasileiras. Como destacam Andrade *et al*. (2020), é na escola que se encontram os diferentes extratos sociais e onde são reveladas, mais fortemente, as desigualdades e as diferenças.

Quanto ao contexto atual pandêmico, os autores analisam que:

> As desigualdades se revelaram e ganharam maior visibilidade, expondo a realidade dos núcleos familiares. Lares estão sem condições de acolher as demandas educacionais atuais, haja vista a falta de aparelhos eletrônicos capazes de atender às atividades remotas, a falta de tempo e de capacidade dos pais, mães ou responsáveis em auxiliar nas tarefas escolares e a falta, ou

> inexistência, de espaço adequado no ambiente doméstico. (ANDRADE *et al*., 2020, p. 9).

Podemos ver que os próprios Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) apontam que é "indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras" (BRASIL, 1998, p. 96). Contudo, como Soares e Miranda (2020) alertam, as escolas não estavam preparadas para este momento, apesar dos inúmeros trabalhos na literatura e das discussões acadêmicas sobre os avanços decorrentes da utilização das TDIC no campo educacional. Avanços estes, segundo esses autores, que trouxeram ampliação da comunicação, rapidez de informações, interiorização da educação e inovação tecnológica nas escolas.

Neste sentido, Soares e Miranda (2020) dizem que alguns poucos professores já debatiam e inseriam as tecnologias em seu fazer pedagógico, bem como descreviam e demonstravam a sua grande potencialidade quando inserida na escola, de forma coerente e planejada. Contudo, é preciso se refletir acerca deste contexto: o sistema educacional, a infraestrutura das escolas, o poder aquisitivo dos estudantes, além de questões relacionadas à remuneração dos docentes, jornadas extenuantes de trabalho, entre outras, não criam um ambiente favorável para o uso dessas tecnologias de forma eficaz no ambiente pedagógico em todas as instituições de ensino, em especial, nas públicas e, mais especificamente, nas escolas do campo. Outra questão relaciona-se ao acúmulo e à guarda das informações e produção de conhecimento produzido por plataformas privadas detentoras dessas tecnologias.

É valido ressaltar que, para que haja a inserção e os resultados positivos das tecnologias de comunicação e informação, de acordo com Leite e Ribeiro (2012, p. 175), é necessária a união de multifatores e depende do domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma "boa formação acadêmica"; que a escola seja dotada de "boa estrutura física e material", "que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas"; "que os governos invistam em capacitação e materiais que contribuam na execução do trabalho, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos"; "que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdo das diversas disciplinas", dentre outros fatores.

Países europeus muito conhecidos, a exemplo da França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vinculo escolar, por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Segundo as pesquisas realizadas por Arruda (2020), até mesmo

nesses países também são apresentadas dificuldades quanto à gestão e à implementação da aprendizagem remota, devido a fatores diversos, como dificuldades de alunos e professores acompanharem as aulas, falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. Contudo, Arruda (2020) também notou que os governos desses países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacarmos que existem variadas formas de se disponibilizar atividades, não priorizando a utilização das TDIC, como: disponibilização de atividades impressas, livros didáticos e atividades orientadas nestes materiais, ou das mídias, como rádio e televisão. Entretanto, apensar das inúmeras dificuldades e até mesmo da total impossibilidade dos alunos terem acesso a dispositivos, como celular com acesso à internet ou computador, o que se observa é que a maioria das escolas brasileiras optou pela utilização das TDIC, pela fácil comunicação e como mediadora do ensino (SOARES; MIRANDA, 2020) – desconsiderando os alunos cujas famílias não têm condições financeiras para adquirir essas ferramentas.

2.2 As políticas públicas no contexto da implementação do ensino remoto emergencial

Em 2018, venceu as eleições presidenciais Jair Messias Bolsonaro, ex-militar, aberto apoiador da ditadura civil-militar, de 1964, com um discurso economicamente ultraneoliberal e opositor de direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores. O programa de governo do então presidente, no que tange à política de educação, apontava para a necessidade de “dar um salto” de qualidade na educação, com ênfase na Educação Básica, sem “doutrinar” (CISLAGHI *et al*., 2020). Bolsonaro, quando candidato, assim também lembra Saviani (2020, p. 15), afirmava que iria compor os ministérios e demais cargos do governo federal, priorizando a competência técnica, e não as indicações políticas. Contudo, assumindo o governo, o presidente tem agido de forma exatamente oposta. As suas indicações para os cargos públicos seguem “critérios político-ideológicos e se restringem ao círculo dos cúmplices primando pela inexperiência e incompetência dos indicados”, o que se converteu em regra para todos os ministérios, mas se evidenciou, de forma mais gritante, no caso da Educação e da Saúde.

Diante disso, e como discutido ao longo desta dissertação, podemos observar claramente que dois elementos ganham força e se constituem em tendências nas políticas educacionais sob a condução do atual governo: “o componente conservador e o caráter mercantil privatizante da educação” que nos permite caracterizá-lo como de extrema direita, ultrarreacionário, neoliberal,

ultraconservador e protofascista (TAFAREL; NEVES, 2019, 320). É diante disso e de tantos outros retrocessos e perversidades, também evidenciados adiante, que podemos afirmar que distintas medidas do atual governo vêm sendo arquitetadas e materializadas no que ser refere ao “ataque às Políticas de Educação” (e negação dessas).

Por meio de uma retrospectiva acerca dos nomes que ocuparam o cargo de Ministro da Educação, no atual governo, Saviani (2020) lembra que o primeiro que ocupou a pasta foi Velez Rodriguez, o qual cometeu inúmeras trapalhadas, especialmente ao chamar os brasileiros de canibais e conclamar os diretores das escolas a receber os alunos no início do ano letivo com a leitura de uma mensagem sua que terminava com o *slogan* de campanha do Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”. Além disso, esse ministro determinava que professores, alunos e demais funcionários da escola se colocassem de forma perfilada diante da bandeira nacional e executassem o hino nacional; além disso, determinava que um representante da escola filmasse trechos curtos da leitura e da reprodução do hino. Velez ficou pouco mais de três meses no governo, e, pelo menos, se retratou e pediu desculpas.

Já o ministro Weintraub, que o sucedeu, ficou, aproximadamente, quinze meses no cargo e revelou-se um boquirroto, um obscurantista belicoso, dizendo barbaridades, sem jamais se desculpar. Sua gestão foi marcada por cortes de 30% no orçamento das universidades federais, com acusações, obviamente falsas e genéricas, de baderna e plantações de maconha; pelo lançamento, em julho de 2019, do Programa “Future-se”, visando, por meio de vários mecanismos, privatizar, em larga medida, o financiamento e a gestão da universidades e institutos federais; por protagonizar uma crise no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2019, com erros nas correções das provas; pela iniciativa de, por meio de decreto do presidente, chamar para si a atribuição de nomear, ao seu alvedrio, os reitores das universidades federais à revelia das eleições da comunidade universitária - o que, por ferir o preceito constitucional da autonomia universitária, foi vetado judicialmente -; por baixar, imediatamente antes de deixar o ministério, uma portaria acabando com incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação, medida tão inusitada que o próprio ministério revogou, logo após a sua demissão. Assim, Weintraub acabou deixando o MEC e viajando intempestivamente para os Estados Unidos, para escapar ao risco de ser preso, pois está sendo processado por ofensas ao STF (SAVIANI, 2020).

Quanto àquele que seria o terceiro ministro da educação, ainda segundo a retrospectiva de Saviani (2020), em menos de 18 meses do mandato do atual governo, Carlos Alberto Decotelli, foi nomeado em 25 de junho de 2020, mas renunciou cinco dias depois, em 30 de junho, antes mesmo de tomar posse do cargo oficialmente. Em 16 de julho, tomou posse Milton

Ribeiro, como o novo ministro da educação. Pastor presbiteriano e membro do Conselho Deliberativo da entidade mantenedora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, obteve Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo – USP, com a tese "CALVINISMO NO BRASIL E ORGANIZAÇÃO: o poder estruturador da educação". Para Saviani (2020), parecia, pois, ter algum espírito acadêmico, fato que alimentaria a esperança de um diálogo mais respeitoso com a comunidade universitária e com os profissionais da educação, o que ele prometeu no discurso de posse. No entanto, ele, além de aceitar o convite do presidente, prometeu também, no mesmo discurso, que iria se empenhar em seguir as orientações do chefe executivo da república. Assim, o que parecia mais provável é que, detendo alguma competência técnica, diferentemente de seus dois antecessores, poderia ter mais êxito na política de desmonte da educação, já que, tanto Velez Rodriguez como Weintraub, em razão das sucessivas trapalhadas, diante da resistência enfrentada, não conseguiram avançar muito no processo desse desmonte, que mostra-se ser a meta do atual governo.

Cislaghi *et al*. (2020), ao fazerem referência sobre o plano de governo bolsonarista, afirmam que uma das principais ideias (de tantas outras também absurdas), era a de que um dos maiores males atuais é a forte doutrinação ideológica, o que demonstra a centralidade dada à educação na disputa ideológica pelo projeto desse governo, alinhado ao movimento ‘Escola sem Partido’ e suas iniciativas legais e legislativas.

Os autores destacam ainda a defesa pelo governo do ensino à distância e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deveriam expurgar o método de Paulo Freire; e do empreendedorismo, como objetivo central do ensino superior, para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa.

Ainda sobre os retrocessos, tratando sobre a Educação Básica, especificamente sobre o projeto de Lei n.º 3261/2015, de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro, sobre a educação domiciliar, que tinha como argumentação a ideia de que muitas pessoas preferem educar seus filhos em casa – o projeto propõe que haja uma alteração das Leis n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, Cislaghi *et al*. (2020) lembram que a justificativa do governo centra-se na suposta necessidade de se instituir um novo modelo de educação em que os pais possam ter maior autonomia e controle na administração dos conteúdos que chegam até seus filhos; podendo, assim, exercer o papel de educadores privados, por meio da alteração das atuais bases jurídicas brasileiras que definem que a educação deve ser ministrada por instituições de ensino. Ainda segundo Cislaghi *et al*. (2020), com a educação domiciliar, ou “*homeschooling*”, segundo Pedro Hollanda, secretário

adjunto da Secretaria Nacional da Família, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o Brasil participará de um grande fenômeno mundial de “sucesso absoluto nos EUA”.

À Escola, com suas dinâmicas estritamente entrelaçadas nas diferentes atividades de interação e como instância subordinada ao Ministério da Educação, foi demandado que aderisse ao estado de calamidade pública e, em um primeiro momento, suspendeu as aulas presenciais, fato que ocorreu a partir do sancionamento da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs “[...] sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus responsável pelo surto de 2019” (PIMENTA *et al*., 2020).

Ademais, segundo os autores:

> Em 1º de abril do mesmo ano, foi assinada a Medida Provisória n. 934 que, diante da inevitabilidade da situação, estabeleceu convocou escola e toda a comunidade escolar a repensar, replanejar suas práticas pedagógicas, para que o aluno não fosse penalizado pela situação atual, e isso se fez a partir do entendimento de que só seria possível por meio das aulas remotas. Sabemos que os estudantes, têm seus direitos assegurados pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esta última estabelece 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas como forma de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. (PIMENTA *et al*., 2020, p. 90).

Diante disso, conforme Pimenta *el al*. (2020) e como vimos anteriormente nesta discussão teórica, tanto a escola quanto o professor são alvos dessa nova demanda, ou seja, a de realizar mudanças, a de se adequar a esta nova realidade, incorporando as tecnologias de informação e comunicação na sua prática docente como recurso didático incontestável.

Conforme o estudo de Arruda (2020), o Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade à distância no ensino superior, por meio da Portaria n.º 343, de 2020, posteriormente, apresentou a Medida Provisória n.º 934, que retirou a obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais.

Até então, temos visto que o cenário da pandemia, somado com as ações do atual governo, acarretou diversos impactos para a classe trabalhadora: aprofundamento da crise econômica e política, redução salarial, demissão em massa, superlotação do Sistema Único de Saúde (SUS) e aumento da desigualdade. Ao mesmo tempo, conforme Dutra e Freitas (2021), encaramos uma política de desresponsabilização e negacionismo do governo Bolsonaro: negação da letalidade do Coronavírus, recusa às recomendações científicas das universidades e

da Organização Mundial da Saúde (OMS), aprovação da reabertura do comércio e das escolas, a defesa das atividades econômicas – priorizando o consumo e os interesses do empresariado –, sem qualquer garantia de segurança à população; ao tempo que não havia sido desenvolvida vacina nem qualquer remédio com eficácia comprovada. Infelizmente, como resultado de tudo isso, temos percebido se instituir na sociedade uma cultura de normalidade fora do convencional; dito de outro modo, nomeada como "o novo normal".

Com isso, ganhou destaque:

> A Medida Provisória 936 do governo Bolsonaro, a qual instituiu o chamado Programa Emergencial de Emprego e Renda, autorizando a redução da jornada de trabalho com diminuição salarial ou a suspensão temporária do contrato de trabalho por meio de medida que favorece os empresários e desfavorece os (as) trabalhadores (as). Considerando que estes recebem menos, suas condições de vida tornam-se mais restritas. Na prática, muitas escolas têm aplicado essa medida, sobretudo, as privadas, contribuindo para a já acentuada precarização do trabalho docente. Se o salário do (a) professor (a) já é significativamente baixo para custear suas condições de vida, essa redução contribuirá ainda mais para dificultar a sua própria subsistência. (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 3).

Além da destruição da proteção e amparo aos trabalhadores promovida pela Reforma Trabalhista, as diversas Medidas Provisórias e Decretos editados pelo presidente cumprem o papel de esgotar a capacidade dos trabalhadores de responsabilizar de forma trabalhista os patrões (ZAIDAN; GALVÃO, 2020). Estes, por sua vez, obtêm cada vez mais segurança jurídica para explorar a classe trabalhadora e garantir a acumulação e a detenção da propriedade privada.

Acrescente-se, no caso da educação:

> A desqualificação sistemática feita pelo governo brasileiro do trabalho docente no setor público, que encontra guarida na mídia comercial – patronal –, sendo acolhida pela sociedade. As medidas de desmonte incessante dos direitos trabalhistas já anunciadas e implementadas (ou em vias de implementação) no setor privado adquirem, portanto, legitimidade social para que a flexibilização se dilate ao setor público, com previsão da imposição de redução de salário, de jornada e, a partir do precedente aberto pela COVID-19, do teletrabalho. A organização do trabalho docente dificilmente retomará as condições anteriores à pandemia, uma vez que os patrões experimentaram a redução nas despesas que foram absorvidas pelos trabalhadores. (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 266).

No Brasil, uma especificidade do trabalho docente, sobretudo na esfera pública, diz respeito à sua participação nos processos decisórios, a respeito da organização do ensino: planos municipal e estadual de educação, adoção de material, currículos, entre outros aspectos que, em

alguma medida, têm a incidência das opiniões, expectativas, necessidades da categoria, passando por instâncias consultivas e propositivas, como os fóruns municipais e estaduais de educação e alcançando os conselhos municipais, estaduais e nacional de educação, deliberativos em sua natureza (ZAIDAN; GALVÃO, 2020). Ainda segundo os autores, o problema está no fato de que, desde o início do isolamento social, as decisões sobre a educação foram tomadas majoritariamente à revelia dos docentes, que foram alijados do processo, por uma racionalidade tecnocrática sem ampla escuta e discussão das alternativas para a educação, durante a pandemia.

É nesse obscuro contexto que, assim como nos diz Saviani (2021), vem ocorrendo o desmonte da educação nacional, pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores. E, no caso específico da educação, o projeto é destruir a educação pública, submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados, convertendo a educação em mercadoria.

E, para isso, segundo Saviani (2021), vários mecanismos são aventados, além da privatização direta, sendo, um dos exemplos, a:

> Terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação; e agora vem se cogitando até mesmo da adoção de vouchers (SAVIANI, 2021, p. 14).

Na atual conjuntura política, temos assistido, como jamais visto, a mercantilização do ensino básico, o desfinanciamento das universidades públicas, a estigmatização dessas instituições como espaços de “balbúrdia” e de saber ideologizado. São essas as amostras concretas do atual projeto deste governo. Na defesa deste viés, o governo condena a liberdade de expressão, o ensino crítico e o projeto de uma educação pública, gratuita e para todos, dificultando possibilidades de organização e mobilização desses setores (CISLAGHI *et al*., 2019). No curso desse movimento, como expõem Cavalcanti *et al*. (2019), partidos de esquerda, sindicatos, movimentos sociais e a escola pública, gratuita, laica e democrática se tornaram objeto de ataques; e, além disso, professores foram alçados a inimigos do Estado e da Família, acusados de doutrinação ideológica “comunista”.

O contexto, o qual não deve ser negado, como lembra Cavalcanti (2019), é de desmonte da escola pública, tanto pela via do corte de recursos financeiros, quanto pela destituição da função social da escola, reduzida à instrução técnica. Conquista histórica da

classe trabalhadora, o direito à educação se encontra ameaçado. A Ciência e as Universidades são atacadas e subjugadas ao fundamentalismo religioso. Diante desse cenário, identificar e compreender a luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada assume um grande significado político-ideológico.

2.3 O Ensino Remoto Emergencial

No Brasil, ainda segundo Bispo (2020), no dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministro da Saúde confirmou o primeiro caso de Covid-19, através de um homem de 61 anos de idade, de São Paulo, que viajou para Itália e, quando retornou, testou positivo para o vírus. Desde então, muitos hospitais começaram a lotar, com centenas de pacientes em observação com suspeita de terem contraído a doença. Em março, precisamente no dia 17, foi anunciado pelo Ministério da Saúde o primeiro caso de morte no Brasil, decorrente do novo Corona vírus. As autoridades políticas, inicialmente, não levaram a sério o grave problema que o país estava enfrentando, e, com o passar do tempo, o número de casos passou a aumentar demasiadamente; desde, então, foram adotadas medidas para conter a disseminação do contágio.

Convém destacar que o Brasil chegou a ocupar o lugar de segundo maior país em número de infectados, perdendo apenas para os Estados Unidos, devido a sua isenção em relação às medidas estratégicas para minimizar os riscos de mortes e combater o contágio em massa. Estados e Municípios brasileiros tiveram que recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF) para adquirirem autonomia para adotar medidas de prevenção contra a disseminação do vírus. Várias medidas preventivas foram tomadas obrigatoriamente, a exemplo do uso da máscara, do álcool em gel 70º, bem como do distanciamento e isolamento social e, ainda assim, não foi possível se evitar o alto número de casos de infectados e mortes em todos os estados e cidades no Brasil (BISPO, 2020).

Ainda no início do ano de 2020, no nosso país, decretos de calamidade pública foram emitidos, especificando os serviços que permaneceriam abertos e os que seriam suspensos, durante a necessidade de isolamento social. Inicialmente, puderam funcionar apenas estabelecimentos considerados essenciais, como farmácias e mercados e outros estabelecimentos relacionados à venda de alimentos. Posteriormente, fomos percebendo que houve certa flexibilidade, permitindo-se a reabertura parcial de atividades comerciais. Para isso, foram estipuladas algumas normas de segurança, como a proibição de aglomerações (SOUZA; BORGES; COLPAS, 2020; ZAIDAN; GALVÃO, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Um dos graves problemas que o país enfrenta com a pandemia, também segundo Bispo (2020), é a troca constante de Ministro da Saúde (como tem acontecido em relação às trocas de ministros da educação, assim como discutiremos adiante), devido à instabilidade política, impossibilitando a criação de um cronograma de medidas eficazes de controle da disseminação do vírus, até a chegada de uma vacina. Vale ressaltar também que, junto à flexibilidade do isolamento social e à abertura de diversas instituições em que há aglomerações de pessoas, está a continuidade do aumento do número de contaminações e mortes no Brasil.

Com a declaração do estado de pandemia mundial, como lembra Oliveira (2020), o crescimento dos números de contaminados pelo vírus e as primeiras mortes no país, a postura do Presidente da República, Jair Bolsonaro, desde sempre, foi de negação da realidade, orientando à desobediência às indicações de isolamento social feitas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante deste cenário, ao invés de apoiar as medidas de isolamento, o presidente defendeu enfaticamente a denominada "quarentena vertical", ou seja, que se aplica exclusivamente a certos grupos de risco. Defende ainda o uso da cloroquina e da hidroxicloroquina[4], como se fosse uma cura para a doença. Comportamento esse que pode ser entendido como um oportunismo político, visto que o presidente tem se mostrado mais preocupado com a retomada da economia do que em detrimento do risco de morte de milhares de brasileiros e brasileiras (PELE; WILSON, 2020).

Para o presidente,

> [...] a implementação das medidas de confinamento e distanciamento social durante a quarentena intensificaria os efeitos da crise econômica, receando o presidente Jair Bolsonaro ser responsabilizado por esta crise, com óbvias e graves repercussões eleitorais. Dessa forma, antecipando a intensidade da crise econômica que atingirá o país, o presidente busca colocar-se como o salvador da economia brasileira. Assim, em atenção à iminente crise econômica, o presidente deposita expectativa nas "quarentenas verticais", privilegiando as atividades econômicas em detrimento do combate à epidemia, já que considera inevitável a contaminação da maioria absoluta da população. (PELE; WILSON, 2020, p. 158).

No sistema educacional não foi diferente, sendo alcançado em sequência pelo estado de emergência sanitária, o que trouxe reflexos na comunidade escolar, desde março de 2020.

[4] Segundo a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, a cloroquina e a hidroxicloroquina são medicamentos utilizados extensamente para a prevenção e o tratamento da malária. E, da mesma forma, sã medicamentos usados em doenças autoimunes, como artrite reumatoide e lúpus eritematoso sistêmico, etc. Contudo, o seu uso não demonstrou ser eficaz no combate ao Covid-19. Disponível em: https://fcmsantacasasp.edu.br/mas-afinal-para-que-servem-a-cloroquina-e-a-hidroxicloroquina/#:~:text=%E2%80%9CS%C3%A3o%20medicamentos%20que%20s%C3%A3o%20extensamente,e%20l%C3%BApus%20eritematoso%20sist%C3%AAmico%2C%20etc.

Devido à alta capacidade de infectividade do vírus, uma das soluções propostas inicialmente pelos órgãos de saúde foi o distanciamento social, já implementado em países do Oriente e também da Europa. Com isso, inicialmente, todas as escolas brasileiras foram fechadas, a fim de se proteger funcionários e alunos, aguardando as recomendações das entidades de saúde e do poder executivo dos entes federativos (SOARES; MIRANDA, 2020). Essa situação, como apontam Sim *et al*. (2020), tem provocando a mais intensa e difícil adaptação da história educacional, que configura-se na transformação da educação presencial em remota, nos níveis infantil, fundamental, médio e superior.

As relações, com base em Zaidan e Galvão (2020), precisaram ser forçosamente modificadas, pois, pelo fato de os estudantes não permanecerem nas escolas, os professores mudaram as interações nas formas tradicionais de perpetuação da relação de ensino e aprendizagem, para que fosse possível uma forma de distanciamento (neste caso, social) que freasse a disseminação dessa doença e, desta forma, mantivesse os discentes os mais afastados (fisicamente) possível.

Como aponta Arruda (2020) e também as opiniões dos especialistas epidemiologistas, podemos afirmar que professores e estudantes se tornam um dos principais vetores de transmissão da Covid-19 e, diante disso, as políticas mundiais de retorno às atividades coletivas têm deixado as escolas em último plano. Então, desde março de 2020, as escolas de todo o país têm criado estratégias e buscam normativas da União e dos Estados para compreenderem de que maneira devem trabalhar com os seus alunos, no período de pandemia.

Além disso, conforme já apontado, essas mudanças afetaram também as universidades (graduações e pós-graduações), inclusive os programas de mestrado. Esta dissertação, por exemplo, foi realizada neste período, cujo contexto de isolamento social determinou uma mudança no processo de coleta dos dados desta análise. As entrevistas, que, *a priori*, seriam realizadas presencialmente, *in loco*, tiveram de ser adaptadas para o formato online; e os questionários, que seriam entregues de forma impressa aos participantes, foram disponibilizados por meio da plataforma *google forms*.

De início, vimos muitas redes estaduais e municipais entrarem em período de recesso, para, assim, elaborarem um plano de ação para a crise que se abateria nos próximos meses (SOUZA; JÚNIOR, 2020). Tratando-se da situação das escolas brasileiras, dos sujeitos que constituem esses espaços e dos impactos na mudança de realidade, Oliveira (2020) ressalta que a escola, tradicional, como ainda é, pode ser enquadrada enquanto espaço esse que está acostumado a pouca – ou quase nenhuma – mudança de *status quo*, sendo que sua atuação tradicional ainda perdura, mesmo passados vários séculos, bem como movimentos de

renovação pedagógica e metodológica. Neste sentido, de acordo com a autora, podemos dizer que a educação é uma instituição que salvaguarda as tradições, com algumas (poucas) modificações ao longo da trajetória histórica da humanidade, demonstrando algumas mudanças de posturas e percursos, sobretudo ao longo do século XX, mais precisamente, na sua segunda metade.

Quanto a essas novas mudanças, assim como esclarecem Domingos e Santos (2021), especificamente sobre as horas letivas anuais:

> [...] em 1º de abril, a Presidência da República publicou a medida provisória nº 934/2020, que estabeleceu normas excepcionais para o cumprimento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, por causa das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (a pandemia da Covid-19). A medida passou a permitir a flexibilização dos 200 dias letivos, mas sem que se perdesse a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas letivas anuais. Os sistemas de ensino têm sido orientados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o redimensionamento do tempo, da organização dos calendários e a readequação das atividades escolares, permitindo que o ensino remoto possa ser considerado no cômputo das cargas horárias previstas na legislação. (DOMINGOS; SANTOS, 2021, p. 193).

Desta forma, com a intencionalidade de se "compensar" o período de suspensão das atividades pedagógicas e de dar sequência ao ano letivo, as escolas que constituem a Educação Básica foram paulatinamente implementando as aulas remotas.

O conjunto de decisões para esse momento vivido, tomado por parte dos órgãos reguladores da Educação em todo o país, prevê a continuidade das atividades escolares, por meio da realização de propostas não presenciais que mesclam "o uso de tecnologias digitais interativas, a execução de tarefas de auto estudo e a assimilação de conteúdos via recursos de comunicação em massa, como canais de televisão e plataformas de *streaming*" (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3). Tais conduções, por um lado, segundo as autoras, apresentam novidades, por exigir familiaridade e acesso a recursos diferentes dos convencionalmente adotados nas salas de aula físicas; por outro, mobilizam ações e reações nada novas para professores, pais e alunos.

Foram criadas, segundo Souza *et al*. (2021), variadas estratégias de ensino por cada secretaria de estado e município que escolheu pela continuidade das aulas mediadas por recursos tecnológicos como: páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem, aulas online ao vivo ou gravadas (video aulas) ou plataformas digitais/ online, como o *Google Meet* e *Google Classroom*, com aulas transmitidas via TV

aberta, redes sociais, rádio (*WhatsApp*, *Instagram*, *Youtube*, *Facebook*), bem como utilização de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes.

Entre as possibilidades da virtualização da educação estão a modalidade do ensino à distância e a adaptação para o ensino remoto emergencial. Estes, conforme mostram Sunde, Júlio e Nhaguagua (2020), parecem tão semelhantes, ao ponto de muitas pessoas confundirem um sistema com o outro. Contudo, segundo esses autores, o Ensino à Distância ou simplesmente EaD, é uma modalidade de ensino que possui uma estrutura política e didática-pedagógica completa, procurando englobar de maneira flexível uma gama de conteúdos e atividades para cada disciplina, de acordo com objetivos e características dos conhecimentos e das habilidades gerais, específicas e socioemocionais orientadas pelos órgãos diretivos da Educação no país. Por outro lado, o ensino remoto emergencial é uma adaptação aplicável para responder a um problema temporário (isolamento social durante a pandemia de Covid-19), como forma de dar continuidade às atividades pedagógicas, com uso exclusivo dos meios tecnológicos ligados à internet.

De uma forma mais direta, o ensino remoto emergencial, segundo Soares e Miranda (2020), com base no estudo de Hodges *et al*. (2020), é basicamente:

> [...] uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES, 2020 *apud* SOARES; MIRANDA, 2020, p. 112).

Existem vieses delimitadores que, segundo Soares e Miranda (2020), devem ser pensados e (re)pensados. Desta forma, inicialmente, é possível se delinear o ensino remoto emergencial pautado em um ciclo formado por educadores, escola, alunos e os pais/responsáveis que se tornaram os mediadores da educação domiciliar do aluno. Afinal, como tem sido apontado em distintos estudos e nos mais diversos meios de comunicação, alunos, professores e pais tiveram que se preparar de forma repentina a essa realizade, de forma a auxiliar os alunos a construirem um aprendizado efetivo. Diante disso, ainda para esses autores (e assim como será discutido mais detalhadamente adiante), esses sujeitos têm passado por obstáculos diversos, como a falta de infraestrutura tecnológica informacional e equidade de

acesso (*softwares*, *hardwares*, rede de internet, plano de dados de móveis, etc.), local adequado para o desenvolvimento das atividades, pessoas em casa e aumento dos problemas de renda e violência doméstica, entre outras dificuldades.

Outra questão também levantada por Soares e Miranda (2020) diz respeito aos problemas psicossociais e ao apoio psicológico aos envolvidos no processo. Nesse sentido, Miranda (2020) ressalta que se faz necessário questionar como o aluno se sente em relação ao que está acontecendo, ao distanciamento dos amigos, colegas, professores, bem como de toda estrutura escolar; e também como o professor se sente tendo que, de forma célere, se habituar às tecnologias e ao planejamento da aula remota, bem como à exposição de sua imagem e ao aumento da já sobrecarregada carga de trabalho.

Dias e Pinto (2020) chamam a atenção para o fato de que saúde física e saúde mental andam juntas. Dito isso, eles expõem que a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado e a falta de espaço em casa tornam o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola. Além disso, a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Diante disso, conforme os autores, estimular a solidariedade, a adaptação e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes.

2.4 O ensino remoto emergencial e as condições de trabalho docente

Um elemento indispensável a ser considerado para se pensar a educação no cenário atual diz respeito às condições do trabalho docente no Brasil. Conforme Ferreira e Barbosa (2020), essas condições podem facilmente ser evidenciadas, por meio de distintas pesquisas. A docência no Brasil já é uma profissão sobre a qual sempre recaíram e ainda recaem muitas expectativas e cobranças e que enfrenta condições de trabalho bastante adversas; a exemplo dos baixos salários, das jornadas de trabalho intensas e exaustivas, da desvalorização social, dentre tantas outras barbáries. E essas condições, conforme serão evidenciadas neste tópico e também ao longo desta dissertação, têm se apresentado, neste cenário pandêmico, de forma ainda mais latente.

Com a chegada da pandemia, em pouquíssimo tempo, professoras e professores tiveram de readequar todo o seu trabalho, de forma a atender as demandas atuais de realização de atividades pedagógicas não presenciais. De acordo com Ferreira e Barbosa (2020), muitas

vezes, sem familiaridade suficiente com os recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto, os professores da Educação Básica tiveram de apropriar-se dessas ferramentas por conta própria. Ainda segundo esses autores, houve a necessidade de se regular o ensino em regime de urgência, para resolver problemas e atender a demandas que exigem posicionamento imediato, fato que, entre outros, tem contribuído para o sofrimento docente.

Andrade *et al*. (2020) chamam a atenção para o fato de que o isolamento social que nos protege do vírus tem ocasionado impactos significativos na saúde mental das pessoas, de modo geral, considerando que somos seres sociais e de relações. Como efeito do isolamento, algumas das reações emocionais mais frequentes, percebidas durante esse período pandêmico, são: medo, impotência, negacionismo, irritabilidade, impaciência, ansiedade, tristeza, desânimo, solidão, raiva, alterações de apetite e sono, conflitos familiares devido à convivência intensificada, diminuição do lazer, luto, somatizações, dentre tantas outras.

Andrade *et al*. (2020) sinalizam que, desde o início da pandemia, muitos/as professores/as foram afastados/as das atividades docentes por estarem sofrendo de doenças, tais como estresse e síndrome de *Burnout* - doença do esgotamento emocional e físico do/a docente. Ademais, destacam ainda que a culpabilização tem sido um dos principais problemas atrelados ao adoecimento metal dos professores.

Conforme Andrade *et al*. (2020),

> [...] professores/as sentem-se culpados/as por não conseguirem realizar todas as tarefas docentes, por não atenderem os/as alunos/as como gostariam, por não ser desenvolvida uma educação de qualidade, por não conseguirem desenvolver com a mesma destreza os processos de ensino e de aprendizagem, já que não estavam preparados/as para essa realidade. Tal culpabilização dos/das professores/as parece ser decorrente da transferência de responsabilidades do Estado para o/a professor/a, seja pela falta de oferta de recursos tecnológicos aos/às docentes, seja pela baixa valorização do trabalho docente. (ANDRADE *et al*., 2020, p. 6).

Ainda sobre os impactos na saúde mental desses professores, Andrade *et al*. (2020) destacam que, na medida em que fazem de seus lares um ambiente de trabalho, esses profissionais acabam por ter sobrecarga em sua rotina, com uma maior demanda de reuniões, acúmulo de grupos em redes sociais, aprendizado sobre plataformas e diferentes ferramentas. Nesse contexto, segundo os autores, a maioria dos/as docentes são mulheres, que acumularam, além das atividades relacionadas à profissão, compromissos com as tarefas do lar e maternais, tendo que dar suporte também às atividades escolares dos/as filhos/as.

Ferreira e Barbosa (2020) e Assis (2020) também têm defendido a ideia de que as mudanças empreendidas na organização do trabalho e na organização escolar, atualmente, são profundas e exigem reorientação da vida pessoal e profissional. Neste sentido, compreendem que não é possível analisar o trabalho docente desvinculado da discussão de gênero, isto por que, conforme essas autoras, ao tratar sobre a condição das mulheres, alertam para o fato de que:

> [...]as mulheres mais afetadas por estresse no período de isolamento social, especialmente as que possuem filhos pequenos. Isso se dá por diversos fatos, dentre eles o maior acúmulo de trabalho doméstico e a adoção de uma rotina na qual o teletrabalho, que exige por vezes o silêncio e a ausência de outras demandas, só se torna possível na madrugada. No contexto da atividade profissional docente, a migração para o ensino remoto pressupõe mais do que habilidades específicas para criação de conteúdos, edições de vídeo e orientações claras para o auto estudo. Requer sobretudo que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual. A forma conhecida pela qual as professoras estavam acostumadas a conduzir seu trabalho já não serve mais. A necessidade de atender às demandas que estão além de sua formação e experiência provocam a sensação de perda de identidade e de questionamento da própria capacidade entre as professoras. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Os problemas para a saúde dos docentes, também segundo Souza *et al*. (2020, p. 6) estão diretamente relacionados às condições precárias de trabalho (as quais trataremos adiante), a exemplo do descaso, desrespeito, contratação temporária, retirada de direitos trabalhistas, ameaças de desemprego e perda de benefícios, etc. Então, quanto aos impactos na saúde dos docentes, as transformações, em curso, tiveram aumento, desencadeadas pelo processo de pandemia, acentuando o processo de precarização do trabalho docente, "[...] realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o Whatsapp, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar" (SOUZA *et al*., 2020, p. 6), tornou-se algo corriqueiro na vida dos docentes.

Souza *et al*. (2020) evidenciam que, nas instituições escolares que seguiram as medidas do ensino remoto, os "professores passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes" (SOUZA *et al*., 2020, p. 2), e, portanto, muitos passaram a realizar suas tarefas no próprio ambiente doméstico. Isso torna evidente, então, que há uma nova forma de precarização do trabalho docente, em que os profissionais trabalham cada vez mais.

E como se não bastasse os lares terem se transformado em espaços de sala de aula, há um rompimento das barreiras da vida pessoal, pois os/as professores/as passam a usar suas redes sociais (*facebook* e *instagram*, por exemplo) como ferramentas de ensino, para envio e recepção de atividades (ANDRADE *et al*., 2020). Neste sentido, muitas das horas destinadas ao convívio familiar e ao lazer passaram a fazer parte das horas de trabalho, haja vista a enorme demanda de atendimento às necessidades individuais e dificuldades decorrentes, muitas vezes, pela pouca ou nula escolaridade dos/as responsáveis pelos/as estudantes.

Ferreira e Barbosa (2020) também colaboram com essa discussão, ao apontarem para o fato de que o trabalho de preparação de aulas já demanda, mesmo no ensino presencial, muito tempo de estudo atencioso e elaboração. Assim, o trabalho docente remoto parece demandar ainda mais tempo de preparação, uma vez que exige também a antecipação de situações, antes agenciadas no decorrer da aula, e o domínio de ferramentas e suportes pouco amigáveis.

Nas palavras de Ferreira e Barbosa (2020), ainda acerca do contexto apresentado, referente às condições precárias atreladas ao trabalho docente:

> [...] encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

As pesquisas recentes, realizadas por Correia Neto e Albuquerque (2021), Schneider *et al*. (2020), Rondini e Duarte (2020), Souza e Magnoni Junior (2020), Yamagushi e Yamagushi (2020), Dutra e Freitas (2021), também têm apontado que um dos principais problemas que tem afetado e refletido nas condições do trabalho de professores e professoras é, justamente, a necessidade do tempo que é investido nas atividades desses profissionais.

Outro ponto que merece destaque, no que diz respeito aos impactos no trabalho docente (ANDRADE *et al*., 2020. p. 8) é a utilização de recursos próprios dos profissionais para o desenvolvimento das atividades laborais, tais como “os dispêndios com energia elétrica, incrementos em planos de internet, a aquisição de equipamentos próprios para a elaboração das aulas e a transformação de suas casas em ambiente de sala aula”, os quais são, na maior parte das vezes, empreendimentos pessoais.

Diante de tudo que foi discutido até então, analisando o contexto do ensino remoto no período atual, é possível imaginar um grande desafio para os docentes atuais em participarem de um processo de mudança tão grande, no qual, de um lado, uma grande parcela dos alunos "nasce e cresce em contato constante com o meio digital, através de seus tablets e smartphones", por exemplo; e, de outro, docentes que já se atentavam com suas diversas atividades, agora, tendo que repensar novas possibilidades, mediante a conjuntura das novas tecnologias (ALVES, 2018, p. 27). E não se fala apenas do esforço em conhecer o uso de um novo dispositivo ou ambiente virtual, aplicativo etc., mas sim, em como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino-aprendizagem alcance seus objetivos.

Outro aspecto desse novo fluxo de produtividade é o controle sobre o trabalho que, no contexto da pandemia, ficou ainda mais evidente, segundo Souza *et al*. (2021). De acordo com as autoras, a produção do trabalho docente em escolas particulares, por exemplo, passou a ser medida pelo número de atividades pedagógicas realizadas pelos alunos no interior das plataformas e pela quantidade de avaliações da aprendizagem aplicada; e quanto às reuniões entre docentes e coordenação pedagógica, os encontros virtuais periódicos são agendados em curto espaço de tempo e, por vezes, fora da jornada formal de trabalho, como no período noturno. Neste sentido, esse controle sobre o processo de trabalho de professoras e professores, que inclui monitoramento das aulas que acontecem de forma *on-line*, por parte da coordenação pedagógica escolar, e 'visitas' às aulas virtuais em tempo real pela gestão da escola, sem acordo prévio com os docentes, suscita constrangimento e incômodo no ambiente de ensino.

Essa atualizada "superexploração" do trabalho docente, para Zaidan e Galvão (2020, p. 265), adquire nuances particulares, a depender do contexto público ou privado; mas estes "têm em comum o descaso pela necessidade de os docentes desenvolverem familiaridade com as ferramentas", a preparação de vídeo-aulas, que são apenas alguns dos componentes da capacitação para esse tipo de trabalho. Percebe-se, então, que, dentre as dificuldades que afloram no correr da pandemia da Covid-19, o que tem se destacado bastante é também a falta de capacitação para o uso das ferramentas digitais que, para a maioria dos/as professores/as, se deu de forma solitária e/ou com auxílio de colegas (ANDRADE *et al*., 2020).

É diante de situações como a exposta que percebemos como a pandemia revelou ainda mais as mazelas educacionais, as quais passam, muitas vezes, facilmente despercebidas. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas. No entanto, como dizem Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente.

Convém, então, deixar em evidencia que o ensino remoto se efetivou como uma alternativa para a continuação do ano letivo de forma não presencial, em especial, nas escolas particulares, mas também nas escolas públicas. As instituições privadas tiveram a preocupação de não perder o consumidor (o aluno). Tanto nas instituições públicas quanto as privadas tiveram redução de custos na educação. Assim, pouco importa o modelo de ensino a ser implementado, o importante é a continuação da matrícula e a sua renovação (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021).

Também de acordo com Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto aprofunda a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, com a busca constante da redução dos custos, visando o aumento dos lucros. Neste contexto de ensino remoto emergencial, "os docentes, principalmente da rede privada, assumiram a "missão" de torná-lo viável da melhor maneira possível, não apenas pelo compromisso ético com a formação de novos profissionais como também para garantir suas condições de sobrevivência" (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57).

No entanto, o Estado e os sujeitos defensores do ensino remoto "esquecem" "[...] que educação não é só ensino, ou seja, não se limita ao repasse de conteúdos como se o professor fosse o detentor absoluto do conhecimento e o aluno um depósito, análogo a uma caixa vazia, em que se inserem os saberes" (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57). Diante de tal contexto, a educação pública e o trabalho docente são regularmente contestados no governo em exercício, visto que há a incitação de culpabilizar o professor pelo fracasso e/ou sucesso do aluno na educação; assim, o trabalho docente vai assumindo novos contornos, os quais conduzem o educador a um estado de alienação e adoecimento (MOURA *et al*., 2019).

Menezes, Martilis e Mendes (2021) trazem os dados da pesquisa "Educação, docência e a Covid-19", realizada por pesquisadores da Universidade de São Paulo – USP, entre maio e junho de 2020, os quais demonstram algumas situações vivenciadas pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial.

De acordo com os dados:

> 48,1% dos professores entrevistados indicam medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza como os principais sentimentos associados à pandemia. Cerca de 53% se consideram muito ou totalmente vulneráveis a contrair o vírus causador da Covid-19. Sobre o fazer docente, chama atenção a predominância da insegurança com relação à atuação nesse novo modelo (cerca de 51% das respostas) e o fato de 85% dos respondentes apresentarem a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos via educação mediada por tecnologias. (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 55).

Diante deste cenário, conforme já discutido no capítulo anterior, as condições de trabalho dos docentes têm sofrido outras severas transformações, há:

> um processo de desqualificação, desprofissionalização, intensificação do trabalho, flexibilização dos contratos, entre outros. Assim, cabe destacar que, com o avanço do Covid-19, professores contratados ficaram desempregados, o que nos leva a perceber a instabilidade do trabalho assalariado, a informalidade, precariedade e vulnerabilidade que muitos docentes precisam enfrentar cotidianamente (SOUZA *et al*., 2020). Desse modo, todo o movimento referido tem contribuído para o definhamento da saúde dos trabalhadores da área. (ABONÍZIO, 2012, p. 23).

Na pandemia, o ensino remoto se efetivou com a promessa solucionar os problemas que implicariam na continuidade das atividades no sistema educacional brasileiro. Entretanto, foi ignorada a profunda desigualdade social que existe no país.

O risco iminente, conforme defendem Souza *et al*. (2021), diz respeito à perda de direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora, como fazer cumprir os termos do contrato de trabalho, em conformidade com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a exemplo da prerrogativa do direito ao recesso e a férias remuneradas. Na visão das autoras, com base na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020), o período de isolamento social, em contexto de pandemia, não pode ser considerado como recesso escolar antecipado, nem mesmo como férias, já que se constitui como medida sanitária de proteção populacional. Além disso, as autoras lembram ainda que o trabalho docente realizado em escolas particulares não foi suspenso em nenhum momento da pandemia; pelo contrário, foi intensificado. E esse processo veio acompanhado de custos e riscos.

Parafraseando Andrade *et al*. (2020), podemos afirmar que a estabilidade (de diversas ordens) de todos/as, em especial, dos/das profissionais da educação, alunos/as e familiares tem sido afetada, pois estamos lidando com situações que não podemos controlar. A saúde de todos/as está afetada, principalmente, a saúde mental; ou seja, os sentimentos, as necessidades, as preocupações e as prioridades estão alteradas. A sociedade, como um todo, está vivendo um momento de insegurança, por tudo o que o contexto atual nos apresenta. Profissionais exaustos/as, alunos/as desmotivados/as, famílias desempregadas, muitas sem ter o que comer e sem condições sanitárias adequadas. Por fim, diante de tudo que foi, até então, discutido neste tópico, pautados em Silva, Maia Filho e Rabelo (2020, p. 233), concordamos que “é necessário e urgente construir um posicionamento de rechaço aos elementos que tornam precários o cotidiano de trabalho docente, que terminam por se desdobrar sobre as condições de vida de professores e professoras deste país”.

CAPÍTULO 3:

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL E PANDÊMICO

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise sobre o resgate político, histórico e social acerca dos avanços, retrocessos e principais marcos da implementação da Educação do Campo e das condições do trabalho docente na sociedade capitalista. Ao tratarmos da Educação Rural à Educação do Campo, discutimos sobre a educação e as escolas do campo diante da legislação, mas também da realidade atual. Ainda neste capítulo, discutimos sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) relacionadas à Educação do Campo e à implementação do Ensino Remoto Emergencial.

3.1 Condições de trabalho docente no contexto neoliberal

A avaliação da conjuntura educacional apresenta fatos que permitem afirmar que a Educação Estatal pública, inclusiva, laica, democrática, de qualidade e socialmente referenciada, em patamares conseguidos nos últimos governos dos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, está sendo destruída. São evidências dessa destruição, segundo Tafarel e Neves (2019), a implementação da política neoliberal radicalizada que preconiza privatizar, desmontar o patrimônio público, entregar as riquezas e abrir o Brasil ao capital imperialista, predatório e parasita.

A emergência dos ideais neoliberais, postos em prática a partir das últimas décadas, instigou uma série de transformações na estrutura produtiva do modo de produção capitalista, as quais repercutiram incisivamente na esfera educacional. Afinal, considerada como um elemento fundamental no sustentáculo do desenvolvimento de qualquer nação, a educação é um campo de disputas políticas e ideológicas em torno do controle do tipo de sujeito a ser formado (ALMEIDA, DAMASCENO, 2015; COSTA JUNIOR, 2010; ALVES, 2011).

Diante das mais variadas transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, ideológicas e teóricas, a reformulação da economia no Brasil culminou nas reestruturações do sistema educacional, com o objetivo de adequá-lo às exigências do modelo econômico neoliberal. Assim como Freitas (2016) demonstrou em seu estudo, mesmo não existindo uma

privatização completa do sistema educacional brasileiro, como no Chile, por exemplo, este tem sido transformado profundamente pelas medidas neoliberais.

Ao se tratar sobre a influência do modelo liberal no Brasil, Silveira (2009) aponta que, durante os anos de 1980, o Estado brasileiro apresentava-se com a economia fragilizada pelas condições do fim do governo militar, sem condições, portanto, de enfrentar as medidas de ajuste do tipo neoliberal. Nesse sentido, de acordo com o autor, a impossibilidade de adoção das políticas indicadas pelo Consenso de Washington foi devida à fragilidade do Estado brasileiro. Silveira (2009) destaca que a política neoliberal começou a ser aplicada no Brasil efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nesse sentido,

> Desde a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, pode-se detectar um movimento de ajuste de orientação neoliberal. Essa política foi continuada pelo seu vice-presidente empossado em 1992, Itamar Franco, cujo ministro da Fazenda, no último ano de mandato, foi exatamente Fernando Henrique Cardoso, que seria eleito presidente em 1994, iniciando seu primeiro mandato em 1995. Contudo, segundo o autor, embora a política neoliberal no Brasil tenha se iniciado em 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello, foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, que ela entrou em seu período de consolidação. (SILVEIRA, 2009, p. 5).

Hodiernamente, são cada vez mais comuns e presentes palavra do tipo: “qualidade total, modernização da escola, modernização do ensino, eficiência e produtividade, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, produtividade, dentre muitas outras”; as quais estão imbricadas no discurso político, no meio educacional e em outros diversos serviços públicos (GIRON, 2008; MARACH, 1996; GENTILI, 1996). Como também já apontou Freitas (2016, p. 3), junto a esses termos neoliberais mencionados, que fazem a escola funcionar semelhante ao mercado, o projeto de “Pátria Educadora” vem sendo cada vez mais imposto, sem que haja um debate mais aprofundado e democrático com a sociedade sobre essa questão.

É interessante lembrar que o discurso da qualidade na educação começa a desenvolver-se nos anos 1980 e assume o mesmo significado que possui no campo industrial e de produção. Nesse sentido, como discute Freitas (2016), por possuir inúmeros significados, quando se fala em qualidade, é difícil identificá-la como um possível problema.

Ademais, para a autora:

> Medir a qualidade de algum serviço público era relacionar a quantidade de recursos públicos gastos com a quantidade de alunos, nível salarial dos professores e estruturas existentes, quanto mais recursos gastos melhor o serviço. Atualmente, ao se transformar num termo com significado neoliberal, passou a significar o quanto de recursos se economiza para se obter o máximo de resultados positivos. Esse novo significado não tem como objetivo a satisfação daquele que estuda e sim a competitividade que esses resultados adquirem no mercado. Isso explica a contradição entre o slogan "Brasil, Pátria Educadora" e as medidas tomadas pelo Estado. (FREITAS, 2016, p. 9).

Diante da discussão apresentada, fica muito evidente que o discurso educativo neoliberal configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano, em que a educação, como diz Giron (2008, p. 4), é definida como uma "atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho". Nesse sentido, no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (LOPES, CAPRIO, 2008).

Diante disso, Marrach (1996), ao discutir a relação entre neoliberalismo e educação, destaca três objetivos neoliberais essenciais para o campo da educação escolar, os quais também podem ser compreendidos como consequências: 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Parafraseando Freitas (2016), facilmente é possível perceber que o processo de educar, em todas as épocas, consistiu-se em passar adiante valores e práticas importantes para o conhecimento de cultura geral e das práticas sociais vigentes. Portanto, pelo papel que o trabalho tem em nossas vidas, uma educação democrática não pode desconsiderá-lo. A questão, ainda segundo a autora, é a forma com que a ideologia neoliberal mercantiliza essa esfera, tornando-a uma preparação para o trabalho que funciona a partir da lógica de mercado e desconsidera as outras dimensões igualmente importantes, como a cidadania, a arte e a vida.

Segundo Alves (2009), no final do século XX no Brasil, a introdução de conceitos, como globalização, flexibilização, competências, qualidade, eficiência e equidade, ditados pelas políticas de ajustes do Banco Mundial, produziu, na prática social, mudanças no processo de trabalho, "com aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário e a instabilidade, parcialidade e terceirização do trabalho. A generalização desse processo culminou na desqualificação da força de trabalho, na intensificação da jornada e do ritmo de trabalho" (ALVES, 2009, p. 25), estratégias essas que viabilizaram uma maior valorização do capital, com a precarização do trabalho docente e a desvalorização da escola pública.

Em contrapartida, nos anos de 1960 e 1970, a classe trabalhadora começou a se organizar em sindicatos, "[...] contra a ditadura militar e o desenvolvimento autoritário das relações capitalistas. Os professores públicos estaduais começaram a participar das manifestações maciças nesse período, com mobilizações e grande capacidade de organização [...]" (ALVES, 2009, p. 30). Do governo de Fernando Affonso Collor de Mello (início: 15 de março de 1990 - término: 29 de dezembro de 1992), ao governo de Fernando Henrique Cardoso (início: 1 de janeiro de 1995 - término: 1 de janeiro de 2003), segundo Alves (2009) houve a defesa e implementação das políticas neoliberais de rebaixamento dos salários, controle do trabalho dos professores, no intuito de formar trabalhadores assalariados. Para tal objetivo, o Estado age para manter a "ordem natural" da economia e, responsabilizar os professores e alunos em relação ao êxito e/ou fracasso da educação.

No capitalismo, os professores são apenas os responsáveis pela reprodução da força de trabalho, e, neste sentido, o Estado retira a autonomia do professor por diversas vias, a exemplo da intensificação e da fragmentação do trabalho, do controle nos planos políticos, pedagógicos e ideológicos. Esses fatores contribuem de forma decisiva para o capital exercer o seu poder de controle sobre a educação ofertada à classe trabalhadora. Neste contexto, as políticas neoliberais foram concretizadas com o discurso de mínimo de Estado e máximo de iniciativa privada na educação (GENTILI, 1998).

As reformas implementadas no Brasil, especialmente na década de 1990, "[...] traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras" (OLIVEIRA, 2004, p. 1134), A padronização tendia a uma massificação do ensino, sem ser uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, além da desqualificação sofrida pelos docentes, com a imposição de procedimentos de controle técnico sobre os currículos das escolas.

Oliveira (2004) afirma que as mudanças na organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, pois há uma distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que de fato é implementado nas escolas.

Neste processo contraditório de expansão das políticas neoliberais no Brasil, houve também diversas lutas por instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas. Oliveira (2009) enfatiza que os gestores dos sistemas públicos de ensino no país e, sobretudo, nos movimentos sociais buscaram defender a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. É importante ratificar, como aponta Teixeira (2009), que as relações de trabalho no espaço rural também estão inseridas na lógica do capitalismo, o sujeito estuda e trabalha para obter o sustento da família. "E quando tratamos de uma Educação do Campo, a educação pensada pelos sujeitos do campo, percebe-se que esta vem à tona como a forma que o povo do campo, a classe trabalhadora, encontrou para reivindicar seus direitos e lutar pela transformação de seu lugar [...]" (TEIXEIRA, 2018, p. 55), de vida, tanto no âmbito pedagógico como do trabalho com a terra.

Nos últimos anos, como lembram Cislaghi *et al*. (2019), o aprofundamento do projeto neoliberal é dirigido não só por um representante da direita, mas de uma direita radical que se declara adepta da barbárie e do obscurantismo sem nenhum receio.

3.2 Educação e escolas do campo: legislação *vs* realidade

Ao longo da história no Brasil, as pessoas do campo ficaram esquecidas nas políticas públicas e nas discussões da área educacional, por um longo período. Diante disso, foram diversas e intensas as lutas e os conflitos em busca de uma Educação do Campo. Para Souza (2020, p. 105), "a luta das populações do campo por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades locais é marcada pelo descaso e desinteresse dos governos".

A partir de uma análise retrospectiva sobre a situação da educação no Brasil, esboçada por Molina, Montenegro e Oliveira (2009), pode-se constatar também que há uma histórica ausência do Estado, no que diz respeito à oferta deste direito no meio rural. Neste contexto, registra-se que a implantação da escola no meio rural deu-se tardiamente, e não contou com o suporte necessário do poder público no seu processo de consolidação, fator que, até a atualidade, em muito contribui para a manutenção de suas fragilidades. Lembram ainda os autores que, por décadas e mais décadas, esse padrão de atuação se manteve, produzindo um abismo entre a situação educacional do campo e da cidade, sendo que, somente a partir de 1990, tais populações passaram a ter maior notoriedade nas ações do poder público, devido à forte

influência de movimentos camponeses, que tiveram seus direitos resguardados pela Constituição Federal de 1988.

De modo parecido com as informações acima apresentadas, Cardoso (2004), Santos e Souza (2015), Santos (2017) e Vighi (2015) também afirmam a existência da luta pela educação básica do campo, a partir dos anos 1990, com a ampliação da luta pelos direitos sociais de cidadania, realizada pelos movimentos sociais do campo, principalmente, com o Movimento dos Sem Terra (MST) - que criou o "Movimento por uma Educação do Campo" -, reivindicando uma educação diferenciada para os homens do campo. Cabe destacar que esses movimentos sociais do campo, em particular o MST, a partir dos anos 1980, já discutiam que outra escola era necessária ao campo (diferente das escolas urbanas) e que fosse pensada com os povos do campo (SANTOS; SOUZA, 2015).

É verdade que, legalmente, a educação pública, conforme a Constituição Federal, de 1988, é um direito de todos e todas, instituído no seu Artigo 205, posteriormente também garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/9394-96). Contudo, como defendem Moreira e Santos (2021), o projeto educativo pensado para a população rural no Brasil é carregado de interesses, negação de direitos e contradições, e esse contexto tem levado os movimentos sociais a reivindicarem uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades do homem do campo. É importante já inicialmente considerarmos que o direito a educação, assim como nos dizem Rodrigues e Bonfim (2017), é um direito fundamental do ser humano, para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que vive, bem como para que possa exercer sua cidadania de forma satisfatória e, ainda, para que possa ter uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

Como dito, a literatura tem mostrado que foi a partir da década de 1990 que distintos avanços se concretizaram, em virtude das reivindicações feitas pelos movimentos sociais, das produções acadêmicas, bem como dos sindicatos do campo que sentiam a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades da população específica que vivia do/no campo, assim como uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dessa população.

Percebe-se, então, que a promulgação da Constituição Federal, de 1988, funcionou como um marco e no que diz respeito aos direitos sociais dos cidadãos e cidadãs, inclusive para início de diversos avanços no campo da educação, a exemplo de diretrizes, pareceres e emendas constitucionais. Ainda em relação à década de 1990, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/96, como um dos documentos primordiais para a Educação Básica.

No que se refere à LDB, no Artigo 28, é conferida a “adaptação dos conteúdos, calendários e materiais didáticos às condições de vida do meio rural”, de modo a se respeitar a cultura da população que vive no/do meio rural.

> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Oliveira e Boiago (2012), ao tratarem sobre as Bases legais para uma Educação do e no Campo, chamam a atenção para o fato de que, apesar da LDB deixar a desejar quanto às especificidades do campo, uma vez que esta ainda se refere a uma educação rural, é a partir de mais esse aporte legal que os movimentos sociais do campo têm a possibilidade de reivindicarem seus direitos, evidenciando a urgência da organização da Educação do Campo pública no Brasil. Isto por que, segundo os autores, a LDB reconhece a diversidade do campo, porém, mesmo com os avanços na legislação a realidade das escolas para a população rural, ainda continua precária.

As discussões, a princípio, para a consolidação da concepção de Educação do Campo se deram pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais, os quais organizaram, em julho de 1997, na Universidade de Brasília, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que culminou na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. A partir daí, muitos outros acontecimentos importantes passaram a acontecer e a dar fundamento, por exemplo, para a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.° 1/2002 e da Resolução CNE/CEB n.° 2/2008.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, criadas no Brasil em 2002, se tornou o documento principal para os povos do campo, dentro dos parâmetros legais da Legislação Federal. Com a aprovação das Diretrizes Operacionais, em 2002, abre-se uma nova perspectiva para as populações do campo, em específico, a valorização do campo como lugar de vida e de cultura. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo, à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação

de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo foram precisas ao chamarem a atenção para o fato de os professores com vivências/formação/concepções unicamente centradas no meio urbano acabarem por compor, em sua maior parte, as vagas de professores das escolas do campo. Nesse sentido, esses profissionais "desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo" (BRASIL, 2002, p. 270). Como resultado, notou-se enorme disparidade, no que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem e realidade vivida.

Outros avanços importantes foram o parecer CNE/CEB n.° 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; resolução CNE/CEB n.° 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n.° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (SANTOS, 2017).

A instituição do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação 6 na Reforma Agrária – PRONERA, também pode ser definido como um grande marco na consolidação da educação do Campo. O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional (BRASIL, 2012).

Também merecem destaque a Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012; Resolução CEE n.º 103, de 28 de setembro de 2015, as quais possibilitaram que a educação do campo se tornasse um direito legal. Todas as políticas educacionais, obtidas por meio da luta da Educação

do Campo, conforme Santos (2017), são de extrema importância para os campesinos, a exemplo do Decreto n.º 7.352/2010 mencionado acima, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu a educação superior nessa modalidade de ensino. Portanto, apesar de ainda haver inúmeras desigualdades sociais, dentre essas lutas pela Educação do Campo, até os tempos atuais, pode-se afirmar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam as lutas, levando em consideração as suas especificidades.

3.3 Educação Rural/Educação do Campo: as condições de trabalho docente

Nesta discussão, partimos do princípio de que o envolvimento da comunidade, dos movimentos sociais e da produção científica são os principais elementos que consolidam a Educação do Campo no Brasil. Afinal, os sujeitos que moram e trabalham em zonas rurais do Brasil sempre tiveram desafios para a manutenção da sua sobrevivência, pois os governantes poucos investiram para a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora do campo, inclusive no que se refere à educação escolar.

Santos (2017) aponta como a educação brasileira tem sido, ao longo do tempo (desde os tempos do Brasil colônia), excludente e dualista, privilegiando, neste sentido, a classe dominante; e, quando se refere ao campo, essa exclusão aparece de forma ainda mais acentuada. Isto por que, segundo a autora, o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, no século XX, contribuiu para que o Estado não priorizasse a escolarização dos povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente, com a cultura cafeeira, não necessitava de formação especializada para realizar o seu trabalho. Contudo, ainda conforme Santos (2017), com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do século XX, e a educação rural.

É nesse período, segundo a autora, que, ainda de forma incipiente, passa-se a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo.

A implementação da educação formal para os sujeitos do campo se efetivou, segundo Tafarel (2011), tendo as seguintes características:

> [...] a) negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra;

> b) domesticação dos professores e filhos dos agricultores para incorporar o modelo agrícola norte-americano;
>
> c) controle da força de trabalho para não abandonar o campo de vez, gerando conflitos nas áreas urbanas;
>
> d) instrumento de exclusão social e escolar por reproduzir modelo europeu, cultura urbana, de classe média branca. (TAFFAREL, 2011, s/p).

Com essas características, foi efetivada a Educação Rural, a qual não considerava a cultura e o modo de produzir da população rural. Os programas e projetos tinham o objetivo de manter os interesses da classe burguesa de modernização da produção agrícola capitalista. “A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural, no Brasil, como uma estratégia de formar um mercado consumidor [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 174) para a economia de negócios.

No agronegócio, “a monocultura, o trabalho assalariado e produção em grande escala são algumas das principais referências. No sistema agrícola camponês, a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala são algumas das principais referências” (FERNANDES; WELCH, 2008, p. 49).

Nos anos de 1990, o agronegócio ganha espaço no Brasil, com as múltiplas atividades que legitimam a concentração latifundiária. A luta pela educação, trabalho e terra, como forma de resistência camponesa, também ganhou mais força nesse período, em que as ações em torno da reforma agrária marcaram a história do Brasil, especialmente através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (RIBEIRO, 2013). Entre conquistas e retrocessos, para esse autor, foi possível, por meio de mobilizações sociais, a efetivação de leis trabalhistas com a Constituição Federal, de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/90), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/96), dentre outras conquistas.

Conforme o estudo de Martins (2009), que trata da educação do campo e do processo de ocupação social e escolar, as políticas para a chamada "educação rural" tiveram, como objetivo, desde sempre, uma vinculação a um projeto de ruralidade do país. Ao fazer essa afirmação, o autor expõe que os conteúdos da educação rural estão a serviço de um projeto de agricultura e de campo, em que a mecanização e a inserção do controle químico das culturas são prioridades, em detrimento das condições de vida do homem no campo.

De acordo com Prado (1995, p. 9), "o objetivo da escola rural é valorizar o homem. Educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio". Esta era a consigna mais

importante e mais visível do movimento político-ideológico-pedagógico do Estado Novo para a gente do campo.

O ruralismo pedagógico, para Prado (1995, p. 8-9), pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento. Tendência essa, que foi:

> [...] articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional. (PRADO, 1995, p. 8-9).

É preciso destacar que esse tipo de educação (a educação rural), mesmo diante dos avanços da educação do campo, ainda se encontra ativa e presente na educação brasileira.

Ademais, conforme Martins (2009):

> Na contraposição desse projeto de campo, os sujeitos que constituem, que almejam esse mesmo campo como lugar de vida, procuram desenhar uma prática educativa condizendo com os espaços culturais nos quais produzem sua existência. A prática educativa nomeada de "educação do campo" é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses, que antes de debrussarem-se sobre uma proposta educativa, se manifestam por um projeto contra-hegemonico de campo, fato indispensável para a manutenção de qualquer outro projeto a ser realizado no campo, uma vez que a possibilidade de promover a vida no campo é fundamental antes de qualquer outra atividade. (MARTINS, 2009, s/p.).

É, portanto, essa articulação com um projeto de lugar e de sociedade que confere à educação do campo a essência de sua singularidade. A distinção com a "educação rural", o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo, contrapõem-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona urbana é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Então, frisa que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal (MARTINS, 2009).

Quanto às diferenças entre escola no campo e escola do campo, são, pelo menos, duas, segundo Fernandes (2002):

> Enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (FERNANDES, 2002, p. 67-68).

É conveniente pontuar que, assim como afirma Pimenta (2015), a concepção de Educação do Campo que, hoje, temos - em contraposição à ideia de camponês e de rural, como equivalentes a arcaico e a atrasado -, valoriza sobretudo os conhecimentos da prática social do camponês e enfatiza o campo, por exemplo, como lugar de trabalho, moradia, sociabilidade, identidade; enfim, como o espaço da construção de novas possibilidades de reprodução social. É, ainda, segundo Pimenta (2015), um paradigma, uma categoria dialética e contra hegemônica que vem sendo construída, desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo em mobilização criaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, passando, assim, a demandar por uma educação que se identifique com os sujeitos do campo e se contraponha à escola rural, que, historicamente, nega a identidade desses sujeitos.

A urgência da Educação do Campo, segundo Caldart (2010), é dada pela necessidade de se transformar as relações sociais e de poder que marcaram, ao longo do tempo, o campo brasileiro. Segundo essa grande estudiosa, a gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida.

Caldart (2012, p. 259) afirma que:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

Hoje, temos a certeza não só de que o campo existe, mas de que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nesse espaço. Dito isso, assim como lembram Koling, Cerioli e Caldart (2002), no campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo.

São essas pessoas, por exemplo:

> Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre

> outros. A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo. **Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação**. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (KOLING; CERIOLI, CALDART, 2002, p. 11). (grifos nossos).

Como exemplificado, o campo tem diferentes sujeitos. Para Caldart (2004), entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Assim como defende Caldart (2002), são os sujeitos da educação do campo aqueles que sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa, mas que não se conformam com ela. Para a autora, a realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Realidade marcada por injustiças, desigualdades, opressões, que exige transformações sociais estruturais, e que elas sejam urgentes.

Ademais, para a autora:

> São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2004, p. 20).

A educação do campo, diante do que foi acima exposto, se identifica, então, pelos seus sujeitos. Ou seja, é preciso se compreender que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar, e que existem relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais (KOLING; CERIOLI, CALDART, 2002). A perspectiva da educação do campo, conforme as ideias acima apresentadas, é exatamente a de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

A compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado o conceito de Educação do Campo, como nos esclarece Molina, Montenegro e Oliveira (2009), estende-se para muito além da dimensão escolar; reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social, nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais do campo. Aliada a esta compreensão, conforme os autores, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem-se dado em torno da luta pela redução das intensas desigualdades e da precariedade do direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural.

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito de Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contém os princípios de seus significados: "o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar" (FERNANDES, 2002, p. 68). Este autor defende a ideia de que a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Busca-se, então, defender o direito que uma população tem de pensar o mundo, a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, da sua realidade.

Afinal:

> Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67).

Pimentel e Coité (2021) observam que os diagnósticos mais comuns da Educação do Campo têm apontado como principais questões:

> A insuficiência e a precariedade das instalações físicas; inadequação de transporte escolar; rotatividade constante de professores; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica; predomínio de classes multisseriadas; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (PIMENTEL; COITÉ, 2021).

E, como se já não bastasse as inúmeras dificuldades enfrentadas por alunos e professores que compõem a Educação do Campo, a pandemia da Covid-19, devido aos efeitos por ela causados, acentuou as desigualdades sociais existentes no Brasil, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira - a qual, como bem sabemos, nunca conseguiu resolver seus

problemas históricos - e colocando os professores, sobretudo os do campo, em razão das especificidades rurais, frente a situações desafiadoras jamais imaginadas (SOUZA, 2020). Ainda hoje, como complementa Souza (2020), as dificuldades de acesso à internet pelas populações do campo é de conhecimento comum e representa a displicência do poder público em não garantir aos camponeses algo fundamental na chamada Era da Informação: o acesso à internet e aos meios de comunicação. Podemos afirmar, então, que os moradores do campo estão sendo, em uma parcela significativa, seriamente atingidos, devido às configurações que o ensino remoto tomou em todo o país.

Como podemos observar:

> O ensino remoto sugere a existência de diálogo entre professores e alunos no decorrer da execução do mesmo e que as atividades sejam mediadas pela ação dos docentes por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, tratando-se da educação campo, o ensino remoto realizado por plataformas digitais fica restrito a poucos alunos. (SOUZA, 2020, p. 15).

Também como aponta Nascimento (2005, p. 158), em sua dissertação de mestrado, além da pouca existência de escolas de ensino médio no meio rural, em relação à educação infantil, que deveria atender crianças de 0 a 6 anos de idade, nada se tem de efetivo por parte dos Governos (na linguagem legislativa, pode chamar de fase da creche. Para o MST, a linguagem é a fase da ciranda infantil). Outro problema, segundo o autor, consiste na falta da valorização e na falta de formação dos professores/as, visto que “uma das maiores aberrações salariais se encontra no campo, além de submeterem-se a condições precárias de trabalho”. Além disso, para o autor, a população do campo é impactada negativamente, no sentido de que, em grande parte, os professores/as estão sendo formados em cursos rápidos de pedagogia aos finais de semana; são escassos e inexistentes os materiais didáticos e pedagógicos vinculados às questões específicas da realidade camponesa.

Nascimento (2005) destaca ainda outros problemas primordiais para a compreensão das questões envolvidas na oferta da educação do campo, como, por exemplo:

> [...] falta de infra-estrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário alheio à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes por parte dos governos municipais, estaduais e federal, bem como, das Universidades; a apresentação do urbano como superior, moderno e atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e, por fim, a desqualificação do campo por parte das políticas públicas. (NASCIMENTO, 2005, p. 159).

A origem desses problemas aqui destacados, ainda segundo Nascimento (2005, p. 159), está “invisível aos olhos do povo “e possuem duas dimensões: a primeira, mostra que o Brasil continua sendo uma colônia moderna do capital internacional; a segunda, que há desigualdades, desde os inícios da colonização que fizeram com que se perdesse a identidade cultural. Portanto, conforme o autor, estes problemas invisíveis acabam por gerar os problemas visíveis aos nossos olhos, que são: a concentração da riqueza e da renda, a dependência externa (desnacionalização ou desestatização), dominação do capital financeiro, o Estado a serviço de interesses das elites (hoje, grupos econômicos e financeiros minoritários no país, mas com grande poder político), monopólio dos meios de comunicação, latifúndios improdutivos e concentração da propriedade privada, o bloqueio cultural (desvalorização das culturas existentes no Brasil e a supervalorização do que é importado, como a americanização e a europeização dos valores e costumes) e a questão ética com as inversões de valores (individualismo, consumismo e a competição).

Por fim, de acordo com Nascimento (2005), falar, hoje, em educação do campo não significa compreender a oferta de escolarização para os filhos/as dos camponeses/as de uma determinada região. Isto porque a educação do campo é um elemento necessário para se atingir o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o meio rural no Brasil. Nesse sentido, é fundamental que se considere e se faça valer a implantação de novos valores éticos e culturais a serem assumidos por todos/as; valores que se tornam compromissos básicos que podem ser resumidos em: o compromisso com a soberania, compromisso com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade), compromisso com o desenvolvimento sustentável, compromisso com a sustentabilidade, compromisso com a democracia ampliada e o compromisso com a segurança alimentar (NASCIMENTO, 2005, p. 159).

Portanto, como discutido, ainda que breve, a Educação do Campo nasce das lutas dos movimentos e sujeitos que buscaram uma educação para o fortalecimento da identidade com a terra, com o lugar de vida, em que possam adquirir e compartilhar os conhecimentos que foram ao longo do tempo sistematizado pela humanidade, e que a todo o momento está em construção, se (re)fazendo em busca de um bem maior que se expressa na coletividade e no respeito à diversidade.

3.4 Condições de trabalho docente nas escolas do campo

As adversidades enfrentadas pelos docentes que atuam em escolas do campo evidenciam de forma mais contundente a precarização das condições de trabalho desses profissionais, tendo-se em vista que as problemáticas referentes à infraestrutura, recursos didáticos e financeiros, dentre outros aspectos, estão mais presentes nas escolas do campo, localizadas nas comunidades rurais do Brasil.

Cardoso (2019, p. 92) esclarece que a materialização do trabalho docente nas escolas do campo apresenta ainda mais infortúnios do que os vivenciados pelos docentes que lecionam nas cidades, "haja vista que as condições objetivas e subjetivas de trabalho encontram empecilhos que vão desde a não aplicabilidade das políticas públicas até as disputas antagônicas, desencadeadas pelos conflitos entre o agronegócio e os camponeses".

A classe trabalhadora, que lutou para a implementação da Educação do Campo, espera que os professores que trabalham em escolas do campo carreguem pressupostos que o direcionem a ser contrário ao projeto do capital. Contudo, existe uma grande exploração por parte dos governantes/empregadores para com os professores/empregados, o que dificulta esse processo de luta contra-hegemônica, uma vez que muitos docentes trabalham em escolas com condições de infraestrutura precárias, com baixos salários, além de serem submetidos a contratos temporários, conforme os interesses dos prefeitos. Neste sentido, Cardoso (2019) analisa que:

> Diante da complexidade das relações antagônicas na realidade campesina, o docente do campo é aquele que desempenha suas funções pautado na perspectiva unilateral de sujeito, considerando que este sujeito foi historicamente relegado à marginalidade por viver no campo, e que na atualidade continua no patamar da marginalidade por ter a terra como mantenedora de sua subsistência e facilitadora de sua construção indenitária. Posto isso, a educação destinada aos povos camponeses é (ou deveria ser) uma educação específica, forjada na realidade campestre, adequando-se a cada peculiaridade e particularidade camponesa. (CARDOSO, 2019, p. 93).

O professor que trabalha na escola do campo enfrenta diversos desafios em seu dia a dia, exerce seu ofício com a utilização de recursos concretos e também subjetivos, relacionados à territorialidade, ao lugar, isto é, as relações intrínsecas da comunidade rural.

O descaso do poder público municipal, estadual e federal pelo ensino, pela qualidade da educação faz reverberar condições precárias de trabalho, nas quais se encontram o professor que atuam nas escolas do campo. Essa situação cada vez mais presente nas comunidades rurais brasileiras revela o interesse dos proprietários de terras, do agronegócio, em tornar os filhos da

classe trabalhadora em mão de obra barata, seja no espaço rural ou urbano, fato que induz as famílias a migrarem para as cidades, em busca de melhores condições de vida.

Sobre esta questão, Teixeira (2018) afirma que a precarização do trabalho docente nas escolas do campo perpassa pela interferência política, em relação às escolhas de quem vai ensinar no meio rural. A autora traz o exemplo dos municípios do Vale do Jiquiriçá, em que o professor que tem uma formação mais elevada não é encaminhado para as escolas do campo - fato que afirma o preconceito de que os sujeitos do campo não carecem de professores qualificados. E ainda há também o preconceito de considerar ignorantes e atrasados aqueles que atuam em escolas localizadas na zona rural.

O acúmulo de tarefas faz parte da maioria das escolas do campo, em que as classes multisseriadas é uma realidade. Hage (2010, p. 01) explica que "um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula". O problema aumenta, quando o docente fica responsável pela distribuição da merenda, limpeza, matrículas, gestão da escola, etc.; o que acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor. Sobre esta realidade, Hage (2010) diz que:

> Além disso, grande parte dos professores dessas escolas é temporária e por esse motivo, sofre pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, encontrando-se submetidos a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego. (HAGE, 2010 p. 2).

Todas essas problemáticas elencadas viabilizam o processo de precarização do trabalho docente, reflete o desrespeito do poder público com a classe trabalhadora do campo. As escolas do campo não podem ser uma forma de "punição" para aquele professor que não encontrou uma alternativa melhor e/ou última escolha em início de carreira. A escola do campo deve ser valorizada e ser primeira opção de muitos professores, para tal a sobrecarga de trabalho e os baixos salários não podem, em hipóteses nenhuma, fazer mais parte das escolas, pois, "[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação" (SAVIANI, 2011, p. 17).

3.5 As TICs e a implementação do Ensino Remoto no Campo

Moreira e Santos (2021), por meio de uma pesquisa conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade -

GEPEMDECC na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, - com objetivos de discutir os reflexos da pandemia da Covid-19 e a retomada do ensino emergencial no estado da Bahia, no contexto da Educação do Campo – constataram que a realização de aulas remotas, em virtude da propagação da pandemia, no contexto das escolas do campo, colocou em evidencia as mais variadas desigualdades educativas em todos os níveis de ensino no estado da Bahia. Como bem destacaram os autores em sua pesquisa, com base nos dados empíricos produzidos, devido às desigualdades social e educacional, muitos estudantes, principalmente, do campo e das periferias das cidades não têm acesso à internet.

Nesse sentido, muitos deles precisaram se deslocar para as casas de colegas, para realizar as atividades escolares, outros estudantes tiveram que comprar um aparelho (celular/computador), para que pudesse realizar atividades nas unidades de ensino. Isso mostra o quanto as desigualdades educacionais, principalmente, nas escolas do campo, se concentraram ainda mais com a chegada do novo Coronavírus. Diante disso, ainda segundo os autores, a pandemia trouxe à tona a exclusão digital, por meio da qual se intensifica a marginalização com a política de fechamento definitivo das escolas, algo que há tempos assombra muitas comunidades, interrompendo não só as atividades em sala, mas todo o amparo educacional e de cidadania que a escola fornece para a comunidade.

As desigualdades, já existentes se mostram ainda mais gritantes em tempos de ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19. Assim como também foi evidenciado nos dados da pesquisa de Soares, Moreira e Cunha Júnior (2021), são muitas as dificuldades encontradas na aplicação do ensino remoto, especialmente devido às desigualdades no acesso à internet e aparelhos. Nesse sentido, segundo os autores, os avanços tecnológicos, não são capazes de amenizar as desigualdades sociais presentes no modelo de sociedade vigente, ao contrário, os potencializa, visto que muitos ainda não têm acesso, principalmente no campo. Os autores defendem ainda a ideia de que o direito ao acesso às tecnologias, tanto no campo quanto na cidade, tem sido negligenciado, e para que o ensino remoto aconteça e alcance a todos, de fato, ele precisa ser democratizado.

CAPÍTULO 4:

ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICIPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Neste capítulo, apresentamos um panorama do ensino remoto emergencial no município de Vitória da Conquista-BA, em especial, no que concerne às escolas do campo. Após esta apresentação, desenvolvemos a nossa análise acerca dos dados coletados para este estudo.

4.1 O ensino remoto emergencial no município de Vitória da Conquista – BA

Diante do caos decorrente da pandemia do Coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas em todo país e, no caso específico do município de Vitória da Conquista-BA, a suspensão teve início no dia 18 de março de 2020.

Conforme nota de esclarecimento apresentada no *site* oficial[5] da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista-BA, a coordenadora-geral do Núcleo Pedagógico, Tânia Novais, esclareceu que "Não se trata de Educação à Distância em substituição às aulas presenciais, mas de um estudo remoto emergencial, uma ação que favorece uma rotina de estudos para que nossas crianças e adolescentes não percam o contato com o conhecimento" (PMVC, 2020). A decisão da prefeitura municipal esteve embasada no que prevê o Inciso 4 do Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei n.º 9.394/1996): "O Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 1996, Art. 32, Inc. 4). Além disso, a decisão também teve como base a Nota de Esclarecimento sobre a Covid-19, publicada em 18 de março de 2020 (item 5), na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça que compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital autorizar a realização de atividades à distância no Ensino Fundamental, nos termos do Inciso 4 do Artigo 32 da LDB

Ainda de acordo com dados contidos na nota de esclarecimento no site da prefeitura municipal, com a necessidade do distanciamento social, a Secretaria Municipal de Educação buscou novos mecanismos para dar continuidade à oferta de ensino para alunos e alunas que compõem a Rede Municipal de Ensino. Por esse motivo, foi disponibilizada uma plataforma

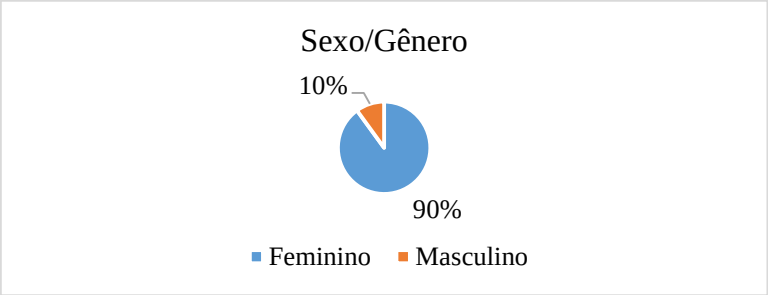
digital de estudo com a finalidade de minimizar os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais. Quanto aos alunos e alunas que não têm acesso à internet, os diretores das unidades escolares entram em contato com os responsáveis pelos alunos, para que eles busquem na própria escola as atividades já impressas, uma vez por semana.

De acordo com o estudo de Pimentel, Araújo e Oliveira (2020), que tratou do estudo remoto emergencial em Vitória da Conquista, semanalmente, a plataforma é alimentanda pelos técnicos, que, de posse dos planos de cursos de cada etapa ou modalidade de ensino, elaboram as atividades. Contudo, ainda segundo esses autores, os coordenadores escolares têm autonomia para ampliar as atividades, caso sintam que seja necessário para uma determinada turma. As atividades são elaboradas com base na rotina de cada ano, considerando o aspecto interdisciplinar do currículo. Além desse instrumento usado pela rede, os pais têm comunicação direta com os professores dos filhos através de grupos de *WhatsApp*, para esclarecimento das dúvidas e orientação sobre as atividades propostas.

4.2 Análise dos dados

O gráfico a seguir apresenta o gráfico com o sexo dos participantes deste estudo.

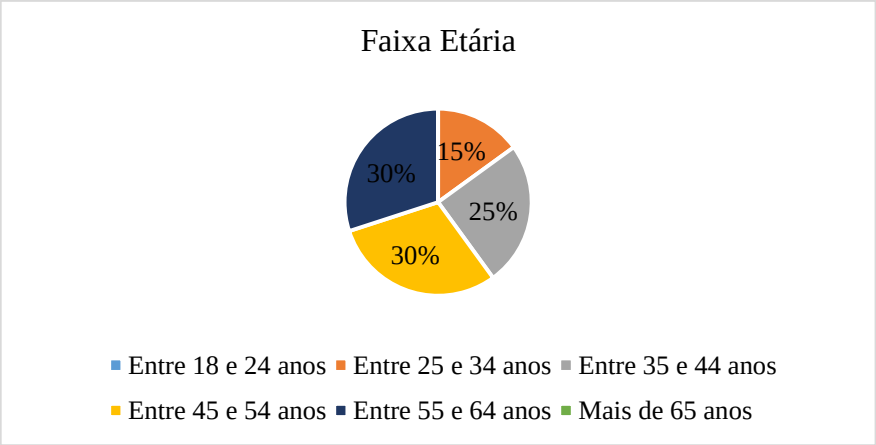
Gráfico 1: Sexo dos respondentes.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

No que refere-se ao sexo dos sujeitos, 18 dos respondentes são mulheres, correspondendo a 90% dos entrevistados, e dois dos respondentes são homens, correspondendo a 10%.

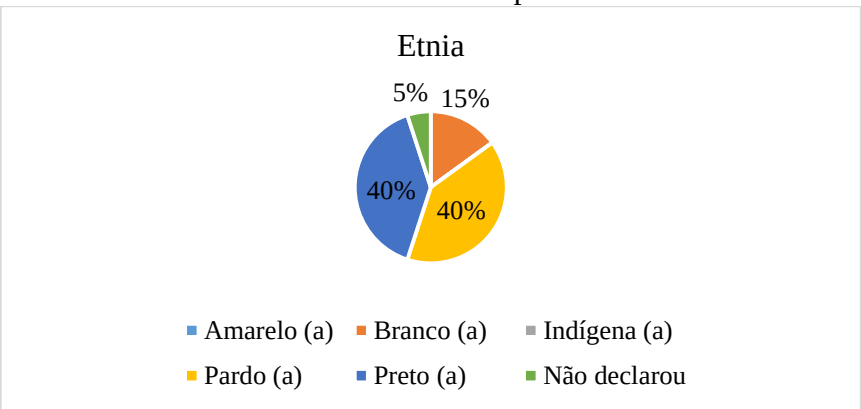
Gráfico 2: Faixa etária dos respondentes.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 30% está na faixa entre 55 e 64 anos, 25% está na faixa entre 35 e 44 anos, 15% está na faixa entre 25 e 34 anos e 30% está na faixa entre 45 e 54 anos.

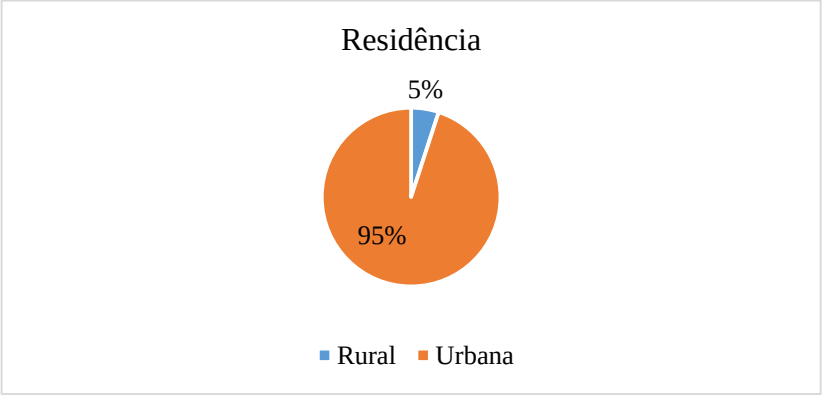
Gráfico 3: Etnia dos respondentes.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos vinte respondentes, 40% são pretos, 40% pardos, 15% brancos e 5% não declaram.

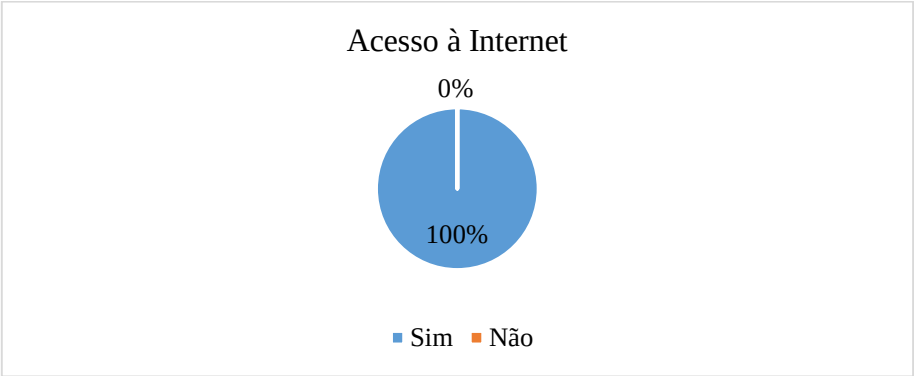
Gráfico 4: Moradia dos respondentes.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos vinte respondentes, 95% residem na zona urbana e 5% na zona rural

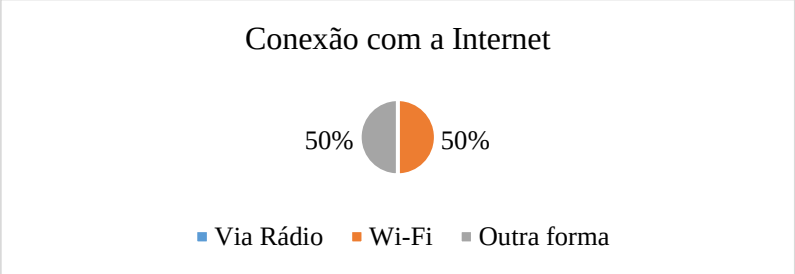
Gráfico 5: Acesso à internet.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos vinte respondentes, 100% possuem acesso à internet.

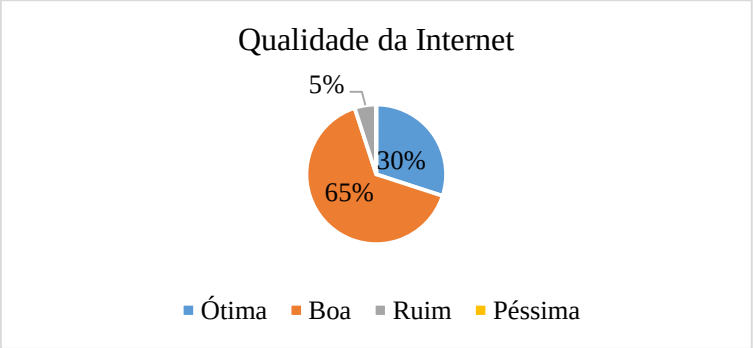
Gráfico 6: Conexão com a internet.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos vinte respondentes, 50% compartilham com amigos e vizinhos o wi-fi e 50%, que equivalem a dez entrevistados, compartilham outra forma e conexão.

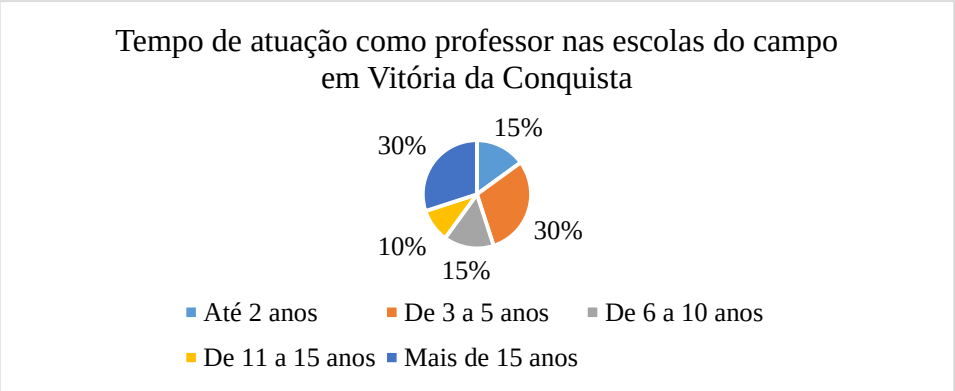
Gráfico 7: Qualidade da internet.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos respondentes, 65% disseram ter acesso à internet com qualidade boa, 35% consideram ótima e 5% consideram a sua conexão ruim.

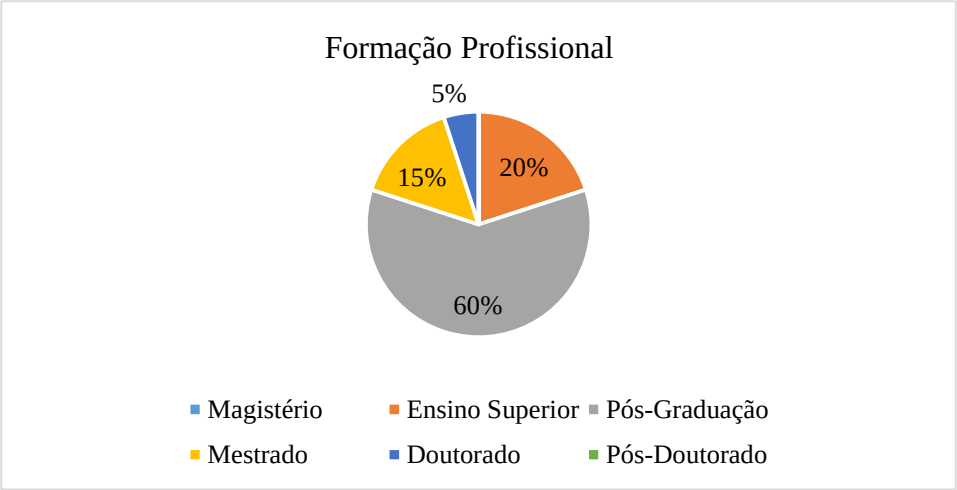
Gráfico 8: Tempo de atuação como professor nas escolas do campo em Vitória da Conquista.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

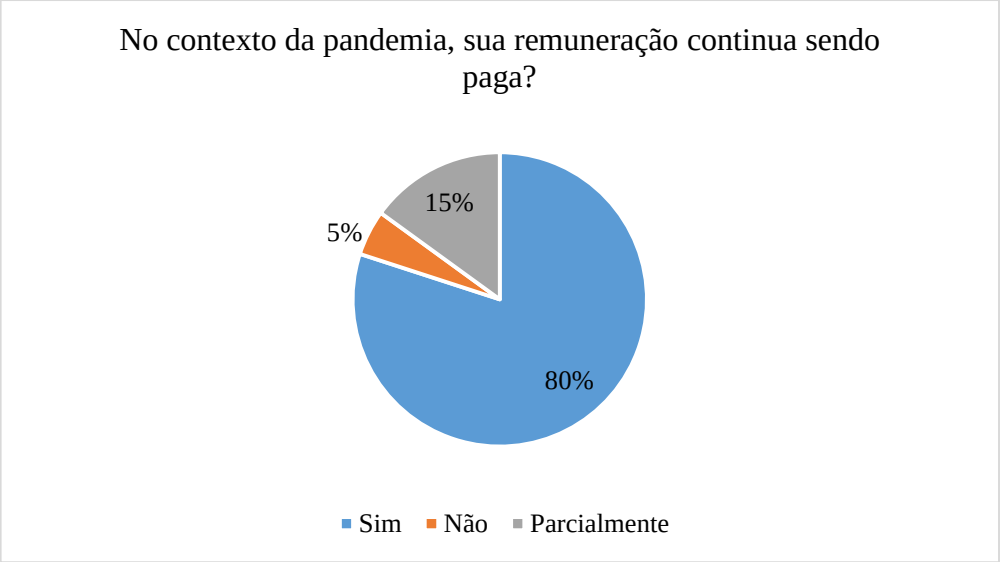
Dos vinte respondentes, 30% atuam como professor nas escolas do campo em Vitória da Conquista há mais de 15 anos, 15% há dois anos, 15% de 6 a 10 anos, 30% de 3 a 5 anos e 10% de 11 a 15 anos.

Gráfico 9: Formação Profissional.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

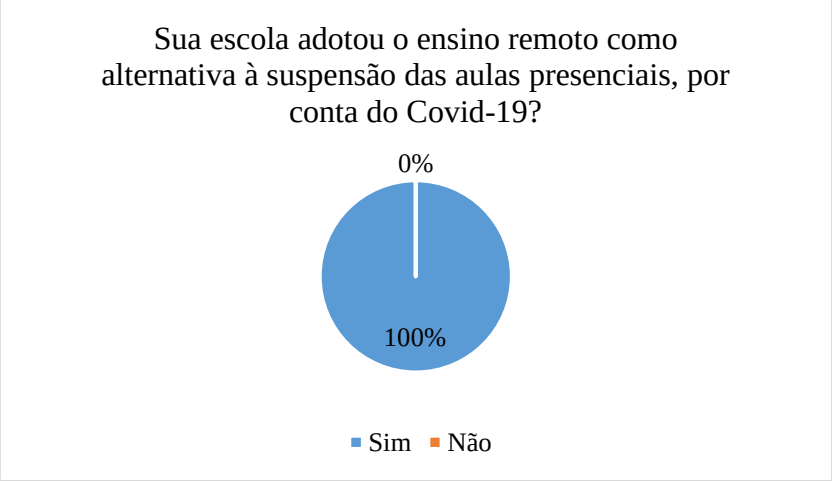
Gráfico 10: Remuneração.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 80% responderam que continuaram recebendo, 15% responderam que receberam parcialmente e 5% não receberam.

Gráfico 11: Ensino Remoto.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 100% respondeu que a escola adotou o ensino remoto como alternativa à suspensão das aulas presenciais, por conta do COVID-19.

Observando esses dados, podemos perceber que existem várias dificuldades acerca do ensino remoto no campo; uma delas é a adaptação ao recurso, porque chegou com caráter emergencial, agregando as outras dificuldades enfrentadas nas escolas do campo. No período de 2020 e 2021, houve o ensino remoto, mas, para que esse ensino se efetivasse de forma eficaz, seria necessário o acesso à internet para todos, e, além disso, que os professores tivessem garantido o acesso a uma formação.

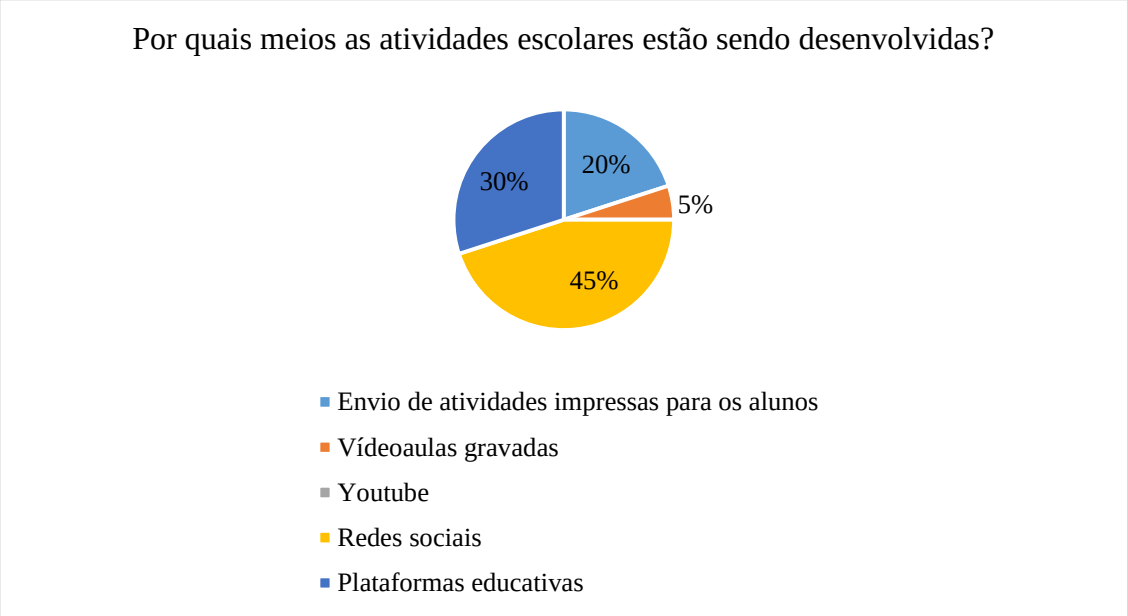
Nas entrevistas realizadas neste estudo, houve divergências nas respostas, quanto às condições de trabalho das diretoras, coordenadora e professoras, a infraestrutura, matérias didáticos e pedagógicos, recursos tecnológicos e acesso à internet. A este respeito, destacamos os seguintes trechos:

> "Foi desafiador. Recursos insuficientes dos alunos na grande maioria" (**professor 2**).
>
> "Na escola onde atuo, tem material disponível e acesso à internet" (**coordenadora**).
>
> "Nestes anos nas escolas que estou tem melhorado muito as condições de infraestrutura, de material didático, de condições de trabalho para todos nos. Neste ano já foi garantido pelo governo tempo de atividades complementares aos professores, colocando os pedagogos nestes horários com os alunos nesta escola" (**transcrição literal do trecho da entrevista diretor 1**).
>
> "Avalio como boa. A escola se preocupou com o foco principal; o aluno desenvolveu estratégias para que atingisse o maior número de estudante durante a pandemia" (**transcrição literal do trecho da entrevista professor 1**).

> "A escola em que atuo não temos dificuldade com matérias didáticos, temos boa infraestrutura, temos acesso à internet. No período pandêmico tivemos dificuldades das aulas virtuais pois nossos alunos a maioria são de fazendas muitos não tinham celular e sinal de internet, encaminhávamos as atividades xerografadas para esses alunos e alguns davam o retorno" (**transcrição literal do trecho da entrevista diretor 2**).

Outra questão observada foi sobre a forma de atendimento dos alunos no desenvolvimento das atividades, conforme descrito no gráfico 12.

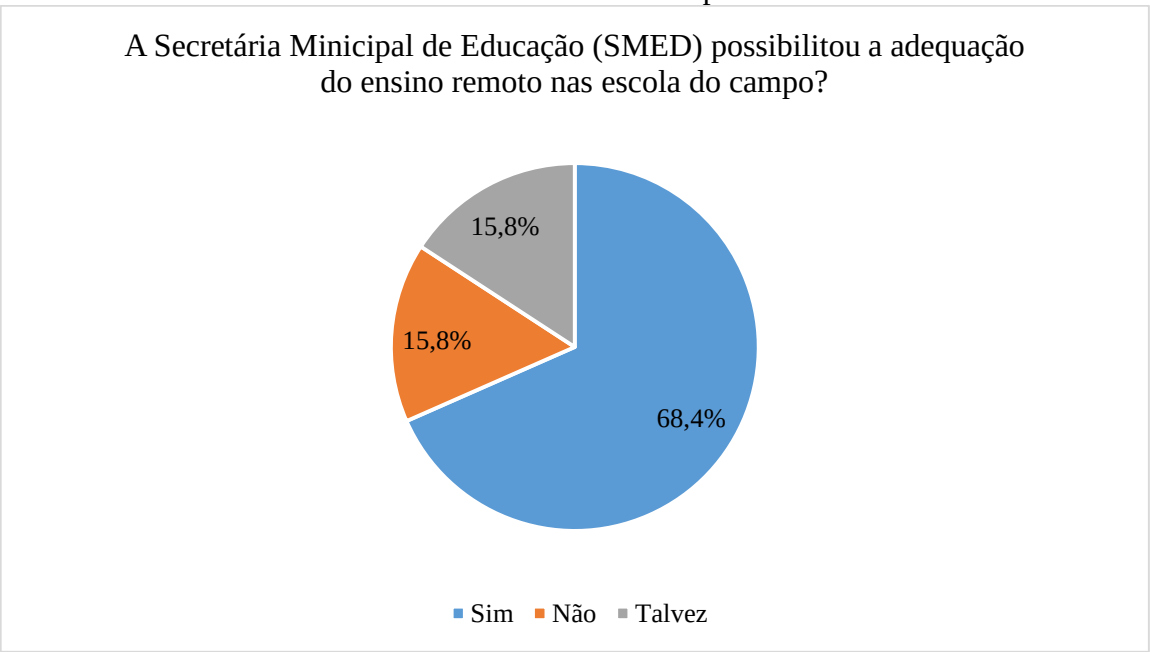
Gráfico 12: Por quais meios as atividades estão sendo desenvolvidas?



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 45% responderam redes sociais, 30% plataformas educativas, 20% envio de atividades impressas para os alunos e 5% vídeo aulas gravadas.

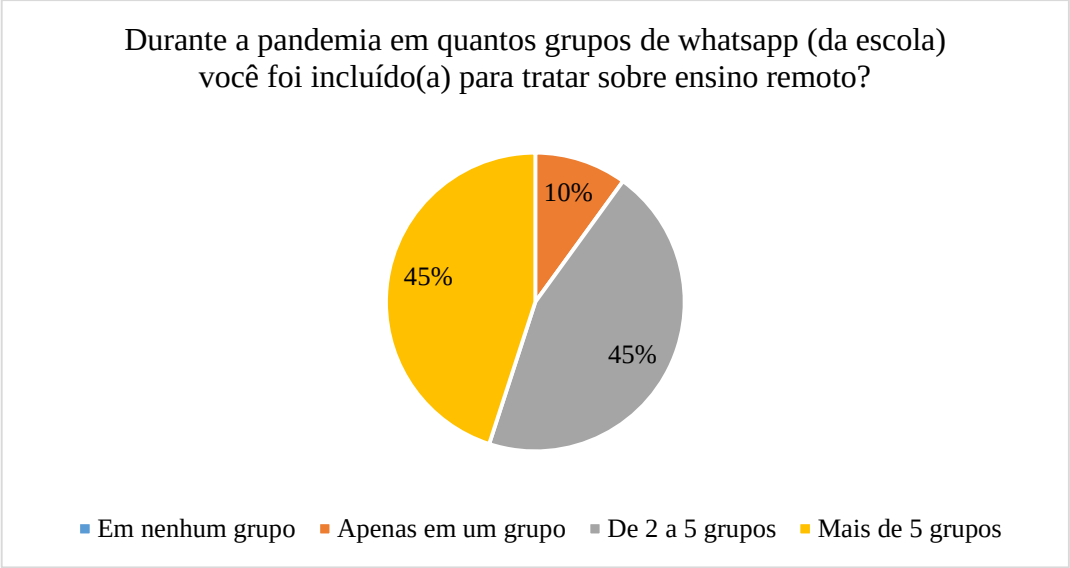
Gráfico 13: Oferta de ensino remoto pelas secretarias.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 68,4% responderam que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) possibilitou a adequação do ensino remoto emergencial nas escolas do campo, 15,8% responderam não, e 15,8% talvez.

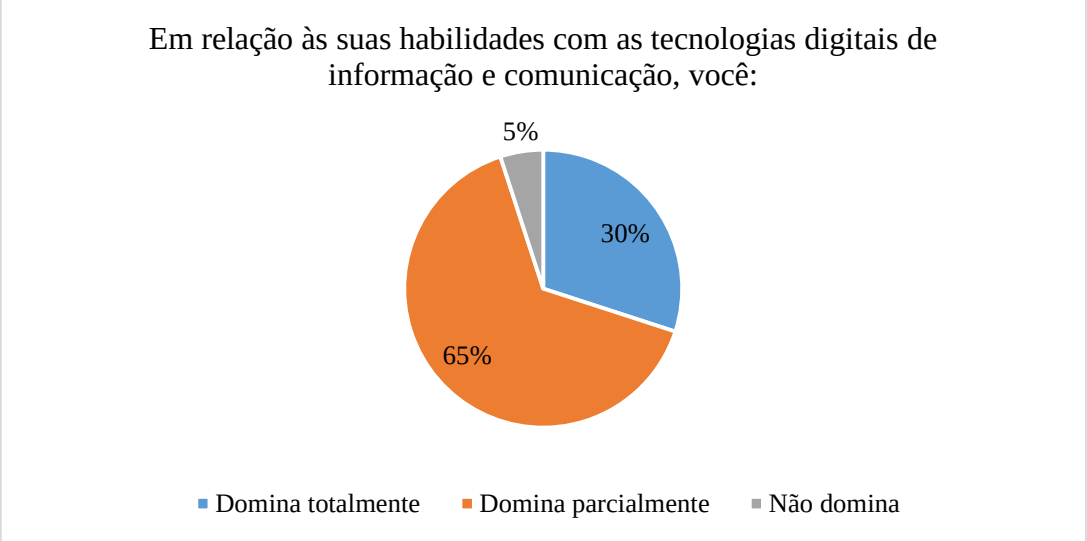
Gráfico 14: Grupos.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 45% responderam que foram incluídos de 2 a 5 grupos de whatsapp, 45% mais de 5 grupos, e apenas em um grupo 10%.

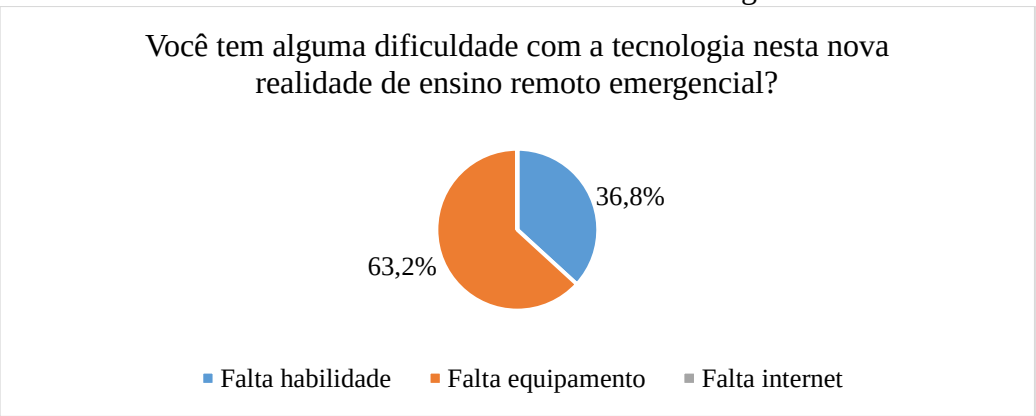
Gráfico 15: Habilidades com as tecnologias.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 30% domina totalmente as tecnologias digitais desinformação e comunicação, 65% dominam parcialmente, ao que concerne essas habilidades, e somente 5% não as domina.

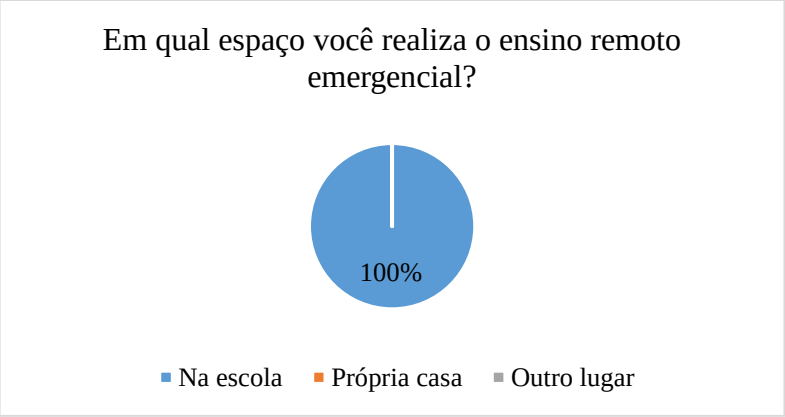
Gráfico 16: Dificuldade com a tecnologia.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 63,2% responderam que a dificuldade com a tecnologia nesta nova realidade de ensino remoto e emergencial se dá pela falta de equipamentos, 36,8% por falta de habilidade.

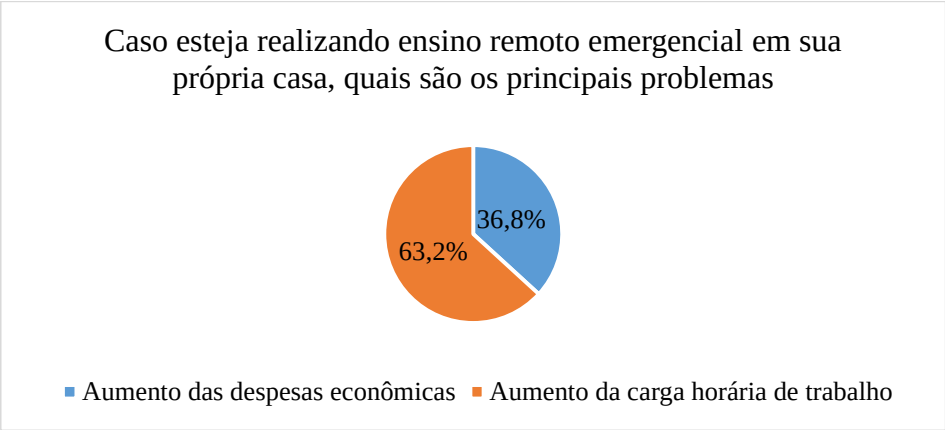
Gráfico 17: Espaço de realização de aulas no ensino remoto.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Dos 20 respondentes, 100% responderam utilizar a escola como espaço para realizar o ensino remoto emergencial.

Gráfico 18: Problemas.



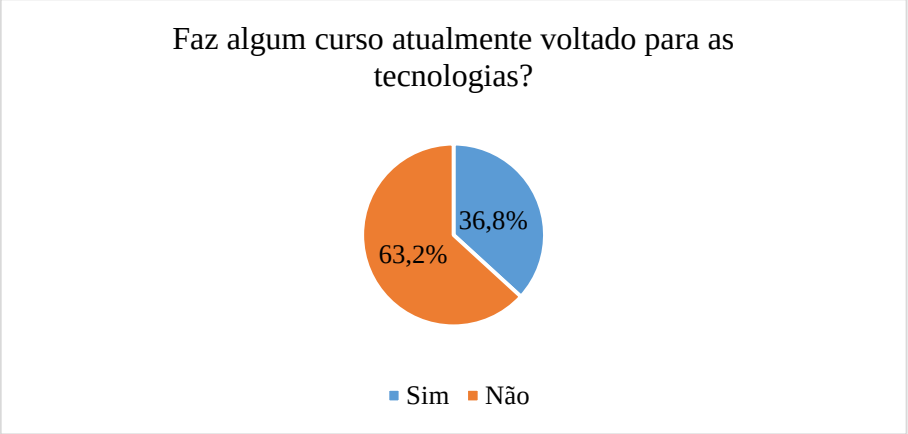
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 63,2% responderam ser o aumento da carga horária de trabalho o principal problema e 36,8% responderam ser o aumento das despesas econômicas.

Esse aumento de carga horária de trabalho dos docentes das escolas do campo, em sua própria casa, reforça a precarização do trabalho. Porque, segundo Andrade *et al*. (2020), a casa se torna um ambiente de trabalho, com mais uma função, agregando a todos as outras existentes. Ele também afirma que a maioria desses docentes são mulheres, assim como aponta esta pesquisa (ver gráfico 1), com muitas atribuições do trabalho, do lar e maternais, já que muitas têm filhos(as) e precisam acompanhá-los nas atividades escolares.

O aumento de despesas econômicas contribuiu para mais um evento estressante nos docentes, já que foi mostrado, no gráfico 10, que alguns professores tiveram movimentações no salário para menos, e outros ficaram sem receber.

Gráfico 19: Cursos sobre tecnologias, durante o ensino remoto.



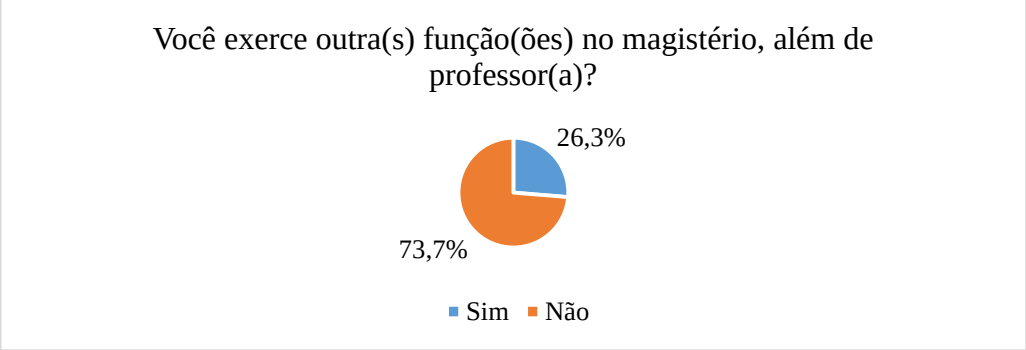
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 63,2% responderam não cursarem atualmente um curso voltado para as tecnologias e 36,8% responderam sim.

Para Tezani (2011, p. 37), a importância da preparação do indivíduo para o domínio de conteúdos históricos que foram acrescidos pela humanidade e num processo de construção, de acordo com as exigências sociais, foi a de desenvolver estratégias para melhor articular possíveis ações.

Em tempos pandêmicos e inesperados, a situação ficou difícil para docentes e estudantes e, mais uma vez, obrigando principalmente os docentes a trabalharem sem aperfeiçoamento. No tocante aos instrumentos, mais uma deficiência da grande maioria das escolas e com o cenário inesperado de uma crise sanitária mundial, não houve tempo hábil para capacitar esses professores.

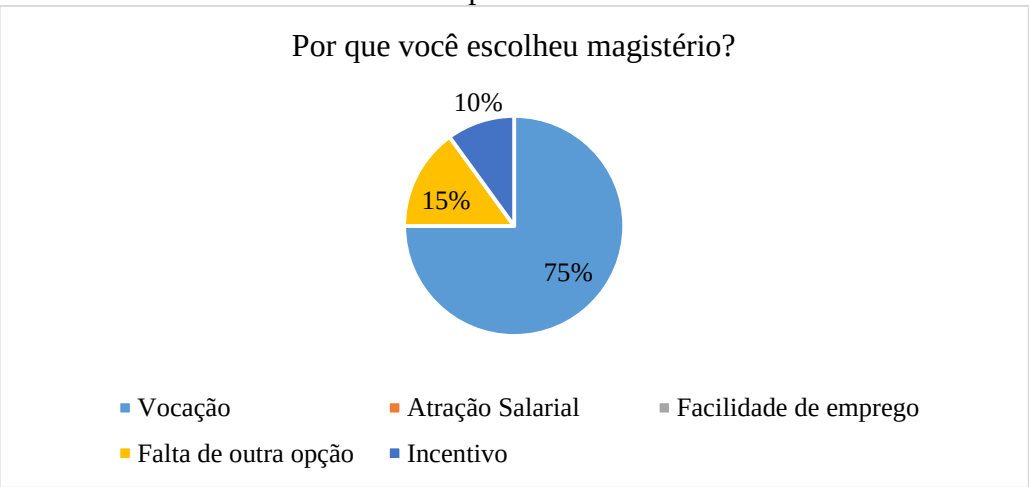
Gráfico 20: Docentes que exercem outra(s) função(ões) no magistério, além de professor(a).



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 73,7% responderam não exercer outra função, além de professor(a) e 26,3% responderam sim.

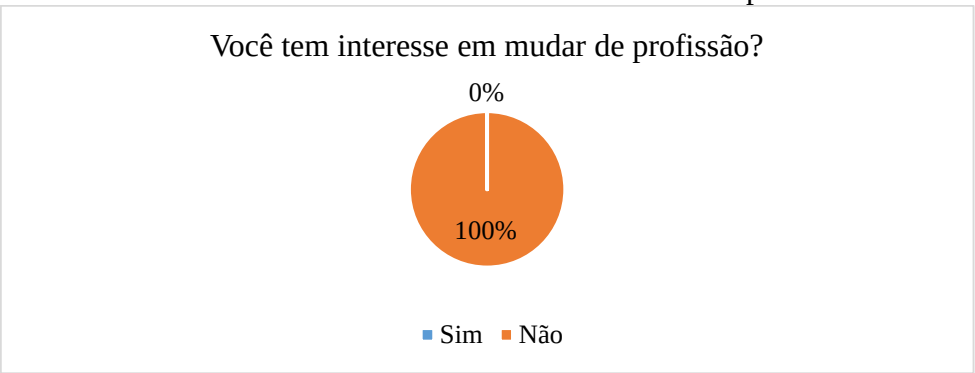
Gráfico 21: Razões para a escolha da docência.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 75% escolheram o magistério por vocação, 15% por falta de outra opção e 10% por incentivo.

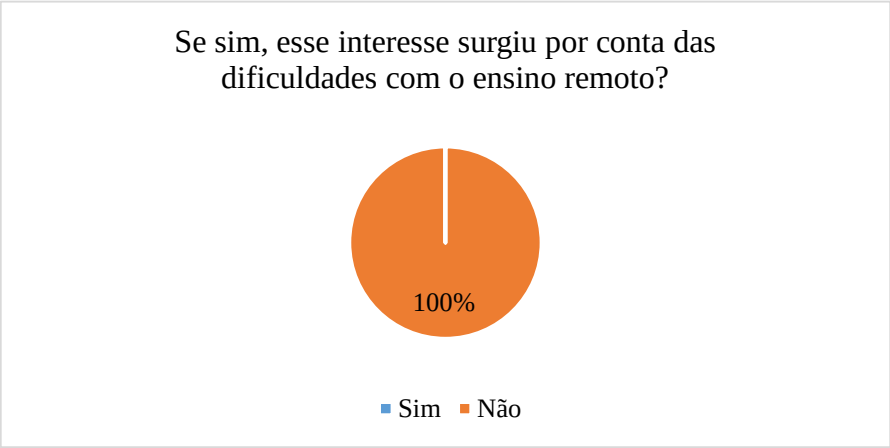
Gráfico 22: Docentes com interesse em mudar de profissão.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 100% responderam não ter interesse em mudar de profissão.

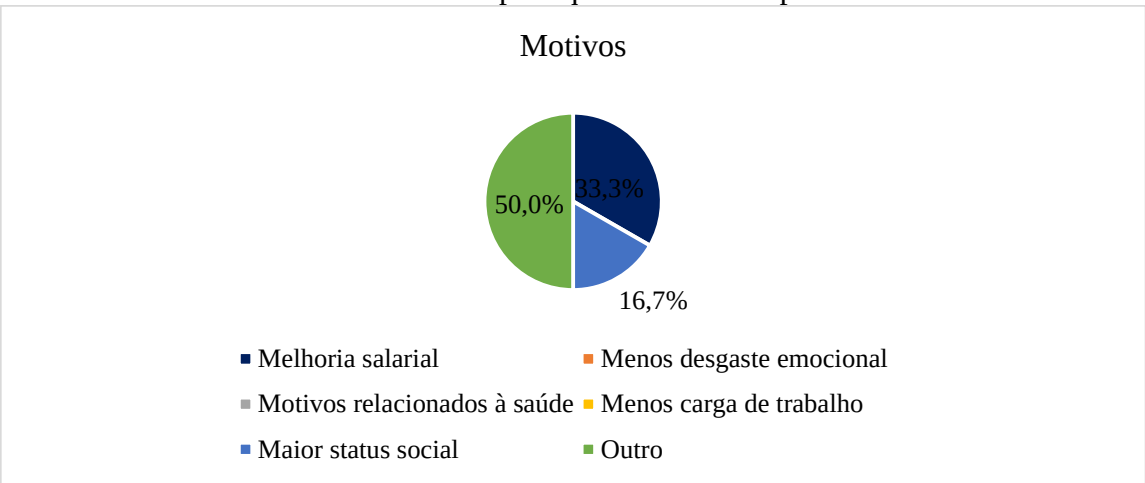
Gráfico 23: Ensino remoto como motivador para quere mudar de profissão.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 100% responderam não.

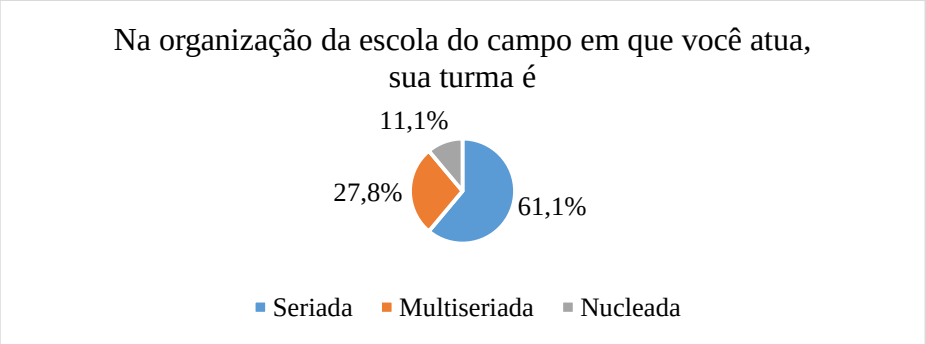
Gráfico 24: Razões para querer mudar de profissão.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 50,0% responderam outro, 33,3% melhoria salarial e 16,7% maior status social.

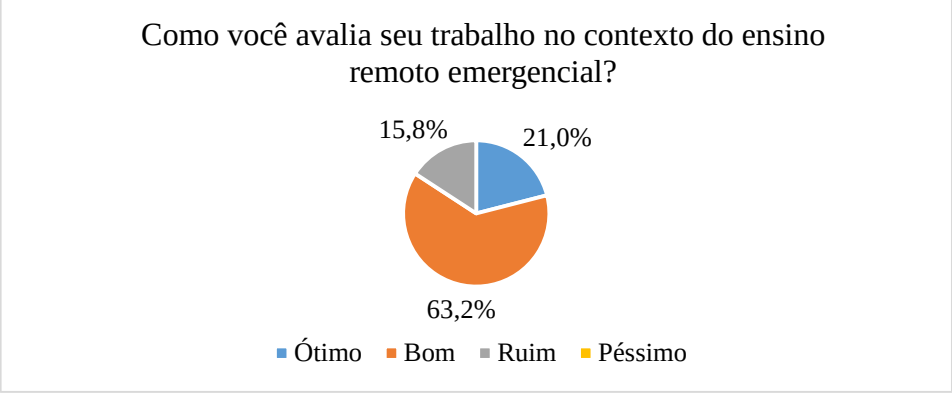
Gráfico 25: Organização da escola.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 27,8% responderam que sua turma é multisseriada, 61,1% seriada e 11,1% nucleada.

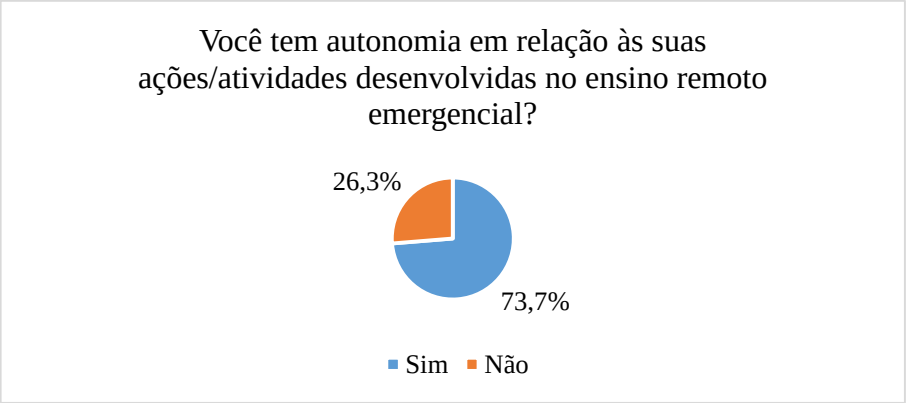
Gráfico 26: Avaliação do trabalho durante a pandemia.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 63,2% avaliaram como bom seu trabalho no contexto do ensino remoto emergencial, 15,8% como ruim e 21,0% como ótimo.

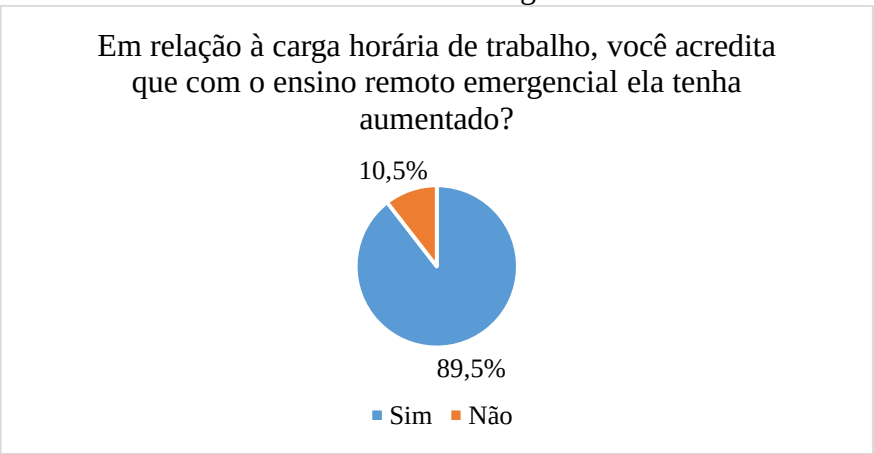
Gráfico 27: Autonomia sobre o desenvolvimento de atividades.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 73,7% responderam ter autonomia em relação as suas ações/atividades desenvolvidas no ensino remoto emergencial.

Gráfico 28: Carga horária

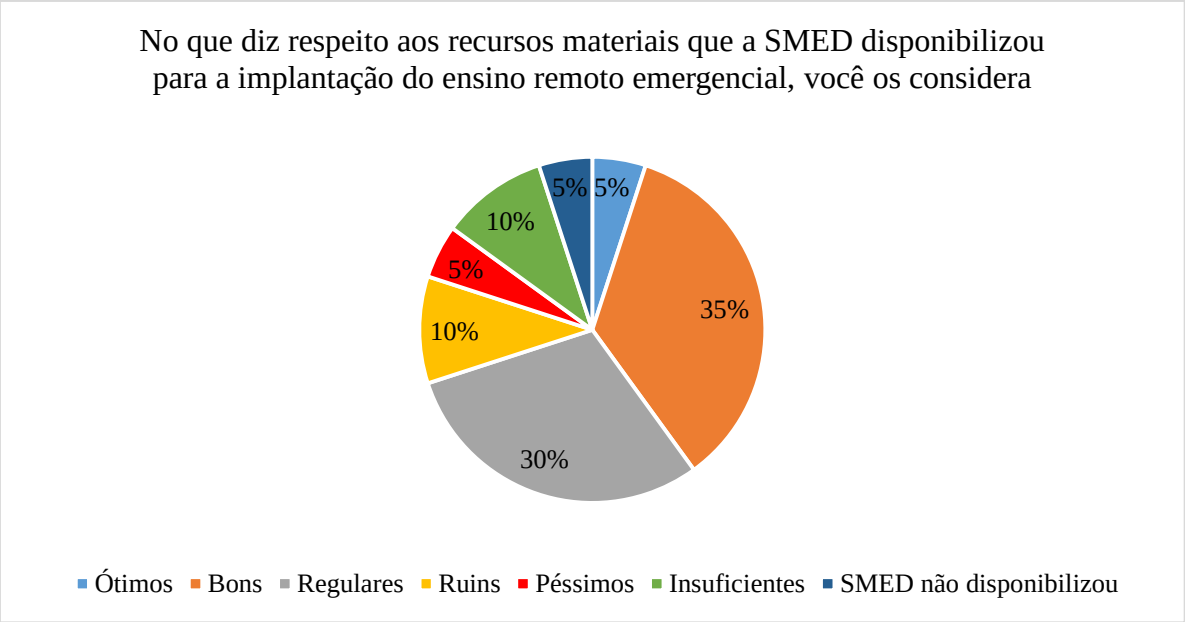


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 89,5% responderam sim, em relação à carga horária de trabalho tenha aumentado com o ensino remoto emergencial, e 10,5% responderam não.

O resultado apresentado, mais uma vez, reforça a sobrecarga de trabalho do docente. Segundo Wonsik (2013), valorização e precarização do trabalho são indissociáveis; e, num cenário neoliberal, quanto mais se valoriza o docente, mais atribuições vão sendo direcionadas docentes esses profissionais. Dessa forma, haverá uma contradição, porque esse fator associa-se à precarização do trabalho.

Gráfico 29: Recursos oferecidos pela SMED.



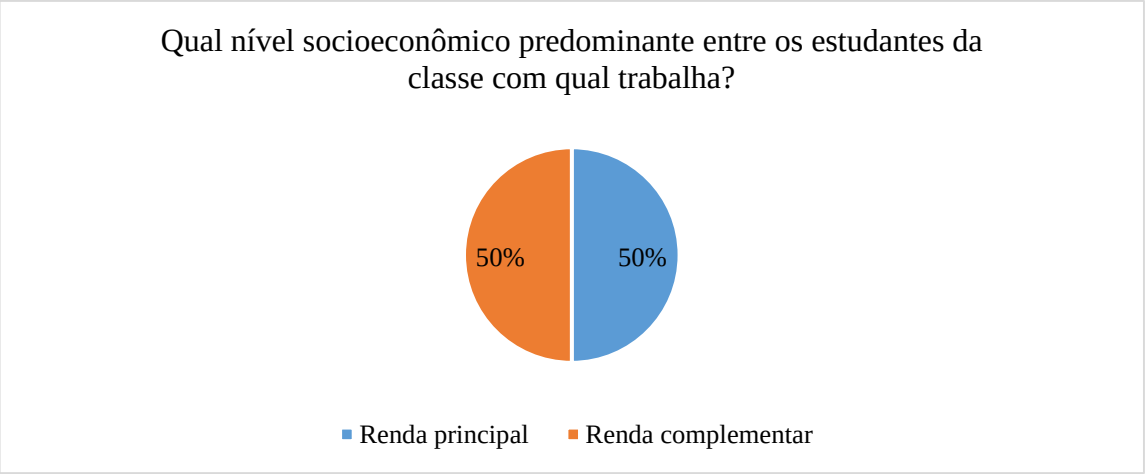
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 35% considera bons os recursos materiais que a SMED disponibilizou para a implantação do ensino remoto emergencial, 10% considera ruins, 10% considera insuficientes, 30% considera regulares, 5% considera péssimos, 5% considera que a SMED não disponibilizou e 5% considera ótimos.

A realidade apontada nos gráficos demonstra uma fragilidade nos recursos materiais. A pandemia veio de forma abrupta, na qual a humanidade obrigatoriamente, teve que se reinventar diante de tantas situações. Na escola, não foi diferente com os docentes, que já sofrem com diversas deficiências, inclusive com relação à capacitação em TICs e recursos materiais, como o próprio computador, para abarcar as devidas necessidades da instituição.

Um fator que corrobora e dificultou uma possível melhoria em tempos pandêmicos, segundo Pontes e Rostas (2020, p. 282), foi o fato de que a educação atinge estudantes e docentes, e este último pôde vivenciar o que foi despertado pela pandemia, como situações que estavam adormecidas, mas que, na escola, já haviam sido vivenciadas e que causaram algum tipo de constrangimento e sofrimento, a exemplo da desigualdade, em geral.

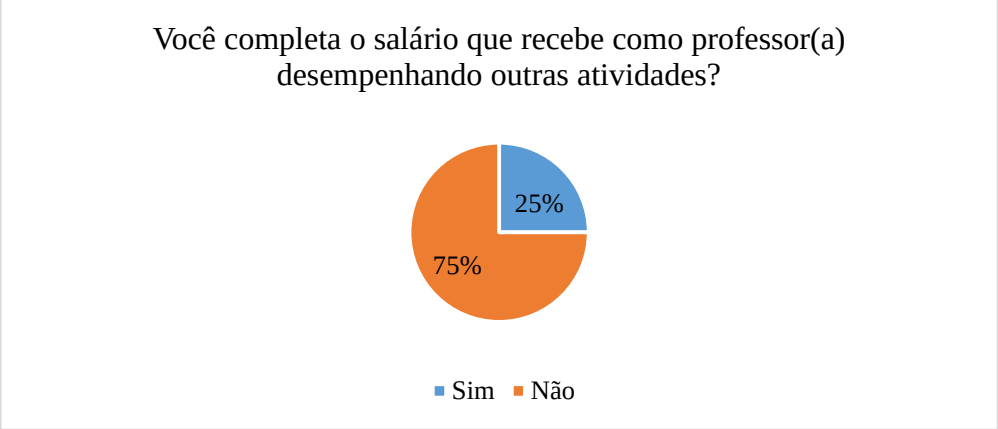
Gráfico 30: Nível socioeconômico dos alunos.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 50% responderam que o nível socioeconômico predominante entre os estudantes da classe com a qual trabalha possui renda principal e 50% renda complementar.

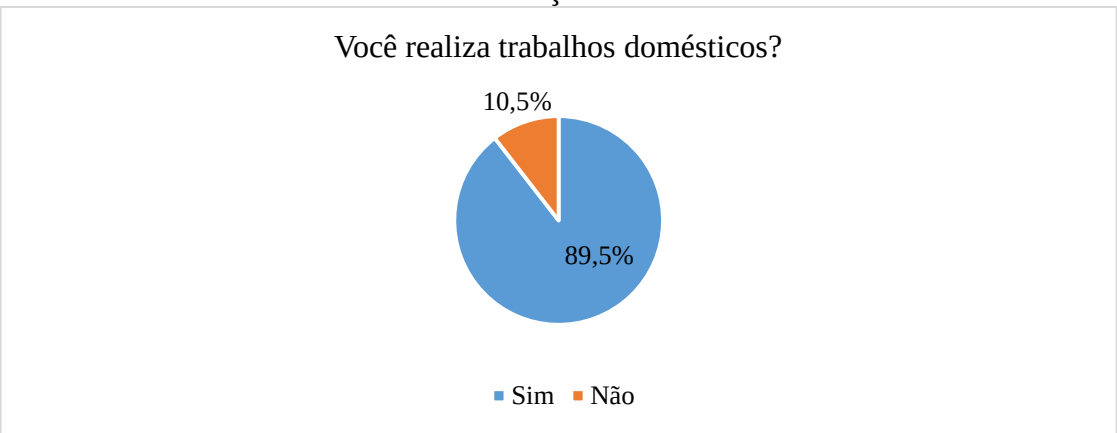
Gráfico 31: Complementação do salário.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 75% responderam não e 25% sim, pois complementam com costura, artesanato, vendas autônomas e coordenações pedagógicas.

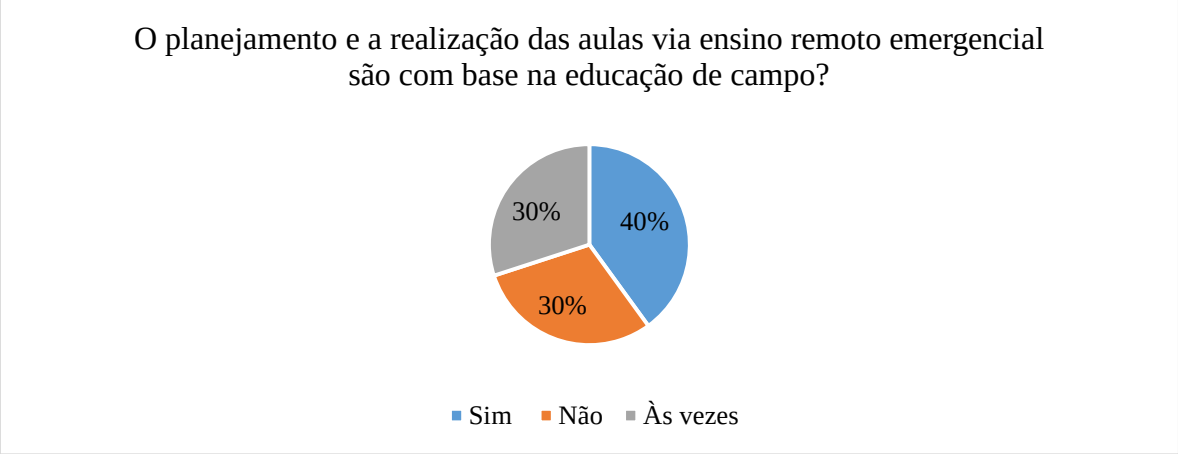
Gráfico 32: Realização de trabalhos domésticos.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 89,5% responderam sim, que realizam trabalhos domésticos, e gastam, em média, de 2 a 5 horas, e 10,5% responderam não.

Gráfico 33: Planejamento pedagógico das aulas remotas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 20 respondentes, 40% responderam sim; quanto ao planejamento e à realização das aulas via ensino remoto emergencial serem com base na educação do campo, 30% responderam não e 30% responderam às vezes.

Conforme as análises acima, tivemos a caracterização de participantes da pesquisa, em um universo de 21 respondentes, o qual apenas 01 se absteve em respostas, extremamente reduzidas - os participantes são efetivos no quadro próprio da Secretaria Municipal de Educação do município (SMED). Contamos com a aceitação e a participação de 18 mulheres professoras e 03 homens professores. Consideramos esse um número significativo, pois o critério era a participação e não o número. O intuito era conhecer bem a realidade e o objeto em sua complexidade, buscando intensificar as características, diante do trabalho docente em tempos de ensino remoto, nas escolas do campo em Vitória da Conquista.

Em consideração aos preceitos éticos e preservação da identidade dos participantes da pesquisa é que utilizamos letras para denominá-los. A idade desses participantes é 15% entre 25 a 34 anos, 25% entre 35 a 44 nos, 30% entre 35 a 54 anos; e entre 65 a 64 anos é 30%. Quanto à etnia, 15% são brancos, 40% pardos, 40% pretos e 5% não declararam. Ao que concerne à moradia, 95% são da zona urbana e 5% da zona rural.

O material empírico demonstra que 15% tem atuação em 2 anos, 10% de 11 a 15 anos, 15% de 6 a 10 anos, de 3 a 5 é de 30% e 15% os mais de 15 anos. Somando-se, temos 45% dos educadores com mais de 11 anos, em sala de aula. Fato que demonstra um processo de formação de professores, tendo em vista a rotatividade, principalmente, devido à estabilidade do cargo. Dados expostos nos gráficos descrevem as relações destes professores, com atuação remota no período da pandemia da COVID-19. A partir das informações disponibilizadas pelos

professores, denotamos que estes, ao trabalharem em casa, obtinham acesso à internet, cuja conexão se dava via wi-fi compartilhada com amigos e vizinhos, além de outras formas de conexão. Para os entrevistados, a qualidade estava entre boa e ótima, o que se observou que pedagogicamente as práticas de ensino realizadas, no contexto da pandemia, priorizava os professores; no entanto, as categorias discentes adquiriam condições de produção menos intensas.

Bardin (2016) entende que a categorização e a operação de classificação de elementos constitutivos e de um conjunto de diferenciação promovem critérios que repelem marcas de precarização e de abandono por falta de investimentos na educação, principalmente, educação no campo. Para tanto, fica exposto que é necessário um conjunto de ações gerado pelo governo, para que se possa ter uma Educação de qualidade e no processo da COVID-19.

O tempo de atuação desses professores demonstra a capacidade dos mesmos no trabalho docente. Quanto à formação dos mesmos, estão entre o ensino superior e doutorado, isso representa um espaço político e social construído, cotidianamente, repleto de marcas de lutas, a fim de melhorias para se alcançar um lugar de formação humana que satisfaça educadores e educadoras.

Segundo Santos (2021), inicialmente, o término da precarização, nos dias atuais, não está vinculada ao trabalho docente, mas representa mudanças com características e conotações negativas, ao que concerne ao exercício da função docente, que, cada vez mais, tem que se especializar e lidar com situações multifuncionais para apresentar o seu trabalho, no contexto educativo.

No contexto da pandemia, a remuneração destes docentes manteve-se, no entanto, estes profissionais não tiveram gratificação ou ajuda salarial, haja vista que o ensino remoto, como alternativa à suspensão das aulas presenciais, por conta da Covid-19, fez com que estes profissionais trabalhassem mais. Adentrando nesse elemento, observamos que as mudanças de relações de trabalho/emprego impulsionaram nestes indivíduos uma flexibilização, o que feria e desregulamentava a legislação trabalhistas, pois o aumento da carga horária se fez real e os professores se viram em constantes necessidades de romper barreiras, a fim de desenvolver um trabalho de qualidade, o que precarizou ainda mais o trabalho desses profissionais. Muitos professores se viram, por meio do ensino remoto emergencial, carentes de equipamentos, de falta de habilidades, vendo seu espaço de descanso virar um ambiente educativo para outros alunos. Tais fatores influenciam negativamente no trabalho desses profissionais. Siade (2021) diz que muitas situações enfrentadas nas relações de trabalho condicionam a falta de sentido

para o processo do trabalho dos professores, no entanto, os entrevistados informam que não pretendem mudar de profissão, mas utilizam outros meios como fonte de renda.

O roteiro de entrevista destinado a coordenadores e diretores tiveram um número de repostas de 2 diretores, 1 coordenador e 02 professores. Em relação à escola a qual trabalham, foram indagados se possuem uma classe seriada ou multisseriada e de que forma avaliavam essa organização. Foi respondido que duas possuíam turmas multisseriadas e as outras eram seriadas; uma das entrevistadas afirmou que existem dois modelos, no entanto, atua na classe seriada, acredita que tanto um modelo quanto há multiparticularidades dos alunos, pois não existe turma homogênea; em outra escola, só há uma classe multisseriada com Educação Infantil de 4 a 5 anos; em outra escola foi informado não haver turma multisseriada.

Ao verificarmos essas respostas, entende-se, no contexto das aulas remotas, no período da pandemia, que as escolas com turmas multisseriadas depararam-se com uma realidade da Educação, cujo teor necessita de um olhar cuidadoso, tanto por parte dos educadores, comunidade escolar, pesquisadores. Nesse viés, entende-se que é direito de todos um ensino de qualidade: direito dos docentes que vivem no campo, apesar da realidade precarizada, em torno das escolas rurais multisseriadas, sendo que alguns buscam práticas que refletem a luta para qualificar um ensino, no contexto rural. No entanto, entende-se que a pandemia e as práticas pedagógicas encontram-se em tensão, no sentido de que muitos desses alunos não possuem os meios correspondentes para seu atendimento.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser emancipadoras, integradas com os sujeitos que vivem no campo, assim, a prática articulada oriunda do diálogo entre educadores e educandos torna-se relevante para que se superasse o processo crítico no período da pandemia do COVID, cujo teor não refletiu tão profundamente nas ações pedagógicas como dos alunos pertencentes às escolas do campo. Este público passou por enfrentamentos não tão favoráveis no cenário brasileiro, no período da pandemia de Covid-19, fato é que o processo educativo no campo deve ir além de uma simples visão organizada. É necessário que se compreenda que o processo precisa respeitar os tempos sociais, culturais, éticos, indenitários das organizações seriadas e multisseriadas.

Em relação aos questionários apresentados para diretores, coordenadores e professores, verificamos que a atuação desses gestores se dá entre uma média de 10 a 25 anos, o que revela um período relativamente amplo em experiência. O período de atuação, ao que concerne às condições de trabalho, durante a pandemia, os profissionais desta categoria informaram que foi bastante desafiador, recursos foram insuficientes, por parte dos alunos; para outro, a avaliação foi boa, tendo em vista que a escola se preocupa com foco principal, que, no caso, é o aluno, a

escola buscou desenvolver estratégias para que atingisse o maior número de estudantes durante a pandemia; em outra escola, foi considerada atuação boa, pois esta tem material disponível e acesso à internet.

Atualmente, as aulas já estão sendo presenciais, no entanto, nos anos 2020 e 2021, foram remotas, sendo confirmado com outros entrevistados, cujo teor de aula se dava online, via Google e Googlenet. Além do que foi informado por outro entrevistado, que o município gerou uma plataforma, a qual professores e alunos tinham acesso às atividades e que, na escola que atua, criaram grupos de whatsapp, em que professores realizavam suas aulas.

Os meios adquiridos para desenvolver as atividades escolares se davam por celulares, por meio de redes sociais, WhatsApp e aplicativos como o Googlenet, entre outros. Outros utilizaram WhatsApp e net, um dos entrevistados relatou que teve suporte adequado e necessário para tal desenvolvimento. Foi discutido ainda que, durante o ensino remoto, gestores e diretores mantiveram-se desempenhando somente suas atividades, não executando outra função. Com a pandemia do COVID-19, houve por parte desses profissionais uma reavaliação, em relação à importância da tecnologia, da informação e comunicação das tecnologias digitais para o ensino, nas escolas do campo. Um dos entrevistados, inclusive, denotou o quanto possuía limitações referentes a isso. Outro entrevistado reavaliou e entendeu o quanto a tecnologia é importante e fundamental, outro ainda informou que se deparou com a necessidade de maiores recursos tecnológicos e adequação a esses recursos.

Verifica-se que a questão da Educação no campo, juntamente com a forma como os professores tiveram que lidar com esse cenário, decaiu a qualidade da Educação, além de terem que lidar com pautas novas, no contexto que vivenciavam naquele momento. Souza (2017) descreve que, nesse cenário, assistimos a um avanço de políticas, cujo o cultural foi perverso. A Educação teve pontos negativos, contrariando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina a preservação do eixo de flexibilidade, a partir das múltiplas realidades que integram a proposta pedagógica das escolas do campo brasileiro. Fato é que vimos um reflexo da falta de políticas efetivas descritas pelos próprios entrevistados.

Com a paralisação de aulas presenciais e implementação do ensino remoto, na opinião de alguns entrevistados, houve uma ampliação da sua jornada de trabalho dos professores e todos responderam que sim.

> "Sim. Ampliou demais, que tínhamos que nos policiar no horário "(**diretora 1**);
> "Sim. Consequentemente trabalhávamos além da carga horária, pois tivemos que adequar ao tempo do pais" (**professora 1**);
> "Sim. Com certeza, pois tivemos muitas vezes que ficarmos disponíveis 60h" (**diretora 2**);

> “Com certeza a carga horaria triplicou” (c**oordenadora**);

Em relação aos programas do governo, para implementação das tecnologias digitais, nas escolas do campo, ao perguntar se esses programas têm contribuído efetivamente para a inserção dos professores, alunos e comunidade escolar, em geral, no mundo tecnológico, obtivemos as seguintes respostas:

> “Muito pouco” (**diretora 1**);
> “Sim. Inseriu na escola e muitos profissionais no universo da tecnologia, desconhecido e pouco apreciado por muitos” (**professor 1**);
> “Sim. Ajudada sim porque hoje a escola tem um sinal satisfatório que ajuda na pesquisa imediata para professor e aluno dentro da escola. Mas quando e para atividade em casa dificulta pois os alunos nem sempre disponibiliza de recursos” (**diretora 2**);
> “Houve programa mais sem êxitos” (**coordenadora**).”
> “Não. Ainda não atende as necessidades da maioria das escolas” (**professora 2**).

Outro fator que chamou a atenção na pandemia foi se a remuneração que continuou sendo paga. Sobre esse aspecto, as respostas obtidas foram:

> “Sim” (**diretor 1**);
> “Sim. Com cortes salariais” (**professor 1**);
> “A remuneração de todos foi normal” (**diretor 2**).

Em relação ao salário do professor, quando questionados se houve aumento da remuneração para trabalhar durante o período de pandemia, as entrevistas demonstraram as seguintes respostas:

> “Não. Pois tivemos mais gastos como conta de luz mais alta, investimento com a internet e aquisição de novos aparelhos de celulares e computador” (**professor 1**);
> “O professor, ele deveria ter recebido um incentivo extra para o período pandêmico, que foi tão difícil para o profissional que teve que muitas vezes investir sem nenhuma remuneração” (**diretora 2**);

Ao serem perguntados como avaliaram a conexão com a internet na escola, o equilíbrio ficou entre regular e boa, no entanto, um confirmou que a Educação tem recurso adequado, pois está conectado ao programa do governo federal. Em relação aos alunos e professores, estes dizem que mantém o diálogo sobre o ensino e o contexto da pandemia do COVID, com intuito de orientar. Durante a pandemia, a tecnologia na Educação ganhou destaque, já que a realidade atual exige que a Educação se aproprie dos recursos tecnológicos e passem a vê-los como aliados, ao processo de ensino-aprendizagem.

Perguntados se há autonomia por parte dos professores para desenvolver o trabalho na escola da forma como deseja, e se no contexto do ensino remoto, houve alguma mudança, em relação a essa autonomia, a resposta foi que, em alguns casos, tendo em vista que é há um plano de curso a seguir, por material oferecido pela SMED. Outro informou que ocorre autonomia na

medida do possível, outro diz que sim e outro diz que não, pois tudo é direcionado pela Secretaria de Educação do município. Ao ser indagados como avaliam a saúde mental, nesse contexto da pandemia do COVID19 e do ensino remoto emergencial e sobre a saúde metal do professor, diante desses novos desafios para o ensino, foi informado que:

> "Todos nós fomos muito afetados" (**diretora 1**);
> "Muitos professores adoecem, devido à pressão emocional e à adaptação ao novo modelo de ensino, desenvolveram doenças como hipertensão, AVC, ansiedade e depressão" (**professor 1**);
> "Não foi uma tarefa fácil para ninguém essa pandemia, mas nós da educação sofremos muito porque causou extrema ansiedade pelo fato de estarmos distante do nosso aluno e víamos a dificuldade de estes aprenderem os conteúdos, muitos sofreram de transtorno de ansiedade" (**diretora 2**);
> "Acredito que quase todos tiveram problemas de saúde, stress, ansiedade" (**professor 2**);
> "A saúde mental abalada" (**coordenadora**).

Denota-se que a implementação do ensino remoto mostrou, através das falas citadas, vários problemas enfrentados pelos professores, situações adversas surgiram diretamente a Educação. Durante a pandemia, esses profissionais foram incluídos em vários grupos de WhatsApp; um deles citou está em trinta grupos neste applicativo; outro em apenas três grupos, dois de alunos e um de pais; outro diz está em oito grupos; e uma diz que está em pelo menos cinco. Na opinião dos grupos entrevistados, a escola deveria tomar medidas e adotar, neste contexto da pandemia, o acompanhamento psicológico; outro diz que a escola deveria adotar estratégias de busca àqueles alunos que não possuem aparelhos de celular e computadores e incluí-los nas tarefas e preparando atividades didático-exclusivas; outro diz que deveria ter atendimento psicológico para os professores; outro já informa que a escola deveria se equipar com maior tecnologia e que essa deveria se adequar, oferecendo curso de formação para professores, pois muitos tiveram dificuldades com a tecnologia; outro diz sobre acompanhamento psicológico e reforço escolar para professores e alunos.

Verificando os resultados dos diretores, coordenador e professores, percebemos que a pandemia por COVID-19, bem como o ensino remoto aumentaram a precarização do trabalho docente, ainda que o mesmo já existisse, ficou claro que houve aumento da carga horária de trabalho semanal e o gasto com dinheiro teve que ser retirado do bolso desses profissionais, a fim de ofertar uma maior qualidade a quem se é oferecido o trabalho. Observa-se, ainda, outros pontos que chamam a atenção, como a desvalorização do trabalho, por meio de condições mínimas de suporte e formação para a prática do ensino remoto; verificou-se também a necessidade de formulação formativa na ação desses profissionais. Cabe destacar que, embora tenha surgido uma precarização do trabalho do docente, estes buscaram cumprir seu

compromisso de educador, ajudando a transformar o cenário da Educação, que passou por momentos críticos, durante esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tratou da *Precarização do trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental em Vitória da Conquista-BA*. Cabe aqui, então, sem a pretensão de retomarmos o texto por completo e de forma linear, refletirmos mais uma vez sobre alguns dos pontos anteriormente discutidos em cada seção, os quais consideramos essenciais nesta produção.

Inseridos neste tempo, em meio a esta pandemia que assola a humanidade, colocamos em discussão nesta dissertação a situação vivida pela sociedade de modo geral e, especialmente, a situação dos alunos, mas principalmente dos professores (já que estes foram os sujeitos desta pesquisa) que têm sido diretamente atingidos pelos efeitos do ensino remoto emergencial devido à pandemia do novo Corona vírus. Como a intenção desta pesquisa, de forma ampla, foi – 'analisar as condições de trabalho dos docentes, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas do campo em Vitória da Conquista - BA, em tempos de ensino remoto emergencial'. E, de formas específicas*:* 'identificar como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do campo realizam o trabalho no ensino remoto emergencial'; 'verificar as possíveis afinidades e/ou dificuldades com as tecnologias da informação e comunicação utilizadas no ensino remoto emergencial'; 'analisar de que forma a paralisação das atividades presenciais, depois da pandemia, pode ter agravado a precarização do trabalho docente'; 'averiguar se a implementação do ensino remoto emergencial tem contribuído para o adoecimento dos docentes'; 'verificar se há dificuldades, por parte dos docentes, de conciliação do cotidiano familiar com o ambiente virtual utilizado no ensino remoto emergencial' – evidenciamos, ao longo deste estudo, o quanto esse vírus impactou no setor da educação pública brasileira, especificamente na Educação do Campo, nas séries finais do ensino Fundamental, bem como nas condições do trabalho docente.

A discussão teórica aqui apresentada tornou evidente que a qualidade do ensino por parte dos professores e a aprendizagem dos alunos têm sofrido grandes impactos. Quanto à educação do/no Campo, principalmente devido às questões geográficas, professores e alunos que constituem as escolas do campo têm sido apontados como os mais atingidos em relação à continuidade das aulas remotas, quando comparados com a situação dos sujeitos que compõem a educação urbana. As dificuldades, e até mesmo impossibilidades, com demonstrado ao longo desta pesquisa, diz respeito principalmente ao acesso à internet nas áreas rurais, mas também à posse de equipamentos e até mesmo de lugares apropriados para os momentos de estudo e do trabalho direto com os alunos. Também por questões geográficas, o envio de materiais

impressos feito pelas escolas ou o ato de retirar por parte dos alunos/responsáveis tem sido motivo de grandes dificuldades e, em grande parte, de impossibilidades.

No que se refere às condições de trabalho docente e à precarização do trabalho docente, as distintas pesquisas em unanimidade destacam a carência relacionada a falta não só de equipamentos, mas principalmente da falta de formação/capacitação quanto ao uso das TICs no ensino e principalmente para uma situação de ensino remoto emergencial. Quanto à precarização das condições de trabalho, é preciso lembrar ainda, como destacam Tafarel e Neves (2019), dos problemas que envolvem a perseguição de professores e professoras, de gestores e gestoras, do rebaixamento dos conteúdos científicos nucleares, dos salários, carreira, seguridade social, assistência, saúde, previdência, e perseguições às organizações dos trabalhadores, sejam entidades científicas ou sindicatos.

Por fim, diante do que foi discutido nesta dissertação, com a intencionalidade de contribuir com a Educação do Campo, que é também um campo de estudo consolidado graças ao povo que vive no/do campo, da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais, sugerimos que pesquisadores e pesquisadoras desenvolvam novas pesquisas acerca da relação entre precarização do trabalho docente, ensino remoto emergencial e escolas do campo, tendo como intencionalidade o reforço, aprofundamento teórico e, consequentemente, a disseminação de novos e necessários saberes que contribuam para a qualidade, bem como para a democratização da Educação do Campo. Isto porque, em tempos de retrocessos e perversidades como este vivido no Brasil, pandêmico e neofascista, é preciso que nós, enquanto sociedade, estejamos dispostos a superar a ideologia neoliberal que sutilmente ou escancaradamente vem sendo imposta como algo natural e global.

Nossa preocupação deve se centrar, assim como nos diz Oliveira (2020), na busca por atenuar as problemáticas vividas, zelando para não abrir espaço para fragilizar a educação brasileira. É necessário, desta forma, partir da premissa de que a educação para todos e todas é inegociável e que as pesquisas em educação podem contribuir de muitas outras formas neste momento, não vulnerabilizando professores, excluindo estudantes e transformando a vida de docentes, jovens estudantes, pais e crianças em cotidianos de instrução computadorizada e precária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinvile: Clube dos Autores, 2018.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). *In*: Simpósio Nacional de História, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, 2011.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.

ABONÍZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica Lenpes – PIBID de Ciências Sociais,** 1 ed., vol. 1, jan./jun. 2012.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação,** Curitiba, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015. Disponível em: < http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2160/1610>. Acesso em: 09 set 2020.

ANDRADE, Danielle Müller de el tal. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1501/591. Acesso em 21 abr. 2021.

ASSIS, Denise. Home Office promete ser um dos principais legados da pandemia do coronavírus. In: AUGUSTO, Cristiane B.; SANTOS, Rogério D (Orgs.). **Pandemia e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 206-218.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus,** Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6CJFomofGqQJ:https://sagaweb.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/download/565/302+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 21 abr. 2021.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v3n1/10.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BERNARDES. Marcus; LIMA, Luciméa Santos. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. *In*: BONA, S.; RODRIGO, J.; FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R.;

SOUSA, E.; VIANA, A.; LIMA, L.; BERNARDES, M. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: < https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>. Acesso em 23 abr. 2021.

BISPO, Pedro Alves. Tecnologia da informação e comunicação na educação superior em tempos de pandemia: os novos desafios no enfrentamento ao ensino remoto. **Revista FATEC de tecnologia e ciências**, Taquaritinga, v.5, n.1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://fatecba.edu.br/revista-eletronica/index.php/rftc/article/view/73/19. Acesso em 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.> Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Acesso em 30 abr. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em 12 abr. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, Brasília, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO NETA, Abília Ana de. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente**. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2020.

CARDOSO, Jafé da Silva. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba**: precarização e alienação. 2019. 255f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CISLAGHI, Juliana Fiuza et al. **Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - "40 anos da "Virada" do Serviço Social**", Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. Disponível em: < https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>. Acesso em: 05 mai. 2020.

COLPAS, Ricardo Ducatti; BORGES, Eliane Medeiros; SOUSA, Galdino Rodrigues de. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais**, Salvador, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883/6016. Acesso em 12 abr. 2021.

CORREIA NETO, Jorge da Silva; ALBUQUERQUE, José de Lima. As tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente de trabalho em tempos de pandemia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 106-114, 2020. Disponível em: < https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58127>. Acesso em 05 mai. 2021.

COSTA JR, Wercy Rodrigues. Política educacional no contexto do neoliberalismo. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 31-49, 2010. Disponível em: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_13/artigo_13/31_49.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas.** Brasília, 2002. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434 Acesso em 10 mai. 2020.

FREITAS, Camila Silva de. **Neoliberalismo e educação: a influência da ideologia neoliberal nas universidades brasileiras e a construção de uma nova subjetividade**. 2016.

13 f. Monografia (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, n. s/n, p.1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742/20394. Acesso em 26 abr. 2021.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRON, Graziela Rossetto. Desafios políticos para educação. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2008. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/2908/2072>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra. Tradução: Célia Neves e AldericoToríbio, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge, et al. **Por uma educação básica do campo (memoria)**. 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 1).

KUENZER, Acácia, Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigación em Educación.** Bogotá-Colombia, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012. Disponível em: < https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/358>. Acesso em 12 mai. 2021.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, v. 5, n. 2, p. 1-16, 2008. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, et al. (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Andréia. A integração das tecnologias da informação e comunicação (tic) em processos educacionais no ensino superior. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa,** Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/12152/7092. Acesso em 12 abr. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade & Sociedade**. ANDES-SN, ed. nº 67, p. 50-61, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641 d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 19 de jan. 2021.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 32 ed. Editora Vozes, 2012.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-17, jan/abr. 2019.

MELLO, Livia Mouriño de. Novas e tradicionais formas de empresariamento da educação no Brasil: a atuação da confederação nacional da indústria no neoliberalismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.180-197, 2021. Disponível em: https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43772/24609 . Acesso em: 21 abr. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1, p.174–190, 2010. Acesso em: < http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311/297>. Acesso em 21 jun.2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2014.

MOREIRA, Antônio Domingos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo: Aulas remotas e os desafios frente ao avanço da Covid-19 no estado da Bahia. **Revista Velho Chico**, Bom Jesus da Lapa, v. 01, n. 01, p. 191-208, 2021. Disponível em: < http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/view/40/12>. Acesso em 16 mai. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Valdegil Daniel de; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271/4049>. Acesso em 22 abr. 2021.

OLIVEIRA, Tânia Maria S. de. Bolsonaro e os poderes: a pandemia do conflito. In: AUGUSTO, Cristiane B.; SANTOS, Rogério D (Orgs.). **Pandemia e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 206-218.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EaD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, Cristiane B.; SANTOS, Rogério D (Orgs.). **Pandemia e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 206-218.

OLIVEIRA, Ecilia Braga de. O professor do campo e a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE.** São Paulo, v. 6. n. 12, p. 152-164, 2020. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/317/156. Acesso em jun. 2021.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. Bases legais para uma Educação do e no Campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na Região Norte do Paraná. **Anais...** IX ANPED Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PELE, Antonio; WILSON, Andreu. Brasil e a pandemia de covid-19: a aposta cínica e genocida de Jair Bolsonaro. In: AUGUSTO, Cristiane B.; SANTOS, Rogério D (Orgs.). **Pandemia e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 206-218.

PELUFFO, Eter Cristina Silva Balestié. **Trabalho docente**: desafios atuais. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do Campo**: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; ARAÚJO, Jamine Barros Oliveira; OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva. Estudo remoto emergencial em município do interior da Bahia: alguns apontamentos. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 1, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Estudo-remoto-emergencial-em-municipio-Bahia-Gabriela-Jamine-Ronilda.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. L. S. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 267-282, 27, 2021. Disponível em: < https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10064>. Acesso em 26 jun. 2021.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A Educação do Campo e seus aspectos legais. **Anais...** XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em 22 jul. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos (2020). Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128. Acesso em 12 abr. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415>. Acesso em 12 jun. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. *In:* XII Encontro Nacional de Educação - EDUCERE, 1, 2015, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: 2015. p. . Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19838_9177.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus,** Santarém, v. 10, n. 2, p. 01-25, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858. Acesso em: 12 mai. 2021.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade & Sociedade**. ANDES-SN, ed. nº 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf . Acesso em: 19 de jan. 2021.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. 2017. 228f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Ba, 2017.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

SOUZA, K. R. *et al*. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

SCHNEIDER, Eduarda Maria et al. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia covid-19. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 2020. Disponível em: https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123. Acesso em: 13 mai. 2021.

SIADE, A.; XIMENES-ROCHA, S. ESCOLA DO CAMPO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 107-124, 2018. Disponível em: < http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/issue/view/97/RTPS_03>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, M. L. da.; MAIA FILHO, O. N.; RABELO, J. J. As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade: explorando a realidade de uma universidade pública. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 215-234, 2020. Disponível em:< https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1002/1918>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani DeLorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. Bolsonaro e a COVID-19:e daí? “o Brazil tá matando o Brasil”,“do Brasil, SOS ao Brasil”, “chora a nossa pátria, mãe gentil...”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-19, 2020. Disponível em : https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e74507/43496. Acesso em: 12 mai. 2021.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista senso comum**, Goiânia, v. 1 n. 1, p. 50-66, 2009. Disponível em: < https://sensocomum.xanta.org/index.php/revista/article/view/9>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches et al. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC),** Manaus, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1438/590. Acesso em: 09 mai. 2020.

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo. Os desafios da docência para a mediação pedagógica apoiada em tecnologias: o impacto da pandemia sobre a práxis**. Revista**

de Educação Interdisciplinar-Redin, Taquara, v.9, n.1, p.107-124, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1862/1179> . Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.19, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jul. 2021.

SOUZA, Vitor Ferreira de; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa,** Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2020. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de covid-19. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11373/7077. Acesso em 26 abr. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS Michael Daian Pacheco. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1204/pdf. Acesso em 16 mai. 2021.

SOUZA, Adriana da Silva et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231. Acesso em 29 jun. 2021.

SOUZA, Everton de. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**. v.14, n.30, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3753. Acesso em 27 abr. 2021.

SUNDE, Rosário Martinho; JÚLIO, Ossula Abílio; NHAGUAGA, Mércia Armindo Farinha. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa,** Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176/7075. Acesso em 27 abr. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, 2019. Disponível em: http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201. Acesso em 12 mai. 2020.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **O Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-Ba, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista faac**, Bauru, v. 1, n. 1 p. 35-45, 2011. Disponível em:

http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5. Acesso em 23 mar. 2021.

YAMAGUCHI, Hudinilson Kendy de Lima.; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1461/603. Acesso em 21 abr. 2021.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane B.; SANTOS, Rogério D (Orgs.). **Pandemia e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 206-218.

ANEXO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED
Mestranda: Karine Barbosa dos Santos
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

PROJETO DE PESQUISA: "PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA"

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Qual o seu sexo/gênero
Feminino ( )
Masculino ( )
Outro ( )_____

2. Qual é a sua idade?
Entre 18 e 24 ( ) Entre 25 e 34 ( )
Entre 35 e 44 ( ) Entre 45 e 54 ( )
Entre 55 e 64 ( ) Mais de 65 ( )

3. Em relação à sua cor, como você se declara?
( ) Amarelo/a ( ) Branco/a ( ) Indígena ( ) Pardo/a ( ) Preto/a ( ) Não desejo me declarar

4. Estado civil
( ) Casado/a ( ) Divorciado(a)/ ( ) Separado(a) ( ) Solteiro/a ( ) Viúvo/a

5. Em qual localidade geográfica reside?
( ) rural ( ) urbano

6. Em sua casa a acesso a internet?
( ) Sim ( ) não

7. Qual a sua conexão de rede para acesso a internet
( ) Via rádio ( ) Internet móvel(celular) ( ) Wi-fi(compartilhado com vizinhos, amigos, etc.)
( ) Outra forma de conexão_____

8. Como avalia a qualidade da sua internet?
( )ótima ( )boa ( ) ruim ( ) péssima

9. Há quanto tempo você atua como professor nas escolas do campo em Vitória da Conquista?
( )Até 2 anos ( )De 3 a 5 anos ( )De 6 a 10 anos ( )De 11 a 15 anos ( )Mais de 15 anos

10. Há quanto tempo você atua como professor dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo em Vitória da Conquista?
( )Até 2 anos ( )De 3 a 5 anos ( )De 6 a 10 anos ( )De 11 a 15 anos ( )Mais de 15 anos
11. Qual a sua formação?
( )Magistério ( )Ensino superior ( )Pós-graduação ( )Mestrado ( )Doutorado ( )Pós-doutorado

12. No contexto da pandemia, sua remuneração continua sendo paga?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

13. Sua escola adotou o ensino remoto como alternativa à suspensão das aulas presenciais, por
conta da Covid-19?
( ) Sim ( ) Não

14. Por quais meios às atividades escolares estão sendo desenvolvidas? (Se for o caso, marque mais de uma opção).
( ) Envio de atividades impressas para os alunos ( ) Videoaulas gravadas ( ) Youtube ( ) Pelas redes sociais (facebook, whatsapp ou e-mail) ( ) Plataformas educativas (blog, moodle, etc.)

15. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) possibilitou a adequação do ensino remoto emergencial nas escolas do campo?
( ) Sim ( ) Não
Caso tenha respondido sim, de que forma _____(especifique)

16. Durante a pandemia em quantos grupos de whatsapp (da escola) você foi incluído/a para tratar sobre ensino remoto?
( ) Em nenhum grupo ( ) Apenas em um grupo ( ) De 2 a 5 grupos ( ) Mais de 5 grupos

17. Em relação às suas habilidades com as tecnologias digitais de informação e comunicação, você:
( ) Domina totalmente ( ) Domina parcialmente ( ) Não domina

18. Você tem alguma dificuldade com a tecnologia nesta nova realidade de ensino remoto emergencial?
( ) Falta habilidade ( )Falta equipamento ( ) Falta internet

19. Em qual espaço você realiza o ensino remoto emergencial?
( ) Na escola ( )Na minha própria casa ( )Em outro espaço_____(especifique)

20. Caso esteja realizando o ensino remoto em sua própria casa, quais são os principais problemas:
( ) aumento das despesas econômicas, a exemplo da conta de luz e compra de novos equipamentos tecnológicos
( ) aumento da carga horaria de trabalho, por não conseguir conciliar o tempo de trabalho com os afazeres em casa

21. Faz algum curso atualmente voltado para as tecnologias?

( ) Não ( ) Sim
20.1 Se sim, qual (is)? _____(especifique)

22. Você exerce outra (s) função/ões no magistério, além de professor(a)?
( ) Sim ( ) Não

21.1 Se exerce, qual (is)?
( )Coordenador/a
( ) Diretor/a
( ) Supervisor/a
( ) Outra:_____ (especifique)

23. Por que você escolheu o magistério?
( ) vocação
( ) atração salarial
( ) facilidade de emprego
( ) falta de outra opção
( ) incentivo de um parente/amigo

24. Você tem interesse em mudar de profissão?
( ) Sim ( ) Não

24.1 Se sim, esse interesse surgiu por conta das dificuldades com o ensino remoto?
( ) Sim ( ) Não

23.2 Aponte os possíveis motivos:
( ) melhoria salarial
( ) menos desgaste emocional
( ) motivos relacionados à saúde
( ) menor carga de trabalho
( ) maior status social
( ) outro. Qual? _____(especifique)

25. Na organização da escola do Campo em que você atua, sua turma é:
( ) Seriada ( ) Multisseriada ( ) Nucleada

26. Como você avalia seu trabalho no contexto do ensino remoto emergencial?
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Ruim ( )Péssimo

27. Você tem autonomia em relação às ações/atividades desenvolvidas no ensino remoto?
( ) Sim ( ) Não

28. Em relação á carga horária de trabalho, você acredita que com o ensino remoto ela tenha aumentado?
( ) Sim ( ) Não

29. No que diz respeito aos recursos materiais que a SMED disponibilizou para a implementação do ensino remoto, você os considera:
( ) ótimos ( ) bons ( ) regulares ( ) ruins ( ) péssimos ( ) insuficientes ( ) a SMED não disponibilizou nenhum recurso material para a implementação do ensino remoto

30. Qual o nível socioeconômico predominante entre os estudantes da classe com a qual trabalha?
( ) Alto
( ) Médio alto
( ) Médio
( ) Médio baixo
( ) Baixo
( ) Não sabe
( ) Outra _____ (especifique)

31. Qual a importância da sua renda no orçamento de sua família?
( ) renda principal
( ) renda complementar

32. Você complementa o salário que recebe como professor/a desempenhando outras atividades?
( ) Sim. ( ) Não.

32.1 Se sim, qual (is)? _____(especifique)
33. Você realiza trabalhos domésticos?
( ) Sim. ( ) Não.

32.1 Se rim, quanto tempo em média, você gasta diariamente nesses trabalhos? _____

34. O planejamento e a realização das aulas via ensino remoto são com base na Educação do Campo? ( )sim ( )Não ( )às vezes

35. Você concorda com o atendimento remoto?
( ) Sim. ( ) Não.
Por que_____(especifique)

36. Na sua opinião, quais medidas a escola deve adotar neste contexto de pandemia?
_____
_____
_____

37. Quais são as principais dificuldades em trabalhar com o ensino fundamental II por meio do ensino remoto?

_____
_____
_____

Muito obrigado por sua cooperação!
APÊNDICE 2
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED
Mestranda: Karine Barbosa dos Santos
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

PROJETO DE PESQUISA: "PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA"

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES E DIRETORES

1. A escola que o(a) senhor(a) atua possui classe seriada ou multisseriada? Como avalia essa organização da escola?

2. A quanto tempo trabalha como gestor(a)/coordenador(a) em escolas do campo?

3. Durante esses anos, como o(a) senhor(a) avalia as condições de trabalho dos professores(as), do gestores(as) e coordenadores(as) na escola em que você atua (infraestrutura, materiais didáticos e pedagógicos, recursos tecnológicos, acesso a internet)? E, agora com a pandemia de Covid-19, como você avalia?

4. Com a pandemia de Covid-19, como estão sendo realizadas as aulas? A escola que o(a) senhor(a) atua adotou o ensino remoto como alternativa à suspensão das aulas presenciais?

5. Por quais meios às atividades escolares estão sendo desenvolvidas?

6. Como o(a) senhor(a) avalia o ensino remoto na escola que você atua?

7. Com o ensino remoto, em algum momento os professores, gestores e coordenadores dessa escola realizam funções que deveriam ser desempenhadas por outro profissional? Quais?

8. Com a pandemia de Covid-19 houve uma da sua parte uma reavaliação em relação a importância das tecnologias da informação e comunicação, das tecnologias digitais para o ensino nas escolas do campo?

9. Com a paralização das aulas presenciais e implementação do ensino remoto, em sua opinião houve uma ampliação da sua jornada de trabalho e também da jornada de trabalho dos professores?

10. Em relação aos programas de governo para a implementação das tecnologias digitais nas escolas do campo, esses programas têm contribuído efetivamente para a inserção dos professores, alunos, e comunidade escolar em geral, no mundo tecnológico?

11. No contexto da pandemia, sua remuneração continua sendo paga? E a dos professores?

12. Em relação ao salário do professor, em sua opinião é o suficiente para suprir as necessidades básicas para a realização do ensino remoto?

13. Como você avalia sua conexão de internet, e da escola?

14. Em relação aos alunos e professores, o(a) senhor(a) tem procurado manter o diálogo sobre o ensino e o contexto da pandemia de Covid-19?

15. Há autonomia da sua parte e por parte dos professores para desenvolver o trabalho na escola da forma como deseja? No contexto do ensino remoto houve alguma mudança em relação a essa autonomia?

16. Como o(a) senhor(a) avalia a sua saúde mental nesse contexto de pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial? E, a saúde mental dos professores diante desses novos desafios para o ensino?

17. Durante a pandemia em quantos grupos de whatsapp (da escola) você foi incluído/a para tratar sobre ensino remoto?

18. Na sua opinião, quais medidas a escola deve adotar neste contexto de pandemia?

Muito obrigado por sua cooperação!