



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**GEOGRAFIA**  
**CURSO DE DOUTORADO**



**NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA  
GRANDE/PB E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE  
GEOGRAFIA**

**JOÃO PESSOA- PB**  
**2024**

**NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA  
GRANDE/PB E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE  
GEOGRAFIA**

Tese de Doutorado apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia. Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.  
Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

JOÃO PESSOA- PB  
2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M827e Morais, Nathália Rocha.

O ensino remoto na rede básica municipal de Campina Grande/PB e a precarização do trabalho do professor de Geografia / Nathália Rocha Morais. - João Pessoa, 2025.  
228 f. : il.

Orientação: Lenilton Francisco de Assis.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Trabalho docente. 2. Educação geográfica. 3. Precarização do trabalho. 4. Ensino remoto. 5. Ensino de Geografia. I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 331:37(043)

**"O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE  
CAMPINA GRANDE/PB E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO  
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA"**

por

**Nathália Rocha Morais**

**Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em  
Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Doutora em  
Geografia.**

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Aprovado por:



**Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis**  
Orientador



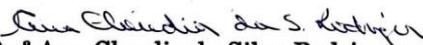
**Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso**  
Examinador interno

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO  
Data: 01/09/2024 08:08:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho**  
Examinador interno



**Prof.ª Dr.ª Ana Claudia da Silva Rodrigues**  
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

PAULO SERGIO CUNHA FARIAS  
Data: 02/09/2024 08:55:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Paulo Sergio Cunha Farias**  
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Exatas e da Natureza  
Programa de Pós-graduação em Geografia  
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Agosto/2024.

Maria Gorette Rocha Morais (*in memoriam*),  
a maior de todas as minhas inspirações e parcerias, minha maior e melhor amiga e  
incentivadora, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Muito mais que a finalização de um ciclo formativo tão almejado por grande parte dos que enveredam pelos meandros da vida acadêmica, este trabalho representa a possibilidade de me refazer em meio às adversidades enfrentadas durante todo meu percurso formativo, estas bem conhecidas por aqueles que convivem e conhecem minha história.

Como não começar as linhas desse texto agradecendo aqueles que tem me guiado e fortalecido durante todo o percurso? Por este motivo agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, a quem sou devota fiel, por sempre terem sido amparo e auxílio nos momentos de dificuldade, por me dotarem de resiliência, por não me permitirem desistir, mesmo que essa ideia tenha permeado meus pensamentos inúmeras vezes no trajeto até este dia.

Ao meu pai, João Barbosa de Moraes, por ter me orientado e me ensinado os verdadeiros valores de um ser humano, pelo amor incondicional dedicado, por sempre me incentivar e acompanhar em meus sonhos reforçando, em sua simplicidade, a cada instante que o caminho da honestidade, do respeito e do conhecimento é o mais acertado a seguir, muito obrigada pai.

A minha mãe, Maria Gorette Rocha Moraes (*in memoriam*), que sempre demonstrou imenso amor e orgulho, sempre me achando a melhor apesar das minhas falhas. Mãe, sonhamos com esse dia sempre juntas e enfrentando tudo o que viesse. Quantas vezes você leu meus escritos, escutou minhas falas e refletiu comigo trazendo suas sugestões inteligentes e coerentes, ainda que não fizesse parte do universo acadêmico, mas sempre participando de tudo... Hoje esse objetivo se concretiza. Tenho certeza que aí de cima, de um lugar de paz e amor, você olha por mim e está compartilhando dessa conquista comigo, pois se consegui chegar a esse dia tenha a certeza de que a maior de minhas motivações foi vocês (meus pais). Minha eterna saudade e gratidão a minha melhor e maior parceria, obrigada pelo privilégio de ter compartilhado minha vida com você “minha velhinha”.

Agradeço a toda a minha família materna, a base que me sustenta e que se mostra indispensável ao meu caminhar, minha gratidão e respeito.

Ao meu tio Alberto Jorge Rocha Silva (Tio Beto), por sempre se mostrar presente e disposto a me ajudar quando necessário e que esteve comigo nos momentos mais difíceis de minha jornada, mas que também sempre esteve nos momentos mais felizes

compartilhando comigo conquistas importantes com seu jeito iluminado de ser, para você dedico minha admiração, respeito e gratidão.

A minha tia Janete Maria Rocha Silva por sempre ter me acolhido em sua casa desde o período de mestrado, por sempre ter me incentivado com seu humor particular mostrando-me que sempre temos que seguir e que as coisas que surgem na vida vêm para nos fortalecer e ensinar algo de bom, que desistir nunca deve ser uma opção, muito obrigada.

Ao meu tio e padrinho Paulo Rocha e aos demais tios e tias Zezito Rocha, Dulce e Marluce Gomes (Tia Ana), minha eterna gratidão por sempre estarem por perto. Por parte da minha família paterna destaco a importância do Tio Paulo Barbosa e Elvira, e a minha gratidão pela atenção e por saber que também posso sempre contar com vocês.

Às minhas primas Rosângela Gomes e Ana Paula Macêdo, vocês foram suporte nessa jornada e sabem as razões de meu agradecimento. A minha prima Rayana Rocha com quem dividi algumas das angústias que fazem parte da vida acadêmica, e a prima Ana Heloísa Costa que, com seu jeito discreto esteve perto durante essa caminhada, minha gratidão.

Ainda incluídos na minha família, não posso deixar de destacar alguns nomes fundamentais. Agradeço a Josandra Araújo Barreto de Melo pelos laços de afinidade e irmandade construídos ao logo da caminhada da vida, estes se iniciaram na graduação e se fortalecem a cada dia, a cada dificuldade enfrentada e vitória alcançada, muito obrigada por saber que podemos contar uma com a outra incondicionalmente.

Muito obrigada a minha amiga de graduação, pós-graduação, trabalho e vida Maria Marta dos Santos Buriti com quem dividi muitos momentos importantes da vida acadêmica e profissional, mas, acima de tudo, da vida pessoal que nos fazem hoje ultrapassar a amizade, hoje somos irmãs e como sou grata por tudo e por toda a nossa trajetória. Obrigada pelas conversas e pelo apoio incondicional, minha amiga-irmã.

Agradeço a Ana Maria Canuto Bandeira que de forma muito acolhedora me recebeu como sua estagiária ainda na época da graduação e com quem, desde então, tenho nutrido uma relação de amizade muito valiosa para mim, gratidão por sempre, por toda a presença a ajuda dedicada.

Muito obrigada às amigas Geisiane Amorim, Vanusa Melo, Simone Lemos e Paloma Lopes que se fazem extremamente presentes em minha vida e que mesmo com alguns quilômetros de distância estão sempre por perto. Também incluo aqui Roberta dos S. Araújo, que passou a participar de nossa vida a partir de um contexto difícil, mas

que hoje tem se mostrado solícita e amiga, obrigada por cuidar tão bem do meu pai e por me ajudar sempre que necessário. E não poderia deixar de mencionar minha querida amiga Elânia Araújo, amizade construída durante o mestrado e que se estende para a vida, minha gratidão.

Alguém muito especial, que acompanhou minha trajetória acadêmica e de vida, não poderia deixar de estar presente nas linhas deste texto. Muito obrigada Marcus Vinícius Braga por todo cuidado e companheirismo dedicado... Por todo incentivo, orientação, e ajuda nas muitas situações que marcaram o percurso até a finalização dessa etapa, você não poderia deixar de estar presente nas linhas desse texto.

Agradeço ao meu orientador e amigo nessa jornada, o Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis que durante todo meu caminhar no universo da pós-graduação (mestrado e doutorado) se fez presente de forma muito tranquila e compreensiva. Encontrar pessoas como você no contexto, por vezes, tão difícil que caracteriza o meio acadêmico é sempre motivo de alegria e desejo de que sejam cultivados laços de amizade. Deixo aqui registrados minha admiração e respeito pelo profissional e pela pessoa que és. Que Deus abençoe a você e sua família sempre.

Muito obrigada ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso que se mostrou solícito e amigo durante vários momentos desta trajetória, me orientando e auxiliando sempre que possível com seu jeito particular de ser. Deus guarde sua vida e abençoe seus caminhos sempre.

Meus agradecimentos aos professores Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho, Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia da Silva Rodrigues que prontamente aceitaram compor a banca examinadora e contribuíram de forma muito positiva para o aperfeiçoamento do texto da versão final desta pesquisa;

Estendo minha gratidão também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núria Hanglei Cacete (FEUSP) que, junto ao Prof. Luiz Eugênio, participou da construção desta pesquisa desde os passos iniciais, com suas contribuições durante o Seminário de Tese. Este momento foi fundamental para os direcionamentos do estudo. Meu carinho e obrigada por compartilhar seu conhecimento e pelas valiosas contribuições colocadas cuidadosamente por você, Deus te abençoe grandemente.

Agradeço à Universidade Estadual da Paraíba, local no qual dei meus primeiros passos geográficos e pela qual nutro eterna gratidão pela minha formação inicial, bem como por ter me acolhido enquanto profissional.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFPB) pela oportunidade de vivenciar as possibilidades da pós-graduação, muito obrigada a todos os docentes que contribuíram com minha formação.

Não posso deixar de incluir meus agradecimentos a todos os docentes da Rede Básica de Ensino Municipal de Campina Grande/PB por participarem como sujeitos decisivos no processo de compreensão das problemáticas que tem alcançado a profissão docente no contexto neoliberal, e que foram potencializadas com a pandemia, por me permitirem conhecê-los e construir, compartilhar reflexões acerca de nossa profissão.

Por fim, agradeço à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) que me possibilitou a condição de bolsista durante essa etapa de minha formação conferindo a este processo um pouco mais de segurança e tranquilidade. Destaco aqui o nome de Mayara Mendonça que sempre me recebeu com presteza, sensibilidade e compreensão com relação ao meu contexto, gratidão.

# **O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

## **RESUMO**

A realidade de trabalho dos docentes na rede pública de ensino traz muitas inquietações que foram potencializadas pela implementação do ensino remoto durante o período da pandemia da Covid-19, reforçando problemáticas importantes nas mais distintas disciplinas escolares, inclusive na Geografia. Levando em consideração os cenários instaurados na realidade do trabalho docente no período em tela, esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande/PB como fator de precarização do trabalho dos professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas durante a suspensão das aulas e no retorno das atividades presenciais no período pandêmico de 2020-2022. A tese que sustenta o estudo é a de que o ensino remoto implementado durante o período pandêmico foi caracterizado pela ausência de ações e subsídios capazes de assegurar condições adequadas para um efetivo trabalho docente sendo, portanto, um modelo que convergiu para a precarização do trabalho dos professores nos momentos da pandemia e de retorno das atividades presenciais. Trata-se de um estudo qualitativo inserido no campo das pesquisas em Educação Geográfica, cuja abordagem teórico-analítica focaliza as influências neoliberais sobre o campo educacional, o trabalho docente e sua história, a inserção das tecnologias no trabalho docente e o trabalho dos professores de Geografia diante do ensino remoto. Compreendendo que os fenômenos devem ser analisados em sua totalidade, adotou-se a dialética como método capaz de dar suporte para esta investigação pelo fato de possibilitar a análise dos fenômenos a partir da dinamicidade do contexto no qual se encontram inseridos. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a pesquisa documental, a aplicação de questionários ao total de 34 docentes de Geografia dos quais 21 docentes, entre efetivos e contratados, constituíram os sujeitos da pesquisa que se voluntariaram a participar da segunda etapa deste estudo: a realização das entrevistas com 13 professores voluntários e com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (SINTAB), que representa os trabalhadores municipais, entre eles os docentes da rede básica de Campina Grande/PB. O exame das entrevistas foi realizado através da Técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que o trabalho dos professores de Geografia da mencionada rede de ensino sofreu impactos relacionados às condições efetivas para a realização do ensino remoto, uma vez que não foram oferecidos a esses profissionais os subsídios necessários para sua atuação na realidade do ensino remoto, além dos impactos sobre a saúde física e emocional dos docentes.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Educação Geográfica. Precarização. Ensino Remoto. Ensino de Geografia.

# **REMOTE TEACHING IN THE MUNICIPAL BASIC NETWORK OF CAMPINA GRANDE/PB AND THE PRECARIOUS WORK OF GEOGRAPHY TEACHERS**

## **ABSTRACT**

The reality of teachers' work in the public education network raises many concerns that were heightened by the implementation of remote teaching during the period of the Covid-19 pandemic, reinforcing important problems in different school subjects, including Geography. Considering the scenarios established in the reality of the teaching work in the period in question, this research aims to understand the process of implementing remote teaching in the basic education network of the city of Campina Grande/PB as a factor in the precariousness of the work of Geography teachers in the final years of Elementary Education in public schools during the suspension of classes and the return of in-person activities in the 2020-2022 pandemic period. The thesis that supports the study is that remote teaching, implemented during the pandemic period, was characterized by the absence of actions and guidelines capable of guaranteeing adequate conditions for effective teaching, therefore being a model that converges to the precariousness of the work of teachers during the pandemic and return to in-person activities. This is a qualitative study inserted in the field of research in Geographic Education, whose theoretical-analytical approach focuses on neoliberal influences on the educational field, teaching work and its history, the insertion of technologies in the teaching work and the work of Geography teachers of basic education in remote education. Understanding that the phenomena must be analyzed in their community, dialectics is adopted as a method capable of supporting this investigation due to the fact that it enables the analysis of populations based on the dynamics of the context in which they are inserted. The methodological procedures used were documentary research, the application of questionnaires to a total of 34 Geography teachers, of which 21 teachers, including permanent and contracted teachers, volunteered to participate in the second stage of this study: interviews with 13 teachers and with the president of the Union of Municipal Public Workers of Borborema Agreste (SINTAB), which also represents the basic education network of Campina Grande/PB. The examination of the interviews was carried out using the Content Analysis Technique. The results indicate that the work of Geography teachers of such network suffered impacts on the conditions related to the effective implementation of remote teaching, since the professionals were not offered the necessary guidelines for their performance in the reality of remote teaching, in addition to the impacts on the physical and emotional health of teachers.

**Keywords:** Teaching Work. Geographic Education. Precariousness. Remote Teaching. Teaching Geography.

# **LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN LA RED BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB Y EL TRABAJO PRECARIO DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA**

## **RESUMEN**

La realidad del trabajo de los docentes en la red de educación pública suscita muchas preocupaciones que se vieron intensificadas por la implementación de la enseñanza a distancia durante el período de la pandemia de Covid-19, reforzando importantes problemas en varias asignaturas escolares, incluida la Geografía. Teniendo en cuenta los escenarios establecidos en la realidad del trabajo docente en el período en cuestión, esta investigación tiene como objetivo comprender el proceso de implementación de la enseñanza remota en la red básica de la ciudad de Campina Grande/PB como un factor de precarización del trabajo de Profesores de Geografía de los años finales de la educación Primaria de escuelas públicas durante la suspensión de clases y el regreso de actividades presenciales en el período pandémico 2020-2022. La tesis que sustenta el estudio es que la enseñanza a distancia implementada durante el período de la pandemia se caracterizó por la ausencia de acciones y subsidios capaces de garantizar condiciones adecuadas para una labor docente eficaz, siendo por tanto un modelo que converge hacia la precariedad del trabajo docente durante la pandemia y en el regreso a las actividades presenciales. Se trata de un estudio cualitativo inserto en el campo de la investigación en Educación Geográfica, cuyo enfoque teórico-analítico se centra en las influencias neoliberales en el campo educativo, el trabajo docente y su historia, la inserción de las tecnologías en el trabajo docente y el trabajo de los docentes de Geografía de la educación básica en la educación remota. Entendiendo que los fenómenos deben ser analizados en su comunidad, se adopta la dialéctica como un método capaz de sustentar esta investigación debido a que posibilita el análisis de las poblaciones a partir de la dinámica del contexto en el que se insertan. Como procedimientos metodológicos se utilizaron la investigación documental, la aplicación de cuestionarios a un total de 34 docentes de Geografía, de los cuales 21, entre docentes permanentes y contratados, constituyeron los sujetos de investigación que se ofrecieron voluntariamente a participar en la segunda etapa de este estudio: entrevistas a 13 profesores voluntarios y con el presidente del Sindicato de los Trabajadores Públicos Municipales del Agreste de Borborema (SINTAB), que también representa los docentes de la red básica de Campina Grande/PB. El examen de las entrevistas se realizó mediante la Técnica de Análisis de Contenido. Los resultados indican que la labor de los docentes de Geografía de dicha red educativa sufrió impactos en las condiciones relacionadas con su efectiva implementación, ya que a estos profesionales no se les ofrecieron los subsidios necesarios para su actuación en la realidad de la enseñanza a distancia, además de los impactos sobre la salud física y emocional de los docentes.

**Palabras clave:** Trabajo Docente. Educación Geográfica. Precariedad. Enseñanza remota. Enseñanza de Geografía.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>20</b>  |
| 1.1. A construção do objeto de pesquisa.....  | 20         |
| 1.2. Justificativa e estado do conhecimento .....   | 26         |
| 1.3. Metodologia .....  | 25         |
| <b>2. EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA<br/>NEOLIBERAL .....</b>   | <b>43</b>  |
| 2.1. A educação no contexto neoliberal.....   | 43         |
| 2.2. Perspectivas Geográficas acerca do trabalho docente sob os pressupostos<br>neoliberais.....                                      | 62         |
| 2.3. Profissionalização da Docência: percursos e relações com a precarização do<br>trabalho do professor de Geografia .....           | 77         |
| <b>3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E AS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO<br/>DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE.....</b>                     | <b>96</b>  |
| 3.1. As políticas públicas de formação docente no contexto neoliberal .....   | 96         |
| 3.2. A formação e o trabalho docente diante do uso das tecnologias .....  | 108        |
| 3.3. Desafios e possíveis caminhos para a prática docente em Geografia .....  | 114        |
| <b>4. O ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: OS<br/>DOCENTES DE GEOGRAFIA E A PRECARIZAÇÃO DE SEU TRABALHO .....</b> | <b>120</b> |
| 4.1. Os documentos elaborados durante a pandemia.....   | 120        |
| 4.2. Os docentes de Geografia que atuaram durante o ensino remoto.....  | 132        |
| 4.3. Contextos da precarização do trabalho docente na Rede de Ensino Municipal de<br>Campina Grande/PB .....                          | 154        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>189</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>198</b> |
| <b>ANEXO 01- APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>   | <b>211</b> |
| <b>ANEXO 02- TERMO DE ANUÊNCIA DA REDE DE ENSINO. ....</b>  | <b>219</b> |
| <b>APÊNDICE 01- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE GEOGRAFIA DA<br/>REDE .....</b>   | <b>220</b> |
| <b>APÊNDICE 02- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES .....</b>   | <b>224</b> |
| <b>APÊNDICE 03- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PRESIDENTE DO SINDICATO<br/>226</b>  |            |
| <b>APÊNDICE 04- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)..</b>   | <b>228</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. A construção do objeto de pesquisa

A realidade de trabalho dos docentes na rede pública de ensino traz muitas inquietações que foram potencializadas pela implementação do ensino remoto durante o período da pandemia da Covid-19, reforçando problemáticas importantes nas mais distintas disciplinas escolares, inclusive na Geografia.

Tratar dos impactos do ensino remoto sobre o trabalho docente implica compreender as transformações ocasionadas no âmbito educacional a partir da difusão das tecnologias no cotidiano de trabalho dos professores de modo articulado às proposições que marcam a consolidação de uma sociedade neoliberal, disciplinada a partir de um intenso processo de redirecionamento de políticas públicas sociais para os princípios neoliberais e do avanço da interferência do setor privado sobre áreas do setor público.

Como característica do neoliberalismo, tal interferência pode ser percebida na medida em que problemas cujas soluções deveriam competir ao poder público passam a ser resolvidos pelo setor empresarial privado que tende a buscar benefícios em favor de interesses próprios, inclusive no que se trata do trabalho docente e das condições para sua realização.

O modelo neoliberal emerge mundialmente a partir dos anos de 1970, trazendo consigo metamorfoses significativas no mundo do trabalho como resultados de um momento de crise e do processo de mundialização do capital, processo que ocasiona, para Antunes e Alves (2004), grandes transformações no que condiz à nova materialidade atribuída ao trabalho. As novas configurações recriam as formas de dependência econômica dos países emergentes em relação aos países desenvolvidos, no qual ocorre a exploração da força de trabalho, tendo como ápice a precarização.

De acordo com Antunes (2009, p.17), as principais características que marcam o momento de resposta à crise do capital, impactando diretamente no trabalho, consistem em “[...] enorme desemprego estrutural, em crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza [...]”.

Nesse sentido, conhecer as dinâmicas que envolvem o universo do trabalho na atualidade perpassa o entendimento das profundas transformações, não apenas no que se

relaciona às materialidades atribuídas ao trabalho como também às subjetividades que passam a contorná-lo a partir da crise do capital.

No Brasil, os anos de 1990 são o marco da proliferação dos ideais neoliberais, bem como sinalizam transformações referentes ao trabalho docente no bojo da reestruturação produtiva<sup>1</sup>. Somando-se a este fato, temos a difusão da tecnologia característica de um novo momento do capital e que visa ocupar cada vez mais espaço no campo educacional, repercutindo diretamente sobre o trabalho docente.

No interior do cenário educacional, há diferentes formas de desenvolvimento das atividades, dispendo como produto situações singulares de subordinação do trabalho ao capital, exemplo deste fato é a grande fragmentação da atividade docente, uma vez que um professor pode atuar em diferentes funções que não a de reger aulas. Considerando essa realidade destacamos as crescentes exigências no que se refere ao trabalho docente, fazendo com que os professores necessitem desenvolver habilidades que ultrapassam a regência de aulas, a exemplo do manuseio dos mais diversificados recursos, incluem-se nesse cenário os recursos tecnológicos. Assim, para apreender esse processo, torna-se premente entender como a força do trabalho e a tecnologia caminharam ao longo da história.

Nesse sentido, é importante ter em mente que até a Primeira Revolução Industrial o desenvolvimento das atividades centrava-se na força de trabalho humana. A partir desse momento, tem início o processo de automação que, aos poucos, avança com o aprimoramento da tecnologia e com o processo de mecanização que promovem a submissão do trabalho à tecnologia.

Nesse quadro de acontecimentos, também está inserido o trabalho docente do qual tem sido exigido um engajamento cada vez maior dos profissionais com relação ao manuseio dos recursos tecnológicos como requisito para sua inserção na dinâmica do capital.

Diante das transformações nas relações de submissão do trabalho ao capital, o cotidiano de trabalho dos professores foi afetado diretamente pelas novas demandas emergentes. Para Saviani e Galvão (2021), a inserção da tecnologia no processo educacional não implica necessariamente em avanços no que tange à liberdade em relação ao trabalho docente como muito tem sido propagado, podendo significar um

---

<sup>1</sup> Ricardo Antunes (2011) na introdução do livro “A crise estrutural do capital”, de Istvan Meszaros, denomina esse processo de reestruturação como uma forma sociometabólica do capital.

trabalho sem limites e limitado no que refere à efetivação prática tendo em vista as diferentes realidades que envolvem o trabalho docente.

Dentro das perspectivas neoliberais, as tecnologias ocasionam transformações importantes sobre o trabalho nas mais diferentes áreas, sendo defendidas como a saída mais adequada para muitos problemas. No campo educacional e do trabalho docente não ocorre diferente, tendo em vista que os avanços vislumbrados são frequentemente relacionados à difusão do uso das tecnologias e às diversas maneiras de conduzir o processo de ensino, a exemplo do ensino remoto que se constituiu como prática adotada durante a pandemia da Covid-19 em todas as redes de ensino do país.

Entretanto, apesar das novas demandas observadas, também é fato que são ocultadas questões fundamentais como a ampliação dos investimentos estatais de forma organizada e efetiva no âmbito da educação pública e a elaboração e implementação de políticas de formação e apoio ao trabalho docente diante do uso dos meios tecnológicos.

A pandemia da Covid-19 intensificou um processo em curso evidenciando problemas importantes relativos ao trabalho docente no que diz respeito à sua valorização e às condições de realização no contexto neoliberal. Também é essencial atentar ao fato de que, o cenário vivenciado por docentes e discentes durante o ensino remoto corroborou para a configuração de novas realidades para o trabalho dos professores no retorno às atividades presenciais, uma vez que estes profissionais têm se deparado com estudantes desmotivados e com lacunas importantes no processo de aprendizagem.

Além disso, em decorrência da forte inserção das tecnologias no espaço escolar através, por exemplo, das redes sociais como mecanismos de proliferação de informações o papel da escola e do professor tem sido questionado sob o viés de sua contribuição no que se relaciona à aprendizagem.

Segundo Meszáros (2008), ratifica-se a organização de uma sociedade em rede que inclui a escola dentro de uma teia de interesses político-econômicos hegemônicos, fazendo desse espaço um mecanismo sócio-educacional dedicado à oferta de conhecimentos direcionados às finalidades do capital.

Se os estudantes têm fácil acesso às múltiplas informações em tempo real, qual seria de fato o papel da escola e do professor nesse contexto? Embora pareça óbvia, a resposta a esse questionamento tem se mostrado primordial de reafirmação contínua, consistindo na concepção de que apesar da inevitável convivência com a difusão da tecnologia e da informação na sociedade contemporânea, o papel da escola e a atuação

do professor permanecem voltados para a interpretação dos fenômenos no combate ao crescente “novo analfabetismo” no qual estudantes têm acesso à informação, mas apresentam a incapacidade de interpretá-la de maneira autônoma e crítica de modo a construir conhecimento (Meszáros, 2008).

Diante da instauração de novos cenários pautados no uso intenso dos vários recursos tecnológicos, relativos ao uso das redes ou às plataformas de transmissão, os encaminhamentos dados ao processo de ensino durante a pandemia a partir da implementação do ensino remoto não apenas transformaram o cenário educacional como colocaram os professores diante de uma nova realidade a partir da qual as premissas neoliberais para a educação se apresentaram de maneira ainda mais ofensiva, escancarando as desigualdades e colocando o trabalho docente sob a condição da utilização intensa das tecnologias independentemente de formação e infraestrutura adequadas.

Nesse sentido, configurou-se uma conjuntura na qual o agravamento das condições de trabalho pôde ser observado através da ampliação excessiva das jornadas de trabalho sem nenhuma remuneração extra por isso, com a depreciação e/ou não fornecimento de equipamentos adequados ao trabalho remoto, com a elaboração de aulas para múltiplas realidades (alunos que tinham acesso à internet e aqueles que não possuíam e, assim, recebiam materiais impressos), com a ausência de apoio pedagógico e estrutural entre outros imbróglis que permeiam a transição das atividades presenciais para as remotas.

Conforme Cacete et. al. (2021), o cenário educacional foi um dos mais prejudicados durante a pandemia da Covid-19, estimulando a ampliação das pesquisas acerca das transformações ocasionadas por este fenômeno na dinâmica sobre o ensino-aprendizagem nos diversos níveis de ensino. Desse modo, considerando o trabalho docente diante do cenário exposto, o questionamento que orienta o percurso desta pesquisa é: de que forma o ensino remoto implementado na rede básica de ensino se constituiu como fator de precarização do trabalho dos professores de Geografia?

Contextualizada nesse campo de problematização, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande/PB como fator de precarização do trabalho dos professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas durante a suspensão das aulas e no retorno das atividades presenciais da pandemia da Covid-19 (2020-2022).

No intuito de alcançar o objetivo estabelecido, são indicados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o processo de normatização do ensino remoto na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB;
- b) Investigar o perfil dos docentes participantes da pesquisa por meio dos dados coletados com a aplicação de um questionário;
- c) Identificar as tecnologias mais utilizadas pelos docentes de Geografia da rede básica municipal de Campina Grande-PB durante o período pandêmico;
- d) Analisar a concepção dos professores de Geografia em relação à implementação e efeitos do ensino remoto sobre o trabalho docente durante e após o período de distanciamento social.

O recorte temporal estabelecido para este estudo corresponde ao período de 2020 a 2022. Tal delimitação corresponde ao momento de início da pandemia e suspensão das atividades presenciais, estendendo-se até o ano de 2022 quando há o controle da disseminação do vírus causador da Covid-19 e o retorno gradual das atividades presenciais.

Devido a descoberta de vacinas foi possibilitado o processo de imunização em massa da população. Destaque-se que, após três anos e três meses de adoção de medidas para o controle da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou em 05 de maio de 2023, o fim do Estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, fazendo com que a pandemia fosse considerada uma situação sob controle, apesar das orientações de continuidade dos cuidados preventivos à contaminação, enquanto ações de manejo de um vírus que permanece em circulação.

Levando em consideração a realidade do ensino público e a inserção das tecnologias, bem como as condições para o desenvolvimento do trabalho docente no contexto neoliberal, a tese que sustenta este estudo é a de que o ensino remoto implementado durante o período pandêmico, foi caracterizado pela ausência de ações e subsídios capazes de assegurar condições adequadas para um efetivo trabalho docente sendo, portanto, um modelo que converge para a precarização do trabalho dos professores de Geografia nos momentos da pandemia e retorno das atividades presenciais.

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da Educação Geográfica. De acordo com Rego e Costella (2019), trata-se de uma compreensão ampla sobre os fenômenos

educacionais que imprimem forma e animam a vida em sociedade permitindo a análise dos contextos e problemáticas espaciais existentes. Ainda para os autores, a Educação Geográfica contempla o combate à alienação na busca pela emancipação e criticidade nas análises que devem ser imbuídas do entendimento dos elementos naturais, mas também daqueles humanos e intencionais que representam interesses específicos.

Considerando as perspectivas da Educação Geográfica e sua capacidade de atuar como mecanismo contrário à alienação dos sujeitos, esta pesquisa possibilita compreender os impactos do ensino remoto sobre o trabalho docente como resultados não apenas de um momento de excepcionalidade, mas enquanto constituintes de um processo de afirmação e fortalecimento de interesses inerentes ao contexto neoliberal.

De natureza qualitativa, o estudo considera as singularidades dos fenômenos em análise, priorizando sua descrição e propagando voz aos sujeitos pesquisados (professores/as), buscando colocar em destaque os diversos desdobramentos relacionados às múltiplas realidades nas quais esses profissionais estiveram imersos e que repercutiram no retorno às atividades presenciais.

A partir do sentido de análise proposto, o objetivo indicado foi trabalhado a partir de uma abordagem teórico-analítica que focaliza as influências neoliberais sobre o campo educacional, o trabalho docente e sua história, as políticas públicas voltadas à docência, a inserção das tecnologias no trabalho docente e o trabalho dos professores de Geografia do ensino básico no contexto do ensino remoto.

Nessa perspectiva, por reconhecer que os fenômenos devem ser analisados em sua totalidade adota-se a dialética como método capaz promover suporte para a investigação. A escolha justifica-se pelo fato de que este método apresenta uma direção de análise sob a qual os fenômenos devem ser estudados a partir da dinamicidade do contexto no qual se encontram inseridos.

Como procedimentos metodológicos foram utilizados:

- a) A pesquisa documental, realizada nos documentos oficiais que direcionaram as atividades educativas no município durante o recorte temporal 2020-2022;
- b) A aplicação de questionário ao total de 34 docentes de Geografia, este instrumento de coleta de dados foi utilizado tendo em vista ser o mais viável a partir do quantitativo de docentes na rede de ensino. Nessa etapa obtivemos 21 respostas voluntárias (10 docentes efetivos e 11 docentes contratados) estes constituíram os sujeitos da pesquisa que seguiram conosco para a etapa das entrevistas;

- c) O exame das entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi a maior aproximação com os sujeitos e alcance de suas subjetividades, abrangeu os 21 docentes, entretanto, por considerar que o grupo de docentes contratados sofre com maior intensidade os efeitos da precarização, as falas desses profissionais se destacam na análise. As entrevistas tiveram seu conteúdo analisado através da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Apesar de tratar-se de um fenômeno mundial, a pandemia ocasionou resultados peculiares e se espacializou de maneira singular em cada lugar. Nesse sentido, o campo de pesquisa adotado justifica-se, a princípio, pela grande representatividade regional do município que é o segundo maior do estado da Paraíba em termos populacionais com aproximadamente 419.379 mil habitantes (IBGE, 2022).

O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. No capítulo 1 apresenta-se esta introdução composta pelos subitens “A construção do objeto de pesquisa”, “Justificativa e estado do conhecimento” e “Metodologia”, através dos quais se busca esclarecer o leitor sobre quais foram os caminhos percorridos desde a definição do tema, até os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Em seguida, os capítulos 2 e 3 são dedicados à abordagem teórica que gravita sobre as temáticas relacionadas à educação e ao trabalho docente na sociedade neoliberal, e às tecnologias na educação, na formação e no trabalho docente. No capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados obtidos com a aplicação de questionários e entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa. Por fim apresentamos as considerações, referências, anexos e apêndices.

Ademais, cabe destacar que no decorrer da elaboração deste trabalho se buscou estabelecer as conexões necessárias entre a teoria e os dados empíricos indispensáveis para a construção de um trabalho de tese.

## **1.2. Justificativa e estado do conhecimento**

Segundo André (2001, p. 59), as pesquisas na área da educação devem, entre outros fatores, ter sua importância relacionada a aspectos científicos e sociais sendo capazes de fomentar a reflexão sobre temas diversos, contribuindo para a construção do conhecimento crítico e consciente sobre tais temáticas. Assim, este estudo justifica-se a partir da representatividade do período de pandemia da Covid-19 que se coloca entre os

acontecimentos mais relevantes da última década que gerou impactos nas mais diversas dinâmicas da sociedade, inclusive nas que se relacionam ao trabalho docente.

Os desdobramentos observados no recorte temporal 2020-2022 ratificam a necessidade de reflexões que busquem compreender as tendências de precarização do trabalho docente em decorrência de sua intensificação, fato que direciona esta pesquisa como uma contribuição social no que tange ao real entendimento da importância do profissional docente bem como da implementação de políticas públicas que defendam melhores condições de trabalho sob todos os aspectos e em todas as perspectivas de sua realização.

No âmbito das pesquisas acadêmicas houve, desde o início da pandemia, um *boom* na produção de artigos científicos, publicados em periódicos e eventos científicos, que tratam dos impactos e dinâmicas provenientes do cenário pandêmico sobre a educação.

Já no que se relaciona a trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), foi realizada uma busca em duas das principais bases de dados existentes: o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Realizada no mês de julho de 2024, a busca considerou trabalhos que tratassem do trabalho docente no período de pandemia e ensino remoto na realidade do ensino básico. Os descritores adotados foram “Trabalho Docente”, “Precarização” e “Ensino Remoto” chegando aos resultados apresentados nos Quadros 01 e 02:

**Quadro 01- Trabalhos encontrados em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.**

| CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES |  |             |                             |  |
|--|--|-------------|-----------------------------|--|
|  | Título do trabalho e autores   | Natureza    | Área do conhecimento        | Instituição e ano de publicação  |
| 01                                     | O ardil da precarização: o trabalho docente nas escolas de ensino médio em tempos de pandemia<br><br>Autora:<br>Patrícia Simone da Silva Carvalho  | Dissertação | Sociologia                  | Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Mato Grosso<br>Instituto de Ciências Humanas e Sociais<br>Ano de publicação: 2023 |
| 02                                     | O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente<br><br>Autora:<br>Lilian Teixeira Cunha de Resende   | Dissertação | Educação                    | Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia<br>Ano de publicação: 2023  |
| 03                                     | O ensino remoto em escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba: uma análise acerca da precarização do trabalho docente e seu impacto no ensino de sociologia<br><br>Autora:<br>Kamilla Rocha Ferreira         | Dissertação | Sociologia em Rede Nacional | Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal de Campina Grande<br>Ano de publicação: 2023 |
| 04                                     | Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no ensino fundamental do município de Florianópolis no período da pandemia (2020-2022)<br><br>Autora:<br>Rafaela Cunha Vargas Laureano | Dissertação | Educação                    | Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina<br>Ano de publicação: 2023  |

|    |  |             |            |   |
|----|--|-------------|------------|---|
| 05 | Precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia do Covid-19: uma análise do ensino remoto na EMEB Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá-MT<br><br>Autora:<br>Tatielly Angelina Pires | Dissertação | Educação   | Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia<br>Ano de publicação: 2023                   |
| 06 | Desafios impostos pelo ensino remoto emergencial nas práticas de professores de matemática<br><br>Autor:<br>Pedro Paulo Mendes da Rocha Marques  | Dissertação | Matemática | Programa de Pós- Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro<br>Ano de publicação: 2021 |

Fonte: Organização da autora tendo como base os dados do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2024.

**Quadro 02- Trabalhos encontrados em busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).**

| BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) |   |             |                      |   |
|--|---|-------------|----------------------|---|
|  | Título do trabalho  | Natureza    | Área do conhecimento | Instituição e ano de publicação   |
| 01   | O Ensino Remoto em Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba: uma análise acerca da precarização do trabalho docente e seu impacto no ensino de sociologia.<br><br>Autora:<br>Kamilla Rocha Ferreira | Dissertação | Sociologia           | Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFOCIO da Universidade Federal do Ceará - UFC, associada Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.<br>Ano de publicação: 2023 |
| 02   | O Trabalho Docente Durante a Pandemia da Covid-19: trabalho home office, gênero e precarização  | Dissertação | Educação             | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco<br>Ano de publicação: 2023  |

|    |   |             |            |  |
|----|---|-------------|------------|--|
|    | Autora:<br>Suzana Pereira Temudo  |             |            |  |
| 03 | Trabalho Docente e Saúde: estudo com professores de escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP<br><br>Autor:<br>Carlos Eduardo Cervilieri             | Dissertação | Psicologia | Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP<br>Ano de publicação: 2021  |
| 04 | Desafios sócio-tecnológicos impostos a professores e alunos diante do contexto histórico de crise pandêmica de Covid-19 no município de Caldas Novas-GO<br><br>Autor:<br>Leonardo José do Carmo Silva | Dissertação | História   | Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás<br>Ano de publicação: 2022                     |
| 05 | "A máquina não para": impactos da pandemia da Covid-19 sobre a atividade docente na educação básica<br><br>Autora:<br>Caroline Bevilacqua   | Dissertação | Psicologia | Pós-Graduação em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná<br>Ano de publicação: 2022 |
| 06 | Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos políticos que incidem sobre seu trabalho<br><br>Autora:<br>Vanessa Aparecida Diniz Parreira                          | Dissertação | Psicologia | Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia<br>Ano de publicação: 2021  |

Fonte: Organização da autora com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2024.

A partir da busca não foi possível identificar nenhuma dissertação ou tese que trate do assunto de modo direcionado aos docentes de Geografia que atuam na educação básica. Esse fato reforça a pertinência da presente pesquisa exibindo os impactos da pandemia e do ensino remoto sobre o trabalho docente, de modo que a ausência da oferta de efetivas condições de trabalho surge como elemento que contribuiu diretamente para a intensificação do processo de precarização da profissão.

Ademais, a afinidade com os estudos relacionados ao processo de formação para o magistério e o fato de promover a oportunidade de vivenciar as experiências no âmbito da Educação a Distância e do ensino remoto, ainda que brevemente, se constituem como fatores relevantes para a investigação/reflexão em tela acreditando que este estudo pode contribuir com a elaboração de um panorama dos impactos causados pela pandemia sobre o trabalho docente no recorte espacial selecionado tendo em vista a excepcionalidade dos acontecimentos.

### **1.3. Metodologia**

Considerando o quadro de totalidade sob o qual todos os fenômenos se encontram, bem como a impossibilidade de compreensão isolada do contexto em estudo, adota-se para fins desta pesquisa a dialética como método capaz de subsidiar a investigação proposta pelo fato de apresentar uma direção de análise sob a qual os fenômenos devem ser estudados a partir da dinamicidade do cenário no qual se encontram inseridos.

Temos, conforme Lefebvre (1975), a dialética como instrumento a partir do qual se oportuniza a reflexão de um dado contexto que envolve questões abstratas e concretas, que perpassam da forma ao conteúdo, do mediato ao imediato. O autor afirma ainda que não há conhecimento pronto e acabado, o conhecimento é prático, é social e também histórico, sendo necessário considerar as compreensões dos sujeitos envolvidos nos fenômenos.

Desse modo, conceber o trabalho docente sob os desdobramentos neoliberais e o movimento ensino presencial-remoto-presencial, solicita a escolha de um método de análise que considere a totalidade do fenômeno buscando ultrapassar sua aparência alcançando, assim, a essência dos acontecimentos que o envolvem.

A construção do conhecimento deve ultrapassar a superficialidade dos fenômenos apoiando-se na lógica concreta, do real, da prática. Esta, por sua vez, aplica-se ao conhecimento da estrutura histórica do movimento dialético das interações e desdobramentos socioespaciais. Isso significa dizer que, não há estudo acerca de um fenômeno sem considerar-se o movimento histórico que o envolve, pois esse mostra seus resultados sobre o cenário/objeto em pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador precisa considerar os modelos socioeconômicos hegemônicos para que seja possível realizar uma análise mais acertada. No que tange a este estudo, considerar as influências exercidas pelo modelo neoliberal sobre os fenômenos educacionais e do trabalho docente, indica o caminho a seguir para uma melhor visualização da realidade, possibilitando ao pesquisador não incorrer no erro de aderir à determinação de uma só maneira de enxergar a realidade como sendo a unicamente correta.

Coadunando com essa perspectiva, Kosik (1976, p. 20) afirma que “[...] o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” envolve o método dialético conduzindo ao entendimento de que a realidade deve ser apreendida de modo que se ultrapasse a superficialidade dos fenômenos, esta denominada pelo autor de *pseudoconcreticidade*.

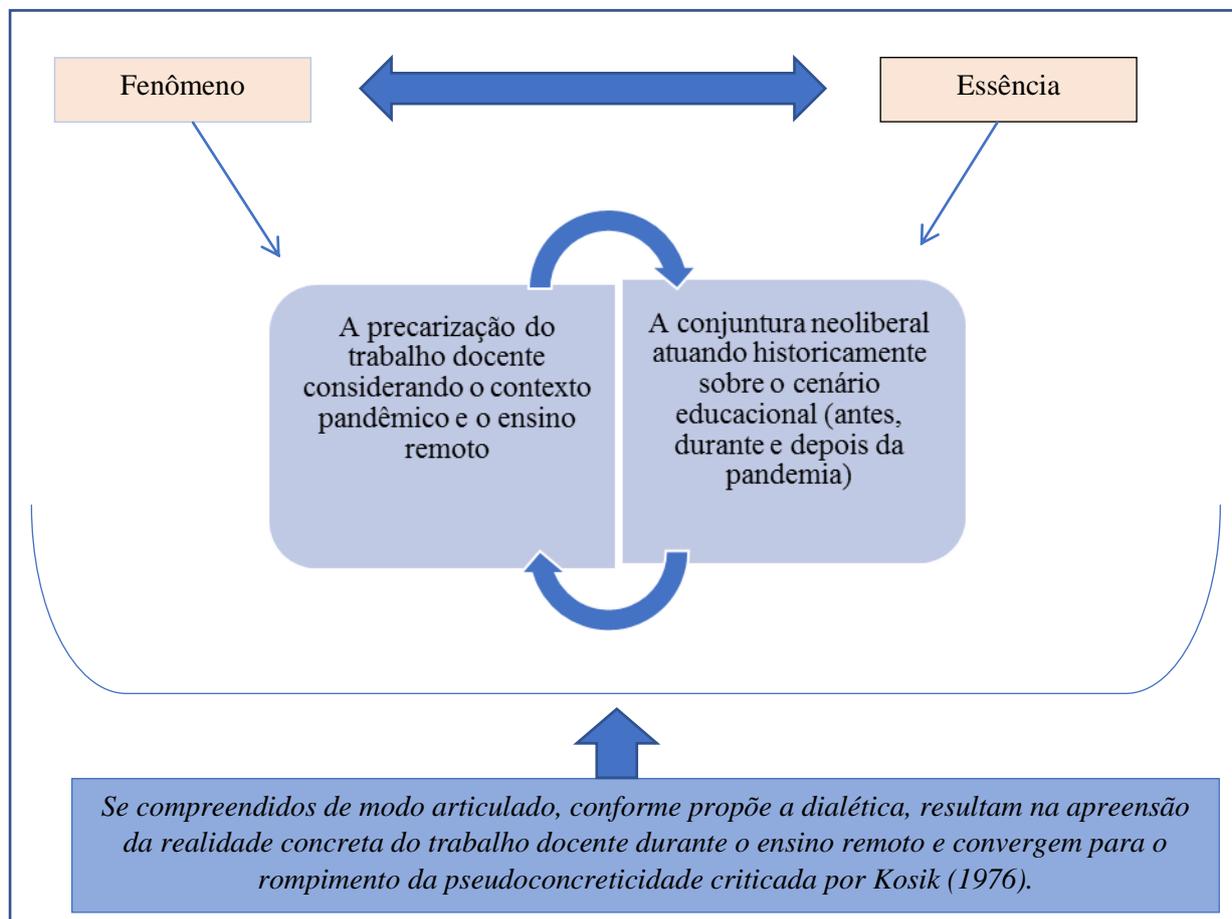
A superação do que é superficial a um determinado acontecimento implica na visão do homem como criador da realidade social e permite que se chegue à essência do fenômeno, entendendo que o homem não apenas faz parte dele, como também atua diretamente no que diz respeito aos seus desdobramentos. Para Kosik, esse fato representa o descortinar do véu da *pseudoconcreticidade*, o romper das barreiras entre aparência-essência e fenômeno-coisa em si.

Trata-se da necessidade de que o homem crie “[...] suas próprias representações das coisas e elabore todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (Kosik, 1976, p. 14).

No caso deste estudo, conhecer a história do processo da profissionalização docente e da precarização do trabalho docente nos permite, por meio da dialética, também identificar as repercussões da implementação do ensino remoto sobre o trabalho dos professores durante o período pandêmico e, para mais, das intencionalidades da difusão das tecnologias no mundo globalizado neoliberal.

A Figura 01 representa a totalidade dos fenômenos proposta por Kosik. No caso deste estudo toma-se como base de análise docente:

**Figura 01- Esquema de compreensão da totalidade dos fenômenos tomando o trabalho docente como elemento de análise.**



Fonte: Organizado pela autora com base em Kosik (1976).

Trata-se de um processo de apreensão das questões elencadas que envolvem o trabalho docente, de sua decomposição de modo que se alcance a realidade atual.

Assim:

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (Kosik, 1976, p. 18).

Diante do exposto, torna-se inviável analisar o trabalho docente de modo dissociado das transformações históricas e dos contextos econômicos, especificamente das influências exercidas pelo modelo neoliberal sobre a dinâmica educacional.

Para examinar o quadro posto, torna-se pertinente ultrapassar o aparente alcançando a essência do fenômeno, fato que sinaliza a dialética enquanto caminho profícuo para esta pesquisa na medida em que permite depreender uma realidade movida por interesses inerentes à conjuntura neoliberal.

Para Kosik (1976, p. 35), a análise deve entender a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Lançar mão da dialética no desenvolvimento de pesquisas, e na pesquisa educacional, indica o entendimento de um mundo em constante transformação, em um movimento constante caracterizado pela existência de uma sociedade de classes, fato que determina muitos dos acontecimentos observados.

Tratando-se do trabalho docente, o uso deste método permite esquadrihar os cenários que permeiam e reforçam as necessidades relacionadas à profissão e suas perspectivas no cenário neoliberal, uma vez que este atende a interesses específicos que não são os das classes menos favorecidas, tais como o acesso ao conhecimento, formação e condições de trabalho condizentes com a importância do professor para a sociedade.

Saliente-se que, ao debruçar o olhar sobre as questões que envolvem o trabalho docente no período de ensino remoto e pós-ensino remoto, bem como sob a dinâmica neoliberal, não se constitui como intuito deste trabalho uma análise depreciativa da docência, mas sim uma reflexão que possibilite avaliar o cenário que envolve a profissão, particularmente no recorte temporal delimitado.

Para além da opção pela dialética enquanto método balizador deste estudo, também ponderamos a importância de descrever claramente os encaminhamentos da pesquisa. Nesse sentido, delinea-se um estudo do tipo qualitativo no qual surge a crítica ao positivismo exagerado e à separação entre pesquisador e pesquisado. Na pesquisa qualitativa, há a valorização do entendimento da realidade pelo próprio sujeito e o pesquisador não deve manter uma postura distante e inerte em relação ao fenômeno em análise (André e Gatti, 2008).

Assim, esta pesquisa norteia-se na perspectiva qualitativa tendo em vista que se encontra pautada na descrição minuciosa desde sua caracterização no âmbito das pesquisas em educação, e da valorização dos sujeitos pesquisados.

Cabe destacar que, os anos de 1970 demarcam o entendimento de que as pesquisas em educação tratam de perspectivas amplas e diversas e, portanto, também se

passa a reconhecer a necessidade de que sejam construídas abordagens críticas referentes a este tipo de análise.

Todavia, apesar da criticidade das análises realizadas por este tipo de pesquisa, estas apoiadas na impossibilidade de conjecturar a educação de modo dissociado do contexto social, ainda são frequentes posicionamentos equivocados em relação aos estudos na área educacional. É nessa dinâmica que a pesquisa qualitativa em educação, associada ao método dialético, passa a compor o conjunto de pesquisas acadêmicas enquanto instrumento de conhecimento e criticidade, no que diz respeito à realidade da educação e do trabalho dos professores no Brasil.

No que tange aos impactos causados pela implementação do ensino remoto sobre o trabalho docente, tomando como base de análise o trabalho dos professores de Geografia durante a pandemia e no retorno às atividades presenciais, pode-se afirmar que os problemas se relacionam a questões referentes à formação, à infraestrutura e suporte oferecido a esses profissionais para a realização de seu trabalho que, historicamente, tem convergido na direção dos processos de profissionalização e precarização da docência, sendo o último acentuado durante o período pandêmico.

Para André (2001, p. 53):

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas na área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para o conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Nesse sentido, busca-se, a partir da flexibilidade do enfoque qualitativo, contemplar a compreensão acerca do fenômeno em discussão. Considerando as perspectivas dos participantes e sua diversidade, as análises se apoiam na realidade empírica vivida por professores de Geografia do ensino básico que desenvolvem seu trabalho em escolas públicas do município de Campina Grande/ PB, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O recorte temporal adotado corresponde aos anos de 2020 até 2022, período mais acentuado da pandemia e no qual o cenário educacional e de trabalho desses sujeitos transitou entre o ensino presencial e o ensino remoto.

A pesquisa qualitativa pressupõe a assimilação holística das perspectivas que envolvem o objeto em análise. No que se relaciona às transformações e impactos do ensino remoto sobre o trabalho docente de professores de Geografia, torna-se premente entender o caminho percorrido pela docência ao longo da história, sendo este capaz de

explicitar as razões que apontam na direção dos fenômenos de profissionalização e precarização do trabalho dos professores, fatores intrinsicamente relacionados aos contextos político-econômicos, existentes nos diferentes momentos da sociedade.

Dessa maneira, torna-se importante que o pesquisador esteja aberto ao entendimento das particularidades que circundam seu objeto de estudo, sejam elas de natureza histórica ou referentes às dinâmicas e transformações com as quais, certamente, poderá se deparar no decorrer da realização da pesquisa e que exigirão dele a devida articulação teórico-empírica que lhe possibilite a construção de uma análise que considere a dinamicidade do fenômeno elencado para seu estudo.

Para Alves (1991, p. 55), a perspectiva holística que permeia as pesquisas qualitativas em educação, aproxima pesquisador e objeto salientando a relação entre teoria e empiria que deve ser estabelecida durante o processo de pesquisa, uma vez que:

[...] se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estático.

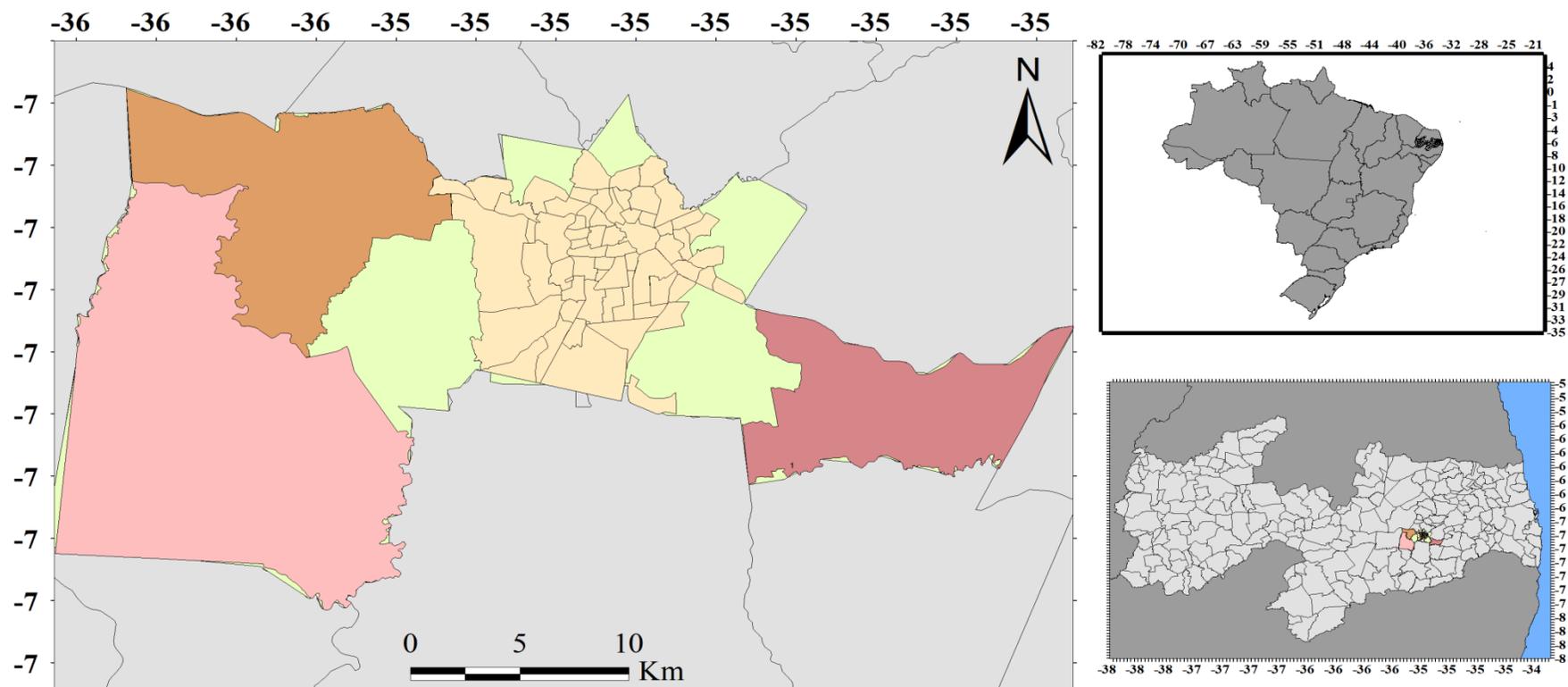
Considerando o exposto e o objeto delimitado para esta análise, este estudo se pauta no aprofundamento da discussão de uma realidade específica, fato que lhe confere caráter único apoiado na máxima descrição da situação pesquisada. Nesse sentido, há de se considerar as particularidades do fenômeno em análise dentro do recorte espacial delimitado, isso tendo em vista que um mesmo fenômeno pode vir a especializar-se de modos distintos.

Busca-se desvelar as particularidades dos encaminhamentos e transformações ocasionadas pelo ensino remoto sobre o trabalho docente em Geografia, procurando através da fala dos sujeitos, captar se tais desdobramentos convergem para a precarização do trabalho dos professores.

Reconhecendo o caráter de complementariedade das perspectivas qualitativas e quantitativas, este estudo não se esquivava de recorrer a dados quantitativos. Saliente-se que, de acordo com Flick (2009, p.3), uma pesquisa pode envolver dados qualitativos e quantitativos sem que se estabeleça uma relação de hierarquia ou inferioridade entre eles, isso tendo em vista seu caráter de complementaridade.

De acordo com as informações obtidas, a Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB é composta por 30 escolas que atendiam, no momento da pesquisa, a um total de 8059 alunos. As escolas estão distribuídas nos 61 bairros que compõe a sede municipal, e nos mais 3 distritos do município, que não estão localizados na sede, e sim no município, são eles: Galante, São José da Mata e Catolé de Boa Vista, conforme mapa da Figura 02:

Figura 02- Localização do município de Campina Grande/PB e seus três distritos.



### Legenda

Outras áreas rurais

### Distritos:

Catolé de Boa Vista

Galante

São José da Mata

Campina Grande - Área Urbana

Paraíba

Brasil



UFPB

### INFORMAÇÕES CARTOGRÁFICAS

Datum: SIRGAS, 2000

Base de Dados: Observatório CG, 2021;

Fonte: SEDUC - CG, idealizado por Nathália Rocha

Data da Elaboração: Julho, 2024

Elaboração: Elânia Daniele Silva Araújo, 2024

Fonte: SEDUC-CG, 2024.

Diante deste cenário, os 3 critérios utilizados no que toca à delimitação espacial para a realização deste estudo correspondem à localização e oferta do ensino:

- 1) As escolas localizadas nos 3 distritos municipais não fazem parte da delimitação;
- 2) As escolas ofertaram o ensino regular, em especial a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no período delimitado para o estudo;
- 3) As escolas que ofertaram o ensino remoto entre os anos 2020-2022;

Nesse sentido, através dos dados preliminares coletados, identificamos que das 30 instituições escolares existentes na rede, 22 escolas atendem aos critérios estabelecidos, conforme indicado na Figura 03.

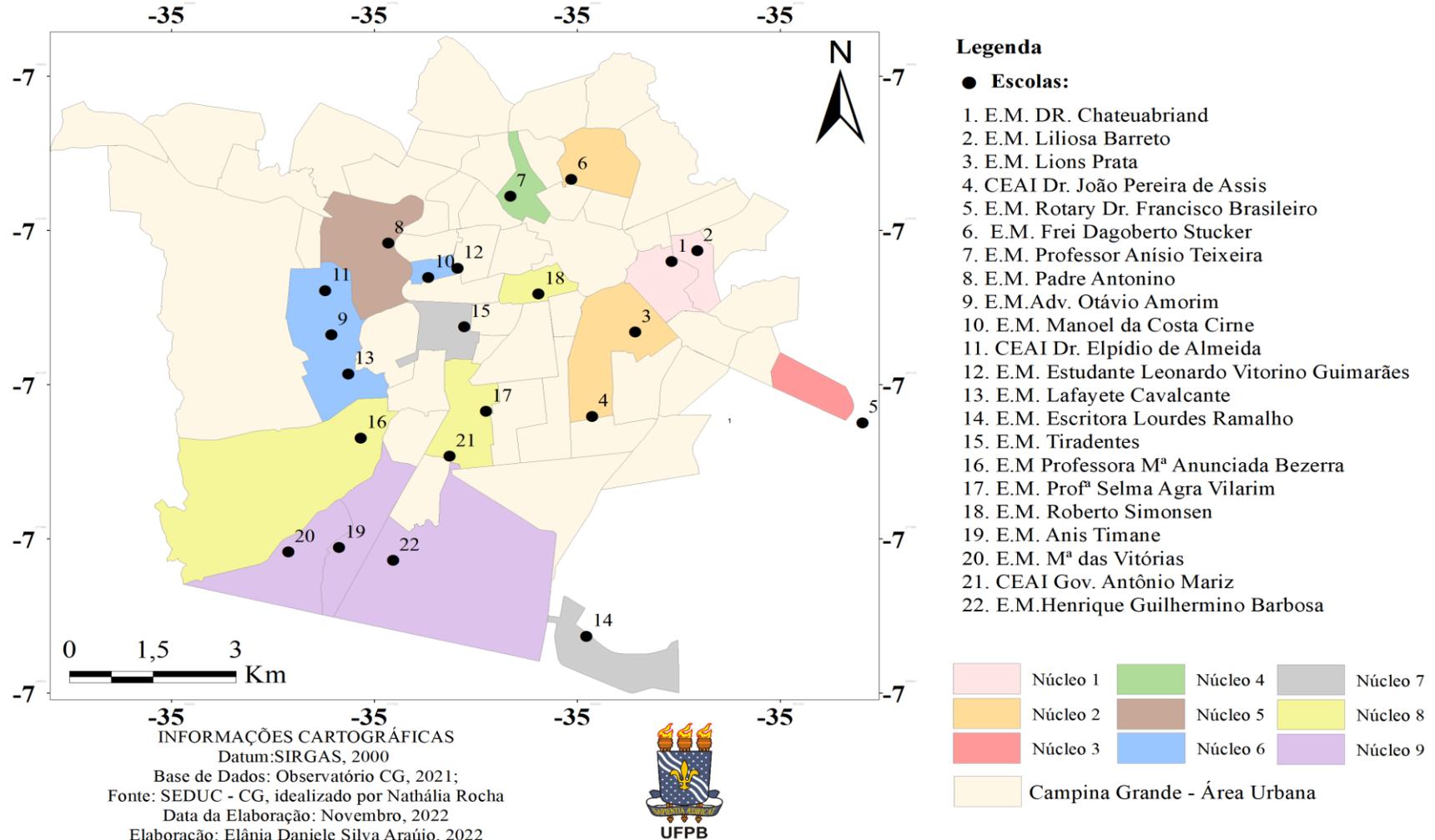
**Figura 03- Critérios de seleção adotados para seleção do recorte espacial da pesquisa.**



Fonte: Organização da autora, 2022.

A rede municipal de ensino de Campina Grande/PB é formada por 12 núcleos de ensino, estes organizados entre as zonas urbana e rural do município. A partir do recorte espacial estabelecido para a pesquisa e dos critérios detalhados anteriormente, as 22 escolas encontram-se distribuídas geograficamente pelos bairros da cidade em conformidade com o mapa da Figura 04:

Figura 04- Localização das escolas campo de pesquisa e seus respectivos núcleos de ensino.



Fonte: SEDUC-CG (2022).

Na rede de ensino atuam, com base nos dados fornecidos pela SEDUC/CG, 34 professores de Geografia sendo efetivos e contratados, alguns deles trabalham em mais de uma escola do município. Este quantitativo contribui para o aprofundamento das análises, tendo em vista a importância da temática bem como o teor qualitativo e subjetivo do estudo proposto.

Saliente-se que este é o total de docentes da rede na etapa de ensino delimitada, e que retiramos a amostra para a pesquisa, processo que será detalhado adiante. O órgão municipal também disponibilizou uma listagem dos docentes de Geografia em exercício na secretaria de educação municipal, juntamente a esta informação, também foram repassados os contatos telefônicos dos docentes.

Tendo em vista a caracterização da pesquisa bem como sua delimitação espacial pode-se depreender a importância de, antes mesmo de qualquer aproximação com a realidade, o pesquisador buscar informações que permitam sistematizar os passos práticos da pesquisa e realizar as devidas correlações e construindo um processo de leitura da realidade coerente que possibilite o entendimento do fenômeno em estudo.

Nesse sentido, é necessário atentar para o fato de que a construção de uma pesquisa conta com a efetivação de etapas intrinsecamente relacionadas aos objetivos que se deseja alcançar, bem como aos sujeitos e cenários da pesquisa. Assim, a delimitação do tema e a elaboração de aporte teórico, são de grande relevância no sentido de subsidiar as análises e interpretações almejadas. No caso deste estudo, o tema relaciona-se de modo direto às transformações e impactos do ensino remoto sobre o trabalho docente de professores de Geografia.

Este fato faz com que a sistematização do quadro teórico apresente sua centralidade sobre as temáticas referentes ao trabalho docente em Geografia, aos processos de profissionalização e precarização da docência e ao ensino remoto.

As tessituras apresentadas consideram, complementarmente, as temáticas relativas à difusão das tecnologias e ao modelo neoliberal enquanto elementos que permeiam os processos em discussão e são indispensáveis para a sua compreensão. Trata-se de um processo de (re) construção orientado pela ampliação e aprofundamento sucessivos no que se refere ao problema posto para pesquisa, e que perpassa todo o processo de elaboração do trabalho de tese.

A investigação de um fenômeno a partir de documentos na perspectiva das pesquisas qualitativas pode, segundo Ludke e André (1986, p.38), “[...] se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando

informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, além de uma análise centralizada nos temas mencionados anteriormente e ancorada na realidade neoliberal, bem como em seus impactos sobre o trabalho docente, os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa constam da investigação de fontes documentais oficiais. Para isso, leva-se em conta que, todo o processo de implementação do ensino remoto e de retorno às aulas presenciais na rede básica de ensino municipal de Campina Grande/PB foi normatizado por decretos específicos para os quais se deve lançar cuidadosa atenção ao que foi determinado para professores e para seu trabalho.

O acesso às informações e fontes documentais acerca do processo de implementação do ensino remoto e trabalho docente na rede de ensino municipal de Campina Grande/PB foi conseguido, em parte, mediante processo de cadastramento oficial da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação.

O referido cadastro foi realizado no portal virtual do município, no qual foi possível solicitar informações sobre o campo de estudo. Por meio desse espaço, também foi enviada a proposta de pesquisa, sendo avaliada pela equipe técnica que, ao aprová-la, convidou a pesquisadora a comparecer na secretaria para ter conhecimento sobre o parecer elaborado para o estudo, e então assinar o termo de anuência para a realização da pesquisa (Anexo 01).

A consulta ao site da SEDUC foi o início da pesquisa documental inicial cujo objetivo era identificar se os documentos disponibilizados apresentavam direcionamentos específicos sobre o trabalho docente durante o período de ensino remoto e de retorno às aulas presenciais. Cabe destacar que, diante de algumas lacunas e dificuldades de acesso às informações também foram consultadas entrevistas e reportagens sobre o período em estudo.

Recorremos às fontes documentais por acreditar que estas sinalizam as principais orientações para que os professores realizassem seu trabalho durante a pandemia em seus momentos mais críticos. Desse modo, as reflexões sobre as fontes documentais consultadas são apresentadas no Capítulo 4, subitem 4.1. “Os documentos elaborados durante a pandemia”.

A partir das determinações oficiais pode-se depreender os desdobramentos iniciais da implementação do modelo de ensino remoto na educação básica, bem como o

processo de retorno ao ensino presencial. Todavia, apenas a partir do contato com os sujeitos da pesquisa tem-se a investigação mais próxima do fenômeno em análise, pois:

[...] É na investigação que o pesquisador tem que recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico; o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se faz da realidade estudada (Frigotto, 2008, p. 80).

O contato inicial com os 34 docentes objetivou a obtenção de dados quantitativos que possibilitaram identificar o perfil geral desses professores, viabilizando uma análise descritiva dos sujeitos pesquisados esta intermediada pela aplicação de um questionário (Apêndice 01).

Para Gil (1999, p. 128), trata-se de uma técnica de investigação que a partir de perguntas escritas e compostas por múltiplas alternativas de respostas possibilita identificar “[...] opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Os questionários foram aplicados com o auxílio de uma das funcionalidades disponibilizadas, gratuitamente, pelo *Google Drive*. O *Google Forms* permite ao usuário/pesquisador a elaboração de questionários de pesquisa que podem ser facilmente compartilhados através de e-mail ou de um link de acesso nas redes sociais, a exemplo do *WhatsApp*.

Trata-se de um instrumento de coleta de dados que tem sido frequentemente utilizado no âmbito das pesquisas acadêmicas, isso em decorrência de algumas características como:

[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário, agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente, facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (Mota, 2019, p. 373).

A escolha pela utilização desse aplicativo nos encaminhamentos iniciais da pesquisa se deve a alguns fatores como: sua praticidade enquanto instrumento de coleta de dados, as possibilidades de organização automática dos dados coletados, e o auxílio com relação a seleção dos sujeitos, que seguiram voluntariamente conosco até o fim da pesquisa.

Para fins de uso deste instrumento de coleta de dados neste estudo, os critérios considerados em relação aos docentes foram:

- ✚ Serem docentes, efetivos e contratados, da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB;
- ✚ Atuarem na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- ✚ Lecionarem a disciplina Geografia;
- ✚ Terem vivenciado o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais no período delimitado para a análise;
- ✚ Ser professor de uma das 22 escolas que compõe o recorte espacial da pesquisa.

Cabe destacar que, desde o momento da aplicação dos questionários, todos os participantes foram informados pessoalmente da natureza da pesquisa, tendo conhecimento das razões de sua realização e da importância de sua participação/colaboração para o estudo. Os participantes tiveram a liberdade de se identificar ou não nos questionários respondidos. As respostas obtidas encontram-se apresentadas e discutidas no Capítulo 4, subitem 4.2. “Os docentes de Geografia que atuaram durante o ensino remoto”.

Sequencialmente à obtenção de dados preliminares, ocorreu a aplicação presencial de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 02) junto aos professores de Geografia que responderam de forma voluntária aos questionários aplicados no primeiro momento da pesquisa.

A partir das 21 respostas voluntárias obtidas com a aplicação dos questionários aos docentes, prosseguiu-se a etapa dedicada à realização das entrevistas. O exame das entrevistas ocorreu entre outubro de 2022 e julho de 2023 de modo presencial, tendo em média uma hora e meia de duração e sendo gravadas com o auxílio de aparelho celular. Neste momento da pesquisa, cabe destacar que, apesar da precarização alcançar de modo mais agressivo os contratados, todos os docentes que responderam ao questionário foram procurados para a etapa das entrevistas tendo em vista que o processo de precarização alcança efetivos e contratados.

Entretanto, nem todos se disponibilizaram para este momento e, dos 10 contratados, 7 participaram da entrevista, enquanto dos 11 efetivos, apenas 5 aceitaram conversar a respeito do tema dessa pesquisa. As razões foram diversas, desde a recusa a participar até a mudança de localidade ou mesmo o abandono da profissão.

A escolha por este instrumento de coleta de dados justifica-se pelo fato de que ele:

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de

natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Ludke; André, 1986, p. 34)

As perguntas se relacionavam ao uso das tecnologias na prática docente, ao ensino remoto, à precarização do trabalho docente, e a retomada às aulas. A partir do diálogo com os docentes da rede de ensino, discernimos a dimensão das mudanças trazidas pelo ensino remoto para seu cotidiano de trabalho. Também foi através dessa interação que se tornou possível estabelecer as correlações necessárias com a finalidade de identificar as influências neoliberais na educação e a difusão das tecnologias no meio educacional.

Os dados preliminares também indicaram a necessidade de entrevista com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipal do Agreste da Borborema (SINTAB) que representa coletivamente os trabalhadores municipais, dentre os quais os docentes, e vocaliza suas demandas e conquistas. Salienta-se que a participação do presidente do sindicato foi incluída neste estudo a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados com os principais sujeitos da pesquisa: os docentes de Geografia da rede de ensino. As falas desses profissionais tornaram imprescindível que buscássemos o órgão representante da categoria docente no sentido de esclarecer e confrontar algumas informações.

No tocante à análise dos dados coletados nas entrevistas, e considerando que a abordagem qualitativa deste estudo se fundamenta nas experiências e compreensões dos sujeitos sobre o trabalho docente, durante o ensino remoto, foi utilizada a Técnica da Análise do Conteúdo sob o viés da temática por frequência, ou seja, considerando a frequência/força dos códigos estabelecidos para a análise (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo torna possível abstrair do processo de pesquisa elementos verbais e não-verbais, ampliando as possibilidades de captação de um dado fenômeno. Nesse sentido, parte-se da organização dos dados coletados em concordância com as orientações da Técnica da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2016) que apresenta três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

Em consonância com as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, inicialmente foram definidas as Unidades de Análise, estas compostas por Unidade de Contexto e Unidades de Registro. Este processo procedeu da transcrição das

entrevistas e de sua leitura exploratória com objetivo de conhecer os cenários nos quais estavam inseridos os sujeitos.

Para Bardin (2016) tais cenários representam as Unidades de Contexto, elementos mais amplos do conteúdo. No caso deste estudo tais unidades correspondem ao trabalho docente no contexto neoliberal e, mais especificamente, na pandemia e no ensino remoto.

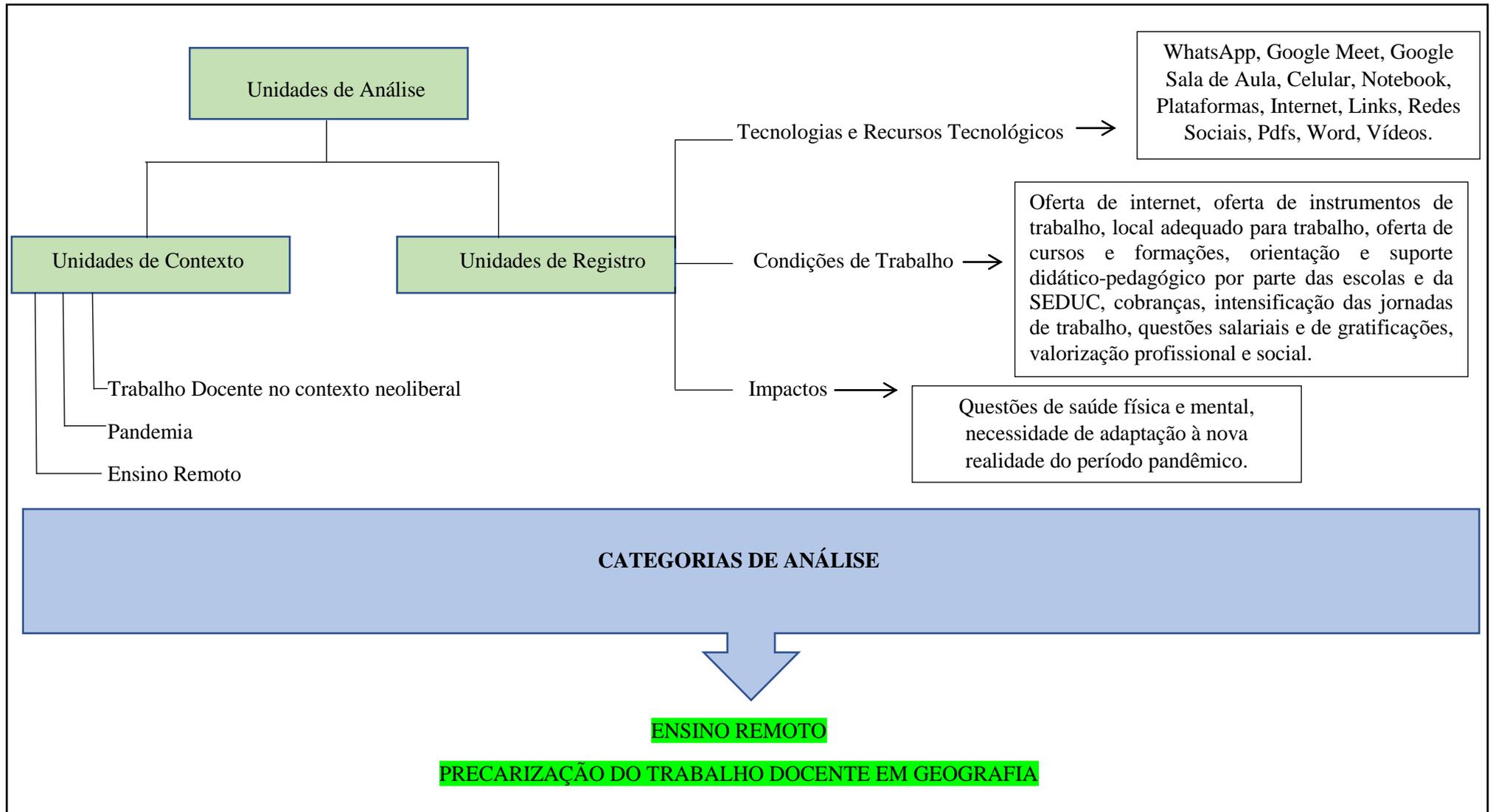
Com esta visão, abriu-se caminho para a identificação das Unidades de Registro que são a menor parte do conteúdo. Considerando a temática em discussão, as Unidades de Registro estabelecidas coincidem com todo o aporte teórico buscado para as reflexões realizadas ao longo desta construção estando relacionadas ao trabalho docente, à tecnologia, às condições de trabalho e aos impactos decorrentes do contexto.

Em seguida, a partir de leitura atenta, revisamos o material transcrito no sentido de agrupar as Unidades de Registro para identificar padrões e estabelecer as Categorias de Análise, estas fundamentais ao processo de análise.

Cabe destacar que, a criação das categorias utilizadas no processo de categorização que norteou a fase de tratamento dos resultados, pode ocorrer antes ou após a realização das entrevistas (Bardin, 2016). No caso deste estudo, tal processo foi realizado *a priori* quando da estruturação teórica do trabalho, coincidindo com as informações obtidas nas entrevistas, fato que nos possibilitou elencar duas categorias que contemplam os eixos que estruturam as reflexões apresentadas, são elas “Ensino Remoto” e “Precarização do Trabalho Docente em Geografia”.

A Figura 05 apresenta o processo realizado, que teve como ápice a determinação das Categorias da Análise que nortearam a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa:

Figura 05- Caminho percorrido para a definição das Categorias de Análise de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)



Fonte: Organização da autora tendo como referência Bardin (2016).

No Capítulo 4, no subitem 4.3 “Contextos da precarização do trabalho docente na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande” apresenta-se o panorama geral através dos processos de categorização e codificação dos dados das entrevistas, bem como o tratamento e interpretação de tais dados, representando a última das etapas propostas pela análise de conteúdo de Bardin.

Ademais, todos os participantes tomaram ciência do teor da pesquisa por meio do conhecimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 03) e de todos os esclarecimentos acerca das finalidades da pesquisa e do resguardo das suas identidades.

O estudo também conta com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba estando, portanto, liberado para realização. Assim, com esse percurso metodológico foi possível analisar o objeto de pesquisa estabelecendo relações com o contexto no qual está imerso, bem como reunir as informações teóricas e empíricas necessárias à compreensão do cenário proposto.

## **2. EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL**

Nas últimas décadas temos observado um movimento intenso e incisivo das forças do capital sobre as diversas áreas da sociedade. Entre essas buscamos lançar luz para o cenário educacional, para o trabalho docente e para as problemáticas que passam a permeá-lo na conjuntura neoliberal.

Pensar a educação a partir das imposições do capital significa dar realce a um quadro que se edifica sobre perdas importantes relacionadas ao direito de acesso à educação de qualidade, bem como aos direitos dos trabalhadores que constituem a classe docente.

Logo, neste capítulo são apresentadas as bases teóricas que subsidiaram as reflexões acerca percurso histórico da profissão docente culminando nas problemáticas atuais vivenciadas pelos docentes na realidade escolar. O capítulo encontra-se estruturado em três subseções: inicialmente se reflete sobre o espaço e o papel da educação na perspectiva do sistema neoliberal; em seguida se analisa o trabalho a partir do conhecimento geográfico e, por fim, se discute o processo de profissionalização docente e suas relações com a precarização da profissão.

### **2.1. A educação no contexto neoliberal**

A perspectiva de criação de uma escola alinhada ao capital não é recente, embora tenha adquirido maior ênfase a partir do neoliberalismo que coloca em destaque elementos como a profissão e os negócios de forma direta e unicamente relacionados à educação.

Assim, é possível depreender que o próprio surgimento da escola prenuncia um aparelho de educação pautado na, cada vez mais crescente, racionalização do processo educativo:

[...] por meio de uma combinação sutil, e dependendo da esfera e da época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho. O próprio crescimento da escolarização dependeu em larga medida dos recursos advindos do desenvolvimento econômico, com algumas defasagens mais ou menos significativas entre as fases de forte crescimento econômico e o aumento da escolarização (Laval, 2019, p. 32).

Nessa perspectiva, o discurso que gravitou sobre a educação durante muito tempo de sua história preparou o cenário das mudanças e reformas de caráter neoliberal que foram observadas nas últimas décadas.

A escola pode ser compreendida enquanto local dedicado à aquisição de conhecimentos sistematizados para estudantes e de venda do trabalho intelectual dos docentes, sendo responsável pela disseminação do conhecimento entre os indivíduos que obtém, nesses espaços, saberes estruturados e delineados em concordância com o momento vivido.

A educação também pode ser apreendida como:

[...] aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica, o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade (Sampaio, Santos e Mesquida, 2002, p. 02).

Dessa maneira, é na escola que se articulam, constroem e reconstroem saberes nas mais diversas áreas do conhecimento sendo estes saberes responsáveis por institucionalizar uma sociedade intervindo em seus variados aspectos.

A operacionalização dos saberes e das intersubjetividades no chão da escola ultrapassa outros tipos de educação, possibilitando projetar sinais de uma sociedade futura e, muito embora a educação conferida à escola não se limite a determinados âmbitos da sociedade, ela envolve um processo que alcança áreas diversas, mas cujo foco volta-se com ênfase ao preparo do educando para a vida social e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a escola reflete o tipo de sociedade que está sendo edificada em um dado período tendo em vista o objetivo precípua de preparar os sujeitos para o convívio ativo e consciente nessa mesma sociedade, bem como para ocupar espaços específicos em virtude do contexto posto.

A oferta de uma educação capaz de proporcionar igualdade de oportunidades aos indivíduos faz parte do discurso que se direciona à escola. Entretanto, trata-se de uma perspectiva contraditória e que, se observada a partir da inserção do neoliberalismo na educação, evidencia a existência de um cenário de desigualdade, exclusão e elitismo que se consolida tendo em vista o surgimento do termo competitividade fortemente relacionado à escola.

Para Gentili (1995, p. 193), sob a perspectiva neoliberal temos que:

[...] a escola serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Em consonância com a exposição acima, Laval (2019, p. 17) afirma que se pode depreender que a “escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”.

Sob este viés, os desdobramentos sociopolíticos e econômicos são elementos capazes de confirmar o fato de que escola e educação tendem a acompanhar as transformações da sociedade. Nessa perspectiva, são colocados em evidência valores inerentes a cada momento e a partir dos quais há o processo crescente de apreensão da subjetividade humana como força motriz do capital a ser apropriada e orientada a fins específicos, bem como da solidificação dos saberes pré-estabelecidos por uma lógica hegemônica predominante: a lógica do capital.

Assim, a partir da confirmação veemente da ofensiva do capital sobre a educação que traz no bojo de suas discussões a educação como conceito economicista a partir do qual apenas os melhores terão espaço no mercado de trabalho, e que faz com que ela tenha que se adequar a essa nova realidade e suas imposições, observa-se que:

Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a influência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (Laval, 2019, p. 39).

A influência neoliberal sobre o campo educacional é uma realidade cada vez mais crescente e concreta no que tange à transmissão de saberes dominantes. Portanto, trata-se de mudanças de ordem política e econômica que alcançam o âmbito pedagógico promovendo nele transformações pautadas em uma lógica gerencial, empresarial, na qual a razão de existência da escola não é a construção e o compartilhamento de conhecimentos, mas sim a formação direcionada à produtividade e eficiência exigidas na contemporaneidade.

A força impositiva do neoliberalismo no campo educacional tem se mostrado na atualidade, por exemplo, a partir da estruturação de uma educação flexível resultante das alterações no mundo do trabalho e que tem sido norteadas por documentos como a BNCC, a BNC-Formação e, mais recentemente, por práticas como o ensino remoto. Este último podendo ser compreendido como um momento atípico, no qual as imposições se estenderam ao cumprimento de um cronograma pré-estabelecido independente das condições efetivas de aprendizagem e de realização do trabalho

docente, e que colocaram a escola como espaço de mercado para a comercialização de produtos tecnológicos e de precarização do trabalho docente.

Conforme Laval (2019), os elementos mencionados correspondem a apenas alguns dos que caracterizam um cenário de transformações que indica a inserção na realidade das instituições escolares no que o autor denomina de *neoliberalismo escolar*. Este se estabelece a partir de uma concepção instrumental cujo sentido se justifica em atender ao mercado de trabalho, valorizando certas áreas do saber em detrimento de outras, e que consiste em transformar o funcionamento das escolas por meio de medidas isoladas, mas que juntas e relacionadas entre si, são atribuídas de grande sentido de ser no contexto neoliberal.

Partindo desse entendimento, os ideais clássicos de escola na sociedade sofrem os impactos de um processo educativo alinhado à formação de sujeitos eficientes do ponto de vista político e econômico, não sendo mais o aspecto cultural e intelectual os maiores enfoques da educação. Esse fato deve-se ao dinamismo da sociedade neoliberal e suas necessidades que colocam a educação unicamente a serviço do capital. Assim, a inserção do neoliberalismo no âmbito escolar é resultado de uma série de transformações ocorridas na sociedade que se relacionam às condições de vida e trabalho desenvolvidas na e pela sociedade.

No que tange ao ensino de Geografia, pautado na formação crítica e autônoma dos sujeitos, os conhecimentos dessa área do saber perdem espaço para áreas consideradas mais convenientes aos anseios do sistema, passando por um processo de reconfiguração nos currículos estabelecidos a partir da lógica neoliberal.

Já ao se falar no ensino remoto pode-se ressaltar, para além disso, o fortalecimento de um mercado responsável por fornecer os insumos capazes de fazer esse modelo de ensino funcionar, fato identificado pelo uso intenso das tecnologias (plataformas, equipamentos, venda de pacotes com orientações e materiais prontos etc.), muito embora seu acesso seja totalmente desigual e excludente.

A lógica hegemônica do capital em sua razão neoliberal se impõe para a educação a partir de dinâmicas e elementos como os mencionados, havendo a valorização de conceitos como eficiência, produtividade, desempenho e modernização. Saliente-se que, no que toca ao aspecto da modernização, há a priorização dos grupos dominantes da sociedade que possuem o poder de estabelecer reformas que resultam na descaracterização da educação enquanto direito social, conduzindo-a a perspectiva de mercado. Logo,

O mercado da educação é resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição no agir, na passividade que, na realidade, é consequência indireta da onda neoliberal que deslegitimou o voluntarismo do Estado e pôs em xeque todo o esforço para limitar o jogo dos interesses privados (Laval, 2019, p. 110).

Desse modo, conhecer e desenvolver uma educação que considere as subjetividades humanas, no sentido de uma formação cultural e intelectual e não de uma formação técnica, implica a não aceitação da educação enquanto mercadoria, mas sim como elemento catalisador de mudanças sociais, perspectiva que vai de encontro ao modo de pensar e ser propagado pelo neoliberalismo, pois este é marcado pelas características da concorrência/competitividade.

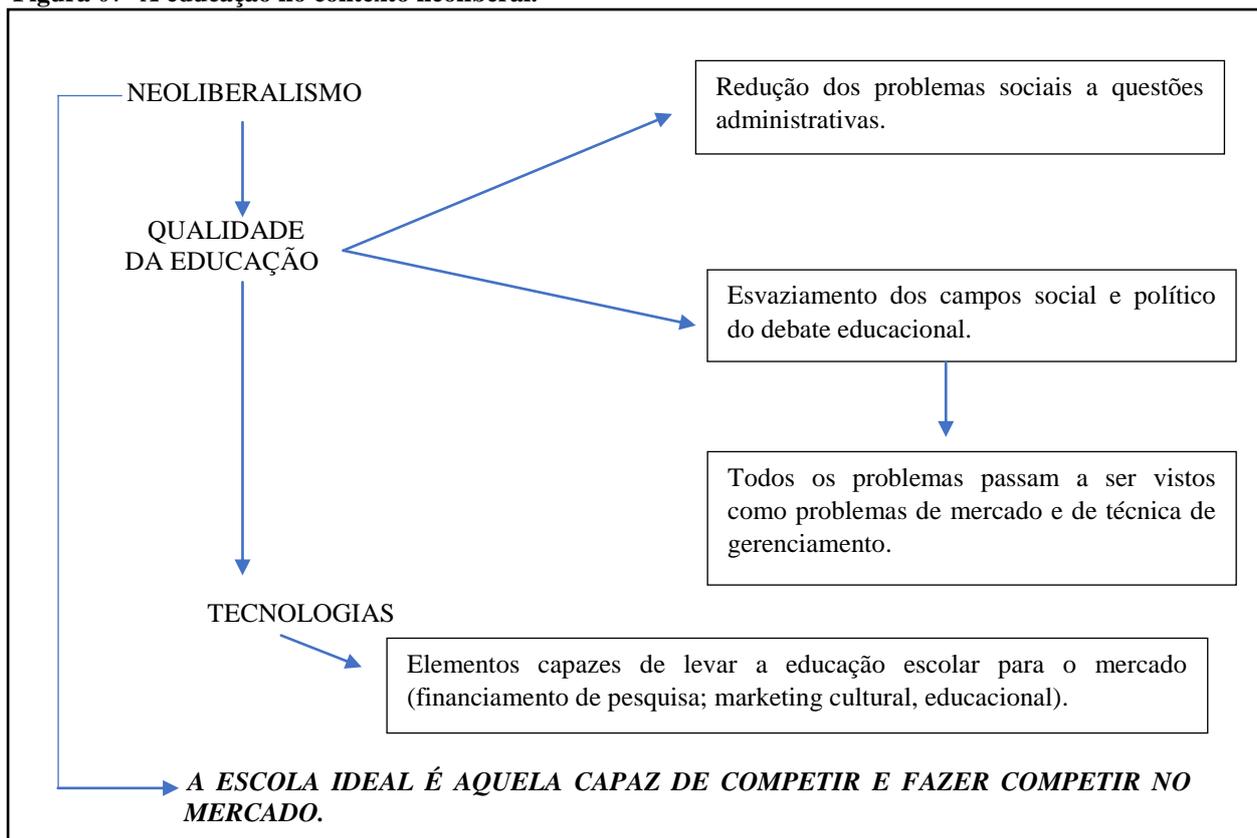
Para Gentili (1995), no neoliberalismo as transformações no plano educativo e do trabalho docente estão relacionadas ao processo de reformulação dos enfoques economicistas do capital humano, ou seja, na valorização dos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo ao longo de seu processo de escolarização e de vida, e que possuem aspectos considerados sob a perspectiva econômica, ensejando uma nova configuração das relações entre capital e trabalho.

Nessa mesma direção, Laval (2019, p. 70) afirma que “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano”, tornando possível depreender que desempenha o papel de formar os sujeitos de modo a acompanhar as mudanças propostas pelo modelo flexível de acumulação do capital que sinaliza, no contexto neoliberal, uma formação norteadas por competências a partir das quais os sujeitos sejam capazes de inserir-se no mercado de trabalho e nele competir de forma eficiente.

No *rol* de termos que passam a compor o cenário educacional no contexto neoliberal o termo “qualidade” também se faz presente, surgindo em defesa da premissa de que apenas o investimento privado pode possibilitar a almejada qualidade da educação, fato que aproxima as escolas do entendimento de empresa/mercado.

Nessa linha de pensamento, pode-se pensar a educação articulada às expectativas do capital e ao empreendedorismo privado, que se apresenta de variadas maneiras, entre elas, a disseminação das tecnologias como alternativa capaz de sanar todos os problemas identificados no processo educativo e no trabalho docente, incentivando a competitividade da escola e daqueles por ela formados. A partir dessa dinâmica temos que:

**Figura 07- A educação no contexto neoliberal.**



Fonte: Organizado pela autora tendo como referências Laval (2019) e Marrach (1996).

Com o exposto, depreende-se que a escola representa dentro das perspectivas neoliberais o mecanismo responsável por viabilizar a formação de sujeitos competitivos que irão para o mercado, imbuídos do espírito de individualidade, e com o entendimento de que cada um é o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

Sob a égide neoliberal constatamos que:

A representação da escola [...] pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do empreendimento, tem a finalidade de atender aos desejos dos indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam conduzidas pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado (Laval, 2019, p. 109).

A partir desse entendimento, os investimentos em educação têm se justificado a partir de um quadro limitado, no qual prevalecem o viés da produtividade e de uma perspectiva individualista. É exatamente com essa percepção de busca individual relacionada ao capital humano que a oferta da educação no contexto neoliberal passa a

ter como ponto de partida iniciativas diversas, a exemplo do poder privado, constituindo-se a diversificação do financiamento da educação.

As reformas que têm sido empreendidas no campo educacional ao longo do tempo valorizam a utilização do capital humano enquanto mola propulsora do capital, que deve ser submetido a essa lógica econômica. Segundo Laval (2019), diante dessa realidade se configura uma nova ordem educacional mundial na qual a produção do conhecimento direcionado à reprodução do capital ganha ênfase.

Em relação aos países em desenvolvimento da América Latina, como é o caso do Brasil, as mudanças trazidas pelo modelo neoliberal colocam em pauta elementos que são apresentados através do “Consenso de Washington<sup>2</sup>”, uma espécie de receituário para a expansão do neoliberalismo. A partir desse documento, há o espraiamento da onda neoliberal nesses países, caracterizada pelo intenso corte de investimentos em diversas áreas sociais, entre elas, a educação.

Nessa esteira, a escola no contexto neoliberal não é:

[...] menos desigualitária, mas ao contrário, muito mais desigualitária que a forma elitista clássica na medida em que permitia a intervenção muito mais direta na escola e na universidade dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes (Laval, 2019, p. 11).

Nesse cenário, a intervenção do poder estatal é reduzida fazendo com que muitos direitos sociais, como a educação, não estivessem mais sob a responsabilidade do Estado como outrora estiveram. O Estado passa então a exercer papel regulador e avaliador abrindo espaço para o capital internacional que promove “políticas de ajuste estrutural”, direcionando os rumos da educação implementada no país.

Cabe destacar que se trata de um momento fortemente marcado pelo avanço das comunicações e da tecnologia e que, diante de tantas mudanças, os países em desenvolvimento não conseguiram acompanhar a nova dinâmica e acabaram sujeitos às imposições internacionais:

É claro que os países ricos, como os da Comunidade Europeia, já têm condições para ajustarem-se e responder às rápidas mudanças implantadas nas comunicações e na tecnologia, mas os países em desenvolvimento

---

<sup>2</sup> O Consenso de Washington original constituía-se em um conjunto de dez prescrições de política econômica consideradas como um pacote de reformas “padrão” destinado aos países em desenvolvimento em crise de crescimento. Ele seria fomentado por instituições sediadas em Washington, D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Tesouro dos EUA. O termo foi usado pela primeira vez, em 1989, pelo economista inglês John Williamson.

As prescrições abrangeram políticas de promoção do livre mercado, como a “liberalização” comercial e financeira e a privatização de ativos estatais. Recomendavam também políticas monetárias e de gasto público destinadas a minimizar os déficits orçamentários e a despesa pública. Era o modelo de política neoclássico aplicado ao mundo e imposto aos países pobres pelo imperialismo norte-americano e suas instituições aliadas (Disponível em <https://necat.ufsc.br/novo-consenso-de-washington/>).

respondem às exigências da era da globalização cortando gastos na área educacional. Além disso, o FMI e o Banco Mundial impõem políticas de ajustes estruturais aos países em desenvolvimento como respostas aos seus contínuos problemas com o pagamento de juros da dívida externa (Sampaio, Santos e Mesquida, 2002, p.07).

Nesse sentido, considerando a heterogeneidade do sistema educacional mundial os países em desenvolvimento apresentam maiores dificuldades em se inserir na dinâmica neoliberal de modo a acompanhar suas imposições. Este fato abre espaço para a intervenção dos países que apresentam maiores condições para tal, e que possuem dinâmicas e políticas educacionais direcionadas e delineadas em consonância com a nova realidade mundial.

Esses países atuam de forma direta na realidade educacional dos países em desenvolvimento através de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A exemplo desse fato pode-se mencionar o Brasil que, segundo Laval (2019, p. 13), é um país cujo cenário educacional é muito mais neoliberal que muitos outros países.

Para Altamann (2002, p. 83), entre os organismos internacionais que exercem maior influência no âmbito educacional pode ser mencionado o Banco Mundial para o qual “[...] o conhecimento ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade”.

Para o Banco Mundial, a educação representa um campo essencial de investimentos tendo em vista que a partir de ações voltadas à escola tem-se o alívio de tensões sociais e a “infiltração” de uma política compensatória para as classes mais pobres. No pacote de mudanças propostas, alguns itens chamam a atenção como: o impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes do âmbito educativo nas decisões; a definição e implementação de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; a ênfase nos resultados e sistemas de avaliação.

Esta dinâmica tem como produto o intenso processo de privatizações e de redução da intervenção estatal em áreas sociais, como a educação, abrindo espaço ao empreendedorismo privado e convergindo para a proliferação de organizações particulares no âmbito educacional.

Este é um dos reflexos da influência neoliberal sobre a educação, que também torna o espaço da educação pública um local de investimentos privados que podem ser mencionados, por exemplo, pela forte ação das editoras de livros didáticos que buscam

se beneficiar com a venda de suas coleções; de empresas de terceirização de serviços que deveriam ser ofertados pelo Estado; das organizações empresariais que atuam diretamente na área, a exemplo dos institutos que atuam determinando quais os caminhos a serem trilhados pela educação pública estes alinhados a interesses empresariais; e mais recentemente pelas empresas de tecnologia que, com o advento do ensino remoto, venderam seus pacotes tecnológicos para a implementação e funcionamento deste modelo de ensino.

Esse processo apoia-se no discurso de ineficiência, ineficácia e baixa produtividade da escola pública sob os cuidados estatais que, apesar de favorecer a expansão das instituições escolares, não oferece condições para que desenvolvam uma educação de qualidade, proporcionando ao poder privado atuar como a solução para os muitos problemas que circundam as escolas públicas.

Arquiteta-se, dessa maneira, o processo de empresariamento da educação norteador por elementos que interagem dialeticamente ao longo da história no propósito de manutenção do modelo econômico e de sua lógica de funcionamento, pautada na desigualdade entre as classes.

Cabe aqui destacar que, o processo de empresariamento da educação vivenciado na atualidade, diferencia-se do processo de privatização tradicional, tendo em vista que não há, necessariamente, a transferência de patrimônio público para instituições privadas.

Nesse “empresariamento de novo tipo” o capital atua sobre a educação através de empresas de modo a transformar o âmbito educacional em um lucrativo mercado.

Nesse sentido, Motta e Andrade (2020, p. 67-68) analisam o caso brasileiro a partir do entendimento de que:

[...] o processo de empresariamento de novo tipo na educação combina e expressa, dialeticamente, o aprofundamento de movimentos históricos, estruturais e tendências do capital, as características particulares do bloco histórico neoliberal e as especificidades da formação econômico-social brasileira erigida sob a legalidade do capitalismo dependente. Isto é, esse empresariamento específico, de um lado, ilumina a tendência do capital de, ao desenvolver a dialética do seu devir, abranger e subjugar à sua lógica todas as condições de reprodução social. De outro, deixa transparecer na educação a primazia do mercado, o ataque aos direitos e garantias sociais, a hegemonia da concepção econômica da educação, a fragilidade da democracia brasileira e o alinhamento da educação ao nexos da dependência e ao padrão de acumulação característico do bloco histórico neoliberal.

Nessa esteira de acontecimentos, há a transformação do objetivo da escola na sociedade, fazendo com que a educação figure como um bem negociável, como mais

uma mercadoria que constitui a realidade dinâmica do capital. Nesse sentido, emergem os conceitos de mercantilização e mercadorização que integram a realidade educacional na conjuntura da sociedade neoliberal, tornando importante estabelecer diferenciações entre tais terminologias.

De modo geral, o processo de mercantilização é marcado pelo objetivo maior de constituição da mercadoria força de trabalho. Este processo surge de forma mais nítida quando observada a realidade da educação privada, na qual a educação torna-se mercadoria daqueles que podem adquiri-la. O processo de mercadorização tem sua aplicação à realidade da educação pública, uma vez que não acontece a privatização das instituições, como a característica mais marcante é o fato de que o espaço da escola pública se torna espaço lucrativo para a comercialização de itens educacionais como livros e pacotes tecnológicos, por exemplo.

Quanto a elas, cabe também destacar o fato de que possuem seus desdobramentos “na escola”, conforme ressaltam Motta e Andrade (2020, p. 71), fato que é explicado tendo em vista que “[...] os meios e objetos desse âmbito são subsumidos à lógica da mercadoria e/ou lançados no mercado como mercadorias singulares, a exemplo dos livros didáticos, apostilas, tecnologias educacionais, entre outras”.

Ao fazer da educação um bem comercializável se constitui o processo de mercantilização da educação que apresenta uso mais apropriado quando remetido à realidade da educação privada (básica ou superior). Na educação privada é possível identificar com maior clareza o processo de mais-valor, a partir do qual a educação adquire um valor econômico propriamente dito se transformando em item de consumo individual daqueles que podem pagar por ela (Leher, 2022, p. 84).

O processo de mercantilização da educação é marcado por momentos específicos, todos relacionados às transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva do capital e que culminam com a descaracterização do trabalho frente à ofensiva neoliberal e à difusão da tecnologia. O avanço de cada um dos estágios que constituem esse cenário converge na direção da inserção cada vez mais efetiva da educação no contexto do capital, da precarização do trabalho intelectual, desenvolvido pelos docentes, do controle dos processos de ensino e pesquisa.

No que concerne à realidade do ensino público, o âmbito educacional torna-se espaço profícuo para as relações de mercado, espaço de venda de serviços e produtos educacionais. Nesse sentido, se constitui um espaço de consumo que sinaliza o

denominado processo de mercadorização da educação sob o qual esta é compreendida como nicho de mercado.

A partir desses elementos:

[...] o conceito de mercantilização não deveria ser utilizado sem ressalvas para expressar processos de subordinação aos intentos particularistas do capital da ciência e da tecnologia nas universidades públicas ou na educação pública em geral [...] As públicas não se caracterizam pelos circuitos diretos de produção de mais-valor e pelo controle jurídico regido pelas normas da propriedade privada, embora estejam sob crescente jugo do capital. São processos interligados, mas que não devem ser confundidos (Leher, 2022, p.84-85).

Considerando o exposto, e o fato de que esta pesquisa trata do trabalho docente no universo do ensino público, justifica-se o entendimento da educação a partir de seu processo de mercadorização. Um processo intenso e agravado com a pandemia, mas que na realidade do ensino público, não contempla a totalidade das etapas capazes de caracterizar os desdobramentos inerentes à mercantilização da educação, muito embora sejam essas terminologias aproximadas.

Para Katuta (2019, p. 94), o advento do que se denomina de mercadorização da educação marca a troca da perspectiva pedagógica pelas perspectivas economicistas e reducionistas da educação.

Eventos como os Fóruns e Conferências realizadas na Tailândia nos anos de 1990, a Declaração de Nova Delhi realizada na Índia em 1993, o Marco de Ação de Dakar realizado no Senegal nos anos 2000 e o Fórum de Inchon ocorrido na Coreia do Sul em 2015, podem ser mencionados como acontecimentos patrocinados por organismos internacionais e que foram importantes no que tange à disseminação da perspectiva empresarial que passa a envolver a escola pública.

Dessa maneira, evidencia-se um cenário marcado pela objetificação da educação no qual, de acordo com Laval (2019), o espaço escolar é observado sob viés profissional no sentido de ofertar mão de obra para o mercado.

Na realidade brasileira, o neoliberalismo e suas implicações adquirem maior força a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, FHC, (1995-2003), nesse período a ação de organismos internacionais no campo educacional se faz presente com maior intensidade. As políticas adotadas durante este Governo coadunaram com as propostas do Banco Mundial (BM) para a educação, concretizando-se por meio de diversos sistemas avaliativos e programas que convergiram de forma direta aos interesses neoliberais.

Apesar de possuírem ênfase durante o Governo FHC, as mudanças tiveram início nos Governos Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, indicando no país um processo de reestruturação produtiva cujos desdobramentos já podiam ser observados em todo o mundo. Para o contexto brasileiro tais encaminhamentos representavam a alternativa para a pretensa superação das dívidas externas e dos problemas sociais deixados pelo período militar.

Entretanto, os reflexos desses desdobramentos acentuaram as desigualdades e reforçaram a atuação direta do neoliberalismo no âmbito educacional. Conforme Morais, Santos e Paiva (2021, p. 4) pode-se afirmar que, apesar das diversas interfaces políticas ao longo da história do país, todas elas estiveram alinhadas aos ideais hegemônicos predominantes do capital descaracterizando a educação enquanto processo de formação para a autonomia de pensamento das pessoas e fazendo uso dela como instrumento de proliferação dos ideais neoliberais.

O Governo FHC prossegue com o processo em curso atribuindo-lhe maior concretude quando acata orientações vindas de organismos multilaterais, quando prioriza a atuação do empresariado na educação e sai em defesa de pesquisadores e intelectuais acolhedores das reformas propostas. Trata-se de um período marcado pela contradição entre a ideia de uma educação para todos, e a realidade da disseminação de políticas que asfixiam os investimentos reais na área, do entendimento da educação enquanto mercadoria e do distanciamento dos estados e municípios das discussões sobre a educação brasileira.

Após um período de dois mandatos pautados na manutenção de uma realidade voltada à direita conservadora, tem-se a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, (2002-2006 e 2007-2010) como novo momento que abre espaço para o desenvolvimento de uma agenda progressista que busca articular os interesses no contexto político, econômico e social do Brasil. Entretanto, tal articulação utiliza das necessidades das classes populares de modo a favorecer os interesses do mercado recaindo, dessa maneira, em outro caminho que converge à essência neoliberal.

Durante esses Governos, não há a promoção de transformações estruturais, muito embora seja possível identificar um novo momento da história do país no qual mudanças importantes ocorreram. No que se relaciona à educação, temos que:

Nos treze anos [...] dominados pelos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), o país viveu uma espécie de refluxo do neoliberalismo, com políticas mais inclusivas de valorização da educação básica, do ensino superior e da formação de professores tais como: a criação do FUNDEB (lei 11. 494/2007), do Piso Salarial dos Professores (Lei 11.738/2008), a

expansão do ensino superior público com o REUNI e a melhoria da formação inicial e continuada de docentes por meio de diversos programas como o PIBID, PRODOCENCIA, LIFE, PARFOR etc. (Assis, Lira e Monteiro, 2022, p. 38-39).

Muitos foram os ganhos para a educação durante os dois mandatos do presidente Lula entre eles podem ser mencionados: o aumento dos orçamentos destinados às universidades, a criação de novas universidades e institutos federais, a criação de programas de acesso e permanência no ensino básico e superior.

Todavia, é pertinente atentar para o fato de que em uma realidade regida por um constante jogo de interesses, como é o neoliberalismo, nem sempre as iniciativas das grandes elites podem ser vistas como desprezíveis devendo-se considerar que todas as articulações e ações partem, ou são estabelecidas com órgãos privados nos quais grandes empresários objetivam lucros e percebem a educação como um mercado propício a este fim, convergindo, desse modo, ao processo de mercadorização.

Durante o Governo Lula, pode-se depreender que, se por um lado as camadas populares desfrutaram do acesso a diversos direitos sociais, a exemplo da educação, por outro houve um processo intenso de endividamento. Um dos exemplos que possibilita a visualização desse fato na área educacional foi a criação de programas como o FIES<sup>3</sup>, a partir do qual milhares de estudantes tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior tão almejado, isso diante da condição de quitar as dívidas com sua formação quando de sua inserção no mercado de trabalho.

Apesar disso, mesmo diante da qualificação tão exigida, o mercado não foi capaz de absorver tantos profissionais fazendo com que as dívidas permanecessem e até aumentassem com o passar do tempo, ocasionando uma verdadeira “bola de neve” para esses estudantes, cenário no qual o empresariado saiu em situação vantajosa.

Durante o período de 2011 a 2016, o Brasil foi governado pela presidente Dilma Rousseff, cujos encaminhamentos de Governo seguiram seu antecessor e a educação pública seguiu com grandes investimentos e parcerias com o setor privado. É interessante perceber que, mesmo diante dos ganhos indiscutíveis do período, já havia um processo de mercadorização da educação em andamento que, de acordo com Silva

---

<sup>3</sup> Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), divulgado pelo Inep/MEC, ofertados por instituições de educação superior privadas que participam do programa (Disponível em <https://acessounico.mec.gov.br/fies> ).

(2019), colocava o ensino superior e os estudantes a mercê das forças impositivas do capital.

A partir de uma agenda progressista, denominada por alguns pesquisadores como pós-neoliberal uma vez que se abre mais espaço ao campo social, porém conservando o mercado, os Governos Lula e Dilma buscaram, através de ações específicas e bem pensadas, articular interesses das classes dominantes e das classes populares do país. Este fato provocou o dissabor dos grupos hegemônicos da sociedade, tendo em vista que para estes seria desvantajoso que grandes investimentos fossem direcionados a áreas como a educação, o que em seu entendimento poderia afetar o seu poder de controle sobre certas camadas da sociedade.

No ano de 2016 não apenas essa situação, assim como uma sequência de parcerias contraditórias no campo político, acabam abrindo caminhos para articulações que resultaram em um golpe de estado, e que leva o então vice-presidente Michael Temer à presidência. Com características de um Governo que busca a conservação dos ideais das elites, o então presidente toma diversas medidas que foram sentidas na educação, podendo mencionar-se entre elas a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que reduziu os gastos públicos da saúde, seguridade social e educação por 20 anos (conhecida como “Teto dos Gastos Públicos”).

Ainda durante o Governo Temer, tivemos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que difunde oficialmente nas escolas os preceitos neoliberais determinados pelos organismos multilaterais através de currículos elaborados por tais organizações. A partir do novo currículo, a prioridade da formação se volta para o mercado de trabalho e de mais um sujeito, que não aparecia nas reformas da década de 1990: os empreendedores. Não houve participação dos professores da educação básica no processo de elaboração da BNCC, sinalizando a ação impositiva do capital sobre a educação e o trabalho docente.

No que se relaciona à Geografia, o novo documento impõe alterações quanto à carga horária escolar que reverberam de modo direto sobre os conhecimentos geográficos abordados no espaço escolar e que, portanto, interferem também no trabalho desenvolvido pelos docentes dessa área do saber.

A disciplina Geografia que é incluída na área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, assim como as demais disciplinas da área de Ciências Humanas a exemplo da Sociologia, Filosofia e História, tiveram sua carga horária reduzida e passaram a sofrer com seu o desprestígio no espaço escolar.

De acordo com Farias (2020, p. 31), se configura um cenário que “[...] prejudicará a formação humanista dos filhos dos trabalhadores e, por isso, a construção da sua consciência política crítica, tão importante para a organização e ação em defesa dos seus direitos civis, políticos e sociais”.

Diante das transformações e imposições trazidas, que abrangem entre tantos fatores o uso das tecnologias, torna-se necessário destacar que a Geografia integra o currículo da educação básica como um conhecimento voltado para a formação cidadã dos estudantes, um instrumento de esclarecimento sobre os processos de transformação socioespacial que possibilita a leitura de mundo e das problemáticas que permeiam a sociedade.

Portanto, o ensino desta disciplina se constitui como um ato político e, desse modo, pode representar ameaça aos propósitos de grupos hegemônicos da sociedade o que a coloca em posição de vulnerabilidade diante da elaboração de políticas públicas que, no contexto neoliberal, têm sido formuladas por agentes como o Banco Mundial, o “Movimento Todos pela Educação” e a Fundação Lemann, entre outros que associam desenvolvimento da educação e crescimento econômico, ou seja, uma visão de educação utilitarista, privada e empresarial.

Para com Santos (2020), o conhecimento geográfico atua diretamente para a construção do espaço do cidadão, ou seja, contribui com a formação de um sujeito capaz de compreender as dinâmicas postas de modo coerente a partir de uma articulação dialética entre os fenômenos sendo esta a razão que explica o fato de a disciplina e a formação de seus professores virem sofrendo os impactos das transformações curriculares dos últimos tempos bem como da intensificação de seu trabalho enquanto produto de intencionalidades expressas no teor de tais reformas.

Saliente-se o fato da educação colocar-se entre os direitos sociais a serem oferecidos pelo Estado independente de que perspectiva de Governo esteja no poder. A educação comparece na Constituição Federal de 1988 nos artigos que seguem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação

Nesse sentido, trata-se de um direito dos cidadãos e que deve necessariamente ser viabilizado pelos investimentos estatais, muito embora seja possível identificar o crescente e intenso processo de sua mercadorização nos diferentes recortes temporais e de Governos que passaram pelo país.

A partir desse quadro surgem as insatisfações dos grupos contrários à objetificação da educação, que unidos através da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizam no ano de 2017 o seminário “Privatização e Mercantilização da Educação”. O evento teve por intuito discutir e opor-se ao processo em curso.

Nesse mesmo ano, no Brasil, criou-se o Fórum Nacional de Educação, fato que enfatiza a consternação dos grupos da educação com relação aos processos de mercantilização/mercadorização e privatização da educação. Todas essas ações emergem como forma de contraposição às novas características atribuídas à escola no contexto neoliberal, entre elas o aspecto prioritariamente tecnicista.

O quadro de agravamento das políticas educacionais se intensifica no Brasil no ano de 2019, quando é eleito o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2023). Sua gestão aprofundou o abismo entre os investimentos públicos e a educação, mantendo os encaminhamentos de um Governo neoliberal e extremamente conservador contribuindo diretamente para a desvalorização dessa área social, bem como de seus profissionais: os professores.

Na contramão da democracia durante este Governo evidencia-se o fato de que:

[...] a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de Governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representações são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significações sociais. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das classes que justificam o arranjo social capitalista (Silva, 1998, p. 13).

Neste campo de acontecimentos, há o que se chama de crise da escola, sendo esta marcada pela mudança nos processos de gerenciamento, pela criação de mercados, pela aplicação de lógicas econômicas à pedagogia, pela perda de sua legitimidade e serventia para a sociedade neoliberal. Para além deste fato, o crescimento numérico da população desacompanhado dos investimentos públicos necessários na área educacional de países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, impulsiona a ofensiva neoliberal sobre a educação por meio da ação privada no setor nele impactando sob várias óticas, inclusive no que condiz ao trabalho docente.

Essa crise assume várias nuances e, segundo Laval (2019, p. 15), nela:

Os professores exercem uma profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e suas relativas vantagens materiais. A massificação escolar não conduziu ao amalgama social e ao reinado da meritocracia harmoniosa, muito pelo contrário. As dificuldades enfrentadas por um grande número de estabelecimentos escolares com forte apelo popular foram agravadas por políticas liberais que acentuaram a marginalização de partes importantes da população e aprofundaram as desigualdades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola.

Nesse sentido, há o propósito de incluir a educação como elemento de divisão da sociedade relacionado às questões cognitivas, do saber, quando na verdade o acesso à educação converge para a divisão da sociedade em classes tratando-se, portanto, de uma questão sociopolítica, socioeconômica.

Saliente-se que, o entendimento da oferta de educação diferenciada entre as classes sociais não é algo recente ou que tenha surgido com o neoliberalismo, mas remete a uma tradição histórica das elites que mantêm discursos enaltecendo à educação e as suas demandas, mas que pouco tem feito efetivamente por essa área social.

Sob o viés neoliberal há a consciência de que o tão almejado crescimento e eficiência econômica só podem ser alcançados através da ciência, do conhecimento. Entretanto, essa mesma conjuntura vê a educação como algo rentável para o meio empresarial, a partir dessa concepção aparece a interferência privada nas escolas, afetando sua dinâmica e alcançando, conseqüentemente, o trabalho docente. Se em momentos anteriores da história da educação, a escola correspondia ao espaço dedicado à formação dos indivíduos sob vários prismas, na concepção neoliberal, ela centra seus objetivos na formação profissional. Nas palavras de Laval:

A escola, que tinha como centro da gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber [...] hoje é orientada pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada (Laval, 2019, p. 18).

Considerando que para todo momento de crise ocorre a busca pela recomposição, as mudanças do capitalismo frente aos seus momentos de crise perpassaram os planos socioeconômico, cultural e ético-político e o educacional. No plano educacional encaminhou transformações significativas ao incluir a educação na perspectiva de serviço a ser ofertado, sob diferentes padrões de qualidade, a depender do público-alvo destituindo-a de sua característica de direito social e direcionando-a a esfera mercadológica.

Para Leher (2022), o processo de mercadorização da educação pública demarcado pela disseminação do modelo neoliberal tem, mais recentemente, seus impactos sobre o trabalho docente potencializados com o surgimento da pandemia de Covid-19. A partir dessa dinâmica configura-se que:

[...] não apenas as consequências imediatas da pandemia na educação mundial expressas na interrupção das aulas presenciais, mas também pelos movimentos do capital direcionados: à destruição de postos de trabalho regulados por legislações trabalhistas, à expropriação do conhecimento dos professores, à corrosão da autonomia didático-científica dos professores e das escolas, e a intensificação e exploração do trabalho docente (Leher, 2022, p. 79).

No que tange aos países considerados de economia dependente, como é o caso do Brasil, os efeitos foram ainda mais devastadores, tendo em vista que a ausência da efetividade de ações no combate à pandemia por parte de órgãos mundiais, repercutiu de forma direta nas diversas áreas, entre elas, a educação, acentuando a fragilidade de anos de políticas neoliberais no mundo.

Dessa maneira, o cenário que se constituía de modo caótico, a partir de 2020 propiciava a, ainda mais forte, intervenção do capital sobre a educação e não desinteressadamente favorecia um mercado tecnológico que ditava, através de grandes grupos empresariais, os encaminhamentos para aquele momento. No entendimento de Leher:

O manejo da crise educacional advinda da pandemia ficou restrita ao uso das plataformas das corporações que, em um primeiro momento, afirmaram motivações altruístas e filantrópicas. Poucos meses depois das escolas e universidades adotarem os artefatos tecnológicos, a conta chegou: ou o fornecimento seria regularizado por meio de taxas exorbitantes ou os serviços seriam paulatinamente reduzidos até a inviabilização completa dos programas inicialmente cedidos em nome da solidariedade com a educação (Leher, 2022, p. 82).

Nesse sentido, a lógica mercadológica na qual a educação é inserida sob a razão neoliberal, se confirma sob o viés de acesso daqueles que podem pagar por uma

educação reconhecida como de qualidade. Quanto ao trabalho docente, emerge a intensificação do trabalho dos professores.

Nesse viés, a educação figura como termo econômico, é opcional e individual, um bem de mercado que exime o Estado da responsabilidade de ofertá-la com qualidade para toda a sociedade. Este fato resulta na crescente influência do setor privado sobre o público, na redução paulatina dos investimentos públicos na área educacional, na secundarização da formação docente, na ausência de infraestrutura nas escolas públicas, na desvalorização do trabalho docente com a interferência direta no cotidiano de professores e professoras.

Segundo Laval (2019, p. 59):

Professores e pesquisadores estão perdendo a condição de pequenos produtores independentes - muitas vezes comparáveis a profissionais liberais ou artesãos - para se tornarem trabalhadores industriais submetidos a uma disciplina, a uma intensificação do trabalho, a restrições e controles intensificados por parte das reitorias e das direções de institutos que estão reduzindo consideravelmente sua autonomia.

Cabe destacar que, com as constantes mutações que permeiam o cotidiano escolar refletindo a incorporação de ideias neoliberais nesse espaço, o trabalho docente constitui-se no âmbito educacional como elemento fundamental no processo de formação para o mundo neoliberal.

Aos docentes se impõe uma prática em consonância ao modelo de acumulação do capital ignorando os encaminhamentos pedagógicos e subjetivos do processo educativo. É nessa trilha que a educação caminha em direção a se tornar cada vez mais uma “demanda social paga” daqueles que possuem melhores condições para adquiri-la fortalecendo, dessa maneira, o setor privado/mercantil.

É a partir dessa dinâmica que a autonomia do processo educativo vai, aos poucos, se diluindo em meio ao modelo neoliberal escolar e que o trabalho docente tem o papel único de servir ao sistema, sem que sejam dimensionados os impactos desse processo na produção do conhecimento em muitas áreas do saber. Há, portanto, um abalo no real significado da escola e da profissão docente que se volta não mais à formação de sujeitos autônomos intelectualmente, mas de sujeitos aptos às engrenagens das fábricas e do sistema neoliberal.

Desse modo, tendo em vista a forma como a escola comparece sob o contexto neoliberal, o trabalho docente também sofre as alterações e impactos desse sistema, na medida em que professores das distintas áreas do saber, entre elas a Geografia,

encaminham sua prática direcionada a atender interesses não mais formativos, mas e sim, mercantis.

## **2.2. Perspectivas Geográficas acerca do trabalho docente sob os pressupostos neoliberais**

Diversas áreas do conhecimento apontam o olhar para a categoria trabalho e suas dinâmicas ao longo da história da humanidade. Entretanto, destacamos a definição apresentada por Marx (1988) como a que permite articulação direta com as discussões traçadas pela ciência geográfica na relação homem-natureza. Segundo ele:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida (Marx, 1988, p.149-150).

Permeando sua característica de condição entre homem e natureza, portanto, das interações entre esses dois elementos, no âmbito da ciência geográfica, a discussão acerca do trabalho representa uma construção constante que vem se ampliando sucessivamente, verificando-se a importância na (re) produção do espaço.

Compreender o trabalho no contexto dessa área do conhecimento implica na necessidade de buscar o entendimento das relações estabelecidas entre os homens e destes com a natureza, uma vez que a partir destas, há o uso dos recursos e a transformação do espaço, resultando em processos de organização espacial distintos.

Nos termos de Santos (2006, p. 39), os diversos modos de organização espacial representam produtos da interação do que se denomina de sistema de objetos e sistema de ações:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina.

Nesse sentido, as dinâmicas que constituem o espaço, resultam da ação do homem, de seu trabalho, do direcionamento de forças e da evolução de técnicas para a utilização dos recursos dispostos pela natureza. Desse modo, é possível considerar que há, sob a perspectiva da Geografia, um momento inicial de uso dos recursos naturais de

modo menos sistematizado e desprovido de grandes técnicas de exploração, destinado à satisfação das necessidades básicas à sobrevivência;

Existe um segundo momento caracterizado pelo avanço da técnica e da tecnologia cujo objetivo consiste em usufruir ao máximo das possibilidades ofertadas pela natureza, e não apenas por ela, como também de modo a alcançar as subjetividades humanas. Nesse quadro, o trabalho não mais se atém às questões da força física, mas também à exploração dos aspectos intelectuais dos seres humanos.

Essa dinâmica representa, no universo do mundo do trabalho, o que Mészáros (1995) denomina de sistema de mediações de primeira ordem e de segunda ordem. O sistema de mediações de primeira ordem pode ser relacionado à percepção geográfica do trabalho e das relações homem-natureza, uma vez que possui as seguintes características:

- 1) os seres humanos são parte da natureza, devendo realizar suas necessidades elementares por meio do constante intercâmbio com a própria natureza;
- 2) eles são constituídos de tal modo que não podem sobreviver como indivíduos da espécie à qual pertencem (...) baseados em um intercâmbio sem mediações com a natureza (como fazem os animais), regulados por um comportamento instintivo determinado diretamente pela natureza, por mais complexo que esse comportamento instintivo possa ser. (Mészáros, 1995, p. 138).

Se inicialmente o trabalho pôde ser observado como elemento de primeira ordem para a sobrevivência humana, não necessitando do estabelecimento de estruturas hierárquicas que determinem processos de subordinação, as mudanças estruturais que marcam a crise do capital corroboram para que o trabalho seja reconhecido sob a perspectiva de um elemento de mediação de segunda ordem, uma vez passam a constituir esse universo um conjunto de elementos fetichizadores e alienantes voltados ao controle social e que direcionam o processo de reprodução do capital:

[...] a constituição do sistema de capital é idêntica à emergência de suas mediações de segunda ordem. De fato, o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação (Mészáros, 1995, p. 117).

A partir de uma dinâmica convenientemente orquestrado pelo capital, de modo a convergir para um sistema de mediação de segunda ordem, torna-se possível identificar a distinção estabelecida entre o valor de uso e o valor de troca que permeiam o trabalho, prevalecendo, nesse cenário, o valor de troca. No que concerne à dinâmica do capital, esta assentada na existência do elemento mercadoria, torna-se importante estabelecer as diferenças entre valor de uso e valor de troca.

Marx, no capítulo I de seu livro *O Capital*, nos apresenta o processo de produção do capital indicando que para a efetivação do que denomina de valor de uso, basta apenas o uso ou consumo de determinada mercadoria, enquanto para o valor de troca necessita de trocas entre valores de uso diferentes que possuam, entretanto, a mesma grandeza (Marx, 1988, p. 158).

Ainda para o autor, ao estabelecer o valor de troca, retira-se a possibilidade de variação do olhar, lançado a mercadorias diferentes. Considerando que para que exista o valor de troca, é preciso que se considerem de mesma grandeza, de mesmo valor. Nesse sentido, não são consideradas as diferentes forças empreendidas na realização do trabalho dedicado à produção de determinada mercadoria.

Para Marx, é o tempo dedicado à produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor, e deve-se compreender o “[...] valor de troca como modo necessário de expressão ou forma de manifestação do valor” (Marx, 1988, p. 161). A partir da compreensão proposta, depreende-se que o ser humano se utiliza dos recursos os transformando em mercadoria, lhes atribuindo valor específico e conveniente.

No que se relaciona à compreensão geográfica do trabalho, essa configuração reforça a atuação do ser humano sobre o espaço, transformando-o continuamente e permanentemente, conforme suas necessidades, criando mercadorias e atribuindo-lhes valores de troca oportunos e que, normalmente, desconsideram as forças empreendidas na produção.

Nesse âmbito, coloca-se em evidência uma teia de relações de subordinação que se desdobram sobre o espaço, determinando as interfaces da sociedade. Segundo Santos (2006, p. 85):

A primeira presença do homem é um fator novo na diversificação da natureza, pois ela atribui às coisas um valor, acrescentando ao processo de mudança um dado social. Num primeiro momento, ainda não dotado de próteses que aumentem seu poder transformador e sua mobilidade, o homem é criador, mas subordinado. Depois, as invenções técnicas vão aumentando o poder de intervenção e a autonomia relativa do homem, ao mesmo tempo em que se vai ampliando a parte da "diversificação da natureza" socialmente construída.

Nesse interim, refletindo sobre a presença do homem sobre o espaço, sua força de trabalho e capacidade de avanço técnico, o olhar geográfico para a categoria trabalho, deve apropriar-se de um viés de análise crítico que busque superar a dualidade entre sociedade e natureza, a partir da utilização da dialética no processo de compreensão das dinâmicas presentes na (re) produção do espaço geográfico e das relações que sobre ele são construídas.

Se inicialmente a noção de trabalho remetia às transformações empreendidas pelo homem sobre o meio natural, causando-lhe mudanças de paisagem, em torno de suas necessidades biológicas, com o decorrer da história, do avanço das técnicas e da tecnologia, a compreensão do que é trabalho em muito se ampliou.

Santos (2006), afirma que não se deve compreender um sistema de objetos de forma simplória como forças produtivas, e o sistema de ações enquanto relações de produção uma vez tratar-se de um quadro no qual:

A interdependência entre forças produtivas e relações de produção se amplia, suas influências são cada vez mais recíprocas, uma define a outra cada vez mais, uma é cada vez mais a outra. As forças produtivas são relações de produção, as relações de produção são forças produtivas (Santos, 2006, p.40).

Ainda para o autor, quando analisadas de forma dissociada, tais percepções impactam no entendimento das dinâmicas espaciais, uma vez que não se possibilita a visualização de um cenário claro que “[...] dê conta da multiplicidade e da diversidade de situações e de processos” (Santos, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, a estruturação de um modelo econômico predominante, o advento da industrialização e a mundialização da mais-valia, contribuíram para a possibilidade de apreender o trabalho para além de uma atividade a partir da qual “[...] se realizam as mediações para assegurar os meios de vida entre duas faces historicamente clivadas (sociedade e natureza)” (Thomaz Júnior, 2002, p. 04).

O entendimento geográfico acerca do trabalho se transforma a partir da década de 1980, e de forma ainda mais expressiva na década de 1990, com a expansão do modelo neoliberal na dinâmica do sistema capitalista. Neste período, essa categoria é colocada na centralidade das discussões como elemento de realização humana e que deve ser analisado considerando a dinamicidade da sociedade, a partir de um olhar dialético que envolve sociedade-natureza, através do aprimoramento da técnica e dos jogos de interesses envolvidos neste cenário. Nos estudos do referido autor:

É nesse processo de auto-realização da humanidade através do trabalho, ao longo dos tempos, que reconhecemos o conteúdo do metabolismo social do

capital que faz com que sociedade e natureza e, as mediações que governam essa relação dialética, sejam “lidas” pela Geografia como base fundante da compreensão da polissemia do trabalho no mundo atual ou a polissemização da classe-que-vive-do-trabalho. Assim, ora mais ênfase à relação homem – meio, ora à organização espacial, a tessitura da sociedade vai sendo construída, [...]. Entendemos que a Geografia do trabalho deve chamar para si a tarefa de apreender o mundo do trabalho através do espaço geográfico, entendido, pois, como uma das características do fenômeno, e da rede de relações classes/teóricas/escalares, ou seja, a paisagem, o território e o lugar de existência dos fenômenos, num vai e vem de múltiplas determinações (Thomaz Júnior, 2002, p. 4-5).

É no sentido dessas múltiplas determinações que o trabalho deve ser apreendido a partir das mudanças históricas observadas na sociedade e nas relações estabelecidas entre os indivíduos, diretamente relacionadas aos modelos econômicos instituídos, e isso também inclui a categoria dos trabalhadores docentes sob a conjuntura neoliberal.

Para Thomaz Júnior (2002), o trabalho sob o viés geográfico na atualidade, ultrapassa as definições existentes até os séculos XIX e XX, estas ancoradas especialmente sobre as perspectivas fabris. Para o autor, o século XXI marca o alcance da complexidade das relações sociais constituídas pelo capital que atribuem a essa categoria centralidade na sociedade contemporânea, na qual o trabalho estável abre espaço para as diversas formas de trabalho, cuja exploração ocorre de múltiplas maneiras.

O trabalho dentro das tramas do movimento da sociedade do capital é envolto por várias determinações que culminam em diferentes processualidades dos fenômenos socioespaciais. A análise geográfica do trabalho procede nesse seguimento, pautada no entendimento de que a cada recorte temporal há singularidades no que toca aos grupos que vivem da sua força de trabalho, inclusive no que se refere ao trabalho intelectualizado dos professores que tem passado por sucessivas transformações ao longo da história e que se acentuaram durante o período de ensino remoto.

Dessa maneira, na ótica da Geografia, as análises da categoria trabalhadora “[...] estão intimamente ligadas à compreensão histórica das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, novas formas de extração da mais-valia da categoria trabalhadora, novas formas de precarização e outras novas faces do trabalho” (Claudino; Teodoro, 2020, p. 269-270).

Nessa perspectiva, para fins deste estudo, toma-se como cenário de compreensão do trabalho, mais precisamente do trabalho docente, o modelo neoliberal instituído dentro do sistema capitalista e sua consolidação no Brasil com o intuito de elucidação e articulação entre o trabalho e os campos do trabalho docente e da educação, de modo

que se lance um olhar atento aos momentos durante, e após a pandemia, e o ensino remoto. Para que se realize essa reflexão, é necessário atentar que:

No que diz respeito ao mundo do trabalho, pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm sido experimentadas em diversas partes do mundo onde vigora a lógica do capital. E a crítica às formas concretas da (des) sociabilização humana é condição para que se possa empreender também a crítica e a desfeticização das formas de representação vigentes, do ideário que domina nossa sociedade contemporânea (Antunes, 2009, p. 18).

Nesse sentido, torna-se premente considerar as particularidades da educação e do trabalho docente, desenvolvido em um país caracterizado como sendo de capitalismo dependente, traço identificado a partir das condições de exploração do trabalho. De acordo com Silva:

O trabalho no Brasil se apresenta numa realidade ao mesmo tempo difusa e complexa, mas que se coloca como extremamente necessária para a compreensão da formação social que caracteriza, historicamente, a nossa sociedade. É, portanto, um fator decisivo quando se pretende pensar a relação entre Estado e Sociedade civil como par dialético na arena educacional em disputa (Silva, 2021, p. 21).

Compreender o trabalho docente sob a perspectiva neoliberal no Brasil, remete ao entendimento do conjunto de transformações que delinearão a década de 1990 que foi marcada pela forte sistematização e implementação de políticas específicas desse período.

No Brasil as mudanças tiveram seu início com o Governo Fernando Collor de Melo, seguindo sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se caracterizando por convergir para um processo de reajuste estrutural e desfavorecimento do trabalho.

Saliente-se que o sistema capitalista perpassa por crises diversas ao longo de sua existência que revelam seu poder de reestruturar-se, entretanto, é importante destacar que se trata de crises entrelaçadas que apresentam características estruturais, portanto, cumulativas.

Neste cenário, elementos como a flexibilização e precarização do trabalho ganharam notoriedade através da substituição de modelos produtivos e de um novo modelo de acumulação do capital, denominado de acumulação flexível, fazendo emergir novas formas de submissão do trabalho ao capital, demonstrando que “[...] a intensidade desse processo destrutivo do capital é responsável pela desmontagem/reordenamento de setores produtivos em escala mundial” (Thomaz Júnior, 2018, p. 13)

Trata-se de uma caminhada que evidencia, a partir de um momento de crise, sucessivas mudanças nas relações entre capital e trabalho, de transformações importantes que transitam de um sistema de mediação de primeira ordem para um sistema de mediação de segunda ordem, este descrito por novas associações entre capital, trabalho e Estado.

De acordo com Mészáros (1995), essa tríade inseparável e articulada apresenta o trabalho como sendo o seu principal pilar que, entretanto, é subordinado ao sistema do capital fato que não permite enxergar um cenário pautado em sua emancipação.

Cabe destacar que, durante este percurso, o entendimento de que a reprodução da força do capital mantém relação intrínseca com a exploração do trabalho é ponto fundamental na compreensão do surgimento e consolidação do neoliberalismo, a partir de um contexto de reestruturação, bem como das influências exercidas por esse modelo econômico sobre todas as áreas de trabalho.

Conforme Antunes (2009, p. 33), temos que:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

O processo de reestruturação produtiva trazido com a crise de 1970, ocasiona a disseminação de novos elementos que indicam a rápida proliferação do neoliberalismo e que, no âmbito da ciência geográfica, devem ter seu entendimento a partir das contradições observadas pela perspectiva da dimensão espacial.

O processo de reestruturação representa um movimento de forte ofensiva do capital contra a categoria trabalhadora por todo o mundo, mas que se desdobrou na realidade dos países que não se constituíam como economias potentes no cenário capitalista mundial de modo a inseri-los de forma secundarizada no processo, cenário que culmina com a intensificação da precarização do trabalho.

Na visão de Gomes Vieira (2019, p. 14):

O neoliberalismo e suas políticas são a face visível da atuação do Estado e de forças políticas que implementam ações profundamente regressivas do ponto de vista social, as quais, no limite, tendem a abolir quaisquer resquícios de políticas de amparo aos trabalhadores, típicas do mundo do pós-guerra. As coalizões neoliberais estabelecem um senso comum de que qualquer tipo de “salvação” da sociedade está ancorado na iniciativa privada, no risco que os

agentes econômicos correm, e que o sucesso de cada indivíduo depende única e exclusivamente de sua capacidade de se “vender” no mercado, funcionando como se fosse uma empresa, a exemplo das cobranças e responsabilizações, no sentido de *“tensionar” as escolas e os professores a cumprirem metas*. Para o trabalhador, isso representa mais controle, mais intensificação e mais precarização (grifo da autora).

Em relação à realidade brasileira, na atualidade, concebemos que a existência de um projeto de categoria apoiado no modelo neoliberal, faz com que o poder político, econômico e social, se concentre nas mãos de uma minoria que busca, por intermédio de sua influência, favorecimento nas diversas áreas, exercendo cada vez mais domínio sobre a categoria trabalhadora que constitui a sociedade.

Para Silva (2021, p. 42), quando se trata de analisar a realidade brasileira a partir do processo de reestruturação produtiva, deve-se ter em mente que:

[...] para compreender a situação atual, o primeiro passo é reconhecer que a reestruturação produtiva repercutiu sobre os diversos setores da economia brasileira e que as políticas neoliberais mudaram o perfil e a composição das classes trabalhadoras no Brasil.

Os ideais neoliberais apresentam peculiaridades e uma nova forma de enxergar a categoria trabalhadora que, a partir de então, não é apenas representada pelo trabalho manual direto, mas por múltiplas possibilidades para a venda da força de trabalho, inclusive, do trabalho intelectual que caracteriza o trabalho docente.

No âmbito das transformações impostas, os níveis de submissão do trabalho ao capital sofreram alterações, acentuando as diferenças entre os que detêm os meios de produção e aqueles que possuem sua força de trabalho e a vendem para os donos do capital, suscitando novas relações entre trabalho-capital que podem ser observadas a partir das novas configurações socioespaciais e tecnológicas, postas pela sociedade capitalista. Santos (2006) reitera que tais configurações se alteram ao longo do tempo, estando na atualidade relacionadas ao vetor informação.

Estabelece-se um cenário no qual a delimitação e separação de interesses se tornam cada vez mais agudos, ocasionando a segregação das atividades. Esse processo pode ser visualizado a partir, por exemplo, da separação entre atividades inerentes ao campo e à cidade, divisão entre quem pensa o trabalho e quem realiza o trabalho que, muito embora já se apresentassem em momentos anteriores, se diluem no contexto neoliberal.

Para Marx e Engels (1984), é a partir dessa nova configuração demarcada pela separação do trabalho que emerge no contexto do capital a divisão do trabalho, que vem a se efetivar de fato com a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, se

estabelecendo também a existência de tarefas delimitadas para cada trabalhador que se torna um especialista na atividade que realiza. Nesse sentido:

[...] Pela divisão do trabalho está dada, logo de início, a divisão também das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e com ela a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários, e com ela a fragmentação entre o capital e o trabalho, e as diferentes formas da própria propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho, e quanto mais cresce a acumulação, tanto mais agudamente se desenvolve também esta fragmentação. O próprio trabalho só pode existir sob a premissa desta fragmentação (Marx; Engels, 1984, p. 95).

Este é o ensejo do que se denomina de subsunção, ou seja, o trabalho analisado a partir de seu conteúdo dialético, enquanto elemento vivo em constante movimento sob a mediação de forças em conflito e contradição, e que se subdivide em subsunção formal e real.

Cabe destacar que, estes tipos de subsunção estabelecem relação na medida em que para existir a subsunção real do trabalho ao capital, se faz necessário que tenha existido o processo de subsunção formal, uma vez que o sistema se pauta no processo de expropriação das condições de produção dos operários que se veem condicionados aos donos dos meios de produção:

[...] Quanto mais plenamente se lhe defrontam tais condições de trabalho como propriedade alheia, tanto mais plenamente se estabelece como formal a relação entre capital e o trabalho assalariado, o que vale dizer: dá-se a subsunção formal do trabalho ao capital, condição e premissa da subsunção real (Marx, 1978, p.57).

O processo de subsunção formal tem início quando da acumulação primitiva, momento caracterizado pela separação total entre os que produzem e aquilo que é produzido, de modo que também que estabelece a distinção entre assalariados e donos dos meios de produção e se constitui a base na qual se assenta o sistema capitalista: uma sociedade desigual.

Nesse sentido, temos que “[...] com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais para produção capitalista. A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho” (Marx, 1984, p. 262).

Diante desse contexto, concentra-se a subsunção formal do trabalho à valorização do capital, resultando no que se denomina de mais-valia absoluta, esta surgindo na direção do acúmulo do capital, através da exploração do trabalho que ocorria sob o formato de cooperação; em que os trabalhadores desenvolviam atividades de forma

combinada, potencializando a força produtiva, balizando o sistema capitalista a partir de um viés eminentemente monetário. Desse modo:

Á forma que se funda no sobrevalor absoluto, posto que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores, sobre cuja base surge (ou é introduzida) diretamente, seja porque o produtor (producer) atue como empregador de si mesmo (self-employing) seja porque o produtor direto deva proporcionar trabalho excedente a outros. (Marx, 1978, p. 56)

É nesse cenário que se consolidam aspectos sociais agudos de desigualdade, a extrema pobreza, a excessiva exploração dos trabalhadores, o aumento do chamado exército de reserva e a precarização de condições de trabalho e dos salários pagos aos trabalhadores.

Nesse momento limiar da Revolução Industrial, o grau de avanço tecnológico é ainda incipiente e surge o trabalho assalariado, desdobramentos que se refletem também sobre o trabalho docente, tornando o entendimento de todo o processo de surgimento do trabalho e suas múltiplas configurações ao longo do tempo, no sentido de que se depreenda a atual situação dessa categoria.

Considerando a história da educação e do trabalho docente, pode-se relacionar esse momento à criação dos sistemas de ensino enquanto representação da sistematização do saber e do exercício docente.

Cabe destacar que, conforme Mészáros (2008, p.25), as transformações ocasionadas pela força do capital não se limitam à produção material, mas alcançam o campo educacional tendendo a acontecer “[...] de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução”.

Nesse sentido, o surgimento das escolas enquanto espaços formais de aprendizado insere os docentes em uma nova dinâmica, caracterizada pelo vínculo formal de trabalho e pela necessidade de vender sua força de trabalho intelectual, para estarem como peças integrantes do sistema do capital. Ainda para o autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (Mészáros, 2008, p. 35).

A não existência das escolas tornava o professor um “trabalhador autônomo” dono de sua força de trabalho, na medida em que desenvolvia suas atividades em casa ou como preceptor na casa de seus alunos.

A partir do momento em que as escolas são criadas efetivamente pelo Estado, configura-se o processo de institucionalização destes espaços, com a estruturação de uma rede de ensino que categoriza profissionais, e legitima o trabalho docente no contexto do capital, em espaço próprio a esta finalidade (Saviani, 2013, p. 14).

Sob este viés, o trabalho docente passa a estar vinculado à existência das escolas caracterizando o professor como um trabalhador que “[...] vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (pública ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro” (Mirando, 2005, p. 03).

No contexto do capital, as escolas representam o espaço da reprodução da sociedade de classes e da produção da mais-valia, portanto, desempenham papel específico: reproduzir um saber fragmentado e um ideal de manutenção de um tipo de sociedade, a sociedade do capital.

Nesse sentido, destaque-se que:

[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da manutenção e/ou mudança - num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos - de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (Mészáros, 2008, p. 50).

Para que esta sociedade tenha sua existência assegurada, o saber a ser repassado através da escola e do trabalho docente, consiste na formação alienada de sujeitos acríticos e incapazes de contribuir com as dinâmicas socioespaciais, de modo consciente e ativo. É nas diversas áreas do conhecimento, a partir das quais ocorre o processo formativo, que os sujeitos têm a possibilidade de adquirir/desenvolver um saber que seja instrumento de autonomia de ações e pensamentos.

No que tange ao saber geográfico, este tem o papel de formar indivíduos para o convívio social mediante a consciência de que são agentes geográficos ativos na transformação espacial, bem como na absorção das dinâmicas a sua volta.

Pensar o saber geográfico no contexto do capital remete à compreensão da divisão entre o que Lacoste (1988) chama de “Geografia dos professores” e “Geografia dos Estados maiores”. Para o autor, o conhecimento geográfico por muito tempo foi

manipulado pelo Estado em prol de interesses maiores, a partir de conhecimentos específicos os quais apenas os grupos dominantes da sociedade acessavam, cabendo aos professores um saber simplório e sem significado difundido, sob a justificativa de formação de mão-de-obra para a indústria e com um viés alienante.

Considerando que o processo educativo deve romper a lógica estabelecida pelo capital, Mészáros (2008, p. 13) afirma que:

[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

O papel exercido pela educação enquanto elemento de libertação e entendimento dos desdobramentos socioespaciais, a institucionalização de espaços dedicados à transmissão dos conhecimentos, no contexto da sociedade neoliberal, estrutura um cenário que atrela o trabalho docente às premissas e interesses do capital, no que diz respeito à difusão de ideias e comportamentos inerentes ao sistema.

Dessa maneira, “[...] o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação” (Miranda, 2005, p. 04). Nesse viés de pensamento, depreende-se que a consolidação do sistema também se relaciona ao trabalho docente no que se relaciona à difusão dos ideais neoliberais, especificamente nos espaços escolares, locais de formação em massa.

Para além deste fato, a dependência de que seja parte integrante do sistema, faz com que os professores tenham seu trabalho direcionado pelos ditames do modelo neoliberal, a partir de orientações, legislações, diretrizes, todas em concordância com as expectativas do capital.

A partir deste fato, segundo Nóvoa (1996), tem-se o processo de “estatização do professorado” no qual ao papel estatal cabe a oferta do ensino gratuito e também o papel de corresponsável pelo trabalho docente, uma vez que se determinam os espaços nos quais a atividade pode ser exercida formalmente.

Cabe salientar que, dentro desse contexto, o Estado passa a exercer controle sobre o trabalho docente, seja pelas contratações, seja pela compreensão de que o trabalho desenvolvido pelos professores deveria ser consoante aos interesses nacionais colocando-os sob a condição de agentes disseminadores de projetos políticos específicos, como é o caso dos ideais neoliberais que ganham força a partir dos anos de 1970 no mundo e, especificamente, a partir da década de 1990, no Brasil.

Nessa conjuntura o trabalho docente é compreendido sob a perspectiva de incentivo à internalização dos ideais de uma sociedade na qual cada indivíduo ocupa um espaço diante de uma hierarquia estabelecida pelo sistema. Para Mészáros (2008, p. 44):

Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação passiva (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

É perceptível que as grandes transformações ocasionadas pelo modelo flexível de acumulação do capital e os avanços do neoliberalismo, bem como pela difusão da tecnologia, colocam o mundo do trabalho diante de uma nova realidade.

É nesse cenário que o trabalho e o processo produtivo são colocados sob um quadro crescente de objetivação e dependência das tecnologias, apresentando um contexto no qual não há mais a extensificação da jornada de trabalho como ocorrera anteriormente sob os moldes da subsunção formal, mas sim sua intensificação, em busca de se retirar da força de trabalho, o máximo de sua dimensão intelectual.

Pode-se afirmar que, a principal diferença entre a subsunção formal e a subsunção real do trabalho ao capital reside exatamente no avanço da tecnologia para a realização do trabalho. Se a primeiro momento a extração de uma mais-valia absoluta ocorria de forma apoiada na exploração unilateral da força de trabalhado, no contexto da subsunção real, essa mais-valia começa a ser relativa, e diretamente relacionada ao uso e domínio de máquinas, capazes de otimizar a produção.

Este fato permite afirmar que o trabalho se encontra realmente subsumido à força destrutiva do capital, a partir do crescente desenvolvimento tecnológico que permite mudanças reais nos modos e no ritmo de produção.

Na perspectiva de Marx (1988), o que ocorre no processo de subsunção real é a submissão cada vez maior do trabalhador à máquina, fazendo do trabalhador uma extensão da máquina que extrai dele o máximo de sua força de trabalho viva.

Ao atentar para o trabalho docente ao longo da história, torna-se possível estabelecer associações com o entendimento de subsunção apresentado por Marx. Apesar das transformações a partir do surgimento das escolas e de sua determinação enquanto locais formais para o exercício da docência, a prática docente não sofre alterações reais, concretas, pois os recursos permanecem os mesmos de momentos nos quais os professores desenvolviam suas atividades de modo autônomo.

Entretanto, com o surgimento e a evolução da tecnologia essa subsunção tem se tornado cada vez mais evidente, tendo em vista as crescentes exigências que recaem sobre esses profissionais, especialmente no que se relaciona ao uso dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, o trabalho docente emerge como forma de venda do trabalho intelectualizado dos professores, sinalizando, com Cardoso et. al. (2021), um processo de transição do trabalho docente, até então inserido predominantemente no campo da subsunção formal, para a subsunção real em decorrência das transformações históricas, das influências neoliberais e, atualmente, dos impactos causados pela pandemia que no plano educacional e do trabalho docente caracteriza-se pelo uso intenso dos recursos tecnológicos. Este uso se constitui como potencial caminho que acelera essa transição e percebe, ainda mais, o conhecimento dos professores como “ferramenta imaterial de trabalho” subsumida às relações capitalistas.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não deve ser compreendido única e exclusivamente sob o viés da subsunção formal isso devido a sua natureza e ao crescente nível de objetivação atribuída a esse trabalho, seja no setor público, seja no setor privado. Segundo Miranda (2005, p.13):

É precisamente no esforço de compreender a natureza do trabalho docente frente às mudanças ocorridas na acumulação flexível que afirmamos que o trabalho docente caminha na direção da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital. Tal etapa deve ser entendida na extensão de seu movimento, como etapa transitória.

É fato que os encaminhamentos do modelo neoliberal conduziram à intensificação dos processos de proletarização e precarização, isso também ocorreu com os professores que venderam sua força de trabalho (intelectual).

Todavia, muito embora os desdobramentos do processo de ensino e do trabalho docente, nos contextos do capital e do neoliberalismo, nos conduza a apreender novas configurações no tocante à natureza do trabalho docente, esse processo de transição deve ser analisado cuidadosamente, tendo em vista que muitas discussões gravitam sobre a impossibilidade de uma subsunção total (real) desse trabalho ao capital justamente devido a suas características particulares.

No sentido de compreender a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores é preciso, de acordo com Enguita (1991), distinguir profissionais e proletários. Aos primeiros cabe autonomia e controle em relação ao processo de trabalho, já aos últimos

pode-se afirmar a ausência de tal autonomia, bem como a não apropriação dos meios de produção, controle sobre os meios e objetivos do trabalho.

Coadunando com o autor, Vicente et. al. (2016, p. 190) afirma:

O docente, da rede pública ou privada, é assalariado. Produz, no setor público o sobretrabalho, no setor privado a mais valia. Associada a essa característica está a determinação dos conteúdos a serem ensinados, o tempo a ser dedicado a essa atividade e os resultados a serem alcançados. Essas regulamentações levam o professor a perder a autonomia e o controle do seu processo de trabalho. Essa situação do docente desqualifica o seu posto de trabalho e limita decisões.

Com esta declaração os autores caracterizam o trabalho docente como proletarizado a partir dos cenários do capital e do neoliberalismo. Todavia, cabe destacar que o trabalho dos professores perpassa as duas perspectivas (profissional e proletarizada) apresentando caráter contraditório que suscita discussões e reflexões sobre os níveis de subsunção que o envolvem, conforme exposto em momentos anteriores desse texto.

As discussões se evidenciam exatamente ao se refletir acerca da característica imaterial que envolve o trabalho docente, uma vez que o conhecimento se apresenta como principal instrumento de trabalho dos professores, relacionado ao âmbito das ideias correspondentes aos objetivos da ação:

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho imaterial (Saviani, 2013, p. 12).

Parte-se do entendimento de que não há separação entre produto e ato de produção, portanto, esses elementos são imbrincados, conferindo ao trabalho dos professores uma especificidade que não permite que ele seja completamente subsumido ao capital. O trabalho docente possui objetivos de longo prazo, é social, necessita da colaboração dos alunos para que possa ocorrer, é intangível.

Conforme Enguita (1991, p. 163), todas essas características o colocam no âmbito do trabalho imaterial como sendo um trabalho socialmente produtivo, historicamente relevante e economicamente imaterial.

Entretanto, em decorrência das novas configurações trazidas com a difusão das tecnologias e acentuadas diante do contexto pandêmico, foram suscitadas análises no que diz respeito ao trabalho docente, a sua natureza e aos níveis de sua subsunção ao capital.

Se em outros campos de trabalho as forças produtivas envolvem o humano e a máquina, através da intensificação das jornadas de trabalho, no campo educacional as forças produtivas são representadas pelo trabalho docente e pelas relações estabelecidas através dele (relação professor-aluno em situação de aula) e revelam como produto a produção do conhecimento que ultrapassa as dimensões escolares.

Considerando a possibilidade de uma subsunção real do trabalho docente ao capital, esta pautada na inserção das tecnologias na realidade dos professores, intensificada durante a pandemia e ensino remoto, o trabalho docente pode perder seu sentido epistemológico, transformando sua natureza e se restringindo às práticas tecnicistas e pragmáticas.

Esse cenário foi acentuado nos momentos de pandemia e pós-pandemia desvelando novas realidades educacionais em que os docentes precisaram conviver e aprender a lidar com a nova situação.

Nos moldes de Carvalho (2022, p. 24):

[...] para o funcionamento pleno dos mecanismos de subsunção do trabalho ao capital são necessários, tanto a operatividade do conjunto dos processos políticos e econômicos, como, tão somente a internalização dos objetivos de tais processos pelos indivíduos. Nesse sentido, tanto a educação em sua totalidade, como toda a categoria docente são coagidas a assumir especificadas posturas que corroboram com a ordem estabelecida da produção material e objetiva da sociedade.

Ademais, esta pesquisa adota o entendimento de que a docência corresponde a um trabalho cuja natureza imaterial prevalece e depreende autonomia daqueles que o desenvolvem, ainda que com as ressalvas advindas das transformações impostas pelo capital que por meio de sua influência, tem interferido diretamente sobre o trabalho docente, ameaçando sua autonomia e colocando dúvida sobre sua relevância social.

Considerando tais questões, seguimos com a análise do processo de profissionalização docente, destacando elementos que, desde muito tempo, sinalizam a precarização do trabalho dos professores.

### **2.3. Profissionalização da Docência: percursos e relações com a precarização do trabalho do professor de Geografia**

A docência percorreu por diversos momentos até ser reconhecida, de fato, como profissão. Inicialmente realizada de forma autônoma e individual, perpassou as determinações da igreja e chegou à sujeição ao Estado.

Nesse sentido, ao lançar luz ao processo de profissionalização docente, torna-se pertinente depreender que os termos profissão e profissionalização tendem a ser utilizados em concordância com a concepção de mundo, predominante nas sociedades nos diferentes recortes históricos, e que comportam questões de natureza política, ético-cultural e econômica.

No contexto do capital, o termo profissão equivale ao desenvolvimento de uma ocupação voltada para a sobrevivência humana, a partir de uma remuneração, fato que torna possível estabelecer as relações entre o processo de profissionalização e precarização da docência considerando, inicialmente, os encaminhamentos históricos dessa profissão em um sistema econômico hegemônico: o capitalista.

Para Dubar (2012), o caso específico dos professores representa o que o autor denomina de “drama social do trabalho” uma vez que, como profissão, a docência se inclui em um cenário marcado por forte correlação de forças e exigências a cumprir, constituindo-se como uma relação de trabalho como tantas outras, muito embora apresente características bastante singulares.

O processo de profissionalização pode ser vislumbrado à luz de, basicamente, duas concepções: adotando-se a perspectiva histórica de construção da docência e do estatuto profissional de um grupo de trabalhadores; e a perspectiva da formação profissional do professor.

Enfatizamos que a profissionalização assimilada enquanto percurso histórico e de transformações sofridas pelos docentes, indica “uma posição social e ocupacional, a inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Enguita, 1991); se visualizada como política pública ultrapassa a própria docência e a escola, propondo arguições de elementos referentes à formação, remuneração, condições de trabalho entre outros.

Nesse interim, o debate transita entre a profissionalização e a proletarização ou desprofissionalização da docência, ambos possibilitando atentar aos fatores que norteiam a precarização da profissão.

Diante das possibilidades de análise, o ato de definição do que é a profissionalização docente, como um ato complexo, devendo se constituir da compreensão dos elementos que formaram e formam a docência, isso em concordância com os contextos nos quais ela se desenvolve. No saber dos autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 20), temos que:

O movimento da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente.

Nesse ponto de vista, com os objetivos delimitados para este estudo e das associações propostas por este subitem, o processo de profissionalização será abordado de modo que se contemple seu percurso histórico por acreditar que a precarização se trata de um processo que acompanha a profissão, desde o início de sua existência, assim como do ponto de vista das políticas públicas que alcançam a profissão, contribuindo com sua precarização sob variados aspectos.

A opção pela associação entre as duas perspectivas relaciona-se ao fato de acreditar que ambas possibilitam uma concepção ampla acerca da caminhada da profissão docente que culmina, no cenário neoliberal atual, em um quadro de desvalorização e precarização, empreendido por políticas públicas descontextualizadas e que favorecem interesses específicos, inerentes à dinâmica do capital.

Tais tendências compõem um cenário no qual é possível verificar que, no mesmo passo em que surgem ao longo da história propostas de valorização do trabalhador docente, estas não se delineiam com a mesma força das que colocam em destaque a desvalorização da categoria docente, sob a conjuntura neoliberal a partir, por exemplo, das políticas públicas instituídas sob esse contexto político-econômico que culminam como uma tentativa de desprofissionalização do trabalho docente.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 49), colocam que:

Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, socioeconômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar suas especificidades e desenvolvimentos. Assim é possível compreender a tendência de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações nos diversos campos de atuação, o que implica na necessidade de explicar as profissões na sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudança.

Entendendo que a profissionalização docente compõe um campo de interesses do Estado, destaca-se a necessidade da análise dialética e de um olhar crítico sobre o fenômeno em tela, tendo em vista as efervescentes transformações vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas e que apontam para propostas de mudanças profundas nos sistemas de ensino, especialmente, dos países considerados de economia dependente.

Examinando a perspectiva histórica, afirmamos que o início da profissionalização docente é representado pela criação das escolas enquanto locais formais de aprendizado

e, portanto, locais nos quais os professores desenvolveriam suas atividades de trabalho de forma remunerada.

É na escola que o professor tem a oportunidade de atribuir maior significado aos saberes adquiridos durante sua formação. Portanto, é nela que se aprende na prática o que é a docência.

Conforme Ludke e Boing (2014, p. 1174), temos que:

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, a qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.

Considerando a escola o local por excelência para o desenvolvimento da profissão docente, tem início a caminhada da profissionalização enquanto movimento de busca por um estatuto profissional, bem como pela definição de políticas públicas voltadas à valorização dessa categoria de trabalhadores, de modo a perceber os processos formativos, as questões salariais, de jornada e condições de trabalho, em meio às dinâmicas da sociedade e do sistema capitalista. Para Vecentini e Lugli (2009, p. 13):

É somente no âmbito da difusão da escola moderna que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa – e as transformações pelas quais ela tem passado desde sua origem, no que concerne a sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho.

É com a multiplicação das escolas que emergem múltiplas situações que envolvem o trabalho desenvolvido pelos professores e que influenciam o cotidiano escolar, exigindo dos docentes a constante busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional, bem como por direitos relativos ao desempenho da docência e ao papel do Estado na viabilização desses direitos.

Os ambientes escolares têm, ao longo do tempo, a tendência de acompanhar as transformações socioespaciais, atendendo a interesses e propagando a denominada cultura escolar, inerente a cada recorte temporal.

Ao trabalho docente se impõe a transmissão e incorporação dos saberes tidos como os mais adequados a determinado momento e, muito embora a profissão seja apreendida como uma atividade desenvolvida por um grupo e com certa autonomia com

relação ao conhecimento e às tarefas realizadas, cada vez mais essa autonomia tem se constituído como objeto de reflexão.

Para Nóvoa (1999, p. 17), “os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores”.

O entendimento acerca da profissionalização docente e suas relações com a precarização da profissão encontram-se, desde seu início, intimamente relacionadas à dinâmica do capital. Tal movimento tem sua continuidade e realce com o surgimento e consolidação do neoliberalismo enquanto modelo econômico, alicerçado nas bases do processo de reestruturação produtiva, cujos impactos alcançam as diferentes áreas da sociedade e do trabalho, conforme discutido ao longo da construção desta pesquisa.

Nessa conjuntura, a profissão docente encontra-se sob uma lógica que condiciona o trabalho dos professores às dinâmicas da sociedade capitalista interferindo, inclusive, no lugar ocupado por esta categoria de trabalhadores na sociedade, trabalhadores que tem se visto sob a condição de “[...] obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional” (Laval, 2019, p. 10).

A caminhada da profissionalização docente ocorre de forma gradual no decorrer da história, se constituindo por etapas que convergem aos preceitos de uma sociedade cuja lógica salarial prevalece. Esta lógica tem solicitado dos docentes um envolvimento cada vez maior com seu processo formativo, como se este dependesse, exclusivamente, da vontade de cada um, não estando associado à formulação e implementação de políticas públicas de viabilização e valorização da docência.

Em concordância com Vecentini e Lugli (2009, p. 91), “[...] é preciso lembrar que a profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva”.

Nos momentos que precederam a criação das escolas, o trabalho docente era desenvolvido de maneira mais autônoma, em que os próprios docentes se organizavam e encaminhavam o processo educativo sem a necessidade de vínculos de qualquer natureza, exceto os que eram estabelecidos com seus alunos. Este fato caracterizava uma atividade que não poderia ser incluída no âmbito das profissões.

Tratava-se de um momento da docência caracterizado pela influência religiosa e pela ausência da necessidade de qualificação em relação ao magistério, visto por muitos como um dom, um sacerdócio. Conforme Nóvoa (1999, p. 15-16):

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Na medida em que se efetiva e dissemina a criação das escolas, o professor é visto como profissional que vende sua força de trabalho e que deixa de ter total autonomia sobre o processo que antes conduzia para ter suas práticas direcionadas através de legislações e reformas, em concordância com os ideais predominantes.

A partir desse momento, o exercício docente é remetido às escolas de modo formal, e nelas apenas os docentes com autorização poderiam exercer suas atividades. Entretanto, muito embora, essa autorização representasse um avanço no processo de profissionalização da docência, tendo em vista que possibilitaria um perfil de competências inerentes à profissão (Nóvoa, 1999); frequentemente representava uma troca de favores, ou outras intencionalidades, que faziam com que grupos hegemônicos utilizassem da oferta dessa “licença para lecionar” como maneira de controle e dominação do trabalho docente.

Se em momentos iniciais da profissão docente as exigências formativas eram praticamente inexistentes, esse cenário transita por transformações importantes no século XIX, a partir da criação de cursos direcionados à formação docente e do surgimento de normatizações, voltadas especificamente ao campo educacional.

Este fato permite identificar, já nesse momento da história, a forte tendência de que a formação em nível superior compõe as bases do processo de profissionalização docente, uma vez que com a multiplicação das escolas, enquanto locais formais para o exercício da docência, de modo associado ao estabelecimento de outros requisitos, a profissão não poderia mais ser exercida por qualquer pessoa (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho docente se diferencia dos demais, tendo em vista que para desenvolvê-lo os professores necessitariam dedicar tempo e esforços para a aquisição e o aprimoramento de saberes e práticas, ou seja, a sua formação.

Evidenciamos também que, ao relacionar o processo de profissionalização e precarização da docência, os acontecimentos desde o surgimento das escolas e início da venda do trabalho intelectualizado dos professores uma vez que a partir desses cenários se torna possível identificar elementos como a ausência de critérios de seleção adequados, a falta de formação coerente ao magistério e da manipulação das “licenças para lecionar”.

Enquanto indicativos de um processo de precarização que, apesar das transformações, vem se estendendo ao longo da história tendo como resultado, na atualidade, a tentativa constante de desqualificação desse grupo profissional por meio de políticas públicas que têm secundarizado a formação docente sob aspectos diversificados, entre eles, a falta de condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento pleno da docência.

Um dos momentos importantes do processo de profissionalização da docência ocorre quando o Estado assume a tarefa de seleção desses profissionais. Segundo Nóvoa (1999, p. 17) há “[...] uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”.

A partir de então, são criados mecanismos cujo objetivo foi evitar, ao menos teoricamente, as situações de favorecimentos, indicações, apadrinhamentos e demais “moedas de troca” que acabavam por representar a docência.

Conforme Vecentini e Lugli (2009, p. 67), temos que:

Para compreender os processos de profissionalização docente no Brasil é preciso considerar, entre outros elementos, as condições concretas em que ocorre o trabalho, aí incluídas não somente as condições dos lugares utilizados para o exercício do magistério, como também as estratégias de seleção (ou falta dela) dos docentes, as condições institucionais de pagamento e controle do trabalho.

Quanto às estratégias de seleção, cabe pontuar que estas começam a se modificar quando do surgimento dos concursos, fato que no Brasil ocorre consubstanciado pela Reforma Pombalina<sup>4</sup> por volta dos anos de 1760. Apesar de regulamentar a entrada desses profissionais para a carreira do magistério, tais concursos ainda se mostravam insuficientes em relação à demanda real por professores, fato que, já naquele momento

---

<sup>4</sup> A Reforma Pombalina teve como principal impacto no âmbito educacional o repasse do processo educativo das mãos dos jesuítas, que foram expulsos do país, para o Estado que passa estabelecer critérios para o trabalho docente em concordância com as expectativas econômicas do período.

da história, sinalizava a existência de um elevado número de professores contratados, portanto, precarizados.

Estabelecendo uma relação com o cenário atual da educação e do trabalho docente no Brasil é possível identificar que, apesar da Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelecer limites no que se refere ao quantitativo de docentes contratados nas redes de ensino do país, este número cresce de forma acelerada sob diversos formatos de contratos, a exemplo dos temporários, o que reforça uma problemática histórica e estrutural que envolve a profissão.

A Constituição Federal de 1988 indica em seu artigo 37 que a contratação temporária deve “atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” e que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”. Já o artigo 206 da CF enfatiza a necessidade da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988).

Tais menções sinalizam direitos, assim como o fato do concurso público se instituir como mecanismo legal de seleção e contratação docente o que, como em tempos anteriores na história da profissão, nem sempre se reflete na realidade vivida pela classe.

De acordo com dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de docentes temporários no país representava 29% do total de professores da rede pública de ensino no ano de 2011. Nos dados de 2020, os professores sob este formato de contrato totalizavam 32% dos docentes do Brasil. Este cenário indica que a tão buscada e discutida valorização da profissão docente, ainda não corresponde a um fato real, não tendo sido implementada em sua integralidade. Os dados mais recentes, divulgados em 2021, apresentam uma realidade ainda mais sensível. Durante este ano do período pandêmico, apenas 54,9% dos professores das redes estaduais eram docentes efetivos (Brasil, 2021).

É crucial atentar ao quadro de precarização que se estabelece, ponderando as condições de trabalho oferecidas aos profissionais contratados, de forma geral, não possuem vencimentos equiparados aos dos professores efetivos/concursados, sofrem com as constantes mudanças de escolas, não possuem um plano de carreira que contemple de fato suas necessidades, e não são acobertados pelas leis trabalhistas.

Acerca dos docentes temporários, um dos grupos mais atingidos pela precarização, Silva (2020, p. 126) coloca em destaque alguns pontos:

A rotatividade dos professores temporários é muito alta, pois estes profissionais dependem de novas convocações a cada início de ano letivo, a partir das demandas da rede, para ser novamente admitido. Assim, não há a continuidade do trabalho pedagógico nem a criação de vínculos profissionais ou institucionais [...]. Os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço, evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores com contratos temporários recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato.

A este respeito ainda é pertinente destacar que são características que se cristalizam sob a conjuntura neoliberal. Nessa linha de pensamento, verifica-se que o cenário marcado pela existência de concursos não representou quando de seu surgimento, e continua a não representar, garantia de trabalho efetivo e com condições adequadas para todos os docentes que, de acordo com dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo INEP, representam mais de 2,3 milhões de profissionais.

Mesmo diante de dados quantitativos tão representativos, prevalece até os dias atuais, a realidade de docentes temporários nas diversas redes de ensino, cujos contratos não contemplam a totalidade dos direitos desses trabalhadores, submetendo-os às condições que se relacionam diretamente ao processo de precarização da docência.

Além dos exemplos já citados, mencionamos as jornadas de trabalho ampliadas sem os devidos ajustes salariais, o não fornecimento de instrumentos e estrutura de trabalho, atuação em área distinta da formação profissional, atuação mediante formação inconclusa, e as severas exigências que recaem sobre esses profissionais. Sobre este fato temos que: “a transformação acelerada das sociedades ao longo da última década criou novas expectativas em relação à escola e provocou fortes pressões nos sistemas educativos, ficando claras as tendências que se delineiam no início do século XXI” (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004, p. 10).

Ao analisar o processo de profissionalização docente, urge realizar o exercício de um olhar dialético que relacione os percursos e a realidade vivida pelos professores, tendo em vista que muito dos acontecimentos do passado tem perdurado na profissão, potencializando, na atualidade, para a problemática da precarização.

Consequentemente, é importante atentar para a existência de um debate polarizado que versa desde o percurso histórico até a venda do trabalho intelectualizado e a perda de direitos trabalhistas que tem sofrido com o intenso processo de flexibilização.

Silva (2020, p. 117), em seu estudo sobre as formas e tendências da precarização do trabalho docente, afirma que:

A precarização perpassa pelo setor estável (concurado) do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contrato de tempo parcial, por hora, entre outros.

Embora a análise realizada por Silva seja recente, quando associada a uma visão sobre o percurso da profissão ao longo do tempo, suscita a carência de atentar para a forma pela qual a lógica de mercadoria passa, desde muito cedo, a interferir em um campo profissional que possuía sua atuação preservada, com certo nível de autonomia por parte do professorado, ainda que se tratasse de uma autonomia ilusória, tendo em vista a criação de mecanismos de manipulação desses profissionais.

Outro fato que chama a atenção é que, até os anos 1930, os critérios adotados para a seleção desses profissionais eram marcados pela pouca exigência formativa, demonstrando a fragilidade dos concursos realizados, se consideradas as questões referentes à qualidade e adequação dos docentes aprovados. Como também com atenção para a formação alinhada à área de atuação, identificada como item fundamental para o desenvolvimento da profissão docente, dadas as particularidades de cada campo do saber, fazendo com que a profissionalização também se relacione às questões formativas.

Em concordância com o cenário caracterizado pela ausência de grandes exigências formativas para o exercício da docência, o ensino de Geografia foi por muito tempo desenvolvido por profissionais das mais distintas áreas do conhecimento. O saber geográfico norteou seus encaminhamentos acadêmicos em fins do século XIX e início do século XX com a publicação de diversas obras. Foi a partir da década de 1930, que o ensino superior em Geografia se coloca efetivamente dentro das universidades (Cacete, 2011).

Condizente com os autores Vecentini e Lugli (2009, p. 72), apenas após os anos de 1930, as exigências começam a aumentar e os processos de seleção de professores intermediados por concursos acontece de maneira mais criteriosa:

Somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930, é que se fazem sentir no Brasil iniciativas visando a uma seleção mais profissional dos professores, no sentido de eliminar o peso das relações pessoais (“pistolão”), diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público.

Depreende-se que o surgimento dos concursos públicos para provimento de vagas para o cargo de professores se constituiu, sequencialmente, à criação das escolas como locais formais de ensino, como elemento característico à criação da identidade profissional dos professores no cenário do sistema capitalista.

Através desse processo sucessivo que se efetivou a profissionalização desse grupo de trabalhadores no contexto do capital, por meio de critérios de entrada e permanência na profissão que se desdobraram tempos depois, diante do surgimento e consolidação do neoliberalismo. Constata-se um quadro de cobranças, responsabilizações e exigências, relacionadas ao saber o que fazer na profissão, com o intuito de responder às pretensões do Estado, com relação aos resultados que deveriam ser obtidos através da formação em nível básico, voltada para o mercado.

O processo de precarização já mostrava seus sinais desde o início dessa caminhada com a existência dos contratos, dos professores itinerantes, com a ausência de condições estruturais adequadas, entre outros elementos que assinalariam a pouca valorização da educação no país.

Se entre os séculos XVII e XIX já era possível identificar lacunas no que tange à profissão docente, a exemplo das mencionadas anteriormente, na atualidade, tais problemáticas ainda gravitam sobre a profissão, estando sincronizadas, obviamente, ao contexto neoliberal demonstrando que a precarização é condição precípua para a reprodução do capitalismo (Silva, 2020, p. 67).

Saliente-se que, o cenário de crescimento demográfico, acentuado que caracterizou os anos de 1940, estimulando o avanço do processo de urbanização, também refletiu no cenário educacional e de trabalho docente. Essa realidade pode ser explicada pelo fato em que os espaços escolares deveriam atender a uma quantidade crescente de alunos, assim, os problemas também se multiplicavam, desafiando os docentes em exercício a lidar com as dificuldades que emergiam como produto do processo. O aumento da demanda e, conseqüentemente, do trabalho docente, abriu espaço para a flexibilização das contratações de professores.

O crescimento acelerado de profissionais nas redes de ensino foi acompanhado pela criação de leis, decretos e diretrizes que racionalizavam o sistema e controlavam o trabalho desenvolvido pelos docentes. Esse fato foi ainda mais nítido durante o período da ditadura militar, momento no qual as condições para a formação de professores e de contratação, foram ainda mais relativizadas, afetando a perspectiva pedagógica da

docência fazendo com que o trabalho sofresse com a deterioração salarial (Vecentini e Lugli, 2009, p. 90).

Com relação ao controle sobre as práticas desenvolvidas, ameaçando a autonomia dos professores, mencionamos como exemplo o trabalho docente desenvolvido por professores de Geografia. Nesse recorte temporal, muitas práticas desenvolvidas por esses docentes, e que são características do ensino da disciplina nas escolas, a exemplo dos estudos do meio, foram extintas pelo fato de, conforme Pontuschka (2004), representarem propostas de trabalho que poderiam se constituir como ameaça aos interesses político-institucionais deste recorte temporal, sendo tais práticas tratadas como verdadeiras “temeridades”.

Esse cenário se transforma com a redemocratização do país e os estudos do meio, entre outras práticas, voltam a compor a agenda da educação básica a partir de suas contribuições positivas para o processo de ensino.

Desse modo, considera-se que é no desdobramento dos fatos que envolvem o fenômeno que se torna possível sinalizar a precarização da docência como um processo histórico, mas que adquire maior potência no contexto neoliberal, estando diretamente relacionado às características e propósitos deste modelo econômico.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 10), é salutar colocar em destaque a importância da compreensão acerca do processo de profissionalização docente de forma associada às problemáticas que permeiam o campo das políticas públicas voltadas para a formação de professores, e este fato ganha relevo diante dos princípios neoliberais e das políticas públicas trazidas por este modelo econômico.

Para Oliveira (2019), apesar dos marcos históricos que caracterizam a evolução do magistério, os anos de 1980 tornam mais nítidos os sinais do processo de profissionalização docente como um movimento que realça a influência internacional sobre a educação no Brasil, tendo em vista que a organização da educação e a formação de professores passam a ser orquestrados por organismos multilaterais no sentido de atribuir estrategicamente a este grupo profissional um status que contemplasse os interesses de tais organizações para a educação de países considerados de economia dependente, como é o caso do Brasil.

É possível verificar a emergência de novas formas mais flexíveis de gestão do trabalho que resultam em impactos importantes para os trabalhadores de diversas esferas, entre eles os professores.

Segundo Silva (2020, p. 115), pode-se afirmar que:

[...] o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas e, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho. Portanto, precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho são características pertinentes, inclusive ao trabalho docente.

O agravamento da perda de direitos trabalhistas, da ausência do reconhecimento político e social da profissão, da falta de estruturas e instrumentos adequados de trabalho, são fatores que têm ocupado cada vez mais espaço nas discussões sobre o trabalho docente e que adquiriram maior fôlego no período de ensino remoto, isso dado o realce das condições de trabalho de professores das redes públicas de ensino de todo o país.

No Brasil, a década dos anos 1990 marca não apenas a proliferação do neoliberalismo como também seus impactos sobre o mundo do trabalho, inclusive do trabalho docente. Desde esse período, é possível refletir sobre as transformações ocorridas, considerando as novas articulações estabelecidas entre capital e Estado no que diz respeito ao universo do trabalho, estas, por sua vez, pautadas nas dimensões da desregulamentação, flexibilização e da precarização (Silva, 2020, p. 69).

Pensar o cenário apresentado com o propósito de estabelecer suas relações com a profissionalização docente implica em reconhecer que as novas configurações impostas pelo neoliberalismo, impactaram diretamente no poder de organização/articulação desta categoria de trabalhadores, na busca por seus direitos. Isso a partir da fragmentação, produto do sistema que segrega estes trabalhadores, dispendo como um dos critérios, o vínculo de trabalho que possuem, promovendo o enfraquecimento da perspectiva de coletividade e do caráter singular da profissão.

Diante da fragmentação observada entre os docentes, emerge um cenário composto pelo denominado precariado professoral (Silva, 2020). Esta terminologia, cujas características convergem para o ideário neoliberal, reúne formas diversas de venda do trabalho diante da flexibilidade imposta pelo processo de reestruturação do capital e da temporalidade dos vínculos, conforme já mencionado em momentos anteriores.

Nesse sentido, se faz necessário atentar ao fato de que:

[...] a maioria das pessoas que se encontram em empregos temporários, está perto de estar no precariado, porque tem baixas rendas comparadas com outros que fazem um trabalho similar e tem oportunidades mínimas em termos ocupacionais [...] o precariado experimenta a totalidade da força da flexibilidade salarial por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico. Seus salários são mais baixos, mais variáveis e mais imprevisíveis (Silva, 2020, p. 119).

Ainda para esta autora, a formação de uma categoria desfavorecida e sujeita ao movimento destrutivo do capital constitui-se como premissa da conjuntura posta atualmente, surgindo as formas precárias de venda do trabalho, inclusive do trabalho docente. Nesse sentido, temos como precariado professoral:

[...] a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável- formal, concursado, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional (Silva, 2020, p. 120).

Na composição desse precariado específico estão inclusos especialmente os docentes cujas relações de trabalho ocorre de forma mais instável possível compostos pela fragilidade das contratações, salários e das condições de trabalho. Ainda para a autora, podem ser inclusos nesse *rol*, além dos temporários, os docentes eventuais que correspondem aos professores sob contratação informal (ou seja, não há contrato, não há vínculo algum), não possuindo turmas específicas, sendo totalmente desprovidos de qualquer direito ao emprego ou ao salário-mínimo da classe.

Silva ainda sinaliza a existência de novas tendências nas formas de precarização como a terceirização, a pejetização e a uberização enquanto verdadeiras ameaças ao trabalho docente no contexto neoliberal. Tendo como justificativa a crise do capital, tais formas de precarização consistem na, cada vez maior, degradação do trabalho e influência do setor privado sobre o setor público.

A terceirização consiste na tentativa de privatização das unidades escolares e até das redes por meio da contratação de Organizações Sociais (OSs) para gerir a realidade educacional pública, mediante o discurso de ineficácia do Estado para tal. O impacto das OSs para o trabalho docente se relaciona ao tipo de vínculo que se estabelece, pois ao ser contratado por uma dessas organizações, o docente obtém como base o regime celetista (CLT) no qual não há um piso salarial definido em lei.

Nos moldes de Silva (2020), se desconsidera a Lei 11.738/2008 que estabelece o Piso Salarial Docente, criando-se um novo:

[...] tipo de contrato a partir do convênio com as OS, cria uma classe de professores totalmente distinta dos concursados. Com as OS, os funcionários deixam de ser servidores públicos e passam a ser empregados sob o Regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem direito à estabilidade, ao piso salarial e aos planos de carreira (Silva, 2020, 138-139).

Entre as novas formas de precarização também mencionamos a pejetização. Para Carvalho (2010, p. 62) trata-se de “uma das novas modalidades de flexibilização, que

resulta na descaracterização do vínculo de emprego e que constitui na contratação de sociedades (PJ) para substituir o contrato de emprego”.

No caso da contratação de docentes, esta estaria condicionada à participação do docente em uma espécie de leilão, do qual, caso saísse sorteado, teria um prazo para abrir uma empresa e ser contratado como pessoa jurídica para atuar no setor público o que representa uma contradição e uma ameaça aos direitos dos docentes. Por meio desse tipo de contratação concretiza-se a perda de direitos básicos em virtude do trabalho docente exercido por pessoa física legalmente contratada como pessoa jurídica o que configura, na prática, uma relação trabalhista subordinada e condicionada por aspectos que ludibriam os direitos reais do trabalhador conforme a função que realmente exercem.

A uberização consiste na utilização da tecnologia e suas plataformas de comunicação para a realização das aulas. Nesse sentido, o professor se transforma em mero tutor dos alunos, os auxiliando quando necessário, e chegando a ter “salas” com uma quantidade numerosa de alunos, devido às possibilidades da virtualização.

Não se pode deixar de pontuar a abertura da possibilidade de contratação de docentes para ministrar aulas avulsas. Além disso, nessa nova forma de precarização, os salários surgem condicionados ao monitoramento do trabalho pela própria plataforma que gera a base de remuneração do profissional.

Essas novas formas de precarização comparecem como “[...] mecanismos escolhidos pelo poder público que garantem aos municípios e aos estados a ausência do vínculo empregatício ou mesmo de um contrato temporário” (Silva, 2020, p.149). Tais formas de docência surgem a partir da sanção da Lei nº 13429/2017 (lei da terceirização) que desrespeita os direitos trabalhistas dos professores impondo a este grupo as formas mais agudas da precarização.

Esta lei foi articulada sob o Governo do ex-presidente Michael Temer, representando uma onda de transformações no mundo do trabalho, todas em sintonia com o ideário neoliberal. O que mais chamou a atenção à época, foi a ausência de espaços de debate que envolvessem grupos representativos das classes trabalhadoras, inclusive da categoria docente. A proposta foi aprovada quase com unanimidade e trouxe impactos bruscos aos direitos trabalhistas representados, conforme Silva (2020), como “novas tendências de precarização”.

Apoiada, especialmente, no discurso da necessidade de renovação das leis trabalhistas no país, a Lei nº 13429/2017 despertou grandes preocupações na medida em

que promoveu a flexibilização de regras através do incentivo à autorregulação do mercado e da minimização da interferência do Estado nas relações entre empregador e empregado abrindo espaço para acordos os mais “atípicos”.

Coadunando com a autora, acreditamos ser preocupante e absurda a formação desse cenário de trabalho para os docentes, uma vez que há o desrespeito a elementos como a formação, as jornadas de trabalho, os salários e a tantos outros direitos. Entretanto, mesmo considerando a fragmentação proposta pela autora, é válido destacar que o fenômeno da precarização se espacializa de formas distintas.

A partir deste fato, é preciso ter em vista que não é possível identificar a multiplicidade de formas de contratação apontadas pela autora em todas as redes de ensino do país. Exemplo disso é a Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB, na qual prevalece a variação entre efetivos e contratados, diferente do que ocorre na Rede Estadual de São Paulo, onde a variação nos formatos de vínculos, e até mesmo a ausência desses, apresenta-se muito maior com a crescente presença dos professores eventuais.

Apesar das duas realidades mostrarem configurações próprias, torna-se pertinente atentar ao fato de que todas as formas de contratação elencadas por Silva correspondem a único cenário: o da precarização do trabalho docente. Saliente-se que, a denominada uberização colocada pela autora como uma forte tendência no contexto neoliberal e que reforça a precarização da categoria docente, apresenta características que se aproximam (equivalem) daquelas indicadas para os docentes eventuais ou intermitentes. Tais aproximações tornam desnecessária a fragmentação extrema, uma vez que todas convergem ao mesmo ponto.

Ainda no que se relaciona às transformações instituídas sob o contexto neoliberal e que convergem para a agudização da precarização do trabalho, inclusive do trabalho docente, também podem ser citadas a criação da Lei nº 13497 de 13 de julho de 2017 (Reforma Trabalhista) que repercute diretamente sobre as relações de trabalho e a elaboração e implementação da BNCC (2017), que impacta diretamente sobre a prática docente submetendo-a ao movimento orquestrado pelas classes dominantes que, a partir deste mecanismo legal, minimiza o papel do docente no processo de ensino na medida que enquadra e limita seu trabalho ao que é previamente e intencionalmente determinado pelo capital.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o processo de profissionalização docente corresponde a uma caminhada histórica cujo resultado teria como corolário o

reconhecimento dessa categoria de trabalhadores com incentivos reais para a sua qualificação e a realização de seu trabalho. Entretanto, diante dos encaminhamentos e das várias nuances apresentadas, cabe salientar a impossibilidade de pensarmos este processo de modo desassociado das influências político-econômicas da atualidade, uma vez que no próprio percurso histórico é perceptível o manejo de situações em prol de interesses específicos na medida em que se estrutura uma agenda cujas bases se assentam no movimento global e não na realidade singular de cada rede de ensino e de suas problemáticas.

De acordo com Antunes (2011), o século XXI marca a difusão da tecnologia e do processo de globalização afluindo junto a estes elementos novas demandas no que tange ao mundo do trabalho. Também se estabelecem fortes injunções entre os países que passam a ocupar espaços distintos no contexto de mundialização do capital. É nesse quadro conjuntural que a educação é convidada a se adaptar ao modelo econômico posto através da criação e implementação de políticas públicas determinadas por grupos específicos de países.

No decurso dessas determinações, a docência sofre os impactos de imposições que reverberam sobre a profissão e, muito embora seja enfatizado um processo de profissionalização pautado nos avanços propostos a esta categoria de trabalhadores, o que ocorre é um cenário de cobrança e responsabilização do professor em relação ao contexto educacional e a aprendizagem de seus alunos, além das questões práticas que devem ser incorporadas pelos docentes em seu cotidiano de trabalho em atendimento às demandas de um novo tempo.

Este fato pode ser constatado na medida em que se atribui à profissionalização etapas cujos desdobramentos estabelecem estreita relação com o modelo econômico vigente: inicialmente o foco gravitaria sobre o processo de formação e qualificação docente, em seguida a prioridade estaria em treinar os professores para alcançar aquilo que fora determinado como ideal para a docência.

Contraditoriamente ao que parece, os professores tiveram seu desempenho avaliado justamente em decorrência dessa maior participação que, por sua vez, implica a intensificação de seu trabalho tendo em vista que os docentes exercem atividades que vão além do planejamento e a regência habitual de suas aulas (Tardif, 2014).

Pensar a profissionalização implica em compreender o comprometimento de um grupo profissional com a construção de um projeto democrático de sociedade, o que automaticamente conduz ao papel desempenhado pelos professores. Entretanto, a

realidade imposta através das políticas instituídas para este grupo tem dificultado e desestimulado a ação docente voltada ao seu real propósito social.

Nesse sentido, acredita-se que não se pode afirmar que o percurso percorrido historicamente tenha sido marcado apenas por ganhos, pois as reivindicações carecem de constantes na busca por melhorias nos processos de formação, nos salários e nas condições para a realização da docência.

Para Nóvoa (1999, p. 21):

Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos.

É nesse sentido que as discussões acerca dos processos que envolvem a profissão docente têm focalizado, no decorrer da história, a necessidade da criação de políticas públicas que coloquem esses trabalhadores no centro dos debates e se coloquem contrárias ao processo de desprofissionalização da docência cuja maior expressão é a precarização da profissão. Para tanto, torna-se importante considerar que o avanço do processo de globalização e as novas dinâmicas socioespaciais trazem consigo inúmeros desafios para este grupo profissional.

Diante dessas transformações, a docência emerge como:

[...] uma profissão com vocação, sentido humano e capacidades político-técnicas; a profissão docente é um tema de política pública, a profissão docente requer uma perspectiva e um desenvolvimento integral, o desenvolvimento da profissão docente necessita de atores setoriais com alianças e estratégias intersetoriais, a avaliação de desempenho e a carreira docente são fundamentais, porém, como parte de uma proposta e desafio maior (Campos, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, o desafio é o reconhecimento dos professores enquanto grupo profissional com necessidades e direitos inerentes a sua realidade de trabalho, e não mais como indivíduos que desenvolvem um serviço social norteado por uma completa doação a sua realização, ou mesmo como propagadores de ideais próprios ao contexto econômico em vigência.

As transformações ocorridas ao longo do tempo mudaram essa perspectiva de entendimento acerca da docência e, ao passo que a escola passou a ser vista como elemento fundamental para a mobilização social e que auxilia diretamente no desenvolvimento econômico, os professores passam a ocupar espaço diferente na sociedade.

Esse novo olhar evidencia um novo momento no qual a educação, que antes era remetida também à família e à igreja, passa para a responsabilidade da escola e dos professores muito embora os investimentos nessa área não sejam suficientes e bem distribuídos, fazendo com que os docentes sejam expostos a várias circunstâncias que evidenciam a precarização de seu trabalho a partir, por exemplo, de elementos como a responsabilização, a auto-formação, da autorreflexão e da excessiva valorização de uma racionalidade técnica (Carvalho, 2022, p. 22).

Esta percepção resulta em uma onda de desvalorização em múltiplos aspectos capazes de fomentar uma crise na identidade profissional dos professores que tem sofrido com a crescente ofensiva do capital sobre seu campo de trabalho, colocando o professor como aquele que aplica em suas aulas aquilo que lhe é determinado, sem a necessidade de reflexão e desconsiderando sua capacidade de produção de conhecimento, fazendo desse profissional um “reprodutor” de ideais pré-estabelecidas por políticas públicas que impõem um modelo hegemônico de formação.

Acerca do racionalismo técnico que tem permeado a formação docente na atualidade, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21) apresentam como características o treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade profissional refletido uma formação acadêmica frágil e a persistente dicotomia entre teoria-prática.

A partir do exposto e das inquietações que envolvem a compreensão sobre o trabalho docente, as políticas públicas de formação de professores e o uso das tecnologias, dedicamos o capítulo que segue para reflexões sobre essas temáticas.

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E AS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE**

A realidade observada nas redes de ensino público do país revela lacunas e dificuldades as mais diversificadas, fazendo com que nos perguntemos o que de fato tem sido feito pela educação e por seus profissionais.

Apresentada pela Constituição Federal como um direito de todos e que deve ser garantido pelo Estado, a educação ainda padece de muitos problemas que refletem a ausência de políticas públicas pensadas e implementadas de acordo com a realidade de estudantes e professores por todo o Brasil. Ao contrário do que se espera as ações observadas tem representado a predominância da intervenção dos organismos internacionais ditando os caminhos a seguir, e criando mecanismos capazes de conduzir o processo de modo que se alcancem os objetivos de uma pequena minoria da sociedade.

Nesse sentido, considerando o cenário neoliberal e suas peculiaridades, este capítulo objetiva refletir sobre as políticas de formação docente sob a conjuntura político-econômica atual, na qual os interesses do empresariado se sobressaem aos de uma formação crítica e emancipatória. Neste recorte da pesquisa também se encontra inclusa a discussão acerca da inserção das tecnologias na prática dos professores de Geografia.

Desse modo, o capítulo é constituído por três subseções. Inicialmente as reflexões gravitam sobre a formulação de políticas públicas voltadas para a educação no contexto neoliberal por acreditar que estas concretizam os interesses do sistema do capital para a educação. Em seguida se focaliza o olhar para a formação de professores diante do efervescente contexto das tecnologias, de sua difusão e dos impactos ocasionados para a prática docente. Por fim, reconhecendo o conhecimento geográfico como instrumento de emancipação e criticidade em relação aos fenômenos postos sobre o espaço e que envolvem as relações homem-meio e o produto dessas relações, aborda-se quais os desafios enfrentados e os possíveis caminhos para o ensino de Geografia e para o trabalho dos profissionais da área.

#### **3.1. As políticas públicas de formação docente no contexto neoliberal**

A demanda por professores para atuar na educação básica é crescente fortalecendo a necessidade da formação de profissionais nas mais diversas áreas do saber, entre elas a

Geografia. Nesse sentido, as políticas públicas de formação de professores se apresentam como de grande importância ao exercício da profissão, pois se constituem objeto de reflexão e contestação ao longo da história docente e diante das intencionalidades do capital.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011), ao voltar o olhar para as políticas públicas educacionais é importante atentar para as dinâmicas que permeiam sua elaboração e implementação de modo que se considere o ato político como algo dialético. Assim, as políticas públicas voltadas para a formação de professores sob a conjuntura neoliberal adquirem relevo podendo ser analisadas sob o viés das possibilidades de valorização da profissão, ou enquanto mecanismos de validação dos ideais de um sistema econômico hegemônico e que assinalam os processos de precarização da profissão.

Em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, o êxito da educação tem sido relacionado de modo direto ao trabalho desenvolvido pelos docentes em suas salas de aula, incorrendo sobre eles a forte responsabilização pelo cenário educacional quando os resultados são abaixo da média (ou insatisfatório). Este quadro tem se expressado através dos mecanismos de avaliação, sejam estes direcionados à avaliação do desempenho das escolas, dos docentes em seu cotidiano de trabalho, sejam direcionados aos próprios cursos de formação de professores que têm tido sua qualidade questionada.

Esta realidade tem se tornado objeto de reflexão de muitas pesquisas, a exemplo da realizada por Zeichner (2013) acerca da formação de professores nos Estados Unidos. De acordo com o autor, os processos de avaliação sobre o trabalho dos professores encontram-se intimamente relacionados a sua formação, compreendendo-se que a qualidade da educação depende do êxito (ou não) da atuação desses profissionais em seu ambiente de trabalho.

Assim como verificado por Zeichner nos EUA, no Brasil as necessidades reais da profissão docente, também tendem a ser excluídas do *rol* de prioridades, que passam a ser direcionadas apenas ao currículo e à formação docente.

Diante desse fato, torna-se importante que na pauta das discussões acerca da realidade educativa sejam colocadas as questões referentes às políticas públicas de formação desses profissionais, tendo em vista que as transformações tendem a acontecer historicamente de modo associado às relações sociais estabelecidas a partir do modelo econômico vigente.

Tomando a sociedade neoliberal como contexto no qual esse processo se desdobra, compreender de que formas o poder do capital atua sobre a formação docente possibilita reconhecer encaminhamentos característicos dessa mesma sociedade, bem como refletir acerca dos processos que envolvem o trabalho docente tais como a profissionalização, a precarização e o trabalho desenvolvido durante e após o ensino remoto, sendo estes objetos de reflexão deste trabalho. Para Gatti (2011, p. 25):

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Nesse sentido, torna-se pertinente pensar sobre o processo de formação de professores no contexto neoliberal a partir de seus avanços, mas, sobretudo a partir dos entraves por ele apresentados e que refletem de forma direta sobre a valorização desses profissionais bem como sobre os investimentos direcionados a sua formação e ao desenvolvimento de seu trabalho nos diferentes momentos da história da sociedade.

Analisar o processo de formação de professores em um país de economia periférica, como é o caso do Brasil, requer a reflexão sobre a realidade escolar que prevalece no país e que expressa o projeto de sociedade almejado, sobre as razões da elaboração de determinadas políticas públicas e sobre quais grupos da sociedade elas podem vir a beneficiar considerando que a legislação pode ser observada sob dois vieses: enquanto instrumento de luta das classes trabalhadoras, e enquanto instrumento de imposição e dominação dos grupos hegemônicos.

Conforme Silva (2017, p. 75):

A legislação educacional está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de educação, concepções estas que emanam das instâncias governamentais, e que são apropriadas, de maneira as mais diversas, seja pelos diferentes sujeitos ligados à produção das leis, seja por aqueles que serão os executores das mesmas.

Não é possível pensar a legislação educacional, nem a formação docente enquanto processos neutros tendo em vista que apresentam mecanismos de manipulação e alcance de interesses hegemônicos.

Uma das primeiras iniciativas no que tange ao processo de formação de professores foi a criação das denominadas Escolas Normais. Pautadas em um modelo organizacional que privilegiava os grupos específicos da sociedade, estas instituições primaram pela formação de profissionais para atuar nas escolas básicas, sendo este

percurso marcado pelo tecnicismo e por currículos que prenunciavam a manutenção de uma sociedade de classes.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 18), as escolas normais tiveram grande representatividade no campo da profissionalização docente assim como sinalizaram ações públicas direcionadas à formação desses profissionais:

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária.

Os anos de 1980 marcam o momento de crise das Escolas Normais, isso considerando que durante o período da ditadura, os cursos destinados à formação de professores sofreram grande repressão através da desvalorização da profissão e do esvaziamento da perspectiva pedagógica que permeia a formação docente.

Com relação às políticas públicas voltadas à educação básica e à formação docente no Brasil, podem-se destacar os anos de 1990 como um marco no que condiz a sua formulação. Esse recorte temporal também sinaliza características importantes sobre as políticas instituídas a partir de então, isso considerando que é nesse momento que a onda neoliberal adquire maior ênfase no país e que as políticas públicas acompanham as determinações de organismos internacionais no que tange a sua elaboração e implementação, a exemplo das “proposições” do Banco Mundial (BM) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É pertinente frisar que, conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), o período de 1960-1970 sinaliza a proliferação das pesquisas acerca da realidade educacional por todo o mundo, alcançando o Brasil no momento do espraiamento dos ideais neoliberais no país. Nesse quadro de acontecimentos, é possível verificar que os critérios para a compreensão do cenário que se constituía, e para a elaboração de políticas educacionais, passam da validade para a utilidade das políticas instituídas se relacionando intimamente aos anseios do capital.

Acompanhando a lógica do capital, o BM percebe a formação de professores sob a perspectiva produtivista, esta considerada característica intrínseca ao mundo neoliberal. Nesse sentido, os professores são responsáveis pela formação de mão-de-obra qualificada, devendo este processo considerar as demandas da contemporaneidade pautadas em uma lógica flexível e apoiada na difusão da tecnologia.

Com as orientações do BM, a justificativa de um país não conseguir se inserir plenamente no contexto da dinâmica econômica global é a de que ele não vai bem na educação e, nesse caso a responsabilização para este cenário recai sobre os professores. Segundo este organismo internacional, no caso do Brasil deve-se lançar um olhar atento à formação de professores tendo em vista que a profissão tem se tornado cada vez menos atrativa, sendo possível observar que a maior parcela dos estudantes de licenciatura é oriunda das camadas mais simples da sociedade e que possui os mais baixos rendimentos escolares e acadêmicos.

Sobre a atratividade da profissão, dados do INEP mostram que a procura pelas licenciaturas tem caído com o passar do tempo. De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior, de 2010 a 2020, o ingresso de graduandos em cursos de licenciatura apresentou um aumento de 53,8% enquanto que nos demais cursos superiores esse percentual alcançou os 76%. Os fatores que podem explicar essa realidade se relacionam de forma direta aos baixos salários se consideradas as exigências formativas, as condições de trabalho que se apresentam de forma precária em muitas localidades (Brasil, 2021).

Os dados apresentados contribuem para o delineamento de um quadro caracterizado pelo envelhecimento dos profissionais docentes que atualmente possuem mais de 50 anos e que, em breve, estarão prestes a se aposentar.

Ainda nos moldes da pesquisa, o número de docentes que abandonou a profissão, ou mesmo de futuros universitários que não desejam mais ingressar nas licenciaturas, aumentou muito após a pandemia tendo em vista que esse período evidenciou muitas problemáticas que envolvem a profissão, a exemplo dos baixos salários e a precariedade das condições de trabalho. Saliente-se que, muito embora tais problemas não se relacionem especificamente ao momento da pandemia, constituindo uma característica histórica, eles foram ressaltados devido à tensão que envolveu a categoria docente no que se relaciona ao desenvolvimento de sua prática durante o período pandêmico.

Os dados do censo realizado no ano de 2020 pelo INEP revelam que os cursos de licenciatura tiveram uma redução de 24 mil matrículas em relação a 2019. Desse quantitativo 48,3% das matrículas estão concentradas nos cursos de Pedagogia (815.000 estudantes), 9,1% nos cursos de Educação Física, 5,7% nos cursos de Matemática, 5,3% nos cursos de História e 4,7% nos cursos de Biologia, totalizando 73,1% matrículas em apenas 5 licenciaturas. As licenciaturas em Física comparecem com apenas 1,8% das

matrículas e os cursos de Química com 2,3% agravando a falta de professores já existentes, pois nem todos os habilitados exercem docência.

Diante dos dados cabe destacar que, de acordo com pesquisa, o professor recebe salários em torno 30% a 40% menores do que outros profissionais com curso superior equivalente. Essa realidade é focalizada pela meta 17 do Plano Nacional da Educação (PNE), que apresenta como objetivo “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”

De acordo com Santos e Limonta (2014, p. 186):

Para a efetivação desse processo de recrutamento de indivíduos com alta capacidade, o Governo brasileiro necessitará dar suporte para que os professores melhorem continuamente sua prática de ensino. Além disso, deverão constituir políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade, via programas de incentivo financeiro direcionados a premiar os professores com maior rendimento, instituindo novas diretrizes para a profissionalização docente.

Dentro desse quadro, se reforçam os padrões mercadológicos da formação de professores sob os quais os docentes devem ser formados ponderando um movimento mundial que tem apontado na direção dos processos de precarização e desvalorização da importância intelectual desses profissionais, além da extrema valorização da competência técnica em detrimento da criticidade que deve constituir a formação docente.

O discurso predominante defende a formação de capital humano e a transmissão de conhecimentos, habilidades e valores que conduzam os indivíduos a nova ordem social instituída. Nessa esteira, os relatórios elaborados pelo BM e direcionados à educação sinalizam um processo de precarização e disseminação das parcerias público-privadas apoiado na descrença quanto ao investimento estatal neste campo social e na centralidade dada aos interesses do empresariado e do Governo, fatos que alcançam diretamente a formação e o trabalho dos professores.

Um dos relatórios do BM no que tange à formação de professores é o relatório *Professores Excelentes: como melhorar a qualidade dos estudantes na América Latina e no Caribe*, escrito no ano de 2014. Este relatório é produto de pesquisa realizada com mais de 15.000 docentes da rede pública da América Latina e do Caribe e, curiosamente, ao trazer as mazelas apresentadas no campo educacional e da formação docente nos países que compõe o campo de análise, o documento já apresenta soluções

para os problemas encontrados: o incentivo à adaptação ao competitivo mercado de trabalho por meio da construção de habilidades e competências pré-estabelecidas e avaliadas pelas provas de larga escala, e a abertura para a ampliação das parcerias público-privadas (Bruns, Luque; 2014).

Com relação à OCDE, pode-se afirmar que este organismo também tem exercido papel de aconselhamento e orientação sobre a realidade educacional de diversos países que dela participam e que, muito embora o Brasil não se constitua enquanto país membro suas relações com a organização têm se aprofundado desde 1999. No ano de 2012, o Brasil, juntamente a outros quatro países, passa a ser considerado parceiro-chave da organização.

A influência da OCDE pode ser evidenciada, por exemplo, através do Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), que tem o principal objetivo de produzir indicadores educacionais nos países nos quais o exame é aplicado, criando um panorama da situação dos estudantes e, conseqüentemente, levando a reflexões acerca da atuação docente.

Em direção semelhante ao que propõe o BM para a educação, temos que:

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) dá destaque à educação quando vê nesta uma forma de valorização do capital humano, com o fim de desenvolver as competências e atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades. Essa afirmação evidencia a importância dada à educação como instrumento que está intimamente ligado ao desenvolvimento econômico de um país, permitindo que o investimento feito tenha um retorno com alta rentabilidade (Maués, 2009, p. 20).

Sob a ótica da OCDE, o processo de formação de professores necessita ser repensando na medida em que dados do PISA tem indicado recorrentemente, sobretudo em países de economia periférica, índices negativos acerca da aprendizagem dos estudantes da educação básica o que dificulta a inserção desses países na dinâmica econômica mundial.

Para a organização, tais resultados refletem a inadequação dos professores à nova realidade posta no contexto atual, levantando preocupações elencadas por diversos relatórios que têm subsidiado a elaboração de políticas públicas para estes países. Entre as questões observadas e listadas pelas pesquisas realizadas pela OCDE, mencionamos: a) a baixa atratividade da profissão; b) os conhecimentos e competências dos docentes; c) o recrutamento, seleção e emprego dos professores e d) a permanência dos professores de qualidade nas escolas.

Nesse sentido, discorreremos o encaminhamento de um processo global que parte da premissa da formação de “professores competentes” para atender à realidade neoliberal. Segundo Zeichner (2013), este processo caracteriza a formação docente sob o viés de sua internacionalização compreendendo que é essencial preparar profissionais para atender às demandas do mercado formando o denominado “professor globalmente competente”.

Sobre as competências pretendidas para a formação desse profissional há:

[...] listas de competências globais para os professores, as quais tratam das disposições, atitudes, conhecimentos e habilidades que eles precisam possuir, a fim de exercer sua profissão de modo “globalmente competente”. Isso inclui aspectos como consciência cultural, conhecimento dos eventos mundiais e das dinâmicas globais, sabedoria de/e habilidade para conectar seus alunos a aspectos internacionais das matérias que lecionam, curiosidade intelectual e capacidade de bom raciocínio e solução de problemas (Zeichner, 2013, p. 176).

Cabe destacar que, na busca por alcançar esse perfil de profissional os organismos internacionais tendem a “propor” ações sem considerar a realidade dos países em desenvolvimento em sua complexidade. Esse fato abre espaço para a atuação do setor privado na área que tem sido observada de modo ofensivo e cada vez mais intenso, buscando a formação do tão almejado profissional competente.

O processo de internacionalização da formação de professores no contexto neoliberal atende aos anseios do capital viabilizando a formação de profissionais que sejam aptos à competitividade imposta pela economia global, da qual todos os países desejam participar. Sob essa ótica a compreensão de organismos internacionais sobre a formação docente converge, conforme apresentado anteriormente, ao entendimento de que há lacunas formativas que necessitam da intervenção de organismos como o BM e a OCDE para que as soluções possam ser encontradas e implementadas através de políticas públicas específicas, muito embora tais políticas sejam pautadas nos interesses das economias hegemônicas.

Assim:

[...] o argumento da competitividade econômica para internacionalizar a educação é frequentemente alimentado pela crença popular de que nossas escolas públicas estão falidas e fracassam em educar adequadamente os alunos para o mundo globalizado. Muitas vezes, supõe-se implicitamente que as escolas e as instituições de ensino superior causaram nossos atuais problemas econômicos e que elas serão capazes de resolvê-los (Zeichner, 2013, p. 174).

Dentro do quadro de influência exercida por tais organismos internacionais não apenas o Brasil, assim como outros países da América Latina passam a compor suas

políticas de formação de professores pautadas nos pressupostos da ampliação da educação básica, da diversificação das instituições formativas e das diferentes maneiras de financiamento da formação docente.

Para Zeichner (2013, p. 103), “[...] há sempre uma tensão entre o local e o global que determina as maneiras pelas quais o neoliberalismo influencia tanto o ensino como a formação de professores”. Nesse sentido, constatamos as influências neoliberais se desdobram de maneiras diferentes nas diversas partes do mundo a depender das características de cada país e de sua participação no contexto do capital e da globalização sendo, porém, possível estabelecer correlações entre modelos formativos espalhados pelo mundo e seus propósitos.

No Brasil, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei 9394/96) simboliza o início da caminhada nas reflexões e políticas voltadas para a educação e formação docente no país. A nova versão do documento ocorre em um período marcado por intensas discussões e embates político-ideológicos, cuja efervescência ocorre no pós-ditadura e no processo de redemocratização do país, acontecimentos que suscitam questões como que sociedade se pretendia formar, e para quem a educação seria realmente uma realidade.

O processo de elaboração da LDB deparou-se com perspectivas de sociedade divergentes. Se de um lado havia um grupo em defesa de princípios educativos e formativos que contemplassem a justiça social, a democracia, a autonomia entre outros elementos; de outro a força do capital tornava o processo excludente, transformando a educação e a formação docente em mercadoria.

Nesse sentido, a influência dos organismos internacionais no processo de formação docente se sobressaiu fazendo com que a lógica do capital se colocasse de forma impositiva neste cenário, inclusive na formação e atuação docente em Geografia. Este fato relaciona-se diretamente à maneira como a educação passa a ser percebida no capitalismo em seus moldes neoliberais, discussão que acompanha a elaboração deste trabalho.

Na LDB, em seu Art. 6 incisos I e II, a formação de professores é concebida como “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. A partir desta lei também se tornava condição obrigatória possuir curso superior para lecionar no ensino básico bem como foram abertos caminhos para a consolidação de novas maneiras de formar professores, sendo os cursos de Educação a

Distância (EAD) a que reflete com maior ênfase o avanço da ofensiva neoliberal sobre a educação e a formação de professores.

A implementação da LDB ocorre em um momento marcado pela redução das obrigações do Estado com a educação e, portanto, com a formação de professores. Diante desse quadro, os encaminhamentos característicos do modelo neoliberal acabam conduzindo a um processo de ressignificação desse direito social, abrindo caminhos para o fortalecimento do poder privado na área subsidiando a multiplicação dos cursos EAD, especialmente no âmbito das licenciaturas que passaram a ser ofertadas nesta modalidade, de modo mais habitual a partir do ano de 2017.

É notório que a difusão da tecnologia aliada às novas características de vida da sociedade e aos interesses de grupos hegemônicos que constituem a realidade neoliberal, tem dado espaço para a ampliação gradativa dos cursos a distância.

De acordo com o Censo realizado no ano de 2021 pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), o processo de disseminação de tais cursos se apresenta entre as 2.574 instituições formadoras existentes no país, da seguinte maneira: do total de 313 instituições públicas, 109 ofertam cursos EAD; em contrapartida, de um total de 2.261 instituições privadas, 450 ofertam cursos nesta modalidade.

Este aumento justifica-se a partir do discurso da democratização do ensino, da soberania das tecnologias da informação, da economia financeira, da flexibilidade, entre outros fatores que, quase sempre, têm servido de substratos para análises simplistas no que se refere à formação de professores na modalidade a distância (Morais, 2022).

É importante atentar para o fato de que a realidade complexa em que se difundem as licenciaturas em EAD, inclusive em Geografia, suscita reflexões profundas acerca da qualidade dos cursos ofertados e que esta expansão fortalece o setor empresarial, tendo em vista que as maiores instituições a ofertar cursos nesta modalidade são de natureza privada. De acordo com o INEP (2021), “entre 2020 e 2021, o aumento de ingressantes nos cursos superiores foi ocasionado, exclusivamente, pela oferta de EAD na rede privada”.

Trata-se de um processo que reflete o avanço do setor privado sobre formação de professores, e que é confirmado pelos dados coletados através do Censo 2021 sobre a Educação Superior no Brasil apresentados pelo INEP. Através do documento também é possível verificar o quantitativo das 20 maiores instituições em número de matrículas a ofertar cursos de graduação a distância, destas apenas uma é pública (Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

De acordo com Morais (2022, p. 76):

Ao falar na formação docente na modalidade da Educação a Distância, depreende-se que os cursos desenvolvidos sob essa perspectiva formam docentes dentro dos moldes e expectativas presentes dentro da sociedade atual. Este cenário, por sua vez, evidencia a secundarização da formação de professores no país, bem como das condições de trabalho oferecidas a esta classe, a valorização de uma formação intelectual destituída de criticidade e senso analítico da sociedade e de suas problemáticas.

Diante do exposto e dos argumentos que alinhavam a defesa da expansão dos cursos a distância, enquanto política de ampliação do acesso ao ensino superior, os dados apresentados pela última pesquisa realizada pelo INEP (2020) evidenciam que, contraditoriamente ao discurso do acesso tem-se a multiplicação acelerada das instituições privadas em detrimento das públicas o que não favorece aos estudantes, uma vez tratar-se de processos formativos aligeirados e com lacunas importantes.

Em contrapartida, ocorre o favorecimento do setor empresarial que pode ser verificado sob a perspectiva dos donos dessas instituições, ou das grandes corporações que viabilizam por meio de aparato tecnológico o pleno funcionamento destas graduações.

Para Gatti (2021, p. 05):

É contestável que se tem caminhado, nas políticas, na direção de ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância. Pelo Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017), sem que se tenha feito análise mais acurada dos cursos já ofertados, é permitido que as instituições de ensino superior aumentem sua oferta nessa modalidade para graduações sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais e, elas podem criar seus polos independente de autorização. O decreto citado refere-se a todos os tipos de formação, mas pelo histórico até aqui, os cursos que são oferecidos em maior número na modalidade EAD, são as licenciaturas.

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura a distância, tal como ocorre com a Licenciatura Plena a Distância em Geografia, muito embora proponham uma formação equiparada aos cursos presenciais pouco, ou quase nada, favorecem a formação de docentes críticos e autônomos com relação a saberes e reflexões e práticas de ensino. Considerando a obediência a currículos pré-estabelecidos e articulados aos intentos do capital, Zeichner (2013, p. 119) em suas pesquisas acerca da formação de professores nos EUA afirma que:

[...] formar professores para obedientemente implementar currículos prescritos e roteirizados é um objetivo muito diferente de formar professores para ser profissionais reflexivos e exercer um julgamento consciente em suas salas de aula, bem como adaptar o seu ensino para atender as necessidades de seus alunos.

Nessa direção, a tendência é que sejam formados professores reprodutores de conceitos e teorias que, conseqüentemente, formarão seus alunos sob a mesma perspectiva devolvendo para a sociedade pessoas que dificilmente serão capazes de intervir qualitativamente na realidade representando, desse modo, indivíduos que se adequarão ao contexto sem qualquer oposição ou indagação ao sistema predominante.

A proliferação dos cursos de licenciatura na modalidade EAD é sinalizada desde a implementação da LDB 9394/96, marcando a influência neoliberal sobre o processo de formação de professores, inclusive de Geografia. A existência de caminhos e maneiras diversas para a formação docente pode ser comparada ao que vem sendo observado nos Estados Unidos (EUA), isso se levando em conta o alcance mundial do neoliberalismo e de suas influências sobre a formação docente (Assis, Lira e Monteiro, 2022).

À vista disso, pode-se depreender que a lógica neoliberal ameaça à democracia na medida em que tenciona o entendimento e a importância do que é público, como é o caso da educação e da formação de professores, sob o risco que prevaleça a ideia de “economia de mercado” no campo educacional que busca, sob essa perspectiva, professores para a mera reprodução de *scripts*.

Para Zeichner (2013), a formação dos professores norte-americanos tem ocorrido a partir das denominadas “rotas alternativas”, opção devida a fatores diversos a exemplo do insucesso dos modelos tradicionais de formação. A realidade brasileira pode ser relacionada à norte-americana tendo em vista a adoção por ambas de caminhos aligeirados e marcados por critérios frágeis para sua realização. Segundo o autor, “[...] o que é importante observar sobre as rotas alternativas que estão sendo encorajadas é que elas muitas vezes estão intimamente ligadas a uma visão tecnocrata do professor e a esforços para desgastar a autonomia dos professores e a autoridade das universidades” (Zeichner, 2013, p. 104).

No contexto das políticas públicas mais recentemente direcionadas à formação e prática docente também podem ser mencionadas a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, especificamente na etapa do ensino médio reduz a relevância e obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas na educação básica, a exemplo da Geografia; e as novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que tem como intuito alinhar formação em nível superior ao que foi imposto para a educação básica por meio da BNCC.

Nesses documentos é possível ratificar a influência neoliberal sobre a educação na medida em que há a valorização no percurso formativo caracterizado pelo viés técnico/prático característico do modelo econômico vigente. A partir dessa perspectiva, e considerando a difusão da tecnologia e de seu uso no processo educativo, observa-se maior espaço para uma formação voltada ao mercado e destituída de um pensamento autônomo e crítico, além da responsabilização dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso na inserção no mundo do trabalho como se as condições a eles ofertadas pelo Estado em nada interferissem nas possibilidades de uma formação de qualidade.

Dessa maneira, no que se relaciona ao campo das políticas públicas na área da educação temos que elas “tiveram que se adequar aos novos tempos e, por conta disso, vemos que a tecnologia aplicada ao ensino está mais presente nessas normativas, pois é indubitável que a evolução tecnológica influencie nessas leis” (Sobrinho Júnior; Moraes, 2021).

A partir desse cenário, torna-se oportuno compreender de que forma as tecnologias tem comparecido nas mais recentes políticas direcionadas à formação e ao trabalho docente, sendo este debate apresentado no item que segue.

### **3.2. A formação e o trabalho docente diante do uso das tecnologias**

Entre as políticas educacionais mais recentes, e que merecem destaque podemos mencionar a BNCC e a BNC-Formação como a materialização das intencionalidades do capital sobre a formação e o trabalho docente.

A BNCC emerge totalmente alinhada aos interesses hegemônicos do sistema capitalista. Elaborada sem a participação efetiva dos professores da educação básica a nova base, sancionada no ano de 2018, propõe uma formação destituída de criticidade e voltada ao mercado de trabalho a partir da qual os estudantes atenderão aos anseios do capital e os docentes deverão desenvolver práticas em concordância com essa perspectiva.

Em face das transformações ocasionadas pela difusão da tecnologia na sociedade, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades inerentes à dinamicidade do mundo contemporâneo, esta representada pela inserção da tecnologia nos mais diversos espaços, entre eles o escolar.

A tecnologia na BNCC é definida enquanto “mobilização de conhecimentos”, “habilidades práticas” e “atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana”, o

documento traz na quinta competência geral da educação básica, a compreensão das tecnologias sob caráter crítico, tanto para comunicação, como na obtenção de informação.

Nesse sentido, mais que nunca, o docente de Geografia deve desenvolver uma prática apoiada nos preceitos de uma Geografia crítica capaz de estimular nos estudantes a construção de um pensamento autônomo e atento acerca dos fenômenos socioespaciais.

O destaque quanto ao uso das tecnologias no aprendizado dos estudantes apresentado pela BNCC deve suscitar entre os docentes um posicionamento crítico com relação à utilização destes recursos durante sua prática, bem como as possibilidades possíveis para que se alcancem as mais diversas realidades. Segundo o documento:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

Pautando que o documento elaborado para a educação básica impacta sobre o trabalho docente e suscitou as mudanças implementadas no processo formativo através da BNC-Formação Inicial, emerge o questionamento: quais as reverberações desse cenário para o ensino de Geografia?

Buscando uma reflexão apoiada no que é posto pela BNCC para estudantes da educação básica, bem como pela realidade vivida por estudantes e professores no que toca ao ensino de Geografia, é possível verificar que na nova base curricular a inserção das tecnologias comparece como elemento capaz de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Este processo é denominado pelo documento de alfabetização ou letramento digital, e tem como objetivo promover a inclusão digital fazendo com que os estudantes tenham acesso às tecnologias, bem como a todas as informações que circulam no meio digital.

Todavia, suscita-se a reflexão acerca de tais direcionamentos, pois a realidade de acesso aos artefatos tecnológicos ainda se apresenta excludente para muitos brasileiros na medida em que não são oferecidos os subsídios necessários a estudantes e professores no que se refere ao acesso às tecnologias.

No que diz respeito à Geografia, a BNCC propõe através de sua competência 5 “Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o *meio técnico-científico e*

*informacional*, avaliar ações e propor perguntas e soluções (*inclusive tecnológicas*) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia” (Brasil, 2018, p. 366)

Ainda no que tange à Geografia, os Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa na qual se desenvolveu este trabalho, deverão proporcionar ao estudante o entendimento da dinâmica socioespacial tendo em vista o avanço da tecnologia bem como as transformações que seus diversos usos causam no território (Brasil, 2018, p. 383).

Portanto, é possível depreender que a nova organização curricular está pautada no avanço e uso das tecnologias nos diversos espaços para múltiplos fins, solicitando de estudantes e professores o domínio de tais recursos.

Cabe destacar ainda o caráter de retomada das políticas neoliberais que o documento apresenta, não apenas pelo incentivo ao uso intenso das tecnologias alimentando assim o setor privado, como também pelo fato de buscar legitimar um projeto político-ideológico iniciado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2002 (DCNs/2002). De acordo com Evangelista (2019, p.8)

Estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

Como desdobramento das transformações curriculares implementadas na educação básica e caminho para a consolidação de um escopo neoliberal no que tange à formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica no ano de 2019 a Base Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Contrariamente às DCNs/2015, que foram pensadas e discutidas durante cerca de treze anos até sua homologação representando conquistas importantes para os professores, a BNC-Formação demorou pouco mais de quatro anos entre elaboração, homologação e determinação de prazos para sua implementação.

A agilidade neste processo tem explicações que remetem à retomada de uma agenda neoliberal que repercute sobre a formação docente. Sobre este fato Assis, Lira e Monteiro (2022, p. 43) alertam que:

A celeridade da nova diretriz visava retomar o modelo neoliberal, tecnicista e gerencialista que prescreve, impõe e padroniza currículos, subordinando a formação docente no ensino superior ao atendimento das competências e habilidades da BNCC da educação básica voltadas ao setor produtivo. Além do retorno às políticas neoliberais, não há outra justificativa plausível para se revogar uma diretriz que ainda estava sendo discutida e iniciada sua implantação na maioria das universidades e IES do Brasil, e impor, de forma

açodada, uma nova legislação que obriga os cursos a ignorarem todo trabalho feito até então.

Corroborando com este pensamento, D' Ávila (2020. p. 03) afirma que a nova determinação curricular para a formação docente surge “com a ideia de fazer valer os princípios e determinações da BNCC, as novas DCN se apresentam como um projeto neotecnista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no país”.

Salientamos que elementos como qualidade e eficácia permeiam a elaboração do documento reafirmando sua íntima relação com o sistema econômico predominante, exemplo deste fato é o Art. 6 no qual a menção aos padrões de qualidade está associada aos preceitos empresariais que têm norteado a educação e a formação de professores no contexto em tela a partir de uma perspectiva mercadológica.

Na esteira da formação de um profissional competente, que possua as competências e habilidades solicitadas pelo mundo neoliberal e pela difusão da tecnologia, o documento lança luz sobre competências gerais e específicas de modo a agrupá-las em eixos. Dessa maneira, a BNC-Formação apresenta como caminho para a formação de professores o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, tal organização gravita sobre a necessidade da presença da construção das habilidades digitais durante o percurso formativo.

Evidenciando o fenômeno em estudo por este trabalho, o Quadro 03 apresenta as competências propostas pela BNC-Formação Inicial para a formação de professores, entre eles os de Geografia, relacionadas às tecnologias:

**Quadro 03- Competências da BNC-Formação relacionadas às tecnologias**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Competências Gerais Docentes</b></p>   | <p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p> |
| <p><b>Competências Específicas:</b><br/><b>Dimensão do Conhecimento Profissional</b></p> | <p>Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.<br/><br/>Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p>   |
| <p><b>Competências Específicas:</b><br/><b>Dimensão da Prática</b></p>                   | <p>Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <b>Profissional</b>                         |  |
| <b>Competências Específicas:</b>            | Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.   |
| <b>Dimensão do Engajamento Profissional</b> | Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. |
|   | Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.   |

Fonte: Morais, 2022.

É importante atentar ao fato de que, apesar da expressividade das tecnologias no mundo atual bem como da crescente exigência de que os docentes tenham pleno domínio sobre os recursos/artefatos tecnológicos, eles não compõem de forma direta o currículo dos cursos de formação de professores comparecendo nestes de maneira transversal, necessitando que os professores formadores busquem abordar esses recursos de modo a permear o processo formativo. Já no que diz respeito aos processos de formação continuada, os cursos voltados para o manuseio dos recursos tecnológicos também não têm apresentado grande expressividade.

Diante deste fato, a formação inicial e continuada de professores apresenta lacunas relevantes, apesar das grandes cobranças que recaem sobre esses profissionais pela inserção das tecnologias em sua prática. Essa situação pode ser evidenciada, por exemplo, durante o período pandêmico no qual os professores tiveram que utilizar intensamente os recursos/artefatos tecnológicos, mas muitos deles se depararam com a ausência dessas habilidades, ocasionando momentos de tensão no desenvolvimento de seu trabalho.

A partir dessa realidade, reafirma-se a importância da elaboração e implementação de políticas públicas de formação docente, entendendo que a omissão ou manipulação destas pelo Estado contribui para o processo de precarização da profissão:

No que diz respeito à atuação dos professores na educação básica para a superação de condições produtoras de marginalização e exclusão dentro e fora das redes de ensino, seu papel, no intuito de oferecer às crianças e aos jovens aprendizagens significativas para superar desvantagens sociais, sem dúvida, é importante. Porém, esse papel está atrelado às suas próprias condições sociais e de trabalho, aí, incluídas suas características

socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada (Gatti, Barreto, André, 2011, p. 28).

No quadro das políticas de formação de professores a BNC-Formação acompanha a BNCC no que diz respeito ao uso dos meios tecnológicos no âmbito educacional e do trabalho docente na medida em que impõe aos professores o domínio sobre esses recursos/artefatos. A defesa para esse discurso relaciona-se à necessidade de que seja incentivado o processo de letramento digital. A esse respeito Moraes (2022, p. 71-72) afirma:

De acordo com a nova base curricular para a educação básica a inserção das tecnologias na prática docente comparece como elemento capaz de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Este processo é denominado pelo documento de alfabetização ou letramento digital, e tem como objetivo promover a inclusão digital fazendo com que os estudantes tenham acesso às tecnologias bem como a todas as informações que circulam no meio digital.

Entretanto, apesar de ambos os documentos enfatizarem a necessidade da inserção das tecnologias no aprendizado e na prática docente a realidade que se apresenta é bastante controversa ratificando a necessidade de políticas públicas que primem por todos os aspectos que envolvem o uso das tecnologias, desde a disponibilização de condições de acesso, o processo de ensino até a formação dos docentes para lidar com essa realidade.

Isso se deve ao fato de que, especialmente em países de economia periférica, o acesso a este tipo de recurso se mostra precário o que resulta em um déficit para docentes e discentes, o que foi colocado em evidência durante a implementação do ensino remoto na pandemia de Covid-19.

De acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), cujos resultados referentes ao ano de 2020 foram divulgados no mês de agosto de 2021, no Brasil foi possível verificar o aumento da quantidade de domicílios com acesso à internet em todas as regiões brasileiras alcançando 83% das residências no país. Todavia, ao analisar esse aumento entre as classes que compõe a sociedade verificaram-se as maiores disparidades em relação ao ano anterior à pandemia (2019).

No que tange ao número de usuários de internet houve expressivo aumento, este acompanhado da desigualdade desse acesso entre as classes: as classes B, C, D e E apresentaram as maiores diferenças em relação ao ano de 2019 (Cetic.br, 2020). Este cenário reforça o fato de que as principais atividades migraram para o mundo virtual

com a pandemia, mas a desigualdade no acesso a elas permaneceu latente durante esse período.

A mesma pesquisa foi realizada no ano de 2021, quando a pandemia ainda não estava sob controle e as atividades permaneceram de modo remoto durante algum tempo. Os dados divulgados em junho de 2022 pelo Cetic.br (2021) mostraram que houve uma redução significativa da presença de computadores nos domicílios das classes D e E, mas em contrapartida o acesso à internet aumentou em todas as classes.

Através das informações, pode-se depreender que o processo de difusão das tecnologias é um fato na sociedade neoliberal, ainda que o acesso a este tipo de recurso ocorra de forma desigual e excludente sendo uma característica marcante do sistema. Diante desses desdobramentos, os documentos que norteiam a educação e a formação de professores indicam como uma de suas exigências o uso das tecnologias e de seus recursos/artefatos no processo ensino- aprendizagem ainda que essas políticas não prezem pela defesa e efetivo fornecimento das condições estruturais e formativas necessárias a esse novo contexto.

No caso da Geografia, verifica-se que na BNCC as tecnologias comparecem de modo amplo, além de se direcionarem a diversos espaços e finalidades tanto para professores como para alunos. Exemplo disso é posto pelo documento quando este menciona que os Anos Finais do Ensino Fundamental deverão proporcionar ao estudante o entendimento da dinâmica socioespacial considerando o avanço da tecnologia bem como as transformações que seus diversos usos causam no território (Brasil, 2018, p. 383).

Nessa direção, a nova base para a formação de professores caminha sendo caracterizada pelo esvaziamento da criticidade que deve acompanhar a formação destes profissionais, além de enfatizar elementos inerentes ao mundo neoliberal como qualidade total, competências, avaliação, responsabilização e resultados.

Ademais, tendo em vista que as reflexões propostas por este estudo circunscrevem o trabalho docente desenvolvido durante a pandemia e o ensino remoto, sendo este pautado no uso das tecnologias, torna-se oportuno que de modo associado às discussões apresentadas se reflita sobre as tecnologias na educação e no trabalho docente de modo a subsidiar a compreensão da realidade em análise.

### **3.3. Desafios e possíveis caminhos para a prática docente em Geografia**

Diante do quadro de reflexões construído até este momento, e considerando o trabalho do professor de Geografia, emerge o questionamento: quais as consequências desses acontecimentos sobre o trabalho do professor de Geografia e os possíveis caminhos para o ensino da disciplina e a formação desse profissional?

Ao refletir acerca do processo de precarização do trabalho docente, ratifica-se a necessidade de levar em consideração aspectos como o percurso histórico da profissão bem como a forte atuação do capital sobre o campo educacional esta apresentada, entre outros fatores, pelo processo de empresariamento da educação que tem influenciado sobremaneira no acelerar da precarização da profissão, conforme discutido em momentos anteriores.

Nesse sentido, solicita-se que seja reforçada a importância da educação como um todo. Para Santos (2020, p. 154):

[...] a educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Assim, estrutura-se um cenário imbuído de intencionalidades que necessitam serem alcançadas a partir da efetivação dos direcionamentos articulados pelos grupos hegemônicos da sociedade, expressos pelos organismos nacionais e internacionais que tem ditado quais os caminhos a serem seguidos pela educação no país.

Uma das principais e mais discutidas consequências dessa conjuntura para o ensino e o trabalho docente em Geografia trata da minimização dos conhecimentos geográficos no âmbito da educação básica, o que se materializa através da implementação da BNCC, especialmente no que toca ao ensino médio.

Nesse documento curricular, de produção antidemocrática e alheia à realidade educacional do país, a disciplina de Geografia possui carga horária reduzida e sofre com sua secundarização entre as disciplinas escolares, uma vez ter se tornando um conhecimento “opcional” para os estudantes.

Notadamente construída a partir dos conceitos que balizam o processo gerencialista de empresariamento da educação, no documento curricular se sobressaem palavras como competência, mundo do trabalho, igualdade e autonomia no sentido de uma formação plena e suficiente para os estudantes, o que apresenta como consequência

para o trabalho docente a necessidade de pensar em estratégias de como planejar e desenvolver o ensino do espaço geográfico diante de uma carga horária restrita e de materiais didáticos cada vez mais sucintos.

Ainda no que se relaciona a este contexto é necessário dar realce ao intenso incentivo à utilização dos vários artefatos tecnológicos disponíveis, exigindo dos docentes que desenvolvam as habilidades necessárias ao seu manuseio. O momento de pandemia e de ensino remoto reforça esse cenário, assim como lança a necessidade de reflexão acerca da promoção da intensificação da precarização do trabalho docente como produto desta realidade.

Partindo dessa arquitetura curricular imposta pelo setor privado ao setor público, depreende-se que a prática docente, apesar dos desafios com os quais se depara, ainda se constitui como elemento-chave para uma formação que caminhe na contramão daquilo que tem sido imposto para a educação no país a partir das reformas curriculares, do avanço da atuação privada na área educacional e da precarização do trabalho docente.

Conforme Cavalcanti (2010) é necessário que diante dos desafios impostos pelos novos tempos e movimentos da sociedade do capital o professor esteja disposto a trilhar caminhos práticos de modo a assumir um posicionamento crítico diante da realidade desenvolvendo suas aulas também nesse sentido. A autora afirma que

[...] em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos (Cavalcanti, 2010, p. 01).

Não abordamos neste estudo qualquer prática, mas sim da adoção de uma prática orientada pelos princípios da Epistemologia da *práxis* como instrumento de enfrentamento aos desafios que emergem no cenário educacional. De acordo com Duarte Neto (2010), a formação e atuação docente devem se apoiar na associação entre as bases teóricas e a realidade prática da ação docente no sentido de que se desenvolva uma prática pautada no esclarecimento e questionamento acerca das relações sociais estabelecidas se opondo, assim, ao esvaziamento teórico que tem sido imposto para a formação e a prática do professor na atualidade.

É importante que o professor durante a construção de sua prática não abandone as bases teórico-epistemológicas que norteiam a ciência considerando a necessidade da conjugação de fatores teóricos e práticos para a transformação da realidade em

detrimento da supervalorização da prática pautada pela racionalidade técnico-instrumental, marca que define as políticas educacionais neoliberais, o processo e empresariamento da educação e o acelerar da precarização da profissão docente.

Cabe salientar que, ao estabelecer uma posição contrária à racionalidade técnica-instrumental no que se relaciona à prática docente em Geografia não significa afirmar que para exercer a docência o professor não se utilize de técnicas ao conduzir o processo de aula e abordagem dos conteúdos da disciplina. Pelo contrário, as técnicas existem, todavia, necessitam de reflexão constante de modo que atendam aos contextos práticos da atuação docente não se constituindo como obsoletas ou em favor de projetos específicos de sociedade.

Para Souza Neto (2008), essa reflexão acerca das técnicas, ou práticas, a serem implementadas durante os momentos de aula deve ser norteada pelas perguntas “a quem ensinar?”, “o que ensinar?”, “quando ensinar?” e “como ensinar?”. Apenas na busca dessas respostas o professor poderá construir uma prática questionadora sobre os desdobramentos atuais que afetam o ensino de Geografia.

Dessa maneira, prevalece a defesa da atuação do professor enquanto um sujeito histórico-social cuja atividade se desenvolve de forma crítica e politizada considerando as relações de poder estabelecidas nas distintas escalas de análise. Para Souza Neto (2008), a prática docente deve estruturar-se a partir da compreensão de que:

[...] a aula é o lugar onde se realiza uma permanente luta política e ideológica. Abrir mão desse lugar implica em aceitar a realidade que ora nos submete a uma péssima formação, a baixos salários, a condições aviltantes de trabalho, à privatização do ensino, à repetição extenuada dos mesmos mecanismos de dominação (Souza Neto, 2008, p. 19).

Nessa direção de pensamento, a prática do professor de Geografia deve convergir para a valorização de uma ação assentada sobre os princípios de uma Geografia Crítica, capaz de fomentar a criticidade e a autonomia dos estudantes em oposição a uma formação unicamente direcionada ao mercado.

De acordo com Moreira (1982), o papel da Geografia é o de “desvendar as máscaras sociais” logo, a prática docente deve ser construída de forma comprometida com o desenvolvimento e a justiça sociais colocando-se a serviço de um processo de transformação.

No que toca à Geografia diante do contexto neoliberal e de precarização do trabalho docente, quando consideradas as questões referentes às condições de formação e trabalho do professor, a construção de um conhecimento geográfico significativo e

emancipatório é fator essencial no que se relaciona à superação de uma realidade na qual, conforme Santos (2007):

[...] a informação é privilégio do aparelho do Estado e dos grupos econômicos hegemônicos, constituindo uma estrutura piramidal. No topo, ficam os que podem captar as informações, orientá-las a um centro coletor, que as seleciona, organiza e redistribui em função do seu interesse próprio. Para os demais não há, praticamente, caminho de ida e volta (Santos, 2007, p. 155).

Assim, a abordagem dos conteúdos geográficos na educação básica deve primar pela construção do senso crítico dos estudantes de modo que estes atentem para o seu espaço nos processos de (re) construção espacial, percebendo-se como cidadãos ativos nesse contexto.

Como caminho ao enfrentamento do processo de desqualificação do professor de Geografia e dos conhecimentos dessa área do saber também se torna oportuno que se estabeleça a associação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, de modo que estes percebam a concretude do que é estudado em sala de aula e que tais conhecimentos transmitidos, construídos e compartilhados sejam compreendidos a partir da dialética estabelecida entre os fenômenos postos pelas relações homem-meio.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) afirma que a prática não deve considerar apenas os aspectos dos elementos da escola, do professor e da comunidade escolar, mas explorar a lógica dialética estrutural do global, a qual traz consigo fatores que influenciam o contexto educacional.

Desse modo, o ensino da disciplina tem como objetivo orientar no sentido da construção de um pensamento espacial que possibilite aos alunos a compreensão da realidade, cabendo ao professor atuar como mediador do processo de aprendizagem direcionando sua prática para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento dos estudantes no sentido que eles compreendam melhor o mundo e como os fenômenos se encontram espacializados nele.

Para Assis (2023), a Geografia é:

[...] uma ciência humana que vem registrando avanços expressivos na produção de conhecimentos sobre a espacialidade do mundo contemporâneo, a partir da sua finalidade de conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza que resultam na globalização/fragmentação de lugares, paisagens, regiões e territórios (Assis, 2023, p. 34).

Reconhecendo a importância da abordagem e (re) construção do conhecimento geográfico compreende-se que a estruturação de uma prática docente alicerçada sobre os preceitos de uma Geografia Crítica e direcionada à formação cidadã dos sujeitos

apresenta-se enquanto caminho para o enfrentamento das imposições trazidas com o processo de empresariamento da educação e consequente intensificação da precarização da profissão, inclusive no que toca ao período de ensino remoto, apesar das dificuldades enfrentadas.

Destaque-se que ao defender a prática docente como elemento-chave de resistência à ofensiva neoliberal que se desdobra no âmbito educacional não pretendemos atribuir ao professor a responsabilidade de superação de todas as mazelas ocasionadas por este cenário, mas sim reforçar a força desse profissional a partir do trabalho intelectual que realiza e das transformações que a apropriação do saber geográfico é capaz de proporcionar.

Cabe atentar para o fato de que, na medida em que se reconhece o real valor da educação para uma sociedade, mas não há investimentos suficientes na área e nem na formação docente assume-se uma intencionalidade. Esta intencionalidade relaciona-se aos interesses do modelo econômico hegemônico que, no que diz respeito ao neoliberalismo correspondem à manipulação do processo educativo e do grupo profissional que se concretiza por meio da implementação de políticas públicas.

Logo, torna-se premente empreender esforços no sentido da compreensão acerca dos impactos ocasionados pelas políticas públicas elaboradas no contexto neoliberal, de modo a esclarecer de que formas elas podem reverberar sobre o processo de profissionalização docente bem como de que maneiras podem se constituir como mecanismos de precarização do trabalho docente.

#### **4. O ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: OS DOCENTES DE GEOGRAFIA E A PRECARIZAÇÃO DE SEU TRABALHO**

Como consequência de todo o movimento teórico e empírico realizado durante a construção desta pesquisa, este capítulo é dedicado à apresentação dos dados obtidos através da análise de documentos oficiais elaborados durante o período da pandemia no município de Campina Grande/PB e da aplicação de questionários e entrevistas aos sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar que, não se trata apenas da exposição de resultados, mas sim da discussão e reflexão acerca das informações obtidas. Dessa maneira, o texto que segue encontra-se alicerçado sobre fundamentação teórica sempre que necessário, também se realizando a comparação da realidade ímpar em estudo com outras pesquisas na mesma direção.

A partir da associação entre teoria e prática busca-se promover não apenas o conhecimento sobre os impactos causados pelo ensino remoto para a prática dos professores de Geografia como também a conscientização do espaço ocupado pela educação, e por aqueles que a fazem, no contexto do capital, este envolto por intencionalidades que têm sido sentidas direta e ofensivamente pela classe de trabalhadores docentes.

O capítulo é composto por três subseções: inicialmente trata-se da análise documental, em seguida identifica-se o perfil dos docentes de Geografia que compõe a rede de ensino em estudo e, por fim, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com os docentes. Ademias, cabe salientar que a fala desses sujeitos foi priorizada em todos os momentos da pesquisa e, portanto, surge no desenrolar desses escritos.

##### **4.1. Os documentos elaborados durante a pandemia**

A fim de apreender o cenário posto, torna-se pertinente o entendimento do desencadeamento do processo pandêmico e de distanciamento social, assim como a análise dos documentos que nortearam o processo de implementação do ensino remoto e de retorno às atividades educacionais presenciais no município de Campina Grande/PB.

Saliente-se que, a partir deste olhar, torna-se possível estabelecer a articulação entre as escalas global-nacional-local com o intuito de captar melhor os elementos que

constituíram o processo em tela, fazendo a correlação dos fatos com a construção teórica desta pesquisa.

Os primeiros indícios de transmissão da Covid-19 surgiram em dezembro de 2019 em Wuhan, China. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou um surto de importância internacional que, portanto, merecia total atenção das autoridades sanitárias de todo o mundo.

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, momento em que foram dadas as primeiras orientações no sentido de conter o avanço do vírus. No Brasil, o Ministério da Saúde através da edição da Portaria nº 188/GM/MS declara em 4 de fevereiro de 2020 estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, fazendo com que estados e municípios iniciassem o processo de articulação para o enfrentamento da problemática.

Escolas de educação básica e universidades tiveram, desde o início da pandemia, suas aulas na modalidade presencial suspensas com o objetivo de evitar aglomerações e, portanto, o aumento do contágio.

A paralisação teve início pelas instituições federais de ensino superior, através da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, estendendo-se aos demais níveis, etapas e modalidades em 18 de março de 2020, por meio de decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Acompanhando o cenário mundial e nacional, o município de Campina Grande/PB, através do Decreto nº 4.463 de 16 de março de 2020, sinaliza o estado de pandemia, lançando diretrizes para o enfrentamento à crise sanitária. O documento estabeleceu direcionamentos para o funcionamento de diversas áreas do serviço público municipal. Entretanto, é possível observar que, dos 20 artigos que o compõem, apenas um deles trata especificamente da área educacional:

Art. 13. Os estabelecimentos de ensino deverão manter rotinas de prevenção para conter a disseminação da COVID-19:

- I - Disponibilizar álcool gel 70% INPM na entrada das salas de aula;
- II - Evitar o compartilhamento de utensílios e materiais;
- III - Aumentar a distância entre as carteiras e mesas dos alunos;
- IV - Aumentar frequência de higienização de superfícies;
- V - Manter ventilados ambientes de uso coletivo.

Apesar de se tratar de orientações iniciais, elaboradas em um momento de apreensão em relação ao que poderia vir a representar a disseminação do vírus, fica claro que este decreto não menciona o trabalho docente no que se concerne aos cuidados com relação aos professores e à realização de suas atividades.

No momento de elaboração do mencionado decreto, sem estabelecer a paralisação das atividades no município, é possível perceber que há o destaque para as medidas sanitárias com enfoque voltado para as questões relacionadas às repercussões dos possíveis impactos econômicos a nível local.

Diante desse cenário, depreendemos que se estabelece em todas as áreas de trabalho, aquilo que Kosik (1976) denomina de *prática fetichista*, uma prática que considera prioritariamente os objetivos da sociedade capitalista cuja preocupação gravita, especialmente sobre as questões econômicas que engendram o sistema.

Nessa perspectiva, temos a secundarização da realidade de trabalho dos docentes da rede, os quais estariam expostos não apenas ao perigo do contágio, mas sujeitos às condições de trabalho oferecidas diante de um momento singular e adverso que traria transformações no cotidiano da profissão.

Tais mudanças se relacionam de forma direta à inserção efetiva, diante da necessidade do momento, do uso das tecnologias para a realização das aulas, indicando um processo que se pauta, nas palavras de Giroux (1997), em “práticas ideológicas e materiais do ensino”, tendo em vista que impulsiona um processo de racionalidade instrumental, pautado no uso adequado das tecnologias, fato que por várias razões nem sempre se concretiza de forma adequada.

Diante do cenário que estava posto, as aulas da rede municipal foram suspensas no dia 17 de março de 2020. Os alertas sobre a disseminação do vírus se constituíam enquanto constante no município através de informes e decretos, mas foi com o Decreto nº 4.470 de 06 de abril de 2020 que veio o reconhecimento oficial do estado de calamidade pública em Campina Grande/PB. A partir de então, sucessivos decretos foram elaborados com a finalidade de atender demandas imediatas e inerentes aos distintos estágios da pandemia, como a distribuição de gêneros alimentícios pelas escolas municipais, o funcionamento de creches e escolas, hospitais e outros serviços públicos que tiveram suas atividades suspensas em virtude dos desdobramentos da pandemia.

Considerando a Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, que autoriza nacionalmente a flexibilização das atividades escolares no cenário de pandemia, bem como o disposto na LDB 9394/96 que permite a realização de até 20% da carga horária de aulas de modo não presencial, o ensino remoto foi rapidamente autorizado na rede básica de ensino do município de Campina Grande/PB.

Todas as etapas de ensino da rede acompanharam as atividades escolares de modo remoto, exigindo dos docentes a utilização dos meios tecnológicos para realização das aulas. De acordo com um dos docentes:

Foi um momento muito difícil, era tudo muito novo para a maioria... o amparo por parte da SEDUC não foi suficiente, mas eles estavam ali sempre cobrando de nós e os documentos oficiais em nada olhavam para nosso trabalho, estávamos à própria sorte!! (Professora contratada, 2022).

As ferramentas sugeridas aos professores para o momento foram WhatsApp, redes sociais diversas como Facebook e Instagram, ferramentas de videoconferência, e-mail, sites, além de rádio e televisão. Entretanto, cabe destacar que, nesse momento inicial, a ferramenta mais utilizada foi a aplicativo de mensagens WhatsApp através da criação de grupos e do compartilhamento de materiais, essa dinâmica se estendeu por aproximadamente um mês.

A implementação do ensino remoto enfatiza um currículo utilitarista e pragmático uma vez que “[...] a necessidade imediata do ensino remoto tem se configurado como um dos principais desafios para o enfrentamento do ensino reconfigurado pelas tecnologias digitais” (Ribeiro, 2021, p. 134). Tal imediatismo suscitou dúvidas não apenas no condizente ao aprendizado dos estudantes, mas sobre as condições de trabalho dos professores e sobre a possibilidade de agravamento do processo de precarização desse trabalho.

Com a finalidade de minimizar os impactos a SEDUC/CG estabeleceu naquele momento, parceria com empresas privadas de tecnologia com o objetivo de implementar as salas de aula virtuais para possibilitar a continuidade às atividades. A empresa escolhida para a implantação das salas virtuais, ferramenta disponibilizada pelo Google, foi a “Ensinar Tecnologia”.

Essa iniciativa corrobora, em âmbito local, com os propósitos da Coalizão Global de Educação (CGE) criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Banco Mundial (BM), a Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Fundaction. A CGE se constituiu enquanto principal agência mobilizadora e difusora do ajuste realizado mundialmente durante a pandemia no cenário educacional e teve como objetivo, junto ao movimento “Todos pela Educação” que representa esta coalização no Brasil, normalizar o ensino durante o período pandêmico.

Trata-se de uma coalizão que expressa a influência das classes dominantes para a definição de políticas públicas direcionadas à educação durante o período. Para a CGE,

as perdas educacionais durante a pandemia, precisavam ser solucionadas através de práticas voltadas ao uso das tecnologias, fato que corroborou com grandes corporações da área que participassem da elaboração e difusão dessa “agenda para a educação durante a pandemia”.

Nessa direção, juntamente aos monopólios da tecnologia e ao Banco Mundial, a CGE impôs o uso da tecnologia como a solução dos problemas causados pela pandemia no cenário educacional, isso desconsiderando as múltiplas e distintas realidades de acesso e trabalho docente diante dos recursos tecnológicos (Lamosa, 2021, p. 107).

Nesse sentido, as ações implementadas na realidade da rede básica de ensino de Campina Grande/PB para a aquisição de suplementos tecnológicos, a exemplo da licença em plataformas virtuais (*Google Classroom*), coaduna com o cenário mundial no qual a pandemia atua como elemento catalisador do aumento do uso das tecnologias na educação, portanto, fortalecedor desse mercado.

O Decreto nº 4.478, de 18 de maio de 2020, implementado já em cenário da suspensão das atividades presenciais no município, apresenta a preocupação específica relacionada à distribuição de gêneros alimentícios nas escolas da rede. Todavia, mais uma vez, não se encontra menção alguma aos professores e aos transtornos causados ao seu trabalho. Um dos docentes demonstrou grande desconforto com a situação:

Me senti um nada!!! Achei muita falta de respeito com a gente, afinal nós estávamos ali “segurando a barra” para que a educação prosseguisse. Mas nem nos documentos oficiais mencionaram a gente, isso entristece e me desacredita na profissão..... (Professor contratado, 2022).

Reconhecemos que a dinâmica de funcionamento das escolas e os encaminhamentos do processo educativo mantêm relação intrínseca ao trabalho desenvolvido pelos docentes em suas respectivas áreas do conhecimento, entre elas a Geografia. Dessa maneira, se constituía como fator essencial, pensar acerca do como seria possível desempenhar o magistério durante o período de distanciamento social, tendo em vista as particularidades que este apresentava. Também se torna indispensável inferir que, entre todos os trabalhos afetados pela pandemia:

[...] o trabalho docente recebe a pressão maior entre os serviços presenciais, porque pressupõe interação presencial contínua entre um ou mais professores e seus alunos, implicando problemas de diversas ordens, que podem abarcar desde os riscos da expansão do contágio às perdas no processo formativo em decorrência das suas novas condições de realização (Afonso et.al. , 2021, p. 25).

Estabelecido em âmbito federal desde a criação da Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020, e da Lei Estadual nº 40.122 de 13 de março de 2020, o cenário de

isolamento social foi seguido pelos municípios brasileiros e paraibanos. Todavia, as discussões e preocupações com a total suspensão das atividades estavam presentes com maior ênfase sobre as questões econômicas.

A paralisação das atividades comerciais impactou sobremaneira a realidade mundial, nacional, e no município de Campina Grande/PB não foi diferente. Com relação ao funcionamento das escolas, a pressão pelo retorno também se constituía como uma constante sob os argumentos de perda do ano letivo e lacunas na aprendizagem dos estudantes. Para uma professora da rede:

É uma palhaçada ficar fazendo propaganda como se o município tivesse se importado com os professores, o objetivo foi o de não parar, nada mais que isso. Não interessou se nós estávamos cansados, em depressão, ansiedade... Se tínhamos ou não as condições para as aulas remotas. As escolas não tinham estrutura para um retorno seguro para todos, inclusive para os professores que precisavam do olhar de cuidado da gestão do município (Professora efetiva, 2023).

Mesmo com as lacunas mencionadas pela docente, o Decreto nº 4.492, de 12 de junho de 2020, determinou um “Plano de Convivência com a Covid-19” objetivando o retorno às atividades presenciais em diversos setores do município de modo gradual e restritivo.

Com retorno avaliado a partir da propagação do vírus, o propósito do plano era o de retornar as principais atividades o mais breve possível. Na educação, os encaminhamentos ocorreram sob a perspectiva do que se denominou de “novo normal” e de orientações específicas e condicionadas aos indicadores de propagação do vírus. Entretanto, muito embora se mencione a importância da educação, os direcionamentos se apresentavam um tanto quanto imprecisos, além de não evidenciarem preocupação relacionada ao trabalho dos professores, mas sim à necessidade de que este não parasse.

O plano de retomada gradual das atividades do município vislumbrava o retorno, mas o cenário epidemiológico se impôs de forma contrária a essa pretensão e o número de casos voltou a crescer, fazendo com que tudo fosse paralisado novamente. Desse modo, a estratégia adotada para minimizar os efeitos do distanciamento social sobre a dinâmica escolar foi a criação de uma rádio em Campina Grande, isso paralelamente às práticas de ensino remoto que já ocorriam desde abril de 2020 na maioria das escolas da rede.

A utilização da transmissão de aulas via rádio não é recente, sendo esta uma das características da modalidade de Ensino a Distância quando de seu surgimento. Além do uso desse recurso, recordamos diversas estratégias para esta modalidade tais como uso

da televisão e, com o advento do meio técnico-científico-informacional, o uso do computador com seu acesso às redes de internet e aos chats que possibilitam a comunicação instantânea entre várias pessoas. O mesmo ocorreu durante o período pandêmico e com as práticas de ensino remoto em Campina Grande.

Com a Lei nº 7.680, de 17 de agosto de 2020, é criado um programa de apoio a estudantes do município que contou com transmissão via rádio. O programa atendia pelo nome “Escola no Rádio”, e objetivou atender aos alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, durante o período de pandemia por meio da transmissão dos conteúdos disciplinares no horário de 13h até as 17h. Acerca dessa iniciativa, cabe destacar que, a elaboração e delimitação de quais conteúdos e como estes seriam apresentados, esteve sob o direcionamento da Secretaria de Educação (SEDUC/CG).

Dessa lei podem ser destacados:

Art. 10 - Fica a Prefeitura Municipal de Campina Grande autorizada a criar o Programa de Suporte Pedagógico no Rádio (Escola no Rádio) para alunos da rede pública durante a vigência da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia;

Art. 20- O programa constará de locação de espaços em rádios localizadas no âmbito do município que tenham capacidade técnica de atingir por sua cobertura todo o território urbano e rural de Campina Grande, a fim de que os horários sejam ocupados, atendendo a planejamento da Secretaria de Educação, para oferecimento de suporte pedagógico (aulas) a estudantes da rede.

Apesar da iniciativa, o alcance da programação transmitida via rádio não se mostrou satisfatório de acordo com muitos docentes, culminando em que as escolas utilizassem outros meios para prosseguirem com às aulas mesmo diante do cenário de pandemia. Sobre as transmissões via rádio um professor afirma que:

Se tratava de um momento diferenciado.... assim procuraram maneiras de amenizar os impactos disso para todo mundo, mas sem se preocupar com a gente. Entre as maneiras veio essa história da rádio, eu sinceramente não acreditei que fosse funcionar, como realmente não deu certo, pense só se os alunos em meio a uma pandemia iam escutar rádio.... um desgaste a toa como muita coisa que foi imposta para a educação em um momento que nem cabia pensar nisso, a proteção à saúde era o mais importante! (Professor contratado, 2022).

A busca por uma saída para os impactos causados pelo distanciamento social e paralisação das aulas presenciais, direcionou as autoridades municipais para lançar mão dos mais diversos meios. No entanto, é possível perceber que apesar disso, em nenhum momento, o trabalho docente aparece em destaque como foco de políticas e/ou iniciativas que busquem minimizar e orientar esses profissionais diante do contexto.

Os docentes passaram por um processo de pressão por resultados e pela exigência constante de cumprimento do currículo escolar estabelecido, desconsiderando as dificuldades e impossibilidades pelas quais estavam passando em decorrência da pandemia. Além disso, pode-se mencionar a responsabilização pelo êxito ou não do “ensino na pandemia” que recaiu sobre os professores que necessitavam enviar relatórios constantemente à secretaria com a finalidade de informar os encaminhamentos de seu trabalho durante o período pandêmico representando esta ação uma forma de controle sobre o trabalho dos professores da rede.

A criação de rádio, o uso de plataformas, entre outros caminhos, evidencia o favorecimento privado no âmbito educacional tendo em vista que todas essas alternativas foram compradas de algum grupo empresarial, fazendo com que a força do capital se sobressaísse à real problemática: teriam de fato esses docentes condições estruturais e formativas para atuar de forma eficiente durante a pandemia?

Diante da pressão por um retorno, a criação do Decreto nº 4.516 de 06 de outubro de 2020 é o documento que dá início ao processo de retomada das atividades presenciais e telepresenciais. Elaborado a partir das informações da Comissão de Avaliação de Convivência com a Covid-19 que indicavam um cenário epidemiológico favorável no que condizia à faixa etária de até 6 anos, o novo direcionamento municipal autorizava a abertura de escolas da rede privada de ensino de educação infantil, cursos de idiomas e reforços escolares com restrições referentes à ocupação dos espaços que só poderia ser de, no máximo, 50%. Segundo o documento:

Art. 1. Para fins de cumprimento do Decreto Estadual n 40.304, de 12 de junho de 2020 e com base em parecer emitido pela Comissão de Avaliação de Convivência com o COVID 19 (CACC) da Secretaria de Saúde, fica autorizada a abertura das instituições privadas de educação infantil, dos cursos de idiomas e de reforços escolares, a partir do dia 07.10.2020.

Todavia, com a instabilidade do cenário epidemiológico as instituições permaneceram no modelo de ensino remoto até a finalização do ano de 2020. Apenas no ano seguinte, por meio do Decreto nº 4.547 de 29 de janeiro de 2021, veio a se autorizar o retorno na rede privada de ensino infantil e fundamental I, cursos de idiomas e reforços escolares, tudo de forma lenta e gradual. E, novamente, não há menção específica ao trabalho docente.

Apesar dos indicadores de controle relativo do avanço da Covid-19 no município, as aulas presenciais na rede de ensino pública permaneceram suspensas, conforme o Decreto nº 4.570 de 06 de abril de 2021. Sobre essa decisão afirma-se:

Art. 10. Fica mantida a suspensão do retorno das aulas presenciais nas escolas da rede pública municipal, devendo o ensino ser realizado de maneira remota, até posterior deliberação, a ser adotada a partir de reunião realizada pelo Município de Campina Grande com os órgãos de controle, autoridades sanitárias, representantes de pais e alunos, e das classes profissionais envolvidas.

As oscilações observadas no cenário epidemiológico levaram em maio de 2021 à determinação de novas orientações por parte da gestão municipal. Diante dos acontecimentos, muito embora as escolas da rede particular do município já houvessem retornado suas atividades, o Decreto nº 4.583 de 21 de maio de 2021, estabeleceu:

Art. 1º. Fica mantida a suspensão do retorno das aulas presenciais nas escolas da rede pública municipal, devendo o ensino ser realizado de maneira remota, até posterior deliberação, a ser adotada a partir de reuniões e audiências que deverão ser realizadas pelo Município de Campina Grande com os órgãos de controle, autoridades sanitárias, representantes de pais e alunos, e das classes profissionais envolvidas.

Nesse sentido, as aulas da rede pública municipal de ensino permaneciam ocorrendo remotamente com o auxílio dos recursos tecnológicos sugeridos anteriormente, os quais acompanharam a vida e o cotidiano de trabalho dos professores desde o início da pandemia.

Somando-se aos instrumentos utilizados, houve a criação de um projeto denominado “Campina na Escola”, com transmissão de aulas via canal de TV cuja finalidade era a de atender a todos os níveis de ensino ofertados pelo município. O canal escolhido pela prefeitura para essa parceria transmitia aulas ministradas pelos professores da rede no turno da manhã, as quais eram reprisadas a tarde e a programação também contava com uma parte cultural exibida aos domingos. Uma docente da rede relata o seguinte acerca das transmissões via TV:

A SEDUC colocou a gente pra ir também na TV, no finalzinho... quando o estado fez, a prefeitura quis imitar, mas era muito fraquinho... era assim, você que tinha que arcar com o suporte, a questão de câmeras e tal tinha lá. Mas a questão do visual de você fazer uma aula na TV, você tem que ter material, instrumentos e nós não temos... ai a prefeitura queria fazer também para pagar um dinheiro pra gente que não compensava a exposição... eles pagavam.... só convidavam alguns professores, foi uma coisinha muito ... os alunos mesmo riam dos professores, eram aulinhas fracas, repetitivas... a gente não tem essa habilidade, não adianta!  
Você tem que se preparar.... quando você é profissional, pensa na sua exposição.... eu estaria me expondo a uma coisa que não estava me compensando, eles não poderiam me obrigar... eu não fiz concurso para estar em uma televisão... (Professora efetiva, 2023).

As transmissões aconteceram até meados do mês de setembro uma vez que surge a proposta de retorno alternado de acordo com a vontade dos responsáveis pelos estudantes. Entretanto, atenta-se ao fato de que o trabalho dos professores da rede não

foi, em momento algum dos documentos analisados até então, mencionado enquanto objeto de reflexão ou ações de orientação ou auxílio estrutural. Este fato indica um quadro na história da educação e do trabalho docente no qual conceitos como produtividade, eficácia e eficiência, estes surgidos na esteira do processo de reestruturação produtiva, colocam em destaque novas exigências para o trabalho docente.

No mês de agosto de 2021 é lançado o “Protocolo para o retorno das aulas presenciais nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campina Grande”. Tendo em vista as determinações do documento, as aulas retornaram presencialmente, sob sistema escalonado, no mês de setembro de 2021. Nesse protocolo, pela primeira vez entre os documentos observados, há menção direta ao trabalho docente sobre o qual se afirma o respeito à carga horária:

Considerando a importância de o professor interagir, desenvolver e acompanhar as aulas, a equipe gestora deve organizar um cronograma de atendimento aos estudantes que contemple o ensino presencial e o ensino remoto. A organização do horário de aulas e de atendimento aos estudantes tem como objetivo garantir tempo para que o professor desenvolva as atividades letivas, respeitando a sua carga horária e jornada de trabalho (Campina Grande, 2021, p. 09).

O documento é constituído por 23 páginas nas quais são tratados vários temas, entretanto ao se referir ao trabalho dos professores no retorno às atividades presenciais tem-se que caberia aos docentes:

- 1) Orientar os estudantes sobre a forma correta de lavar as mãos, do uso do álcool em gel, do uso de máscaras (se for descartável, orientar o descarte de maneira correta) e do distanciamento de, no mínimo, 1,5 metro entre os estudantes;
  - 2) Evitar atividades com manipulação de materiais coletivos;
  - 3) Manter as portas abertas (para circular o ar e para evitar contato da maçaneta);
  - 4) Utilizar as Salas de Leitura para empréstimos de livros, desde que seja respeitado o distanciamento;
  - 5) Se possível, receber a devolução dos livros sempre com luvas;
  - 6) Separar um espaço para recebimento e acomodação dos livros devolvidos para que sejam higienizados
- (Campina Grande, 2021, p. 14).

A organização do processo de retorno ocorreu em formato de escalonamento, no qual as turmas eram divididas em grupos que compareciam em semanas alternadas ao espaço físico das escolas para assistir aula. Conforme o planejamento:

A organização das atividades educacionais presenciais deverá considerar a presença de no máximo 50% dos estudantes da turma convencional. Ou seja, cada turma deverá ser dividida em 2 grupos de revezamento de estudantes (grupo A e grupo B). Por exemplo: O grupo A será atendido presencialmente durante a semana, enquanto o grupo B estará em atividades escolares remotas. Na semana seguinte, a ordem dos grupos será invertida, ou seja, o

grupo A passará a assistir aulas remotamente e o grupo B passará a assistir as aulas presenciais (Campina Grande, 2021, p. 08).

No ano seguinte o Decreto nº 4.657 de 09 de fevereiro de 2022 estabelece o retorno total às aulas presenciais tendo como base o controle da pandemia e as reais possibilidades da volta às aulas. A partir de então as aulas presenciais e semipresenciais são autorizadas, fato que sinaliza que as práticas de ensino remoto farão parte da nova realidade educacional do país, e de Campina Grande/PB:

Art. 19. Fica permitida a realização das aulas nas escolas e creches da Rede Pública Municipal, podendo o ensino ser realizado de maneira semipresencial ou presencial, devendo, dentro de condições sanitárias favoráveis, o sistema priorizar a forma presencial de ensino, observando o distanciamento mínimo de 1,0 (um) metro entre as carteiras das salas de aula - a disponibilização de álcool 70% aos alunos, professores e demais funcionários.

É notório ao longo dos documentos que a ação docente permanece sob a ótica de dar continuidade ao processo educativo independente das circunstâncias. Desde o início do período pandêmico os professores constituíram peça fundamental para que a educação não parasse totalmente, entretanto não é possível verificar nas leis, decretos e planejamentos ações voltadas de modo específico ao desenvolvimento das atividades desse grande grupo profissional.

Diante da realidade de que os docentes não foram consultados em momento algum da elaboração dos documentos que regentaram o período remoto nas instituições de ensino municipal, buscamos em conversa com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (SINTAB), Franklyn Barbosa, compreender as razões desse distanciamento bem como entender se e como o sindicato atuou durante o período de pandemia. Destaque-se que, o atual presidente do sindicato ocupava o posto de vice-presidente durante a pandemia tendo propriedade para compartilhar suas impressões, assim como as demandas dos docentes as contribuições do sindicato na busca pelos direitos desses trabalhadores.

O SINTAB representa algumas categorias de trabalhadores, entre elas a docente, fato que motivou a realização da entrevista com o sentido de investigar se o sindicato foi procurado pelo poder público para contribuir com a elaboração e direcionamento de ações para o trabalho docente durante o ensino remoto. O roteiro de entrevista foi composto por 18 perguntas. A entrevista ocorreu no dia 29 de setembro de 2023, na sede do sindicato, em Campina Grande, e teve 1h10min de duração.

Nesse sentido, ao ser perguntado “Durante a pandemia foram elaborados vários documentos para dar seguimento ao ensino remoto, vocês foram consultados em algum momento?”, o presidente do sindicato respondeu que:

Não, o Governo atual se intrigou do sindicato, ele nos ignora totalmente.... comigo em particular já se mostrou antes da pandemia, já teve momento de eu ter uma audiência com ele e ele se recusar a atender o sindicato.... isso é muito pequeno para um prefeito.... os servidores escolheram quem os representa, no momento em que fazemos o enfrentamento ele no lugar de tentar ir resolvendo, ele simplesmente decidiu nos tratar como inimigos (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

A partir da fala acima é possível depreender, conforme o entrevistado, um posicionamento hostil do poder público local para com o sindicato. Desse modo, se reafirma o interesse único de fazer com que as atividades não parassem independente da situação a qual estivessem submetidos os docentes.

Considerando este cenário, o presidente do sindicato foi indagado sobre como se desdobrou a atuação sindical diante da excepcionalidade do momento, respondendo o seguinte:

Houve cobrança, se o Governo cobrou aulas remotas, nós cobramos formações, suporte... diante desse desafio é preciso que alguém ensinasse como fazer.  
São realidades distintas... duas dinâmicas diferentes, e você vai dar aula remota sem saber se quer se o aluno está assistindo, não houve preparo nem formação nem psicológica.... ter sobrevivido aquele período por si só já foi um ato heroico de cada professor (Presidente do SINTAB, 2023).

A fala do presidente do sindicato indica que o processo de implementação do ensino remoto não ocorreu sem contestação e resistência por parte dos docentes da rede de ensino de Campina Grande, bem como de seu órgão representativo. De modo associado à análise documental realizada durante esta pesquisa, e que apresenta a ausência de regulamentação para a implementação do ensino remoto do ponto de vista da oferta de cursos formativos e instrumentos de trabalho adequados ao momento, a fala do presidente do sindicato reforça as impressões iniciais de que os docentes não foram priorizados naquele momento da história. Ao contrário disso, as cobranças foram ampliadas e a responsabilização pelo bom encaminhamento do ensino remoto até o retorno às salas de aula representa uma constante.

Dessa maneira, acreditamos ser essencial dar voz a estes profissionais, e a entidade representativa da classe profissional, acerca de suas reais condições de trabalho. Tal cenário é capaz de desvelar as particularidades de um recorte temporal e histórico que pode sinalizar como um caminho que reforça o processo de precarização da docência. Assim, o item que segue se destina a, a partir da coleta de dados inicial,

traçar um perfil dos docentes de Geografia que atuam na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

#### **4.2. Os docentes de Geografia que atuaram durante o ensino remoto**

O ano de 2020 reafirma, com a pandemia e o ensino remoto, o quanto a educação e o trabalho docente encontram-se sob as determinações do capital que converte o homem a mero elemento de um quadro econômico orientado por uma prática acrítica, limitada, cansativa e improdutiva que reflete de forma direta sobre a aprendizagem e a disseminação do conhecimento na sociedade e valorização desses profissionais.

Dessa maneira, considerando o recorte espacial e temporal delimitados para esta pesquisa, este item tem os objetivos de: a) apresentar o perfil dos docentes participantes da pesquisa por meio dos dados coletados na aplicação de questionário; b) identificar quais as tecnologias mais utilizadas pelos docentes de Geografia da rede básica municipal de Campina Grande-PB durante o período pandêmico e c) refletir a partir dos dados sobre as relações entre o trabalho docente, o ensino remoto e o processo de precarização do trabalho docente.

Após a análise documental, foi aplicado um questionário com 34 professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de ensino público de Campina Grande/PB. Os docentes foram identificados através de consulta prévia à SEDUC/CG, em seguida foram procurados pessoalmente para que tomassem conhecimento da pesquisa e da importância de sua participação para a elaboração de um panorama do trabalho docente no município durante o período 2020 a 2022.

A partir desse contato inicial e do encaminhamento do link via aplicativo de *WhatsApp*, 21 professores de Geografia responderam voluntariamente ao questionário aplicado. Foi possível perceber que entre os respondentes houve docentes efetivos e contratados na rede.

Cabe destacar que, ao procurar por muitos docentes nas escolas indicadas pela SEDUC/CG fomos informados que eles não atuavam mais na rede, ou que haviam sido transferidos das escolas, ou ainda que trabalhavam em duas escolas concomitantemente. Este fato indica a dinamicidade desses profissionais, que estão sujeitos a mudanças repentinas relacionadas ao seu espaço de trabalho, muitas vezes sem justificativas plausíveis e que impactam no desenvolvimento de suas atividades.

Antes de adentrarmos às questões inerentes ao trabalho docente durante a pandemia, as perguntas iniciais foram direcionadas a conhecer as características dos

participantes. Dessa maneira, verificamos que a faixa etária dos docentes varia de 29 a 63 anos de idade prevalecendo o quantitativo maior de docentes acima dos 50 anos, conforme o Quadro 03:

**Quadro 03- Faixa etária dos participantes em intervalos de 10 anos.**

| <b>Faixa etária<br/>(intervalos de 10 anos)</b> | <b>Quantidade de docentes</b> |
|---|-------------------------------|
| 29 a 39 anos                                    | 03                            |
| 40 a 50 anos                                    | 07                            |
| Acima de 50 anos                                | 11                            |
| <b>Total de participantes</b>                   | <b>21</b>                     |

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Ao observar as informações obtidas, depreende-se que o corpo docente de Geografia da Rede Básica de Ensino de Campina Grande/PB é constituído, em sua maior parte, por professores com larga experiência em sala de aula na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

*A priori*, por se tratar de professores com idade acima dos 50 anos imagina-se que sejam todos efetivos na rede, ou seja, que tenham sido aprovados em concurso público e desfrutem da estabilidade que este processo tende a conferir aos profissionais aprovados.

Entretanto, entre os docentes que possuem acima de 50 anos de idade e responderam aos questionários, havia 3 contratados. A condição de ser contratado repercute de forma direta sobre as questões salariais, tendo em vista que os salários pagos a profissionais contratados são inferiores aos docentes efetivos da rede e que, em contrapartida, as exigências com relação ao trabalho são bem maiores.

Conforme os dados do SINTAB (2024) o salário de um docente em início de carreira, apenas com a formação em nível superior em área específica, no município de Campina Grande é de R\$ 3687,13 sofrendo acréscimos de acordo com o nível formativo do docente. Os docentes contratados recebem uma média de R\$ 1741,60 pela carga horária mínima de 20h/semanais. Cabe destacar que os contratos não se efetivam com carga horária inferior às 20h/semanais, e os docentes podem aumentar sua carga horária com a finalidade de aumentar seus rendimentos.

A diferença salarial entre efetivos e contratados, associada a outras disparidades, constituem o *rol* de elementos que caracterizam o processo de precarização do trabalho

docente que vem sendo discutido a partir da conjuntura neoliberal e de todos os impactos de suas políticas, e que se intensificaram durante a pandemia.

Através das colocações de Silva e Motta (2019, p. 08), torna-se possível estabelecer um paralelo de análise entre a teoria e a realidade dos professores contratados da Rede Municipal de Ensino Básico de Campina Grande/PB. Para as autoras:

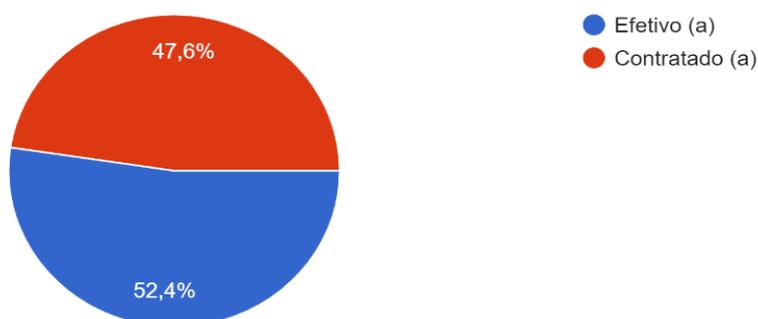
A precarização perpassa o setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros (Silva e Motta, 2019, p. 08).

Ainda com relação aos vínculos estabelecidos entre os docentes e a rede de ensino em tela, verifica-se que as 21 respostas obtidas apontam, no geral, para a existência de 11 docentes efetivos e 10 contratados. Percentualmente temos que:

**Gráfico 01- Percentual de docentes de Geografia efetivos e contratados na rede de ensino.**

Você é professor (a):

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A partir dos dados obtidos pode-se depreender que, apesar do universo dos pesquisados se constituir em sua maioria por professores efetivos, a quantidade de docentes contratados é significativa. Este fato explica-se devido aos custos para a realização de concursos bem como para a manutenção de profissionais efetivos nas redes de ensino, conduzindo ao entendimento de que no mundo do capital se torna mais conveniente e menos oneroso pagar salários menores a dois docentes contratados do que o valor base para um único professor efetivo.

A despeito dos concursos realizados, o poder público local não torna célere o processo de convocação dos aprovados nos certames, fato que contribui para que se

tenha um alto número de docentes contratados em condições contratuais frágeis com relação aos direitos desses trabalhadores.

A própria Constituição Federal/88 determina um período de dois anos para as contratações que, entretanto, tem se estendido por tempo indeterminado tal como ocorre na realidade em estudo confirmando “[...] a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente usadas para diversos propósitos” (Silva, 2020, p. 125).

Trata-se do que se denomina de precariado professoral, ou seja, um grupo de professores que atuam no setor público de modo diferenciado, não tendo direitos que são concedidos aos concursados/efetivos. Nesse sentido, o precariado professoral pode ser entendido:

[...] como uma camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, aliando sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário no período de férias, em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social (Silva e Motta, 2019, p. 09-10).

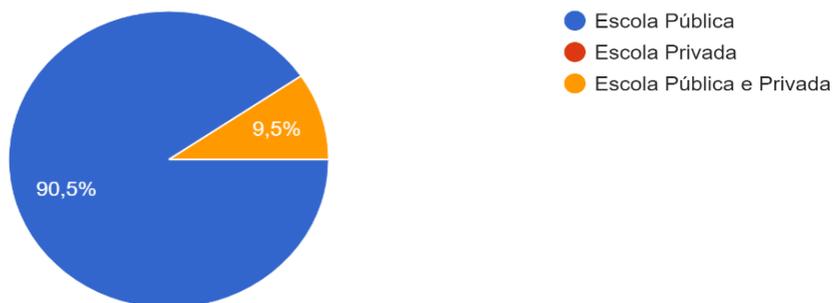
Sob a perspectiva de sua valorização no contexto neoliberal pode-se observar que, apesar de muitos discursos enaltecerem a profissão muitos professores necessitam estabelecer mais de um vínculo de trabalho com a finalidade de completar sua carga horária na rede de ensino a qual se encontram vinculados, ou de alcançar renda suficiente para o suprimento de suas necessidades.

O Gráfico 02 apresenta informações referentes aos espaços nos quais os docentes atuam: se em rede pública, privada ou nas duas.

**Gráfico 02- Situação dos docentes de Geografia em relação à rede de ensino na qual trabalham.**

Você exerce a docência em:

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Essa realidade traz à tona dificuldades relacionadas à organização do tempo e a pouca valorização salarial da categoria no contexto da sociedade neoliberal, uma vez que muitos professores se submetem a jornadas de trabalho exaustivas pela necessidade e não por sua vontade.

Sobre a realidade observada na Rede de Ensino Básico Municipal de Campina Grande/PB, Anos Finais do Ensino Fundamental, outra docente contratada relata que:

Nós fizemos uma seleção para entrar na rede em 2013, a carga horária naquele momento era de 24 horas/aula, mas havendo a demanda poderíamos alcançar as 40 horas. Eu tenho 30 horas/aula, e estou com todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola na qual trabalho, não havendo necessidade de buscar outra escola. Mas tiveram anos que eu estive em 4 escolas da rede, atuando em vários horários, para completar 35 horas/aula.... então a demanda por várias escolas depende da carga horária ofertada ao docente e a disponibilidade, mas o correto são as 24 horas determinadas quando fizemos a seleção (Professora Contratada, 2022).

Ainda de acordo com a mesma docente, durante o ensino remoto essa carga horária aumentou bastante tendo em vista que a permanência no espaço domiciliar não permitia aos professores separarem precisamente os momentos de trabalho dos momentos pessoais com a família, lazer e afazeres domésticos:

Conciliar a vida doméstica com a atividade docente não foi nada fácil! Muitas vezes tive sérias dificuldades em estabelecer limites entre uma e outra.... não dava para descansar em momento nenhum, pois quando não estava em uma coisa estava na outra e tudo acontecendo ali, no mesmo espaço. Minha família também sentiu isso, foi muito difícil essa sobrecarga de trabalho.... (Professora Contratada, 2022).

Além disso, a carga excessiva de cobrança da rede sobre o trabalho dos professores, fossem estes contratados ou efetivos, os colocava em condição de apreensão e jornadas estendidas de aulas e preparação de materiais.

Ainda a partir dos dados obtidos e apresentados no Gráfico 02, observa-se que não raramente encontram-se docentes que atuam em uma, duas ou mais escolas públicas e/ou privadas; em um, dois ou até três turnos de trabalho (manhã, tarde e noite). Este fato tende a causar impactos no tempo dedicado ao planejamento das aulas, a busca por formação continuada, na qualidade de vida dos professores, sendo estes elementos que indicam o processo de precarização da profissão. Sobre esse fato Silva (2017, p. 58), afirma que:

O ritmo natural de tempo do trabalho de um professor deveria ser bem diferente do que assistimos hoje. Entre os professores [...] diversas pressões têm incidido para que esse ritmo seja cada vez mais alterado de uma forma que precariza cada vez mais o trabalho docente. A hora atividade não pode ser tratada como uma questão trabalhista, dissociada de uma dimensão

pedagógica. O tempo do professor poderia ser considerado de uma forma diferenciada, mas ultimamente o trabalho docente se encontra cada vez mais inserido numa lógica fechada de produção e resultados, com cronogramas precisos (datas de provas, conselhos de classe, dias letivos, metas a serem atingidas), que impedem uma maior flexibilidade na busca do conhecimento e na qualidade do trabalho (Silva, 2017, p.58).

No caso dos professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa, verifica-se, a partir das respostas obtidas, que a maioria deles (90,5%, o que equivale a 19 docentes) atua na rede pública de ensino, sendo que alguns exercem o magistério em mais de uma escola da Rede Municipal de Campina Grande/PB. Este caso pode ser explicado pela necessidade de cumprimento da carga horária mínima correspondente à área do conhecimento na qual o docente atua, pois nem sempre é possível completá-la em um único espaço escolar o que demanda do professor se dividir entre duas ou mais escolas.

Outros professores de Geografia atuam nas escolas da rede pública municipal e em escolas da rede privada ao mesmo tempo (9,5%, o que equivale a 2 docentes) com o intuito de aumentar seus ganhos salariais alcançando maior estabilidade financeira, mas em contrapartida se deparando com os impasses de se dividir entre várias realidades.

É possível identificar que ao se dividirem entre várias escolas, sejam estas da mesma rede ou de redes ensino distintas, há um impacto considerável no tempo dedicado pelos professores ao planejamento de suas aulas. Situação semelhante foi constatada por Silva (2017) em sua pesquisa acerca da realidade de trabalho de professores da rede básica de ensino do estado do Rio de Janeiro, sobre a qual a pesquisadora afirma que:

A menos que haja uma dedicação exclusiva do professor a uma escola ou a uma modalidade de ensino, o tempo de planejamento acaba sendo uma prática esporádica, ineficiente, insuficiente e que não condiz com os objetivos de o que seria um tempo necessário para pensar, refletir e preparar boas aulas, sendo assim, o trabalho docente não se realiza de forma autônoma, plena e eficiente. A definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a utilização do tempo fora da sala de aula para realizar outras atividades ligadas ao planejamento do ensino interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor (Silva, 2017, p. 61).

No período de ensino remoto, essa problemática apresentou-se ainda mais latente uma vez que os docentes necessitaram se organizar para aulas a serem ministradas de forma síncrona nas plataformas, para o compartilhamento assíncrono de materiais contendo os conteúdos necessários nas salas de aula virtuais e para a organização de materiais impressos para os alunos que não possuíam acesso às redes.

Na realidade vivenciada pelos docentes da Rede Municipal de Ensino Básico de Campina Grande/PB e de acordo com professores da rede, os conteúdos eram abordados de modo mais detalhado por meio de slides nas aulas desenvolvidas no *Google Meet*, estas contando com aproximadamente uma hora de duração. Já os materiais eram organizados em resumos postados nos grupos e salas virtuais, e os materiais impressos deveriam ter no máximo uma página.

Diante de toda essa dinâmica determinada pela secretaria de educação, o controle sobre o trabalho dos docentes ocorria através da cobrança de relatórios e *prints* das telas das aulas e das atividades postadas, conforme relatado por uma docente:

O controle da SEDUC acontecia de várias maneiras, acredita que até o *print* das telas de nossas aulas eles pediam? Houve um momento que não poderíamos sair da sala virtual, pois sempre tinha alguém da secretaria lá e nos pressionavam sempre, podia não ter alunos mas a gente tinha que ficar o horário todo, um verdadeiro abuso! (Professora contratada, 2022).

Quanto ao tempo que exercem a docência, 76,2% (o que equivale a 16 docentes) dos professores atua no magistério há mais de 10 anos. Este fato, associado ao quesito idade observado anteriormente, indica que os que optam pelo magistério tendem a iniciar sua carreira profissional cedo permanecendo na profissão durante anos de suas vidas.

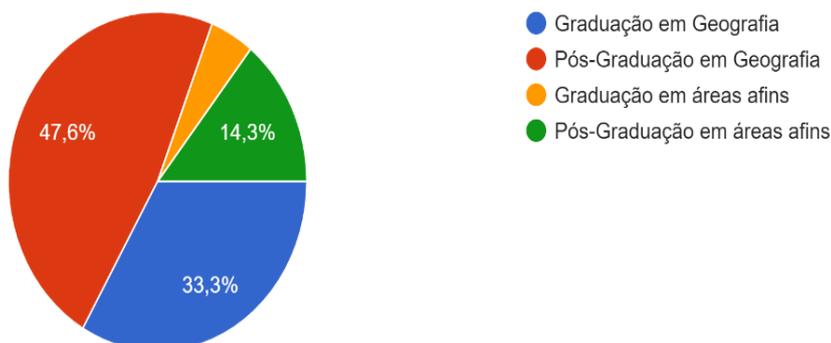
Considerando a importância das políticas públicas de formação docente, também se buscou conhecer o nível de formação desses profissionais, isso tendo em vista a importância da formação inicial e continuada para o trabalho que realizam. Através desse questionamento foi possível verificar se os pesquisados possuem formação compatível com a sua área de atuação e se essa formação tem auxiliado no exercício docente tendo em vista o momento pandêmico e suas implicações, como o uso das tecnologias.

Nesse sentido, verifica-se que todos possuem graduação e alguns até pós-graduação. Diferentemente de outras épocas da história da profissão, a maioria dos docentes possui formação em concordância com sua área de atuação. Entre os 21 professores que responderam voluntariamente ao questionário apenas 1 docente afirmou possuir graduação em áreas afins, e 3 docentes possuírem pós-graduação em área distinta da Geografia (Gráfico 03).

### Gráfico 03- Situação dos docentes de Geografia no que condiz a sua formação.

Qual sua formação?

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Após a caracterização inicial dos sujeitos da pesquisa, as perguntas se direcionaram a desvendar questões relacionadas ao uso das tecnologias, às condições de trabalho durante a pandemia, ao suporte oferecido aos professores e a outros aspectos dos quais trataremos a partir de agora.

O contexto da difusão das tecnologias na realidade da sociedade capitalista neoliberal propõe pensar a necessidade de que os cursos de formação, inicial e continuada, contemplem essa utilização enquanto uma prática frequente para a realização das aulas. Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário compreender se o processo de formação inicial dos professores de Geografia da rede de ensino em estudo foi capaz de instrumentalizar esses profissionais, ainda que minimamente, acerca do uso das tecnologias em suas aulas.

Dos questionários aplicados, 47,6% (o que equivale a 10 docentes) afirmaram que durante seu período de formação inicial não obtiveram as orientações necessárias ao uso das tecnologias em suas aulas no que tange à abordagem dos conteúdos geográficos. Este fato indica, de acordo com Rosa e Sálua (2020, p. 4), que “o processo de integração das tecnologias no desenvolvimento do trabalho docente precisaria corresponder à existência de modelos pedagógicos e de currículos que dessem significado educativo ao uso das tecnologias”. Ainda acerca desse assunto 6 docentes afirmaram ter recebido em sua formação inicial as orientações necessárias ao uso adequado das tecnologias, representando 28,6% dos questionários aplicados, e 5 participantes indicaram ter recebido pouca orientação.

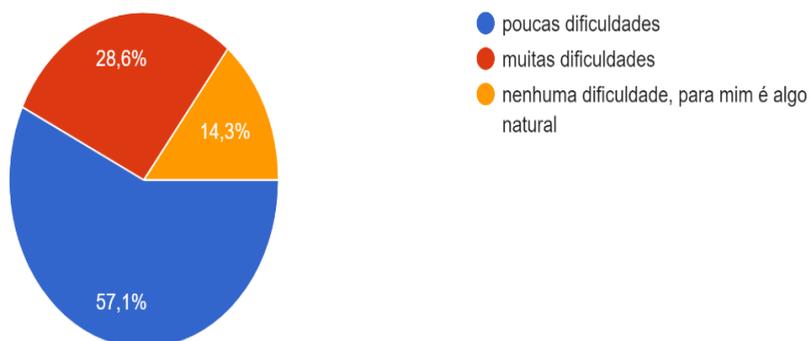
Apesar da grande maioria dos professores ter afirmado não ter recebido orientações sobre o uso das tecnologias durante seu processo de formação para a

docência, 12 das 21 respostas obtidas apontam que os docentes possuem pouca dificuldade para lidar com as tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia. Os dados coletados estão percentualmente representados no Gráfico 04:

**Gráfico 04- Realidade dos professores sobre o uso das tecnologias no ensino de Geografia.**

Você tem dificuldades para lidar com as tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia?

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Entretanto, na maioria das vezes os docentes não se remetem ao ensino remoto como uma boa experiência ou algo que gostariam que permanecesse.

Quando questionados acerca de sua avaliação sobre a inserção do ensino remoto em sua prática 47,6%, o equivalente a 10 dos professores de Geografia responderam que, apesar da difusão da tecnologia e dos novos tempos postos de forma desigual na sociedade, julgam essas práticas necessárias apenas para o momento de pandemia. Ainda sobre essa pergunta 42,9%, o equivalente a 9 dos docentes acredita ser necessário manter o ensino remoto. Os demais não responderam.

De acordo com Santos e Buriti (2020, p. 06), ainda que a muito tempo já se discutisse sobre a importância do uso das tecnologias no espaço escolar o ensino remoto representa um contexto permeado por desencontros e contradições. Segundo os autores, tendo em vista a realidade brasileira este fato torna oportuno “[...] levar em conta toda uma conjuntura que estrutura a educação básica, fazendo desta um mecanismo para a reprodução de interesses das classes dominantes”.

Nesse sentido, se por um lado no campo da educação e da prática docente a implementação do ensino remoto se constituiu enquanto uma das maiores transformações na realidade de trabalho dos professores, por outro significou a evidência da crescente influência do capital no contexto educacional brasileiro:

É nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo ensino-aprendizagem denominada educação remota, isto é, práticas pedagógicas

mediadas por plataformas digitais como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom, essas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado (Alves, 2020, p. 352).

No caso da rede de ensino em destaque, houve a aquisição de pacotes tecnológicos para uso dos docentes durante o período pandêmico. Todavia, essa aquisição não significou um encaminhamento das atividades de modo a permitir aos professores desenvolverem um bom trabalho, para isso seriam necessários outros elementos como: aparelhos adequados para professores e alunos; rede de internet fluída e que permitisse acesso igualitário entre os sujeitos do processo educativo; formação adequada e que contemplasse de modo efetivo as necessidades do momento.

Ainda no questionamento “Como você avalia a inserção do ensino remoto na prática docente?”, entre as alternativas foi apresentada aos docentes a opção “acredito apenas no ensino totalmente presencial”. Por meio das respostas verifica-se que nenhum professor assinalou essa alternativa, fato que indica a consciência dos docentes quanto à imposição de manuseio dos recursos tecnológicos.

Ainda que não defendam a permanência do ensino remoto no pós-pandemia, os docentes deixaram perceptível, por meio de suas repostas, o entendimento de que compreendem a difusão da tecnologia no mundo globalizado e o fato de que este cenário solicita deles o manuseio desses recursos durante sua prática.

A ausência de docentes que tenham optado pela resposta “acredito apenas no ensino totalmente presencial” converge ao entendimento de que esses profissionais já inseriam em sua prática algum tipo de recurso tecnológico. Esse fato é constatado através do Gráfico 05:

### Gráfico 05- Respostas relacionadas ao uso das tecnologias antes do ensino remoto.

Antes da pandemia você já incluía em sua prática o uso de tecnologias, aplicativos, ou mesmo das aulas remotas?

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

De acordo com as informações apresentadas acima, dos 21 docentes 8 já faziam uso de algum recurso tecnológico em suas aulas (38,1%), enquanto os demais recorriam a essas alternativas metodológicas de modo eventual ou mesmo não as utilizavam na sua prática docente.

As discussões acerca da inserção das tecnologias na educação e na prática docente se multiplicam se apresentando como uma constante, isso tendo em vista as transformações trazidas pelo processo de globalização e difusão da tecnologia no contexto neoliberal. Trata-se de um processo efervescente que apresenta a possibilidade de dinamização, inovação da prática do professor, mas que depende de utilização oportuna e planejada assim como de subsídios para que este uso possa ocorrer da forma mais igualitária possível agregando positivamente no aprendizado dos estudantes.

Sobre isso um dos docentes afirma que:

Não podemos fazer de conta que a tecnologia não existe, nossos alunos tem domínio de muitos recursos, muito embora boa parte deles não tenha acesso pleno. Então temos que avaliar todos os lados da moeda, é importante (Professor contratado, 2023).

Entretanto, também se faz necessário apontar as lacunas de acesso existentes em um país de economia dependente, como é o caso do Brasil, e que foram postas em destaque durante a pandemia. Nesse sentido, pode-se mencionar o acesso desigual e excludente por parte dos estudantes. Conforme Andrade e Mariano (2021, p. 128):

[...] o momento abre fendas para o aumento da desigualdade de conhecimentos, ou seja, crianças com estrutura familiar, com recursos financeiros, em que a família reconhece a importância da rotina da organização e cuidados com os materiais apresentam melhor desempenho.

Este é o cenário que alcança a realidade de muitos estados e municípios brasileiros, inclusive o espaço delimitado para este estudo. Quando informados acerca do teor da pesquisa, para que voluntariamente participassem respondendo ao questionário, alguns professores da rede se referiram às dificuldades de seus estudantes no que tange ao acesso aos meios tecnológicos afirmando que, para a realidade que vivenciavam, esse não representava o caminho mais viável:

O nosso público é bem carente sabe.... muitos alunos não tem acesso à tecnologia, em algumas casas um único celular serve a três, quatro filhos.... as dificuldades se mostram sempre pra gente, atrapalham nosso trabalho. Considerando isso, não sei se é o caminho mais viável.... claro que reconheço que estamos na era da tecnologia, mas a pergunta é se eles tem acesso, alguns professores estão perdidos, imagina.... (Professor contratado, 2023).

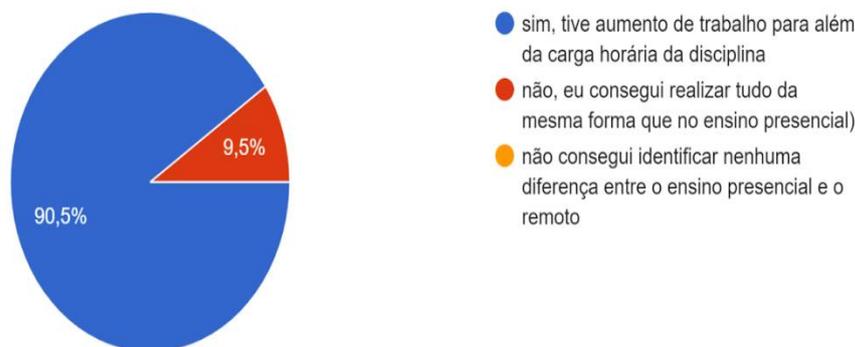
Este fato coloca os professores diante de mais um desafio diretamente relacionado ao trabalho docente: o de acolher e buscar suprir as necessidades educativas desses estudantes não apenas durante o ensino remoto, assim como no retorno às atividades presenciais. Ainda sobre o trabalho dos professores, elementos como a ausência de infraestrutura e formação foram cruciais para o cenário caótico observado no período 2020-2022 reforçando o processo de precarização da profissão, conforme mostram os dados coletados através dessa pesquisa.

Os impactos da inserção, forçada e repentina, das tecnologias também se constituíram como questionamento aos docentes participantes dessa primeira etapa da pesquisa em andamento. Quanto a esse fato, os professores expressaram sua opinião sobre os impactos do ensino remoto sobre seu trabalho conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 06- Respostas relacionadas ao trabalho docente em Geografia durante o ensino remoto.**

Com o ensino remoto seu trabalho aumentou?

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

De acordo com as respostas obtidas foi possível verificar que, para a quase totalidade dos docentes o trabalho aumentou durante o período de ensino remoto. Esta realidade pode ser explicada pela multiplicação das demandas desses profissionais tendo em vista o período de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais:

Eu aprendi muito, mas trabalhei demais também (risos). A gente teve que se renovar, pesquisar, pensar em como fazer, em quais caminhos seguir nesse modelo de ensino... foi muito desafiante e a carga de trabalho aumentou como nunca pensei que fosse possível, mas sobrevivemos (Professor contratado, 2023).

Em contrapartida, os docentes que afirmaram ter conseguido realizar suas aulas da mesma forma que no ensino presencial (9,5%, o que equivale a 02 docentes) justificaram a resposta por terem maior habilidade com a tecnologia e, de alguma forma, já terem inserido em sua prática docente presencial o uso de recursos como slides, vídeos, jogos, Google Earth para atividades da Geografia, entre outros.

Cabe destacar que, entre os docentes que afirmaram ter conseguido desenvolver seu trabalho de forma semelhante ao ensino presencial houve aqueles que imediatamente evidenciaram a diferença entre remoto e presencial, e aqueles que minimizaram essa diferença afirmando que tudo ocorreu igual ao ensino presencial.

As particularidades do ensino remoto exigiram dos professores habilidades diversas além das cobranças vindas da SEDUC que se intensificaram chegando a responsabilizar os docentes pelas possíveis lacunas existentes no processo. Nesse cenário prevalecia a alegação de apoio total para que os professores desenvolvessem seu trabalho não permitindo, assim, que o ensino fosse totalmente paralisado.

A fim de compreender questões relativas à oferta de subsídios para que os professores exercessem suas atividades, foi perguntado aos docentes se a rede ofereceu o suporte necessário durante o período. Sobre esse assunto 66,7% (o que equivale a 14 docentes) responderam que não, a rede de ensino não possibilitou o suporte que os professores julgassem o minimamente adequado ao momento. Os 33,3% (o que equivale a 7 docentes) restantes afirmaram ter recebido subsídios para atuar por meio de formações aligeiradas e sem maiores esclarecimentos o que, segundo esses docentes, se justificaria diante do contexto atípico do momento.

É necessário considerar que durante o período de distanciamento social o trabalho docente foi desenvolvido das residências dos professores, sendo assentado no uso das tecnologias. Este fato caracteriza um momento da lógica capitalista neoliberal no qual há o controle do capital sobre o trabalho com vistas à reprodução do capital, a

segmentação da sociedade em classes e a intensificação e exploração da força de trabalho, o que é possível identificar através das falas de alguns docentes da rede de ensino de Campina Grande/PB ao mencionarem, por exemplo, a intensa fiscalização da SEDUC sobre o trabalho desenvolvido e as dificuldades de abrangência do ensino remoto na rede.

Ao adquirir essa dimensão, o trabalho passa a se fundamentar no aumento da produtividade independente de qualquer circunstância, assim como ocorreu com o trabalho docente durante o período de ensino remoto. Entretanto, há de se considerar a natureza imaterial do trabalho docente e sua peculiar característica de execução e consumo imediato que o difere das demais áreas de trabalho, nenhuma máquina é capaz de substituir um professor.

O que se observa a partir do ensino remoto é o uso da tecnologia para retirar dos docentes os mais altos níveis de sua subjetividade, do trabalho intelectual que não pode ser desenvolvido por uma máquina ou qualquer software.

Levando em consideração que os professores passaram a realizar suas aulas no espaço de suas residências, foi perguntado se eles possuíam espaço adequado nas suas casas para lecionar suas aulas remotas e de qual internet faziam uso para isso. As respostas obtidas foram organizadas no Quadro 04:

**Quadro 04- Perguntas relacionadas à prática do home-office e à internet utilizada para esse tipo de trabalho.**

| <b>Você possui local adequado para desenvolver seu trabalho em casa, especialmente no modelo home-office?</b> |       |
|---|-------|
| Sim, possuo local especialmente para realizar minhas aulas e demais atividades referentes ao meu trabalho.    | 28,6% |
| A escola em que trabalho disponibilizou local para realizarmos as aulas.                                      | -     |
| Não, por sinal compartilho espaço com outras pessoas da família o que prejudica meu trabalho.                 | 71,4% |
| <b>Durante o período de ensino remoto qual a internet utilizada por você para o home-office?</b>              |       |
| Usei minha própria internet, que possui uma excelente conexão.  | 42,9% |
| Usei minha própria internet, mas a conexão é regular/ruim.  | 57,1% |
| Usei a internet dos dados móveis, mas ela é insuficiente para aulas   |       |

|  |   |
|--|---|
| online.  | - |
| A instituição de ensino na qual trabalho ofereceu aos professores uma conexão de qualidade para o home-office. | - |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Um dos elementos que caracteriza o processo de precarização do trabalho docente ao longo de sua história, sobretudo no que tange ao contexto neoliberal, trata da ausência de espaços adequados e de recursos para que os docentes possam atuar, fazendo com que muitas vezes eles gastem de seu próprio salário para adquirir materiais necessários à profissão e que deveriam ser fornecidos pela rede de ensino a qual são vinculados.

A partir dos dados coletados através do questionário aplicado foi possível verificar que, apesar das grandes exigências por parte da SEDUC, os docentes arcaram com despesas relacionadas à internet bem como a maioria, constituída por 15 professores (71,4%), afirmou não possuir local adequado para desenvolver as aulas remotas compartilhando, inclusive, espaço e equipamentos com outras pessoas da casa o que repercute diretamente sobre o trabalho desenvolvido.

Os instrumentos mais utilizados pelos docentes da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB foram o aparelho celular e o computador/notebook, com os percentuais de 76,2% e 90,5% respectivamente. Observa-se ainda que nenhum docente afirmou ter recebido auxílio referente a recursos/instrumentos de trabalho durante o período em estudo, fato que indica a ausência de políticas públicas municipais direcionadas a atender a esses profissionais durante a pandemia.

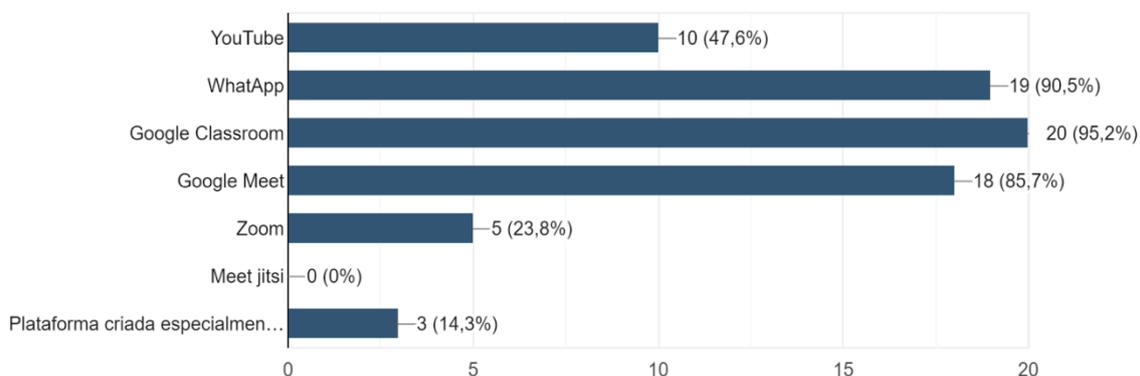
O uso das tecnologias tem adentrado os espaços educacionais e, sob forte influência neoliberal, os professores aderiram à utilização de muitas dessas novas ferramentas para manter contato com seus alunos durante o período de distanciamento social e ensino remoto. De acordo com pesquisa realizada por Souto e Moraes (2021), de modo geral, algumas das ferramentas tecnológicas utilizadas com maior frequência durante o ensino remoto foram o Google Meet, Google Clasrrom, Google Forms, Discord, Telegram, MailChimp, Blogs, Podcast, Webquest.

No caso da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB as plataformas mais utilizadas pelos docentes durante a pandemia estão representados no Gráfico 07.

**Gráfico 07- Respostas obtidas sobre as principais plataformas e aplicativos tecnológicos utilizados durante o ensino remoto pelos docentes de Geografia da Rede de Ensino Básico de Campina Grande/PB.**

Qual (is) o (s) canal (is) utilizado (s) por você para realizar suas aulas e manter comunicação com seus alunos? (pode marcar mais de uma alternativa)

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Acerca do uso das tecnologias na educação, alguns pesquisadores na área mencionam aspectos negativos como, por exemplo, o fato de que os computadores por si só não constituem em inovação na prática docente podendo ser instrumentos vazios em termos pedagógicos (Barreto, 2004; Moran, 2007; Moran, Masetto e Behrens, 2009; Papert, 1994; Querte, 2004; Santos, 2004). Em conformidade com esse pensamento, muitos professores da rede de ensino em estudo afirmam ter pouca habilidade e/ou formação para utilizar esses recursos entre outros impasses.

Os docentes pesquisados também foram questionados sobre os impactos do ensino remoto sobre a abordagem dos conteúdos geográficos. A reflexão foi inserida no questionário por acreditar que a Geografia, quando comparada a outras áreas do conhecimento, apresenta necessidades específicas, a exemplo das aulas de campo e das discussões empreendidas nos moldes do ensino presencial.

Nesse sentido, a principal inquietação foi identificar através das respostas dos pesquisados se os conteúdos da Geografia foram prejudicados de alguma forma durante o trabalho desenvolvido no ensino remoto. Sobre isso 81% (o que equivale a 17 docentes) responderam que sim, os impactos existiram e não foi possível abordar os conteúdos conforme deveria ser feito enquanto 66,7% (o que equivale a 14 docentes) afirmaram que alguns conteúdos foram beneficiados de alguma forma.

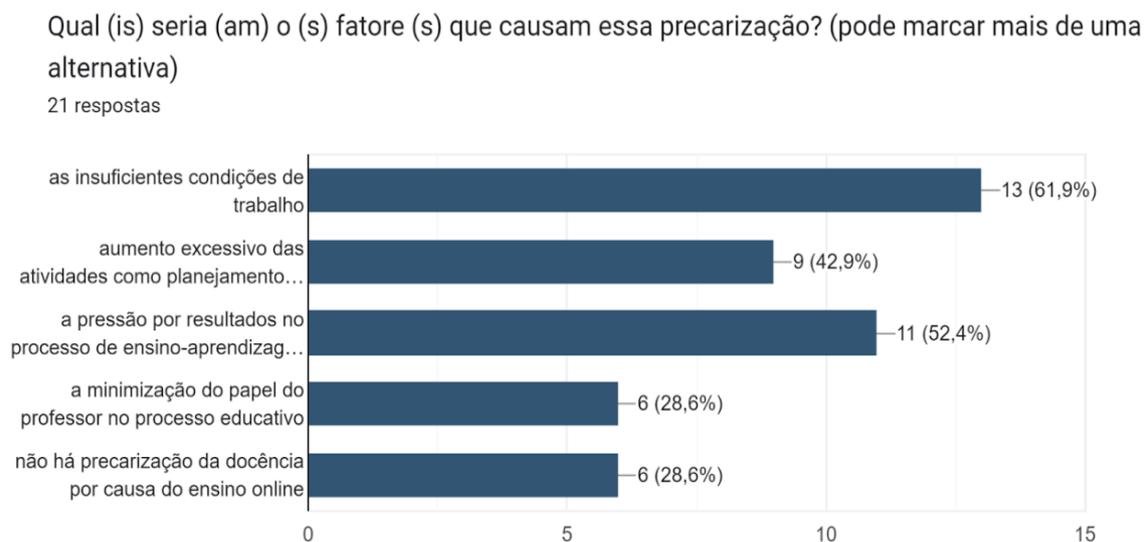
Quando questionados se o período de ensino remoto ocasionou, ou intensificou, a precarização do trabalho docente, 71,4% responderam que sim, percentual que

representa 15 docentes dos 21 que responderam ao questionário aplicado. As afirmações indicam que os docentes têm consciência do que é a precarização e de que ela tem alcançado o trabalho que desenvolvem.

Os demais professores responderam não acreditar que o ensino remoto tenha representado fator de precarização de seu trabalho durante a pandemia. Dessa maneira, compreendendo o processo de precarização da docência relacionado à intensificação das políticas neoliberais que marcam a década de 1990 no Brasil, também se buscou identificar como os professores participantes entendem a precarização de sua profissão.

Para tanto a pergunta realizada foi “Qual (is) seria (am) o (s) fator (es) que causa(m) a precarização?”, nesse questionamento os docentes poderiam assinalar mais de uma alternativa, isso tendo em vista tratar-se de um processo histórico, amplo e constituído por elementos diversificados. O Gráfico 08 sinaliza as principais compreensões:

**Gráfico 08- Entendimento dos docentes de Geografia sobre quais fatores se relacionam à precarização do trabalho docente.**



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A partir das alterações impostas ao mundo do trabalho desde a crise de 1970, e que foram salientadas no contexto de pandemia, os impactos decorrentes desses acontecimentos não se restringiram apenas às questões de ordem econômica e organizacional, mas alcançaram a saúde mental dos trabalhadores. Com os professores não foi diferente, tendo em vista que esses profissionais passariam a desenvolver a docência de modo a formar sujeitos para o mundo do trabalho sob a égide neoliberal.

Em pesquisa realizada por Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 04), temos que:

[...] a literatura acerca da relação entre o meio do trabalho e os impactos na saúde mental ressaltam que a conjuntura de exploração e precariedade das condições de trabalho têm resultado em prejuízos preocupantes à saúde de professores e demais trabalhadores da educação. Assim, é possível notar um indicador ascendente no processo de adoecimento entre os docentes nas últimas décadas, denotando o sofrimento mental como uma das formas mais preponderantes deste adoecimento, ligado às novas condições de trabalho.

Nessa perspectiva, os docentes também foram investigados acerca dos problemas ocasionados pelo ensino remoto a sua saúde. Dos docentes que responderam ao questionário, 87,5% (o que equivale a 18 docentes) afirmaram que o trabalho remoto lhes causou algum dano à saúde.

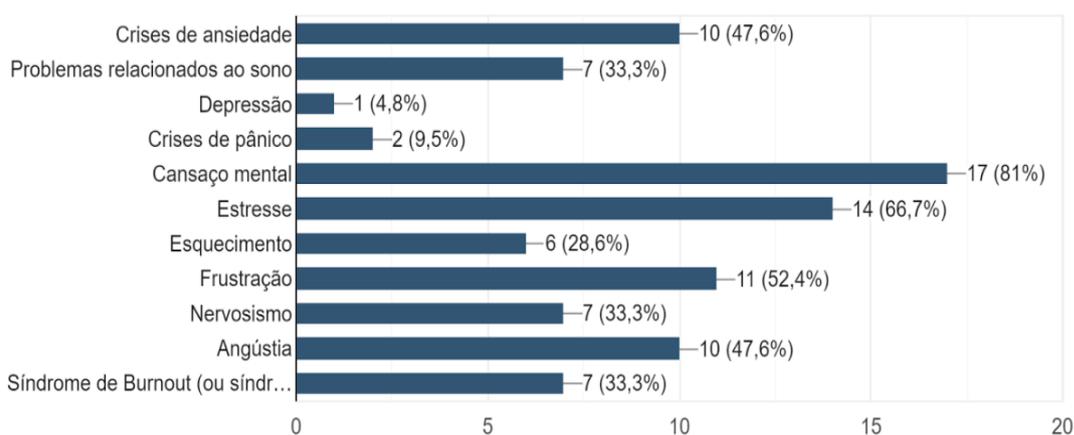
Esse dado é mais um dos elementos que se relacionam intrinsecamente ao processo de precarização da profissão docente discutido ao longo desta pesquisa. É necessário destacar que, para além das condições estruturais e dos recursos disponibilizados aos professores para desenvolver seu trabalho, elementos como o ritmo intenso, o aumento da competitividade, a ausência de reconhecimento, a fragilização dos vínculos de trabalho entre outros fatores culminou com o adoecimento desses profissionais (Silva, Bernardo; Souza, 2016).

Assim, os professores participantes dessa etapa da pesquisa responderam acerca dos impactos do ensino remoto sobre seu trabalho (Gráfico 09):

**Gráfico 09- Dados relativos aos impactos causados pelo ensino remoto à saúde dos docentes de Geografia.**

Qual (is) seriam esses problemas? (pode assinalar mais de uma opção)

21 respostas



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

De acordo com o exposto acima, depreende-se que as tensões e pressões as quais os docentes da rede de ensino em tela foram submetidos no recorte temporal 2020-2022, especialmente nos momentos mais críticos da pandemia, repercutiram diretamente na

saúde mental desses profissionais. Entre os docentes 81% (o que equivale a 17 docentes) apontam como principal impacto o cansaço mental, mas também é possível observar outros distúrbios que merecem atenção como estresse, angústia e a Síndrome de Burnout.

Sobre o adoecimento docente temos que durante a caminhada histórica da profissionalização docente, o trabalho dos professores foi marcado por momentos de tensão e de intensificação, acentuados a partir da década de 1990. Este fato pode ser constatado pelas políticas públicas direcionadas a esta categoria cujas exigências giram em torno do conhecimento e engajamento como premissas para que se alcance a qualidade total, bem como a partir da realidade de trabalho desses profissionais que além de desenvolverem sua prática em sala de aula dedicam tempo fora de seu ambiente de trabalho para o planejamento de aulas, elaboração de materiais e busca constante por qualificação.

Esta realidade acompanha a profissão, tendo se acentuado durante a pandemia e o advento do ensino remoto. Esta nova maneira de ministrar aulas fez com que os docentes sofressem grande pressão por resultados, as redes de ensino passaram a exigir aulas impecáveis, com a aplicação de recursos e metodologias diversificadas com o objetivo de atrair os estudantes ao ensino virtual desconsiderando a realidade de limitações e exclusão que muitos deles vivenciam e que impactam diretamente na prática docente.

Caberia ao docente exercer sua prática através das tecnologias de modo a atrair os estudantes, manter as aulas normalmente, contribuir para que os índices de evasão escolar fossem minimizados diante do cenário. Esta realidade colocou os professores como salvadores da educação, desencadeando em muitos deles quadros de adoecimento mental que alcançaram o extremo: o abandono da profissão.

A realidade dos docentes da rede de ensino em análise por este estudo suscita a necessidade da pesquisa, tendo em vista a relevância do tema e a ausência de estudos específicos sobre a realidade dos professores de Geografia.

A quantidade de pesquisas que analisam os impactos do ensino remoto sobre a saúde docente se multiplicou vertiginosamente desde o ano de 2020, a exemplo do estudo com docentes do estado de Goiás realizado por Borges, Araújo e Oliveira (2022, p. 145) no qual:

[...] os docentes participantes apontaram seu estado de desgaste e estresse diante das pressões do ensino remoto. Isto indica que a autointensificação

produz deteriorização, podendo trazer consequências tanto para a saúde física quanto mental dos sujeitos [...].

Esta realidade converge ao que se identifica entre os docentes de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande. Vários docentes afirmaram ter tido sua saúde afetada em decorrência do ensino remoto, conforme os dados expostos no Gráfico 09, além de terem tido que buscar autonomamente soluções paliativas para as dificuldades encontradas no uso das tecnologias.

É necessário atentar ao fato de que, mesmo nos momentos pós-pandemia e ensino remoto o uso dos recursos tecnológicos permanece enquanto um mercado rentável para os grandes grupos empresariais que disponibilizam programas diversos sob o pretexto de facilitar a vida dos docentes, a exemplo dos sistemas de diários eletrônicos, das formações na modalidade EAD entre outros. Trata-se de um mercado que movimenta valores vultosos a partir das parcerias público-privadas estabelecidas e proliferadas no contexto do capital.

A partir da identificação do perfil dos docentes de Geografia que compõe a Rede de Ensino Municipal de Campina Grande, julgamos necessário questionar o sindicato que representa, entre outras categorias, a categoria dos trabalhadores docentes no município. O presidente do sindicato foi solícito ao nos atender, dedicando tempo para a nos receber e respondendo aos questionamentos postos, que são oportunamente apresentados e discutidos em diversos momentos deste trabalho.

Considerando o cenário que se apresenta constituído de um número representativo de professores de Geografia contratados, conforme dados já apresentados nesse texto, uma de nossas perguntas foi “Com relação aos concursos realizados na área docente, o sindicato é consultado em algum momento acerca das demandas municipais, vocês contribuem de alguma forma com os certames?”:

A gente tem isso como uma questão muito importante da nossa luta, o Governo não quer fazer concurso por razões óbvias para o nosso modelo de sociedade.

Na “República de Campina Grande”... acontecem coisas aqui que não acontece em lugar nenhum do mundo... foi criado por exemplo, o trabalho voluntário pago, o Governo aprovou na Câmara que para a educação vai ter trabalho voluntário pago.

O que é isso? Os prestadores de serviço, que são maioria hoje, na educação se eu for citar casos aqui é de chorar, pois temos 2600 professores lecionando na rede em torno de 1000 são prestadores que recebem R\$ 1700,00 para ter uma carga horária igual a do efetivo quando tem um desconto, cai para 1500,00 reais...

Então 1000 professores da rede recebem, líquido, esse valor... assim, isso é inaceitável, é caso de polícia.... aí agora vai piorar, o Governo está

cancelando os prestadores de serviço para substituir por trabalho voluntário que paga R\$ 750,00 sem direitos trabalhistas... foi aprovado há um mês e o prefeito já está começando a fazer a seleção dos trabalhadores “voluntários”, nós vamos entrar com uma ação no Ministério Público pelo fato de não existir trabalho voluntário pago, isso é trabalho sem ganho financeiro você se envolve em uma causa que você vai ser militante dela por questões diversas e não salariais.

Em relação ao concurso nosso papel tem sido de cobrar por vários motivos, primeiro pois o trabalhador com estabilidade poderá se posicionar politicamente, e quando falo isso não me refiro a partidos, mas a poder cobrar seus direitos, poder ter a garantia constitucional de reivindicar, protestar... e o trabalhador prestador não faz nada disso, além disso a questão financeira pesa muito, a questão do instituto de previdência.... você tem cada vez mais servidores se aposentando, há uma demanda maior para o instituto

E o local é diferente do nacional, nós não temos várias fontes de receita como o INSS. O IPSEM só tem a aplicação e a entrada da contribuição dos servidores, e aí o que acontece esses servidores vão se aposentando e a fonte vai secando e essa bomba vai estourar (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

A partir das afirmações do presidente do sindicato subtende-se o desrespeito à categoria de trabalhadores docentes, assim como se visualiza a ofensa aos direitos dos docentes contratados da rede. De acordo com o relato do entrevistado, a rede municipal de Campina Grande impõe aos professores condições de trabalho e contratos que contribuem diretamente para a precarização da profissão, representando um verdadeiro acinte à categoria, como é o caso do mencionado “trabalho voluntário pago”.

Entretanto, a partir de pesquisa documental sobre o mencionado “trabalho voluntário pago”, verificou-se que a abertura do edital para seleção de voluntários para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental ocorreu por meio de publicação no Semanário Oficial de 16 de março de 2022<sup>5</sup>, representando uma ação que integra o Programa Brasil na Escola e que foi realizada em vários municípios do país, a exemplo de Farias Brito/CE e Frei Paulo/SE.

De acordo com o documento publicado pelo município de Campina Grande/PB, os participantes seriam selecionados para atuar, juntamente com o professor regente, em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sem qualquer espécie de remuneração para isso. Trecho específico da publicação afirma que:

O Processo Seletivo Simplificado para o Programa Brasil na Escola será executado pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, CONSIDERANDO:

1) O apoio aos voluntários de Programa Brasil na Escola como sendo de natureza voluntária, nos termos da Lei Federal nº 9.608/1998 – Lei do Voluntariado;

<sup>5</sup> Informações disponíveis em <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SEPARATA-DO-SEMANARIO-OFICIAL-16-DE-MARCO-DE-2022.pdf>

- 2) O serviço voluntário como atividade **NÃO** remunerada, que tem objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade;
- 3) O serviço voluntário como atividade **SEM** vínculo empregatício e **SEM** obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim (Semanaário Oficial, 16 de março de 2022, p. 09).

Os selecionados deveriam ser licenciados em Matemática ou Língua Portuguesa, ou estar cursando uma dessas graduações. Eles atuariam com carga horária de 4h nas unidades escolares do município com o objetivo precípua de reduzir as reprovações.

Com relação aos valores recebidos pelos participantes da iniciativa, não apenas em Campina Grande como em outros municípios do Brasil, estes se constituem como uma bolsa mensal para o custeio de despesas com alimentação e transporte. Não é remuneração por trabalho, pois o voluntariado não permite vínculo empregatício e o gozo de direitos trabalhistas, conforme destacado nos trechos do edital supracitado. O valor é de até R\$ 600,00 e seu pagamento acompanha o que é estabelecido pelo Programa Brasil na Escola e pela Lei do Voluntariado nº 9608/1998.

As determinações do edital se fortalecem com a Resolução FNDE nº 10, de 23 de julho de 2021, que:

[...] autoriza o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação de voluntários para implementação das estratégias de permanência e aprendizagem indicadas no Plano de Atendimento da Escola. A referida Resolução estabelece como limite para o ressarcimento, o montante de até R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, por voluntário (Brasil, 2021, p. 6)<sup>6</sup>.

Nesse sentido, a partir dos documentos oficiais, pode-se constatar que a fala do presidente do sindicato, apresentada anteriormente, desconsidera os parâmetros legais que instituem o voluntariado. Apesar das suas críticas pertinentes à baixa remuneração dos docentes prestadores de serviços e à demora para a abertura de concursos na rede municipal, cabe reconhecer que o serviço voluntário é uma iniciativa legalmente ancorada no Programa do Governo Federal Brasil na Escola.

Nesse contexto, é necessário considerar que Campina Grande, assim como outros municípios do país, reproduzem os direcionamentos de um programa federal que contribui para o processo de precarização da docência na medida em que se utiliza do serviço voluntariado docente com a finalidade de flexibilização das relações de trabalho e de protelação da obrigação da contratação legal de novos professores.

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/caderno-tecnico-2-finalidades-de-utilizacao-dos-recursos-pbe.pdf>

#### **4.3. Contextos da precarização do trabalho docente na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB**

Além dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, julgou-se pertinente estabelecer uma relação ainda mais próxima com os sujeitos desta pesquisa no sentido de acrescentar à análise elementos empíricos que reforcem a tese que sustenta este trabalho.

Essa aproximação ocorreu por meio da aplicação de entrevistas complementares aos questionários que possibilitaram adentrar à realidade concreta dos sujeitos da pesquisa, mesclando, de forma dialética, objetividade e subjetividade, conforme ressalta Freire (1990, p. 35).

Nesse sentido, antes de adentrarmos às entrevistas e discutirmos as respostas dos entrevistados, apresentamos uma síntese que expressa as categorias de análise estabelecidas para este estudo bem como a frequência dos códigos delimitados dentro de cada uma delas.

As informações contidas no Quadro 05 foram organizadas a partir da Técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) considerando a frequência/força dos códigos estabelecidos para a análise. Através delas é possível apreender as categorias de análise e a força de determinados códigos, possibilitando um panorama inicial dos dados coletados por meio das entrevistas.

**Quadro 05- Síntese da análise das entrevistas dos docentes efetivos da rede, os dados apresentados foram obtidos através dos processos de codificação e categorização do conteúdo das entrevistas.**

| <b>DOCENTES DE GEOGRAFIA DA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB</b> |  |  |  |                             |   |
|--|--|--|--|-----------------------------|---|
|  |  |  | <b>FREQUENCIA DE OCORRÊNCIA ABSOLUTA</b> |                             | <b>VARIAÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS ENTRE EFETIVOS E CONTRATADOS PARA CADA CLASSE DE ANÁLISE</b> |
|  |  |  | <b>Docentes Efetivos</b>                 | <b>Docentes Contratados</b> |   |
| <b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>   |  | <b>CÓDIGOS QUE CONSTITUEM CADA CATEGORIA</b> |  |                             |   |
|  |  | Ensino Remoto                                | Tecnologias e recursos tecnológicos      | 95 repetições               | 222 repetições  |
| Precarização do Trabalho Docente em Geografia                              | - Condições de Trabalho (Estruturais, Formativas e de suporte/apoio)<br>- Impactos (Físicos e psicoemocionais) | 66 repetições                                | 125 repetições                           | 89,3%                       |   |

Fonte: Organização da autora, 2023.

Destaque-se que a etapa das entrevistas foi realizada com docentes efetivos e docentes contratados da rede de ensino. Dos 21 professores que responderam ao questionário voluntariamente, e que passaram para a etapa das entrevistas, 10 são efetivos e 11 contratados. Entretanto, ao serem procurados para conceder entrevista

apenas 5 docentes efetivos e 8 contratados se disponibilizaram para este momento da pesquisa.

A partir desse quantitativo de participantes, partimos do entendimento que a precarização se apresenta de modo mais intenso sobre o grupo de docentes contratados fato que faz com que seja dada maior ênfase às falas e situações vivenciadas por estes trabalhadores.

A partir das informações apresentadas no Quadro 05 é possível identificar o aumento da menção aos códigos estabelecidos para a análise por parte de docentes contratados em relação aos docentes efetivos da rede. Os códigos relacionados à categoria “Ensino Remoto” apresentaram um aumento de 127 repetições quando comparadas as respostas de efetivos e contratados, correspondendo ao percentual de 133,6%. Já os códigos relacionados à categoria “Precarização do trabalho do professor de Geografia” surgem com 59 repetições a mais se observadas as respostas dos docentes contratados, o equivalente a 89,3% de aumento em relação aos efetivos.

Este fato indica que, apesar de tratar-se de um grupo de profissionais afetados de forma direta pelo ensino remoto, o grupo de docentes contratados expressa e sente com maior intensidade os impactos não apenas das transformações impostas pelo ensino remoto, estas caracterizadas pela necessidade do domínio das tecnologias e pela intensificação das jornadas de trabalho, como também daquelas decorrentes do próprio vínculo de trabalho estabelecido entre eles e a rede de ensino.

Considerando estas disparidades um dos profissionais entrevistados destaca as diferenças impostas para os docentes contratados em relação aos efetivos, além de ressaltar que tal distinção impacta diretamente no desenvolvimento de seu trabalho:

Tem, tem diferença sim! Infelizmente, pois assim... o efetivo tem não só a questão de estabilidade como também a questão que tudo acaba acontecendo primeiro para eles, para garantir que as coisas aconteçam, e o prestador só depois. Mas isso atrapalha nosso trabalho, a gente trabalha da mesma forma que eles, às vezes até a carga horária é superior, só que infelizmente sem a ferramenta a gente tem que tirar do nosso bolso que já não é como efetivo. O professor prestador é o seguinte, você não sabe o dia de amanhã... você faz um concurso, trabalha tudo, mas pode acontecer... falo por mim, sou prestador há 10 anos e graças a Deus comigo não aconteceu, mas já vi muitos colegas que saíram da rede com muita capacidade, com mestrado, doutorado não sei o que aconteceu, mas é aquela coisa você não sabe o dia de amanhã. Você não tem as ferramentas, não tem as gratificações, por exemplo, a gente trabalha com alunos autistas, e há uma gratificação e a gente tem que trabalhar com eles por lei, mas os efetivos recebem uma gratificação e nós não (Professor contratado, 2022).

As questões envolvem grande desvalorização destes profissionais da educação, o que ratifica a realidade de que esse grupo é mais fortemente alcançado pelo processo de precarização da profissão, coadunando com pesquisa realizada por Silva (2020) ao analisar a conjuntura de trabalho dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Os elementos que caracterizam a precarização são frequentemente mencionados pelos entrevistados em suas falas: inserção das tecnologias, ausência de condições de trabalho, intensificação das jornadas de trabalho, a falta de valorização, o não fornecimento dos recursos necessários ao trabalho remoto, a falta de suporte pedagógico e de formação que viabilizasse a reformulação de práticas para a nova realidade que se colocava diante dos docentes.

Segundo Antunes (2022, p. 125), a sociedade presencia um novo tempo no qual a informatização do trabalho tem representado elemento constituinte do processo de intensificação da precarização do trabalho nas diversas áreas. Tal compreensão alcança a realidade do trabalho docente a partir da presença de fatores como a mercadorização da atividade intelectual e a dialética entre autonomia e controle no trabalho criativo.

As falas dos docentes da rede em estudo elucidam como este novo período da sociedade tem reverberado sobre seu trabalho. Foi possível identificar que as maiores exigências e cobranças recaíram sobre os docentes contratados colocando-os, inclusive, sob o risco eminente de perder o trabalho que, para muitos representava a única fonte de renda em um momento tão delicado como se apresentava o de pandemia.

De acordo com Cardoso Júnior (2001, p. 33), a necessidade de manter mais de um vínculo de trabalho é uma das características do processo de precarização, realidade que também compõe o universo da docência. Para o autor, trata-se de um cenário no qual se destacam “[...] o desassalariamento formal, perda de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, jornadas de trabalho mais longas, salário oscilante no tempo, múltiplas fontes de rendimento etc.”.

Este é o caso dessa professora contratada pelo município há dez anos que ainda teme em se expressar e reivindicar qualquer direito por medo de perder sua fonte de renda e o trabalho que gosta de desenvolver, mas que lamenta a desvalorização que alcança o grupo de docentes contratados:

Eu acho assim... ter mais apoio pedagógico, a gente precisa ter mais apoio como profissional, a gente não tem... a gente tem que ser visto com outros olhos, como ser humano, como gente, como profissional, eu acho que todo profissional é digno pelo seu trabalho e tem que ser valorizado.... seja ele qual for, não quero saber o desempenho, mas ele tem que ser respeitado. Se parar para escutar opiniões, não precisa acatar, mas escutar.... infelizmente

nós prestadores não temos direito nem de falar! Quanto mais de reivindicar... não temos voz ativa, é ficar caladinho... eu preciso do meu trabalho, preciso do meu trabalho, mesmo possuindo outro vínculo de emprego... tenho filhos que dependem de mim! Ainda hoje fico calada, preciso de trabalhar, me sinto bem trabalhando, gosto do que faço apesar de me entristecer as vezes.... mas é necessário continuar. (Professora contratada, 2023).

A partir da fala apresentada pode-se depreender a amplitude de elementos que envolvem a profissão docente, bem como daqueles que nela interferem diretamente tendo como produto a intensificação do processo de precarização da docência. Além dos fatores estruturais a ausência do acolhimento, da segurança de um trabalho em equipe e desenvolvido na mesma direção e sem que os docentes sejam responsabilizados pelo processo é fundamental não apenas para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, mas também para o bem-estar e valorização desses profissionais.

No caso da professora entrevistada, apesar de ter consciência de todas as lacunas com as quais convive diariamente ela se submete a permanecer nesse ambiente de trabalho não apenas por acreditar na força da educação, mas pela necessidade, mesmo já possuindo outro vínculo de trabalho, fato que sinaliza a precariedade salarial a qual são submetidos os docentes contratados fazendo com que necessitem buscar outros vínculos para complementação de sua renda.

Em concordância com este cenário, pesquisa realizada por Britto e Waltenberg (2021) sobre a atratividade da carreira docente no país, indica que as condições de trabalho, nelas incluídas as questões salariais que motivam a busca por mais de um vínculo, se mostram bastante presentes:

[...] a cada cinco professores, um está contratado como temporário ou em outros arranjos específicos definidos pelas redes de educação. Um aspecto relacionado às condições de trabalho é o fato de que 15% dos docentes têm duas ou mais ocupações e, destes, um percentual expressivo têm o segundo trabalho fora da docência, 31% (Britto e Waltenberg, 2021, p. 06-07).

A questão da quantidade de vínculos de trabalho que afeta a categoria de trabalhadores docentes e destacada no trecho acima também é explicitada na fala da entrevistada. Fica claro que a situação se apresenta de modo mais agudo quando observada a realidade dos docentes contratados da rede, fato que incomoda e desmotiva a docente que mesmo assim relata fazer sempre o melhor por seus alunos, seja nas práticas de ensino remoto ou no retorno ao ensino presencial.

Muitos estudos se debruçam na compreensão e reflexão acerca desse cenário, entre eles podemos mencionar pesquisa realizada por Basílio a Almeida (2018). As autoras analisam as relações entre as condições de trabalho e os resultados obtidos no

contexto da aprendizagem dos estudantes na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O estudo realizado aponta para o fato de que a natureza do vínculo estabelecido e de como são tratados os professores contratados, por exemplo, com relação aos salários, é fator importante para que estes profissionais desempenhem a docência.

É necessário considerar que os contratos podem ser compreendidos como expressões das condições de trabalho, remuneração e formação dos docentes no contexto da intensificação do processo de precarização da profissão e das imposições do capital sobre essa categoria de trabalhadores.

Conforme Basílio e Almeida (2018), temos que estes instrumentos podem sinalizar:

a maior ou menor estabilidade no emprego e no local de trabalho;  
 a maior ou menor possibilidade de participar da decisão sobre a escola onde se vai trabalhar;  
 a maior ou menor possibilidade de desenvolver uma carreira docente e fazer jus aos incrementos salariais que acompanham as mudanças de nível na carreira;  
 o maior ou menor acesso a posições de trabalho que correspondem à formação do professor; e, não menos importante,  
 o maior ou menor acesso à rede de proteção social disponível ao serviço público estadual, isto é, às licenças em caso de adoecimento, à rede de atendimento médico e hospitalar estadual, à aposentadoria especial garantida ao servidor público (Basílio e Almeida, 2018, p. 03-04).

Todos os elementos mencionados convergem de forma direta para o quadro de precarização da profissão. Coadunando com a realidade analisada pelas autoras, as falas dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB mostram que a condição contratual imposta pelo município destitui desses docentes muitos direitos, mas lhes atribui muitas responsabilidades. A fala da docente apresentada anteriormente reforça essa compreensão na medida em que ela sinaliza o receio de perder seu emprego, mesmo considerando que há a necessidade de que o poder público municipal olhe de forma mais cuidadosa para esta categoria de trabalhadores.

Entre as respostas obtidas durante as entrevistas, um dos docentes relatou não ter permanecido na rede em virtude de discordar da maneira como os contratados são tratados. Este professor abandonou a rede e atualmente trabalha de forma autônoma, mesmo assim nos forneceu seu relato acerca do espaço e do olhar dedicado aos docentes contratados pela rede, bem como de como pensa o futuro da profissão de professor. Segundo ele:

Eu pretendo voltar para sala de aula, mas concursado para ter mais segurança ... eu fiquei muito revoltado com certas coisas... a forma como o Estado trata o professor, nós trabalhamos muito e o contratado é muito mais cobrado!

Você sabe que se não mostrar serviço ali tem “peças de reposição” então, o prestador é tratado como uma peça que pode ser reposta....  
As universidades estão formando muito e entramos num contexto de muitos professores no mercado, então o Estado usa isso a favor dele... se simplesmente não se trabalha em concordância com o que se espera, fácil... existem outras “peças” para substituir.... o contratado não tem segurança para trabalhar, a pressão é maior (Ex-Professor contratado da rede, 2023,).

Embora com atitudes distintas diante da situação os conteúdos das falas apresentadas pelos docentes mostram suas insatisfações com a profissão e demonstram que eles têm a compreensão acerca dos elementos que constituem a precarização do trabalho.

O termo precarização do trabalho, adotado ao longo desta pesquisa, parte da compreensão de que se trata de um processo imbuído por um percurso histórico que tem se acentuado nas últimas décadas, especialmente após a crise de 1970 no mundo e da década de 1990 no Brasil.

Em consonância com autores renomados que discutem a temática da precarização, a exemplo de Antunes (2022), Antunes e Alves (2004) e Alves (2007), pesquisa realizada por Piovezan (2017) acerca da precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal aponta para o fato de que a precarização envolve diretamente a flexibilização nas formas de contratação, a flexibilização e intensificação do trabalho, a perda do controle sobre o trabalho, os impactos salariais e a promoção de um processo de alienação dos sujeitos. Esses elementos promovem um processo de desprofissionalização, uma vez que o professor não possui mais as atribuições da sua prática e que são fatores que definem sua identidade profissional, a exemplo de pensar e planejar o processo ensino-aprendizagem.

Na fala dos pesquisados, e coadunando com os estudos de Piovezan, apesar de não se remeterem ao contexto histórico e nem às bases teóricas apresentadas e discutidas por nós no desenrolar deste trabalho, todos indicam de forma clara que compreendem o que envolve a precarização da docência no contexto neoliberal apontando elementos como os avanços e recuos dos direitos trabalhistas, a perda da qualidade dos postos de trabalho, a ausência de maiores investimentos em formação, a ação sindical na luta por direitos, entre outros elementos.

Nessa perspectiva, concordando com o discutido, Alves (2007) afirma que:

O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de categoria à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...] A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o

conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital (Alves, 2007, p. 114-115).

Dessa forma, a docência não está livre das interferências dos contextos que envolvem a sociedade ao longo do tempo, o que é possível depreender na fala dos entrevistados ao mencionarem elementos relacionados à precarização. Apesar de afirmarem gostar da docência, eles não deixam de pontuar aspectos que se relacionam à força impositiva do capital sobre a educação e o trabalho docente.

A partir das respostas, é importante dar relevo ao fato de que a categoria de trabalhadores docentes não pode ser compreendida tal qual as demais categorias de trabalhadores que constituem a dinâmica do capital, devendo-se considerar o trabalho imaterial que desenvolve. Entretanto, apesar dessa característica os docentes não deixam de estar sob as imposições do capital e de suas intencionalidades. Para Silva (2021):

[...] os professores enquanto categoria trabalhadora, e que, sendo parte desta, colocam-se muito próximos das condições de outros trabalhadores no que tange à precarização, são proletarizados e vivem submetidos a um crescente processo de perda do controle do processo de trabalho e flexibilização das formas de contratação e atuação. Não obstante os professores exerçam uma função intelectual e a natureza do seu trabalho seja imaterial, esses trabalhadores não estão afastados da alienação do trabalho, da expropriação e da subsunção à lógica do capital (Silva, 2021, p. 15).

Dessa maneira, se apresenta como essencial o entendimento de que o trabalho docente se encontra sujeito às transformações e reformas impostas à educação brasileira que são estruturadas de modo a conformar o trabalho desses profissionais aos moldes flexíveis que caracterizam o processo de reestruturação produtiva do capital, tendo como produto a intensificação do processo de precarização da profissão ainda mais nítida durante o período de ensino remoto.

Nesse sentido, revela-se a premência de que o trabalho docente não seja focalizado apenas sob a perspectiva de técnicas a serem aplicadas, conteúdos a serem reproduzidos e recursos tecnológicos a serem manuseados reforçando as tendências de sua precarização potencializada no contexto do capital e de suas intencionalidades para o, cada vez maior, fortalecimento da lógica neoliberal.

A docência envolve aspectos que ultrapassam tais questões, a exemplo da necessidade de que os docentes se sintam acolhidos e motivados em seus ambientes de trabalho. Em pesquisa realizada por Thiele e Ahlert (2013, p.04) no estado do Paraná, os autores destacam que o trabalho docente é permeado pela dinamicidade da interação entre as pessoas, sendo a partir dessa característica que tendem a se configurar os

cenários mais propícios à construção do conhecimento, processo do qual o professor participa ativamente junto a seus pares e alunos.

No que se relaciona aos docentes de Geografia, sujeitos dessa pesquisa, é necessário destacar que o processo de precarização da docência coloca este profissional, em específico, em um contexto de vulnerabilidade quanto à realização de seu trabalho. Esta realidade se deve ao fato de que esta disciplina desempenha papel importante quanto à formação de sujeitos aptos a pensar sobre a realidade e nela intervir qualitativamente fazendo com que, desta forma, o sistema do capital utilize-se da precarização que impõe a estes profissionais no sentido da promoção de um processo de controle e alienação mediante o propósito central de manutenção de uma lógica predominante.

Nessa perspectiva, a precarização do trabalho docente, e do trabalho docente em Geografia, apresenta-se no espaço escolar como mecanismo de conformação de um projeto societário e que, muitas vezes, dificulta que os professores da disciplina desenvolvam uma prática docente emancipatória junto a seus alunos.

As falas dos docentes expressam tal problemática na medida em que frequentemente mencionam elementos da precarização que, no contexto pandêmico e de ensino remoto, se agudizaram sensivelmente.

Conforme Santana Filho (2020, p. 05), o período pandêmico e de ensino remoto foi capaz de promover o abalo da docência e do papel desempenhado pela escola na sociedade, para o autor “[...] seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado”.

No que se relaciona à Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB não ocorreu diferente, tendo em vista que diante dos acontecimentos os docentes que atuam nas escolas do município foram surpreendidos com a instauração de um cenário pandêmico.

A partir da nova realidade se passou a requerer dos docentes muitas outras habilidades, todas relacionadas ao domínio dos recursos tecnológicos. Considerando as transformações do momento os docentes foram questionados sobre suas expectativas ao saber que necessitariam ajustar sua prática ao ensino remoto. As respostas à pergunta “Quais foram suas expectativas com relação ao seu trabalho naquele momento em que se iniciava a pandemia?” revelaram medos, inseguranças e despreparo quanto ao manuseio dos recursos tecnológicos, conforme apresentado:

Foram as piores possíveis, pois eu ficava imaginando como seria tudo diante da infraestrutura, se as dificuldades já eram imensas no presencial, imagina no remoto?! (Professora efetiva, 2022).

No início foi bem difícil, a questão da adaptação às tecnologias que a gente não tinha... era só sala de aula, o quadro, uma pesquisa aleatória de vez em quando, mas para usar as ferramentas de fato foi bem difícil, nós pulamos de “para quedas” ..... (Professora efetiva, 2022).

Olhe... foi muito difícil! A gente estava acostumado a um padrão bem diferente, e aí tudo mudou e foi muito difícil... para mim principalmente, pois eu não tenho essa liderança com a tecnologia, a felicidade foi que os meus filhos me ajudaram, se não fosse eu não teria conseguido te digo com toda sinceridade... eu pensei em parar, aí meus filhos chegaram para mim se dispondo a me ajudar em tudo (Professora contratada, 2022).

De antemão você já fica pensando como será... vem toda aquela reflexão sobre como será o ensino, como vou preparar minhas aulas, de que maneira eu vou estar expondo aos alunos que eles possam entender de maneira mais clara que eu possa conseguir passar pra eles realmente o que era para ser passado como se fosse mesmo uma sala de aula... (Professora contratada, 2023).

As falas expressam percepções diferentes acerca do momento no qual foi determinada a necessidade de isolamento social e, para a educação, o início das atividades remotas. É possível perceber que as angústias atingiram tanto docentes contratados quanto efetivos da rede, que se depararam com a imposição dos recursos tecnológicos independente de sua vontade ou habilidade, como também foram submetidos à intensificação do processo de precarização da profissão.

Conforme observado nas respostas dos docentes da rede de ensino, embora a utilização dos recursos tecnológicos represente uma realidade na denominada Sociedade em Rede, este manuseio se constituiu como elemento de preocupação especialmente entre os professores mais idosos ou que não possuíam habilidades com as tecnologias. Na fala de um dos docentes contratados foi possível identificar, além da inquietação e das expectativas criadas em torno do que viria junto com o ensino remoto, a preocupação com os colegas mais antigos da rede:

Assim... a gente sabia que iria ser difícil, não havia uma preparação ou uma formação para o ensino remoto. Quem já tinha um conhecimento com computador, celular, pois eu venho de uma geração mais nova de professores, e os que vieram de 20 ou 30 anos atrás que não tinham conhecimento? Eu fiquei muito preocupado com os colegas da rede que eram mais antigos na docência e que poderiam não ter a habilidade mínima para este novo momento (Professor contratado, 2023).

Pode-se depreender que o domínio da tecnologia e das novas dinâmicas que ela oportuniza também perpassa características geracionais, ou seja, os professores mais antigos da rede apresentaram maiores dificuldades no uso dos recursos tecnológicos.

Andrade, Silva e Scortegagna (2023), apresentam resultados semelhantes ao analisarem a realidade de trabalho dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de João Pessoa/PB, na qual perceberam através de estudo com docentes na faixa etária de 26 a 54 anos insatisfações no uso das tecnologias na educação básica no contexto de pandemia e ensino remoto:

Nos discursos a maioria dos professores participantes sinalizou que o acesso à internet, a ausência de equipamentos – celulares – e/ou o não uso e a falta de planejamento para esse tipo de ensino reverberam como aspectos singulares desse processo de pandemia em que a prática docente remota se deu repentinamente, pegando os professores de surpresa e sem preparo para atuar nesse novo formato, tendo que aprender no processo (Andrade, Silva e Scortegagna, 2023, p. 13).

Apesar de tratarem da realidade singular da EJA, os dados coletados não diferem do que foi identificado com os docentes da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB onde, independentemente de faixa etária ou natureza de vínculo de trabalho estabelecido, a maioria dos docentes direta ou indiretamente sinalizou suas dificuldades com relação ao uso dos recursos tecnológicos apontando para a ausência de formação adequada e suporte pedagógico e instrumental da SEDUC para que pudessem realizar o trabalho pelo qual eram cobrados e responsabilizados.

Ainda para Andrade, Silva e Scortegagna (2023, p. 05), diante da efervescência do contexto deve-se considerar que “[...] a formação do professor emerge como um dos grandes movimentos imprescindíveis para que o docente incorpore as mudanças necessárias à sua prática pedagógica”.

Nessa linha de pensamento, ressaltamos a necessidade de que as políticas públicas voltadas para a formação de professores sejam pensadas e estruturadas de modo a considerar as reais necessidades dessa categoria profissional. Isto não tem sido observado nas últimas décadas tendo em vista o favorecimento dos grupos hegemônicos da sociedade que, no caso da educação, atuam através das corporações empresariais que têm direcionado os rumos a serem seguidos e têm exercido controle sobre a prática docente por meio, por exemplo, da venda de pacotes educativos diante dos quais os professores se tornam meros reprodutores de conteúdos pré-determinados e alicerçados sobre intencionalidades específicas.

Nessa perspectiva, diante das inseguranças apresentadas um dos questionamentos foi “Você recebeu orientações de como proceder durante o ensino remoto?”. Algumas respostas indicaram a ausência da atuação da SEDUC no sentido de orientações

decisivas para que os docentes, efetivos e contratados, pudessem dar encaminhamento às aulas remotas:

Não... Às vezes surgia algumas orientações, mas tudo muito desconstruído não tinha muito os professores mesmo que tinham que se virar nos 30, como dizem rsrsrs, para ir colhendo de pesquisas... mas, uma base de como fazer não... tudo muito superficial.

As orientações vinham da SEDUC [...]

Era tudo muito rápido, a informação chegava hoje a noite e amanhã cedo já mudava, muito difícil acompanhar tudo...

O apoio pedagógico que recebemos foi mediano.... a gestão deixou a desejar, ficou muito na mão dos professores... eles também não sabiam o que fazer, digo mediano nesse sentido (Professor contratado, 2023).

Foi muito pouco, quase nada .... foi jogado! Aí você teve que se virar!!!

As ajudas que começaram a surgir foi assim, a secretaria fazia uma reunião aí a diretora passava os horários e link aí eles diziam como eles queriam... a cobrança era maior que as orientações, ou você fazia ou você “cai fora” (Professora contratada, 2023).

De início, foi como um terrorismo... [...] a gente aprendeu em casa, a gente aprendeu só, sabe... suporte da SEDUC a gente não teve nenhum [...] o menino que era responsável lá por essa parte tecnológica era muito difícil a gente chegar até ele.... o próprio e-mail da gente veio rápido, pois era pra gente não ficar sem trabalhar, era uma pressão muito grande para que a gente não ficasse parado, ficar em casa parado.... a própria população era contra a gente, éramos uns vagabundos que não queríamos trabalhar, deixa que estávamos em casa.... eu particularmente, trabalhei muito mais!

Não houve orientação para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, diziam pra gente ir lá na plataforma e fazer.... a gente foi aprendendo... penso que a gente estava mais à frente do que a secretaria, pois eu por exemplo.... a gente trabalhava tanto que tínhamos atividade na plataforma, tínhamos que entrar no meet, elaborar atividade para a família do aluno vir pegar aqui na escola, a gente tinha o atendimento no Watts, a gente não dormia... tinha pai, mãe que ligava meia noite, tirava dúvidas o dia todo... então eu me vi agoniada, a gente não tinha paz! Não tinha como ver as mensagens no watts e não responder, tinha professor aí que fazia isso ... sabia separar e, do meio para o fim, eu comecei a fazer isso senão não tinha mais tempo para nada! (Professora efetiva, 2023).

A partir do exposto ratifica-se o fato de que a docência foi submetida a mais um dos aspectos da precarização: a ausência de formação e instrumentos para que os docentes pudessem ministrar suas aulas.

De acordo com pesquisa realizada por Silveira e Santos (2023, p. 05), “o uso das tecnologias nas escolas depende de diferentes fatores que incluem a própria população de alunos [...], e principalmente do perfil e formação do professor”.

Atentando à realidade em estudo de modo associado à necessidade de que os docentes possuam formação adequada, foi possível verificar que na rede municipal de Campina Grande/PB os professores, em sua maioria, relataram não possuir tal formação

o que se evidenciou claramente durante o período de ensino remoto nas escolas do município.

Obviamente não se pode deixar de mencionar que, entre os docentes, houve os que afirmaram que lidar com os recursos tecnológicos não foi o maior dos problemas, mas que a realidade dos estudantes foi fator que se apresentou como entrave ao trabalho desenvolvido:

Para mim não foi muito complicado por ter facilidade com uso das tecnologias, não foi muito difícil... o uso das ferramentas não foi o maior problema...

Não tem como comprar a aula no meet não se compara com a presencial... nunca!

Não dá para saber a aprendizagem, a participação do aluno.... quem eram os alunos, isso é o básico!

Eu me senti impotente, o que eu ia fazer? Não tinha um norte.... na verdade não é busca, eu pensava como chegar no aluno, não acreditava que só uma aula remota ia resolver ou atrair o aluno (Professor contratado, 2023).

A dificuldade para mim era mais para segurar os alunos... eles não tinham como acessar as aulas, no uso das tecnologias eu não tive dificuldade.

Em questão de material não tive dificuldades não, o problema era os alunos conseguirem acessar e manter esse acesso (Professor contratado, 2023).

Quando questionados “De onde vieram essas orientações e como chegaram aos docentes?” todos os docentes, contratados e efetivos, responderam que as orientações, partiram da SEDUC, chegando à direção das escolas, ao apoio pedagógico e então aos docentes. Entretanto, os entrevistados mencionaram não se tratar propriamente de orientações, mas de imposições e cobranças que excediam as possibilidades daquele momento.

Nesse ensejo também buscamos saber desses docentes como eles enxergaram esse processo, para isso a pergunta lançada foi “Como você avalia a atuação da gestão escolar e do apoio pedagógico nos desdobramentos do ensino remoto? Explique.”.

Seguem algumas das respostas obtidas:

A minha coordenadora era muito boa em questões de explicar, mas você explicar com paciência a uma pessoa que não tem nenhuma base é complicado. É como se você tivesse no século XXI e eu ainda na época do australopiteco então é um espaço muito profundo, muito difícil para de uma hora para outra, principalmente eu que não tinha domínio nenhum sobre as questões tecnológicas (Professora contratada, 2023).

Da escola foi o melhor possível, a escola nos deu um apoio muito bom com relação ao que a gente deveria fazer, pois sempre que tínhamos dúvidas com relação a qualquer coisa sempre se recorria a direção e eles sempre estavam prontos a nos orientar (Professora contratada, 2023).

Foi muito importante, aqui na nossa escola sempre tivemos um apoio muito grande do gestor. Ele sempre esteve disposto e disponível para nos atender, eu via que ele estava sobrecarregado demais.... eram muitos professores

ligando relatando problemas nos e-mails, com a plataforma.... mesmo assim ele sempre esteve ali. A secretaria também tinha uma pessoa para dar suporte na parte técnica de informática, como eu disse muitos professores não tinham telefones avançados ou computadores para trabalhar, ou uma rede de internet rápida, sem uma conexão boa não se conseguia trabalhar. Quem não tinha teve que adquirir, vir para escola usar.... o gestor orientou muitos professores no espaço da escola, muitos professores faziam a parte burocrática na escola já que não tinham internet, ou os computadores eram muito antigos etc (Professor contratado, 2023).

A partir das falas dos docentes torna-se necessário destacar o importante papel desempenhado pela gestão escolar, especialmente durante o período pandêmico que exigiu grande articulação da comunidade escolar como um todo.

A fala apresentada por último clarifica uma situação delicada: gestores sem condições de trabalho que buscaram de variados modos promover o engajamento de seus docentes na dinâmica do ensino remoto. Todavia, não cabe à gestão o fornecimento de subsídios instrumentais e formativos para o trabalho a ser desenvolvido, ainda que, alguns gestores tenham tomado essa responsabilidade para si durante o período pandêmico.

De acordo com Libâneo (2008), a gestão escolar tem como uma de suas atribuições promover a interação entre o que se desenvolve na escola e o contexto sociopolítico que se desdobra na sociedade de modo que a instituição escolar tenha sua autonomia preservada diante das interferências do modelo econômico em vigência e que encontrou no ensino remoto uma situação profícua para fortalecer seus interesses.

Estudo realizado por Clemente, Carvalho e Santos (2020) na rede pública do estado do Maranhão constatou a importância da atuação da gestão escolar durante o período de ensino remoto. Para os autores:

No que se refere à gestão escolar, em sua função para o âmbito das práticas remotas, compreende, a nosso ver, orientação, planejamento e organização de um trabalho de cunho coletivo, primando pelos diagnósticos das condições essenciais e materiais de sua comunidade, no caso da totalidade dos membros da escola pública a fim de, se for possível, implementar práticas de ensino [...] na utilização de metodologias remotas, através de tecnologias de comunicação sem desconsiderar a participação e aceitação de todos/todas no processo decisório não verticalizado (Clemente, Carvalho e Santos, 2020, p.116).

Cabe salientar o fato de que o trabalho desempenhado pela gestão escolar sob a perspectiva do contexto neoliberal encontra-se intimamente atrelado aos interesses desse sistema e ao ataque às condições subjetivas inerentes ao trabalho desenvolvido em variados setores da educação, a exemplo da atuação de gestores das escolas públicas. Estes profissionais são atribuídos da responsabilidade de promover o alcance de

determinadas metas, geralmente delimitadas por atores alheios ao campo educacional e que, portanto, desconhecem a fundo as problemáticas vivenciadas nesse contexto.

Trata-se da construção de elementos da exploração do trabalho docente que não são questionados e para os quais não há propostas de solução, acabando por provocar o adoecimento dos profissionais.

Ainda considerando as falas apresentadas, podemos destacar o papel da gestão no que se relaciona à capacidade de buscar atender as demandas de seus docentes em um momento de incertezas, dúvidas, falta de recursos etc. Contrariamente ao exposto, também obtivemos uma resposta na qual foi demonstrada certa decepção quanto à atuação da gestão e do apoio escolar durante o ensino remoto:

Não, o apoio que tivemos foi assim: quando eles da direção vinham da SEDUC dizendo o que era cobrado, tudo era enviado no grupo e a gente tinha que fazer. Era tudo muito distante, vamos dizer assim muito difícil por não haver uma reunião para explicar nada, nós íamos de olhos vendados, as cobranças que muitas vezes eram feitas de modo tão repentino que não dava para dar respostas imediatas, se ao menos fossemos preparados antes... para poder discutir e tudo mais, mas era tudo de repente e não dava para fazer muito não (Professora contratada, 2023).

Não se pode deixar de mencionar que as gestões das escolas se constituíram como fundamentais para que o ensino remoto ocorresse, mesmo com as ausências do poder público quanto a muitos aspectos. Por outro lado, não se pode deixar de refletir acerca das pressões às quais gestores (as) foram submetidos na busca por resultados durante o período de ensino remoto, conforme relatado por um dos diretores das escolas visitadas no decorrer da realização desta pesquisa:

Nós da direção tivemos que nos virar de todo jeito... era frequente a exigência por resultados e para que a gente desse conta de “treinar” os professores para ministrar aulas remotas. Eu, sinceramente, me vi em uma situação delicada... não tínhamos muitos recursos, os computadores da escola não davam conta de tudo, acabei trazendo equipamentos da minha casa. Sem contar as vezes que fui buscar professores em casa para trazer para a escola, eles não tinham computador nem internet de qualidade, vinham pra cá e eu orientava e depois levava em casa, foi um teste para nós... mas a SEDUC só queria os resultados! (Gestor Escolar, 2023).

Salientamos que o papel de uma gestão é o de viabilizar a delimitação e alcance de objetivos claros e que beneficiem a comunidade escolar e, no caso do ensino remoto no que se relaciona aos docentes, podemos mencionar estes como sendo o preparo, ainda que de maneira rápida e dificultada, dos docentes para lidar com a nova realidade.

Nas falas apresentadas pelos docentes é perceptível a diferença que uma gestão atuante pode representar em um momento de tensão como o pandêmico, já a partir da fala do gestor de uma das escolas depreende-se a responsabilidade que lhe foi atribuída



Muita cobrança! De estar em sala, de não poder juntar turmas, se não tivesse ninguém na sala você tinha que ficar em sala sob a fiscalização, não podia terminar antes do horário....

Além disso, toda semana tinha que postar atividades, corrigir, acompanhar alunos especiais e os que pegavam atividades impressas... um planejamento para cada realidade...

As atividades impressas, por exemplo, eram limitadas a uma página... imagina trabalhar Geografia nesse espaço?!!!

No fim, estávamos todos estressados e ainda tem gente que diz que nós não trabalhamos!!! A cobrança por resultados do nosso trabalho era imensa, mais dos alunos..... (Professora contratada, 2022).

Penso que o nosso diferencial foi a gestão, o direcionamento da secretaria em si representava mais muita cobrança em cima do professor para que a gente conseguisse resolver a situação, mas não eram ofertados os subsídios para isso .... especialmente em questões tecnológicas. Então tivemos muitas dificuldades, informações desencontradas... nós ficamos sabendo que não poderíamos reprovar alunos já no final, mas no início era muito cobrada a questão de frequência... (Ex-professor contratado, 2022).

As falas indicam forte controle sobre o trabalho, controle exercido pela SEDUC que centrava suas maiores preocupações em dar seguimento às atividades, sem considerar as necessidades dos docentes diante do contexto atípico.

Tendo em vista as cobranças e a nítida responsabilização dos professores pelo bom encaminhamento do processo educativo durante a pandemia, buscamos compreender como eles analisam as reverberações desse cenário sobre a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a pergunta foi “Como você avalia os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes?” para a qual obtivemos respostas que convergiram ao mesmo ponto:

Para mim foi faz de conta para os alunos, já para os professores foi muito trabalho... mas sem a certeza que estivesse funcionando, a gente não sabia... tinha alunos que queriam, e outros que não... hoje eu vejo como reflexo estudantes que não sabem ler, escrever... não aprenderam nada.... adiantaram de ano sem saber nada do necessário para seguir... (Professora efetiva, 2022).

Esses impactos nós estamos sentindo agora em sala de aula, teve até um projeto muito interessante que foi de recomposição dos conteúdos justamente pelo fato de termos identificado que conteúdos ficaram de fora, isso devido ao contexto. Trabalhamos nesse sentido durante dois meses, só que eu faço uma crítica foi o foco maior dado a português e matemática, porém a Geografia e outras disciplinas que também são importantes não entraram no projeto. Nós professores da área tínhamos que ter o foco em português e matemática, imagina o professor humanas dar aula dessas disciplinas? Hoje a nível nacional, o interesse é formar para um trabalho técnico, não se pensa tanto no cidadão crítico que é o que nós criticamos. É necessário criar pessoas que vão pensar, refletir, ter consciência dos acontecimentos e o sistema não quer isso (Professor contratado, 2023).

Diante das falas dos entrevistados é importante lembrar que o Brasil foi um dos países que permaneceram com suas escolas fechadas por mais tempo durante a pandemia. Esta realidade reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes em um

país considerado de economia dependente, e no qual a formação escolar tem por objetivo precípua a preparação para o mundo do trabalho, sendo as possibilidades de ascensão restritas à pequenas parcelas da população.

As falas apresentadas ratificam esta realidade na medida em que, na rede de ensino em tela, estes profissionais se deparam com déficits importantes na aprendizagem dos estudantes durante e após a pandemia.

É fato que a ausência de condições de acesso por parte de muitos estudantes representou fator determinante no que se relaciona à precarização da aprendizagem durante o ensino remoto. Todavia, para além da realidade de muitas famílias, estas provenientes de um contexto articulado pelos interesses do capital, torna-se pertinente enfatizar os aspectos apresentados pelos entrevistados em suas falas considerando os dados oficiais acerca dos impactos causados pela pandemia sobre a aprendizagem dos estudantes. Sobre este assunto:

[...] é importante destacar que a melhora significativa da taxa de aprovação foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas perante a pandemia de Covid-19 e está alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (Brasil, 2022b, p. 21)

Nessa perspectiva, os direcionamentos estabelecidos evidenciam a necessidade de buscar estratégias para reduzir ao máximo os possíveis impactos do ensino remoto para a aprendizagem, entre eles encontra-se a progressão escolar considerado por muitos pesquisadores um mecanismo que camufla a real situação da educação no país. Esta estratégia foi adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande durante a pandemia.

No Quadro 06 apresentamos alguns dados oficiais relativos à etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental antes do período pandêmico em comparativo ao ano de 2021:

**Quadro 06- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB (2019 e 2021)\*.**

| Etapa escolar<br>Resultado | Anos Finais do Ensino Fundamental |      |
|----------------------------|-----------------------------------|------|
|                            | 2019                              | 2021 |
| Meta projetada             | 4,1                               | 4,3  |
| Meta alcançada             | 4,6                               | 4,9  |

Fonte: Elaborado com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica disponibilizados pelo INEP.

\*Os dados apresentados remetem a etapa da educação básica delimitada para este estudo.

A partir do comparativo a impressão é a de que os impactos daquele período sobre a aprendizagem dos estudantes foram mínimos, o que entra em contradição com diversas pesquisas acerca desses desdobramentos, a exemplo da realizada por Stevanim (2020) que elucida as desigualdades evidenciadas durante a pandemia e no acesso à educação.

A construção intencional de um cenário que camufla dados importantes, como é o caso dos dados do IDEB, acaba por impor aos docentes uma condição de vulnerabilidade visto que precisam lidar com alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e sequencialmente à etapa do ensino médio, sem ter domínio da escrita e leitura, conforme afirma um dos docentes entrevistados:

Foi péssimo!! Temos alunos no 6º ano que não sabem ler nem escrever, os impactos são imensuráveis. Nós não podíamos reprovar os alunos, os meios de aprendizagem, as tecnologias não possibilitavam acesso igualitário... os impactos foram péssimos e repercutirão por muitos anos no cenário educacional (Professora contratada, 2023).

Trata-se de um período de desafios quanto aos impasses encontrados e a reelaboração de suas práticas. Assim, o ensino remoto representa um verdadeiro divisor de águas na compreensão sobre a realidade do trabalho docente e de como algumas áreas do saber são observadas no contexto neoliberal e de uso intenso das tecnologias.

Nessa perspectiva, e diante da conjuntura delicada, observamos a necessidade de compreender quais foram os reflexos desse momento sobre a abordagem dos conteúdos geográficos, estes fundamentais para o entendimento das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que se desdobram no espaço.

Conforme Cavalcanti (2019), ao ensinar Geografia o docente deve buscar a construção de um raciocínio capaz munir os estudantes para uma análise coerente e autônoma acerca das dinâmicas espaciais. A autora afirma que:

[...] ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho afirmando a concepção de que o raciocínio geográfico é o modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019, p. 64).

Em concordância com a autora, depreendemos que a construção deste pensamento geográfico na educação básica comparece como elemento importante para uma formação autônoma, esta pautada na capacidade de compreensão e posicionamento dos estudantes diante dos fenômenos postos em sociedade. Tal delineamento encontra-se diretamente relacionado não apenas à simplória transmissão de conteúdos nas aulas da disciplina, mas às discussões construídas nesses momentos.

Pensar a finalidade do ensino de Geografia no contexto do ensino, e do ensino remoto, nos remete à reflexão de como os docentes poderiam contribuir efetivamente para a construção do pensamento geográfico durante o período pandêmico e de distanciamento social no qual escolas foram fechadas e, portanto, as relações tornaram-se limitadas às telas e plataformas de transmissão.

De acordo com Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (p. 38).

Nesse sentido, a partir da importância do conhecimento geográfico e buscando compreender quais os impasses encontrados pelos docentes da disciplina durante o ensino remoto realizamos o seguinte questionamento: “Quais foram as dificuldades encontradas por você na realização das aulas de Geografia?”, pergunta para a qual obtivemos algumas respostas:

A questão de trabalhar com material didático propriamente dito... tipo o mapa, uma coisa é você trabalhar com aquele material expondo, explicando, as dúvidas vão surgindo eles perguntam e a gente responde... a falta de você colocar um vídeo e estar dialogando, falando sobre o material isso pesa muito nas aulas de Geografia. A questão das aulas de campo que costumávamos fazer não tínhamos condições de fazer, isso também leva a aprofundar os conteúdos, a questão do espaço geográfico em si para eles compreenderem que nós estamos nesse espaço, a Geografia não é apenas a questão dos mapas, é a questão do espaço geográfico (Professora contratada, 2023).

Eu tive muita dificuldade, pois trabalho muito com práticas... por exemplo, quando estou trabalhando sistema de orientação eu levo eles para a quadra, mostro onde o sol nasce sabe? Eu faço todo esse leste/oeste, então eu tinha muita dificuldade de ver o retorno deles. Aí, por exemplo, eu entrei em muitos grupos de Geografia de outros estados, eu ia pegando um modelinho daqui, outro dali, e a gente ia fazendo as adaptações e principalmente a participação deles no meet!

Você não está ali para ensinar, mostrar ali no mapa e tudo... aí eu fazia a aula no meet e ia mostrando... tinha hora que meu cachorro latia, que os barulhos externos por mais que a gente tentasse que eles não atrapalhassem, eles atrapalhavam.... pronto! Quando vou ministrar coordenadas geográficas eu faço um jogo, eu peguei a ideia na internet, montei um jogo que eu coloco no chão pra eles na sala... eles aprendem muito fácil, coloco eles no jogo. E como eu ia fazer isso no remoto? (Professora efetiva, 2023).

As falas dos sujeitos evidenciam dificuldades ao abordar os conteúdos da Geografia durante as aulas remotas, isso considerando que a disciplina apresenta características que permitem ao docente desenvolver um trabalho prático mais dinâmico e que envolva os estudantes, o que foi dificultado durante o ensino remoto.

Os impasses apontados indicam a necessidade de pensar a configuração das abordagens pedagógicas, isto é, da condução da interatividade professor-aluno, aluno-conteúdo no contexto do ensino remoto.

Esse processo tem seus desdobramentos, especialmente, a partir do uso das tecnologias, isso se levando em consideração o contexto de avanço do meio técnico-científico-informacional que domina a sociedade do capital. Muito embora para diversos autores o uso das tecnologias no ensino seja elemento positivo no processo de ensino e no trabalho docente, tais recursos desnudam a permanência de problemáticas estruturais como uma formação adequada e a oferta de equipamentos e rede de internet de qualidade para professores e alunos.

De acordo com estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado, 2020) com professores das redes públicas estaduais e municipais do país, 84% dos professores continuaram a desenvolver atividades de forma remota durante a pandemia; no entanto, somente 28,9% dos respondentes afirmaram possuir facilidade para o seu uso. Ao se referir especificamente aos dados municipais a pesquisa indicou que 53,6% dos professores municipais não receberam nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais, em contraponto a 24,6% das redes estaduais de ensino.

Contrariamente aos que afirmaram que as maiores dificuldades envolveram a distância pelo fato de priorizarem atividades práticas em suas aulas, houve docentes que relataram enxergar uma amplitude de possibilidades no ensino remoto:

Eu acho tão interessante, parece antagônico, mas pra mim foi uma surpresa!! Pra gente da Geografia de certa forma foi bom, vou te dizer as razões.... Eu tive à mão, quando eu consegui, recursos que eu não tenho no dia a dia. Gente eu peguei vídeo aulas incríveis, depoimentos de caras incríveis nos temas que eu queria colocar, a visibilidade que eu lancei ao que eu queria mostrar foi fantástico! Agregou positivamente na minha prática, tanto que até hoje eu sinto falta! Pois, na verdade, eu pesquisava em todos os ramos.... pesquisava jogos, pesquisava músicas, filmes, documentários, vídeo aulas, e lançava tudo no mesmo tema e conseguia na deficiência de cada aluno contemplar e adaptar à realidade deles... Nesse ponto foi show! Mas depois de muito sofrimento RISOS (Professora contratada, 2023).

Olha... eu não senti muitas dificuldades, pois a nossa área é muito boa de lidar! Pelo menos eu acho! Por exemplo, você vai falar de relevo, aí você dá exemplos de formas de relevo, mostra imagens né... exemplos de vários lugares, regiões, é bom! A dificuldade que eu senti foi que a gente não tinha retorno dos alunos, era como se a gente estivesse falando para ninguém... tem vários fatores que se relacionam a essas dificuldades (Professora contratada, 2023).

Nas respostas apresentadas é perceptível que a presença das tecnologias comparece ora como fator positivo, ora como impasse para que os docentes trabalhassem os conteúdos da disciplina. Os docentes também colocam em destaque a necessidade que sentiram de realizar um planejamento ajustado à realidade remota, sempre realçando a relevância dessa prática.

De acordo com Kimura (2010):

Se o empenho estiver voltado para um ensino inovador, democrático e dialógico, planejá-lo significa voltar-se para essa perspectiva. É ela que estará levando à escolha dos temas de estudo, à elaboração e organização dos procedimentos e ações para o seu desenvolvimento, aos momentos, às sequências e à articulação entre os mesmos, bem como à criação de condições para a concretização desse ensino. Há uma situação de provisoriedade nesse planejamento, pois podem advir, por vezes, novas necessidades que se interpõem, merecendo que coloquemos ou retiremos determinados aspectos ou etapas. Porém, se tivermos clareza dos rumos que nos levam àqueles objetivos do ensino, as modificações que porventura sejam feitas significarão que estamos em sintonia com a dinâmica da realidade escolar. É nessas condições que vemos a possibilidade de o planejamento ser não um ato meramente burocrático, mas, um instrumento democrático (Kimura, 2010, p. 84).

A necessidade de adaptação dos conteúdos e abordagens à realidade do ensino remoto a partir de uma nova dinâmica de planejamento pelos docentes, bem como os impasses enfrentados por muitos docentes, suscitou a seguinte pergunta: “Como você procedeu no processo de reelaboração de suas práticas a partir do ensino remoto para desenvolver as aulas de Geografia?”.

Ao levantar este questionamento foi visível o incômodo dos docentes, pois a maior parte dos entrevistados caracteriza o período remoto como um enorme desafio no

que se relaciona ao planejamento de suas aulas. Algumas aprendizagens foram relatadas, mas as falas desses professores (as) enfatizam os momentos difíceis que tiveram que enfrentar.

Desse modo, para essa pergunta obtivemos algumas respostas:

Meu quarto de transformou em uma sala de aula, mapas , globo ... tive que criar materiais e expor para eles naquele momento da aula, exemplo: sobre as rochas com os sextos anos eu sempre pegava uma rochinha e mostrava, explicava para ver se eles estavam realmente compreendendo o que eu estava falando sobre rochas... e assim houve uma transformação geral na aula, a questão da internet também que não ajudava tinha hora que caia, era complicado (Professora contratada, 2023).

Eu fazia trabalhos de pesquisa para eles apresentarem, eles faziam o compartilhamento do material.... ainda tinha uma atividade extra que a gente mandava para a escola e eles iam pegar o sábado, tinha vezes que a direção marcava para a sexta a tarde... se eles não fossem buscar as mães iam, e depois entravam de volta na escola para nós professores irmos pegar lá. Além das aulas, ainda tinha essas atividades, o município fornecia o material necessário, mas a gente não podia se estender muito por existir um limite na quantidade a ser usada por cada professor. A gente fazia uma atividade com uma questão ou duas. Era dessa forma, só para dizer que cumpria o que era pedido (Professora contratada, 2023).

As falas das docentes expressam a necessidade constante do ato da pesquisa para que fosse possível fazer com que a abordagem remota dos conteúdos da Geografia não consistisse na simples reprodução de slides, tendo em vista que este foi um dos recursos mais utilizados durante o período das práticas remotas.

Silva Reis (2022) analisa cenário semelhante em pesquisa realizada na rede de ensino básico de Londrina-PR, onde o autor identificou que o uso dos recursos tecnológicos representou, em muitos casos, muito mais a permanência de práticas tradicionais de ensino do que avanços no uso da tecnologia:

[...] na maior parte das aulas o tradicionalismo venceu, pois não havia mais utilização do quadro negro, e sim slides e recursos audiovisuais, a maior parte das aulas eram expositivas uma vez que os estudantes não participavam e muito menos ligavam as câmeras (Silva Reis, 2022, p. 33).

Entretanto, na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB foi possível identificar entre as respostas obtidas durante as entrevistas que, apesar das dificuldades do momento, os docentes buscaram reelaborar sua prática a partir da pesquisa realizada por meio da tecnologia e nas tentativas constantes pela participação dos estudantes.

Segue mais uma fala sobre essas experiências de reelaboração da prática docente em Geografia e recursos utilizados nesse processo:

Eu busquei na internet aulas, vídeos etc. Nada de elevado nível de dificuldade, mas a pesquisa foi frequente. Fui muito objetiva, mudei o foco. Na aula presencial eu passeio pelo conteúdo, no remoto não era possível.

Usei o padlet, usei muitas coisas... usava vídeos, imagens, tudo isso usei, mas no virtual é mais legal (Professora contratada, 2023).

Outras atividades também compuseram o processo de reelaboração da prática desses professores, a exemplo da produção de vídeos que eram postados nas plataformas digitais. Sobre isso um dos entrevistados relata que:

Foi difícil... pois foi repentino, uma situação inesperada, planejamento e qualidade das aulas.... quando a pessoa é responsável ela quer fazer o melhor possível, isso pesou muito para mim, pois eu planejava as aulas, mas não queria colocar qualquer aula, eu pesquisava bons links, montava todas as aulas direitinho, quando eu ministrava aula era aula mesmo, às vezes eu passava até 2 horas gravando e regravando aulas .... eu não tinha editor se eu errasse começava tudo novamente.... então muito tempo foi gasto para gravar as aulas, foi muito cansativo.... (Professor contratado, 2023).

As falas dos entrevistados apresentam demandas variadas que emergiram com o ensino remoto, desde as formas de realização do planejamento, consequente reelaboração da prática e prática desenvolvida pelos docentes. Nessa mesma direção, estudos como os de Zaidan e Galvão (2020) e Farias e Silva (2021), evidenciaram que as alterações do período de ensino remoto além de repercutirem profundamente na rotina dos professores também foram capazes de causar impactos emocionais e psicológicos nesses profissionais.

É importante destacar que, à época da pandemia e das práticas de ensino remoto, muitas pesquisas acerca do uso dos recursos tecnológicos foram desenvolvidas e todas elas apontam que as dificuldades encontradas pelos docentes das redes de ensino do país mantem íntima relação com uma realidade composta por lacunas estruturais que acompanham o Brasil historicamente.

Considerando este quadro, não se pode deixar de reforçar o fato de que, apesar de as atividades remotas demandarem uma maior qualificação do trabalhador, a oferta dos subsídios necessários a esses profissionais representou fator determinante para o encaminhamento das atividades durante aquele período e que sua ausência contribui diretamente para a intensificação do processo de precarização da docência durante o ensino remoto.

Muito embora vários docentes tenham sinalizado ter trabalhado os conteúdos da Geografia relativamente bem, apesar das dificuldades reelaborando suas práticas em concordância com o contexto do ensino remoto, as respostas à pergunta “Como você se sentiu nesse processo enquanto professor?” revelaram frustrações e decepções durante o processo:

Eu me senti agredida, violentada, não sei mais palavras usar para dizer que mexeu demais comigo, muito.... tive crises de choro, pânico, eu fiquei ansiosa, uma pessoa totalmente diferente do que eu sou (Professora contratada, 2023).

Muitas vezes eu me sentia ninguém. Eu me sentia como a gente escuta falar “um zero à esquerda”, você não é vista como profissional, de uma forma produtiva.... pensava, meu Deus eu estudei tanto para quê? Tanto do nosso apoio, quanto do nosso aluno... eles começaram a ver que tanto fazia participar ou não, pois ele teria um retorno legal, de aprovação.... muitas vezes eu fiquei no computador sozinha, cumprindo meu horário. Eu tinha vontade de desligar, mas não podia por estar sendo monitorada pela diretora, você não podia sair da sala! (Professora contratada, 2023).

Eu me senti sufocado, foi uma situação desumana para o professor, pois houve todo um cuidado com o aluno, mas não houve o mesmo cuidado com o professor que trabalhou muito mais. Isso afetou o professor fisicamente, psicologicamente nós trabalhamos com pessoas, com crianças e adolescentes tipo, o professor já leva trabalho para casa e aumentou muito isso com as aulas remotas, e o pós é marcado por um adoecimento grande... muitos professores com a Síndrome de Burnout por conta dessas situações e da pressão que foi colocada em cima do professor como se ele tivesse que resolver, parece até que ele é a raiz do problema às vezes... sendo que ele é a solução, o caminho... (Professor contratado, 2023).

Os docentes expressam as inseguranças que permearam o cotidiano desses profissionais durante as práticas de ensino remoto. Nessa perspectiva, muitos estudos identificaram a mesma situação em várias redes de ensino do país.

Em pesquisa realizada com docentes de Salvador- BA, Alves (2020) alcançou resultados semelhantes ao que foi possível identificar na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande: docentes submetidos à precarização de seu trabalho, profissionais que não se sentiam preparados para a nova realidade, que não tinham domínio das tecnologias, como também não dispunham de recursos materiais para desenvolver o ensino remoto, nem próprios nem fornecidos pela rede, tendo, todos esses elementos, impactado na saúde psicoemocional dessa categoria de trabalhadores.

Assim como visualizado em Campina Grande/PB, os dados obtidos por Alves indicaram que:

Os professores também apontam as condições psíquicas as quais estão sujeitos, tendo que utilizar múltiplos chapéus, para além da sua expertise na área a que se propõem a ensinar, precisam dar conta de questões que não são da sua atribuição, como por exemplo, serem responsáveis pelo pagamento das suas conexões durante as aulas remotas, ministradas por meio das plataformas digitais, já que não estão no espaço escolar (Alves, 2020, p. 356-357).

Entre as respostas obtidas, uma causou surpresa. Uma docente efetiva da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB nos concedeu o seguinte relato:

Me senti por um lado importante por poder aprender coisas que antes eu não conhecia, agora com relação a passar e construir conhecimento me senti

muito frustrada. Era muita coisa para se fazer, muito trabalho e resultado quase zero (Professora efetiva, 2022).

Apesar de figurar como fator de precarização do trabalho, a fala da docente sinaliza a amplitude de oportunidades proporcionadas pela tecnologia. Entretanto, não se pode deixar de destacar que esta é a fala de uma docente assegurada pela efetividade no cargo, adquirida através de concurso público, e que, portanto, possui condições relativamente melhores que os contratados para adquirir os equipamentos necessários ao trabalho durante o ensino remoto, a exemplo de notebook e uma internet de maior qualidade/estabilidade. A docente nos relatou que:

Tenho consciência das dificuldades enfrentadas por todos os docentes durante o ensino remoto. Todos temos!!! Mas eu tive a oportunidade de ter meu espaço em casa, de conseguir pagar por uma internet melhor, ter a compreensão e ajuda da família. Tenho uma situação até confortável, sou concursada do município e do estado e digo pra você que no estado tivemos mais orientação que no município, essa orientação também me ajudou e muito a trabalhar nas duas redes (Professora efetiva, 2023).

Ao apresentarmos essa fala pretendemos, mais uma vez, colocar em comparação os dois tipos de vínculo sob a perspectiva de melhores condições. Todavia, pontuamos que os aparatos tecnológicos deveriam ter sido ofertados pela rede de ensino para todos os profissionais, assim como a formação adequada e que atendessem às necessidades do momento.

Para além da fragilização emocional, o cenário pandêmico colocou em evidência a secundarização quanto aos investimentos públicos na educação, este característico de um receituário que alicerça os ideais neoliberais e impacta diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes.

Na rede de ensino em estudo este fato se apresentou como uma frequente na fala de todos os entrevistados, que ressaltaram que para continuar a trabalhar necessitaram realizar investimentos próprios para isso, não sendo acobertados pelo município com relação à aquisição de recursos bem como não recebendo nenhuma gratificação pelas jornadas de trabalho que aumentaram.

Acerca dessa realidade Farias e Silva (2021) afirmam que:

Em vários casos, aos professores lhes foram negados: (i) a oportunidade de uma formação para atuar na modalidade virtual; (ii) tempo hábil para desenvolver as competências atinentes ao universo digital e (iii) garantia aos direitos trabalhistas com o pagamento de horas-extras pelo excedente de trabalho [...] (Farias e Silva, 2021, p.246).

Nesse sentido, um de nossos questionamentos foi “Quais as mudanças na sua jornada de trabalho durante o ensino remoto?”. Algumas respostas dos docentes contratados são apresentadas a seguir:

Isso aí... foi uma das coisas que me desmotivou mais na profissão! Pois o professor parece que não pode desligar... professor trabalha durante a semana, tem uma folga na semana, mas a folga do professor é para quê? Para planejar aula para a semana inteira, quando não é para isso é para corrigir atividades que foram elaboradas na semana passada, e isso não estou falando no momento normal, multiplique isso pelo período de pandemia.... A jornada de trabalho aumentou, o professor trabalha muito fora de sala de aula, eu acredito que o professor trabalha mais fora de sala de aula do que na aula em si, no planejamento etc. nós trabalhamos muito, em sala não é só dar aula, além do controle de sala tem outros fatores... alunos especiais.... a gente agradece às cuidadoras, pois ajudaram demais, deram direcionamento pra gente trabalhar com esses alunos, mas a limitação da gente era grande pois como a gente faria com eles a distância (Ex-professor contratado, 2022).

Meu trabalho aumentou... eu não tinha mais horário era manhã, tarde, noite e madrugada.... pois, realmente foi uma invasão completa, tinha pais que se achavam no direito de falar na hora que quisesse e você como, por exemplo, eu aprendi o hábito de desligar o celular senão eu não dormia... mas meu subconsciente ficava ligado. É complicado! (Professora contratada, 2023).

Era exaustivo... chegou o dia que eu até chorei, pois além de preparar aulas, atividades, dar aula, depois de tudo vamos corrigir e depois o sistema de frequência, notas e registros de aulas. Eu fiz um calendário e coleí na parede, buscava não fugir senão comprometeria o final de semana, era para enlouquecer com tanta coisa... colocava os horários detalhados e usava as brechas para adiantar as coisas, senão ..... eu tinha nove turmas, eu trabalhava muito e assim programava tudo aí um dia todos os registros de uma turma sumiram, quando abri que vi eu chorei, tirei uma foto e enviei para a gestora. Ela disse para parar, me acalmar e depois voltar... que não volte nunca mais! (Professora contratada, 2023).

É possível perceber que, ainda que o percurso percorrido pela categoria docente ao longo da história tenha se constituído pela busca por melhores condições de trabalho nos mais diversos aspectos, os docentes permanecem sob imposições advindas do contexto neoliberal que determina quais os caminhos a seguir e práticas a realizar, com muitas exigências e sem tempo a ser dedicado ao planejamento, à formação e ao descanso exigindo, por exemplo, que o trabalhador utilize das “brechas” em seu tempo para “adiantar trabalho”.

As transformações provenientes especificamente do ensino remoto contribuíram diretamente para a intensificação das jornadas de trabalho, bem como para a mistura entre vida profissional e particular dos docentes, conforme mencionado pela fala de umas das docentes acima.

Coadunando com as falas dos docentes de Geografia da rede municipal de Campina Grande/PB, pesquisa realizada em 2020, pela Revista Nova Escola, junto a 8121 professores do país, tornou possível identificar que, do total de pesquisados pelo estudo naquele período, 30% classificaram a experiência virtual como ruim ou péssima; e 51,1% dos professores relataram não ter recebido formação de suas redes ou mantenedores para trabalhar, mas que tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas excessivamente, de modo semelhante aos dados coletados com os docentes do município de Campina Grande.

Quando questionados se receberam gratificações para as horas-extras trabalhadas, todos os docentes afirmaram que não. Acerca desse fato, e em conformidade com a realidade dos sujeitos pesquisados, contratados e efetivos, pesquisas como as realizadas por Ferreira e Abreu (2014), na qual as autoras analisam as condições contratuais que permeiam o trabalho docente na rede pública de ensino do estado do Pará, concluem que o grupo dos trabalhadores docentes tende a trabalhar em condições precárias. Tratando-se dos docentes contratados, estes não são contemplados pelas leis trabalhistas não tendo, portanto, seus direitos assegurados e seus salários e gratificações respeitados.

Esta realidade constitui o processo de degradação do trabalho no contexto neoliberal, que se apresenta como um sistema voraz que empreende dinâmicas marcadas pela fragmentação da sociedade em classes e pela forte ofensiva aos trabalhadores e aos seus direitos, estes adquiridos a partir de lutas que marcam a evolução das sociedades. Conforme Alves (2002) trata-se das novas nuances que passam a compor o mundo do trabalho a partir das quais se fundamenta o processo de reestruturação produtiva do capital que:

[...] não pode ser visto apenas em sua dimensão objetivo-material, mas principalmente em seus nexos subjetivo-ideológicos. Ele tende a significar, em última instância, uma metamorfose da subjetividade da força de trabalho, seja em seus aspectos geracionais, seja em seus aspectos político-ideológicos (Alves, 2002, p. 81).

É nesse contexto que se passa a se exigir do trabalhador a aquisição de todo um *background* de conhecimentos que acabam por favorecer interesses do sistema do capital promovendo o que o autor denomina de reestruturação da subjetividade da força do trabalho e da natureza de coletividade dos grupos de trabalhadores que, no contexto da flexibilização passam a ter cada vez menos voz ativa nas decisões relativas aos interesses da categoria construindo, pouco a pouco, aquilo que o autor denomina de “precário mundo do trabalho” pautado na exploração da força de trabalho e, por

consequência, demonstrando as limitações estruturais do sindicalismo no Brasil e a dificuldade histórica dos sindicatos em lidar com a nova realidade (Alves, 2002, p. 88)

Muito embora este processo apresente como produto o enfraquecimento do movimento sindical no Brasil, tendo em vista a importância dos sindicatos na busca pelos direitos dos trabalhadores, inclusive no que se trata do grupo de trabalhadores docentes, os sujeitos dessa pesquisa foram questionados acerca da relação estabelecida entre o sindicato municipal e os docentes, em especial os docentes contratados.

Considerando o contexto pandêmico, para a pergunta “Como você enxerga a atuação do sindicato diante do ensino remoto?” obtivemos algumas respostas que merecem destaque:

Olha, é uma coisa difícil... o prestador não tem contato com o sindicato! Não há comunicação, eu percebo que não vem para os efetivos não, não existe preocupação com o prestador. É como se a gente não existisse, nem para a rede e nem para o sindicato.... comigo nunca conversaram nesses 10 anos eu nunca falei com nenhum representante, e quando tem reunião eles fazem o convite para quem é efetivo.

Aliás, eu acho que nem poderia senão a rede parava de vez já que há um grande número de contratados rrsrrsrs (Professor contratado, 2023).

Não há comunicação, esclarecimento.... é uma parte em que há interesses e desinteresses.... a classe que começa uma greve e não vai até o fim, a ridicularização, principalmente da SEDUC e do prefeito que não tem o mínimo respeito por a gente, sabe? (Professora efetiva, 2023).

Historicamente o papel dos sindicatos condiz com a luta e conquista pelos direitos dos trabalhadores no sentido do rompimento com a precarização que, conforme Alves (2007, p.114) corresponde à “[...] perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados”.

Entretanto, nas últimas décadas, observa-se um movimento de enfraquecimento sindical, este ditado pelas influências neoliberais sobre o mundo do trabalho e, a partir das quais os sindicatos têm sido esvaziados de seu sentido precípua: “[...] evitar que o operário se veja obrigado a aceitar um salário inferior ao mínimo indispensável para o seu sustento e o da sua família” (Antunes, 1989, p. 12-13).

A partir das respostas pode-se depreender que o enfraquecimento histórico da organização sindical no país alcança todos os grupos de trabalhadores, assim como alcança também os trabalhadores docentes. A ação sindical muitas vezes se apresenta imbuída por interesses que nem sempre estão focalizados naquilo que as categorias de trabalhadores necessitam, muitas vezes esses trabalhadores não são sequer consultados ou convidados a participar das pautas, conforme mencionado por um dos docentes entrevistados.

Diferentemente do que ocorre com os docentes da rede estadual que são representados pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba (SINTEP), e de algumas organizações destinadas aos docentes das redes privadas de ensino a exemplo do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado da Paraíba (SINTEEP), os professores do município de Campina Grande não possuem sindicato específico.

No intuito de atender às demandas das múltiplas categorias de trabalhadores do município, entre elas a categoria docente, há o Sindicato de Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (SINTAB).

Com o objetivo de compreender como ocorre a relação entre o SINTAB e o poder público municipal em busca dos direitos da categoria docente, o presidente do sindicato foi ouvido, já tendo sido sua fala apresentada em momentos anteriores deste trabalho. Cabe destacar que o entrevistado não estava à frente do sindicato durante a pandemia e ensino remoto, mas já participava do sindicato na condição de diretor tendo, portanto, acompanhado toda a dinâmica do período e assumido como presidente em fins de 2022.

Através de sua fala foi possível identificar que a relação com o poder público municipal é bastante conflituosa sendo constituída por tentativas de diálogo e negociação, em sua grande maioria sem sucesso. Este fato atribui a essa gestão do SINTAB a característica de fazer cobranças ao poder público através do diálogo e, sempre que necessário, promover o enfrentamento a partir de movimentos de rua. A esse respeito o presidente nos afirmou que:

A nossa proposta era de fazer esses enfrentamentos a partir do diálogo, mas sem estender muito, pois a gente já sabe o perfil dos Governos. Aqui em Campina Grande é uma cidade muito provinciana do ponto de vista político, temos três famílias que estão no poder se revezando há quase um século e nas próximas eleições muito provavelmente eles permanecerão no poder. Então a gente já sabe, pois estamos na militância há muito tempo, já sabemos o perfil deles... É de conflito, pois quando os Governos não garantem os direitos, pois assim a vida do trabalhador é de muita luta, e é assim a gente luta para conquistar o direito e depois luta para garantir esse direito, e depois a gente luta para não perder esse direito e na grande parte das vezes a gente perde e o ciclo se reinicia.... a luta não para, há momentos de avanço e de retrocessos para que se recupere é com lutas (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

Através da fala foi possível identificar que as questões se estendem para uma rivalidade política, e até pessoal, demonstrada a todo momento durante a realização da entrevista, e que pode comprometer o real papel do sindicato. Considerando a flexibilização das modalidades de contratação que compõe o rol de características da

precarização, bem como a fala dos docentes contratados e entrevistados durante este estudo, buscamos saber se estes profissionais são envolvidos nas ações sindicais.

Em resposta à pergunta “Os professores contratados são envolvidos nas ações sindicais?” a resposta obtida do presidente do sindicato confirma o relatado anteriormente por um dos docentes entrevistados, quando este sinaliza sua insatisfação pelo fato de não ser incluído nas ações sindicais:

Nós não temos direito legal de representá-los, pois representamos os servidores efetivos, independente de associação ao sindicato. Como não temos direito legal, a única coisa que temos feito são as denúncias nos espaços possíveis.

Recebemos denúncias e buscamos ajudar....

Se eles quiserem podem participar das assembleias, mas se forem perdem o emprego... (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

Compondo esta realidade também podemos mencionar o desenvolvimento tecnológico enquanto mecanismo de precarização do trabalho, e do trabalho docente, na medida em que este processo tem contribuído para a exploração da força de trabalho. No caso do ensino remoto, são sinalizadas incongruências quanto ao desenvolvimento e uso da tecnologia no atual contexto neoliberal já que este recurso pode ser percebido como elemento que possibilitaria a continuidade das atividades educacionais diante do momento de pandemia, mas que comparece como mecanismo de intensificação e exploração do trabalho docente, conforme verificado nas práticas remotas de ensino.

Ao pensar sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes entrevistados é possível verificar que durante o período de ensino remoto foi imposto a esses profissionais o aumento de sua jornada de trabalho através de atividades em excesso estas consistindo em sua maioria no intenso uso dos recursos tecnológicos que possibilitam acesso a todo tempo e em todo espaço.

Aos docentes cabia o atendimento às demandas de estudantes via WhatsApp, e-mail, ambiente virtual entre outros sem que esses momentos passassem a compor sua jornada de trabalho oficial/remunerada sendo esta mais uma característica da precarização do trabalho docente processo que tem se alicerçado sobre um discurso contraditório que defende a modernização da educação e valorização do profissional docente, mas que quase nada tem investido em condições de trabalho para esta categoria de trabalhadores.

Nesse sentido, no contexto neoliberal a tecnologia representa recurso utilizado de modo a servir ao sistema vigente. De acordo com Sousa e Peixoto (2022),

O pensamento capitalista neoliberal tem submetido a educação às lógicas administrativa e econômica. Essas lógicas certamente tangenciam a lógica educacional, mas não podem substituí-la, já que o fenômeno educativo é essencialmente diferente dos demais (Sousa e Peixoto, 2022, p. 08).

É o que se constata nas falas dos docentes da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande-PB apresentadas ao longo deste trabalho a partir das quais se identificam a fragilização teórica e política da formação e a precarização das condições de trabalho, especialmente durante o ensino remoto. Ainda segundo as autoras “a tecnologia é somente um dos fatores que ampliam o controle do processo pedagógico e precarizam as condições de formação e atuação docente” (Sousa e Peixoto, 2022, p.69).

A fala de uma das entrevistadas abrange desde o processo de reelaboração de sua prática, passando pelo uso das tecnologias e alcançando a precarização da docência no ensino remoto:

Nós fomos desafiados, não foi uma coisa assim.... a gente sabe que tem que estar sempre buscando, estudando, melhorando sua prática, sua metodologia. Mas no remoto você teve que fazer muito mais! Eu sempre procuro, sabe?

Sempre converso com minha amiga, professora de artes aqui da escola, a gente fez aulas juntas... ela fazia uma prática da disciplina dela, eu tinha muita vergonha rrsrrsr, apesar de ser descontraída nas minhas aulas eu tinha muita vergonha de gravar um vídeo!

A SEDUC colocou a gente para ir também na TV, no finalzinho... quando o estado fez, a prefeitura quis imitar, mas era muito fraquinho.... era assim, você que tinha que arcar com o suporte, a questão de câmeras e tal tinha lá. Mas a questão do visual de você fazer uma aula na TV, você tem que ter material, instrumentos e nós não temos... aí a prefeitura queria fazer também para pagar um dinheiro pra gente que não compensava a exposição... eles pagavam.... só convidavam alguns professores, foi uma coisinha muito ... os alunos mesmo riam dos professores, eram aulinhas fracas, repetitivas... a gente não tem essa habilidade, não adianta!

Você tem que se preparar.... quando você é profissional, pensa na sua exposição.... eu estaria me expondo a uma coisa que não estava me compensando, eles não poderiam me obrigar... eu não fiz concurso para estar em uma televisão...

Nós criamos um Instagram para compartilhar com eles práticas, vídeos ... é o @Geoarte.

Pensamos assim, se eles não gostavam da plataforma fizemos o Instagram por ser mais próximo a eles.

Na verdade, os alunos detestavam a plataforma disponibilizada pela prefeitura, e eu também do meio para o final não entrei mais, me estressei e disse que não dava mais aula a ninguém por ali! Aí fui só postando e tirando as dúvidas pelo watts.

A gente tinha que dar aula no meet, postar atividades no watts, enviar planilhas de controle pra secreteria.... olha o repetitivo, mas sem necessidade e que a gente tinha que fazer.... só para sobrecarregar o professor! Todo mundo tinha que enviar no começo, depois só quem tinha hora aula (horas a mais) a SEDUC muito atrasada na condução do processo, pedindo coisas sem necessidade.... (Professora efetiva, 2023).

As respostas convergiram para elementos que constituem a precarização do trabalho, e no contexto de ensino remoto, alcançaram o trabalho docente transformando-o abruptamente. Buscamos identificar de forma mais objetiva se os sujeitos participantes da pesquisa compreendem o que é precarização do trabalho docente, bem como o que pensam sobre esse processo. Sobre a pergunta “O que você pensa sobre a precarização do trabalho docente?” obtivemos as seguintes repostas:

Eu entendo como a desvalorização do trabalho, questões de estrutura, salários, condições de trabalho, isso aí faz com que fiquemos prejudicados... não temos tudo o que realmente precisamos na profissão, por exemplo temos que comprar muitas coisas para fazer momentos diferentes com os alunos. Durante o ensino remoto, por exemplo, nada foi fornecido pra gente... agora estamos recebendo computador, agora... nós que gastamos, fizemos até vaquinha para dar celular para os alunos... os aparelhos sem uso na minha casa foram todos doados aos alunos que não tinha como acessar, fora as contribuições que dei para as vaquinhas feitas entre os professores da escola com essa finalidade... (Professora contratada, 2023).

Eu acredito assim... para professores está interligado a vários fatores... primeiro a questão financeira e é preciso tocar nesse assunto, pois é levado como uma besteira... esse negócio que professor trabalha por amor não existe... acredito sim que temos que trabalhar fazendo o que se gosta com amor, mas amor não faz compras mensais, não paga contas professor tem que ser mais bem remunerado, reconhecido, isso vai de caráter geral, quando falamos em precarização já começa por aí. A outra coisa que tem se levar em consideração é a carga horária de trabalho do professor, pois quando falamos em carga horária de trabalho tem que considerar tudo, não só o tempo de sala de aula e sobre o professor a cobrança é tão grande que o professor tem que trabalhar para além da sala de aula, fazendo um comparativo entre profissões outras trabalham no seu horário, mas no nosso caso não... professor deveria ter uma carga horária estabelecida, ele tem que ter o momento de desligar, para até poder ter condições de enfrentar tudo... as pessoas não têm ideia do que passamos em sala de aula... desde alunos maravilhosos, aqueles sem nenhuma estrutura familiar, de educação... alunos que vão para a escola pelo lanche... o professor tem que ter bom senso de saber como tratar cada situação.

A estrutura é outro ponto, as escolas em si têm que ter mais equipamentos para o professor trabalhar (Ex-professor contratado, 2023).

O que se fala sobre precarização? Essa é uma palavra nova para mim, o que ela significa? Pois eu não entendo essa precarização...

É um termo novo, é muito bonito quando se fala em condições de trabalho, mas não existe... pelo menos nas escolas que eu passei eu não vi nenhuma facilidade para professor não... muitas cobranças quando não se dá as condições.....

Ela se acentuou no ensino remoto, agora você não estava mais dentro da escola física, e sim na escola virtual! Repleta de desafios e cobranças, onde de casa você tinha que resolver tudo, não tinha hora para almoço, e outras atividades.... a vida particular deixou de existir (Professora contratada, 2023).

Levando em consideração toda a construção teórica deste trabalho, podemos compreender que os pesquisados possuem clareza quanto aos elementos que caracterizam a precarização de seu trabalho, um deles usando de ironia para com o

termo. Também buscamos entender se o sindicato apresenta essa clareza e como tem atuado no sentido de contribuir para mudanças nesse quadro.

Nesse sentido, quando indagado se “O sindicato identifica a precarização do trabalho docente na rede municipal de ensino?” obtivemos a seguinte resposta do representante sindical:

É generalizado.... você vai até as escolas, as creches.... tem delas que não têm um brinquedo para uma criança..... também depende da gestão, do engajamento, mas a precarização é uma realidade gritante na educação do município. Os dois anos de ensino remoto na rede, se fosse para fazer uma avaliação séria... Foram dois anos perdidos... nos quais a precarização se acentuou ainda mais, diante da ausência de recursos, de formação, não houve acompanhamento da SEDUC, foi “te vira e faz o que pode”....

As cobranças eram gigantes por apresentar dados, números....

O ensino remoto causou impactos negativos sobre o trabalho docente, todos abalados psicologicamente, pessoas doentes, sem condições de trabalho... os professores ficaram jogados a sua própria sorte.... (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

Em concordância com as falas dos sujeitos pesquisados, o sindicato reconhece a falta de estrutura de escolas e de assistência para que os docentes pudessem, ainda que com as dificuldades do momento, desenvolver seu trabalho. A intensificação das jornadas de trabalho, a falta de gratificações, a fragilidade dos contratos estabelecidos, as pressões e a falta de recursos para a docência compõem o quadro precarização do trabalho docente e, conforme a afirmativa abaixo, este se acentuou sensivelmente durante o ensino remoto:

Eu vejo que foi aí que percebemos o abismo em que estamos de fato! Nós tínhamos uma noção, mas durante a pandemia vimos a falta de recursos, estrutura, formação que a gente passou eu digo muito pelo recurso..... como dar aula sem computador, celular, internet?

A pandemia trouxe todas as falhas que já existiam, elas foram evidenciadas.

Por exemplo, a diferença entre efetivos e contratados é uma forma de precarização, a gente é tratado diferente nós somos mais cobrados mesmo ganhando menos, sem gratificações ... nós trabalhamos mais, temos que ter carga horária muito alta para ter um salário melhor, o efetivo não. Então assim, você trabalha mais por menos recursos, menos benefícios e ainda tem que ter cuidado com seu posicionamento....

Isso é angustiante para um professor de Geografia, por exemplo, que não pode colocar sua visão pelo perigo de ser prejudicado, pois pode acontecer...existe as formações que nos são cobradas, mas como que faz quando se está em duas escolas e não tem tempo para fazer? (Professor contratado, 2023,).

A fala ratifica o fato de que os salários figuram como uma das grandes fragilidades da profissão docente, isso tendo em vista que a partir dos baixos salários se institui a necessidade de que o trabalhador busque mais de um vínculo, surgem os contratos temporários e a desvalorização social da profissão.

A diferenciação entre efetivos e contratados tem início com os salários pagos a estes profissionais, colocando em evidência que a precarização se mostra ainda mais intensa no grupo de docentes contratados, isso considerando que nenhum dos contratados entrevistados deixou de mencionar sua insatisfação com a condição salarial, que se mostra inferior a dos docentes efetivos e sem os mesmos direitos.

No contexto do processo de reestruturação produtiva do capital o que prevalece é um movimento apoiado nas flexibilizações e na reconstituição da lucratividade do capital na busca pela continuidade e fortalecimento do sistema vigente. Esta realidade alcança todos os grupos de trabalhadores, inclusive dos trabalhadores docentes. Para Mezsáros (2011):

O remédio para dar seguimento às deficiências e “disfunções” devido ao desemprego crônico em todos os países sob o domínio do capital, em rigorosa conformidade aos parâmetros causais do sistema do capital, é visto em termos de “maior disciplina do trabalho” e “maior eficiência”, resultando de fato na redução dos níveis salariais, na crescente precarização da força de trabalho até nos países capitalistas avançados e no aumento generalizado do desemprego (Mézsáros, 2011, p. 225).

Nessa linha de pensamento, pensar sobre as questões que envolvem o salário docente nos leva à compreensão acerca de elementos como a atratividade da carreira docente, valorização social do professor, formação de professores para o mercado de trabalho, entre outros elementos. A remuneração docente é composta pelo salário base estabelecido para a categoria, bem como por gratificações e adicionais.

Neste quadro é necessário atentar ao fato de que há legislação destinada a estabelecer o piso salarial nacional da categoria docente, são elas: a Emenda Constitucional nº 53/2006, e as Leis nº 11.494/07 (FUNDEB), a Lei nº 11.738/08 que coloca o piso salarial da categoria docente (Lei do Piso), a Lei nº 12.014/09 que determina quais profissionais devem ser enquadrados como profissionais da educação e a Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), este com vigência até 2024.

No caso em estudo, os docentes contratados sinalizam total insatisfação pelo fato de sofrerem a grande diferenciação de seu salário, isso se comparando ao salário dos docentes efetivos. Entretanto, apesar da afirmação dos contratados que não são contemplados pelo plano, o sindicato argumenta que o Plano de Carreira Docente do município, entre todos, é o que melhor funciona:

O plano de cargos da educação é o plano mais antigo da rede, aliás nós temos o plano de cargos da educação, da saúde, dos agentes comunitários de saúde e endemias e um plano de cargos da administração. O plano que relativamente ainda funciona é o do magistério, por exemplo o da saúde foi

criado em 2011 e nunca foi efetivado, o da administração estava há décadas congelado...

O da educação deve ter uns trinta anos e já sofreu várias mudanças, inclusive com algumas conquistas. Por exemplo, os professores perdiam a GED, uma gratificação municipal de estímulo à docência e que era perdida no ato da aposentadoria, ou de uma qualificação, quando tiravam qualquer tipo de licença etc. e a gente conseguiu mudar o plano de cargos para que isso fosse garantido ao professor, e hoje ele não perde mais a GED

O problema é que a gente tem algumas mudanças que precisam ser feitas, é natural que isso aconteça só que hoje colocar isso em pauta é complicado por estarmos em um cenário de mais perdas que conquistas;

Então, se a gente colocar qualquer proposta de mudanças talvez não tenhamos força para avançar nas pautas, correndo o risco de perder o que já temos... melhor deixar isso para o momento mais oportuno (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

Cabe destacar que, muito embora o PNE (2014-2024) em suas metas 15, 16, 17 e 18 apresente objetivos a serem alcançados sendo estes relacionados à formação em nível superior na área de atuação, à formação em nível de pós-graduação, à valorização docente e ao plano de cargos e carreira, respectivamente; o que tem se observado é um movimento que caminha na contramão do que foi determinado através do documento.

A permanência de elevado número de contratados nas redes de ensino do país, em condições contratuais contraditórias e que exigem o máximo da força de trabalho desses profissionais, porém com grande disparidade salarial em comparação aos docentes efetivos/concursados se mostra como forte fator que compõe a precarização do trabalho docente.

Obviamente que os Planos de Cargos e Carreira Docente, assim como outros planos de carreira, devem passar por ajustes constantemente com a finalidade de se manterem atualizados de acordo com o contexto que se desdobra e que envolve o trabalho dos docentes, bem como em conformidade ao que se estabelece através da Lei nº 11738/2008. Considerando que esta necessidade foi mencionada pelo próprio presidente do sindicato, perguntamos quais seriam essas demandas de modificação no plano de cargos docente do município de Campina Grande/PB. Obtivemos a seguinte resposta:

A gente teve uma mudança importante que foi a modificação da carga horária de 25 para 30 horas.

O que acontecia, nós tínhamos a lei do piso e essa lei define os critérios de reajuste, de cumprimento de carga horária, enfim...

A lei diz que 1/3 da carga horária é extrassala, se você tem 30 horas o professor tem 10 departamentais e de planejamento em casa, etc.

Nosso pleito é que o professor tenha mais tempo fora de sala de aula, para planejamento e pesquisa, o tempo de você gasta pensando em como fazer, estudando conteúdos, elaborando aulas.... nós queremos aumentar essa carga horária, a carga horária do piso é de 40 horas, bom se temos 30 hoje e 5 departamental, porque não colocar para 10 ou 15?

Isso possibilitaria ao professor ministrar uma aula melhor, com mais qualidade uma vez que ele teria mais tempo para se organizar, estudar, pesquisar... a gente conseguiu aumentar, no sentido de se adequar à lei do piso

Pois, 25 horas , 1/3 dá pouco mais de 16 horas e com isso você não cumpre a carga horária determinada nacionalmente que são 200 dias letivos e 800 horas,.

Para se adequar, hoje o professor em Campina Grande recebe o piso nacional que é aproximadamente R\$ 4.220,00

É o piso nacional, que aqui a gente recebe para 30 horas

O que nós queríamos para nosso plano de cargos era que estivéssemos recebendo integral, não em sala de aula, mas distribuído nas horas departamentais e extra categoria que o professor utiliza para planejamento e outras atividades relacionadas a seu trabalho (Franklyn Barbosa, Presidente do SINTAB, 29 de setembro de 2023).

A partir da fala acima é possível perceber a importância não apenas do respeito ao piso salarial estabelecido para a categoria docente através da Lei nº 11738/2008, que fixa ajuste anual para a categoria, mas a importância de uma jornada de trabalho que torne possível ao profissional investir em planejamento, formação e descanso.

Ao pensarmos sobre o salário da categoria de trabalhadores docentes é importante conhecer os reajustes realizados entre 2020-2022, período de análise deste estudo, para que se torne possível refletir acerca da intensificação das jornadas de trabalho, realidade mencionada por todos os entrevistados da rede de ensino de Campina Grande/PB. O Quadro 07 apresenta a sequência de reajustes estabelecidos no período em análise por esta pesquisa:

**Quadro 07- Sequência de reajustes salariais estabelecidos para a categoria docente 2020-2022.**

| Ano  | Salário estabelecido pela Lei do Piso |
|------|---------------------------------------|
| 2020 | R\$ 2557,74                           |
| 2021 | R\$ 2886,24                           |
| 2022 | R\$ 3845,63                           |

Fonte: organizado pela autora com base na Lei nº 11738/2008, “Lei do Piso”, 2023.

As informações apresentadas caminham em concordância com o que estabelece a Lei do Piso, entretanto, tais reajustes se refletem integralmente sobre o salário de docentes efetivos, restando aos contratados salário bem abaixo dos valores apresentados que atualmente, no município de Campina Grande/PB, encontra-se em uma média de R\$ 1741,60 para um contrato de 20h/semanais (carga horária mínima para efetivação de contrato na rede). Este fato endossa uma realidade na qual docentes contratados são submetidos a modalidades de contrato aviltantes, mas que lhes cobram tanto quanto, ou mais, do que se cobra aos docentes efetivos, o que ficou bastante nítido durante o ensino remoto a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa.

Quando questionados acerca de suas expectativas quanto ao processo de retomada às aulas presenciais, isso considerando as transformações e impactos da pandemia para seu trabalho, os docentes responderam que:

Eu acho que ninguém teve expectativas sobre o retorno, pois ninguém sabia o que iria encontrar... simples assim!

Eu vou encontrar quem? Como? Não tinha como avaliar, de forma nenhuma.... (Professora contratada, 2023).

A minha expectativa era que eles viriam com mais vontade, já que nós estávamos voltando que eles viriam com vontade de estudar realmente, ter aquele impacto quebrado e que eles voltariam com toda força. Mas a gente viu que não foi bem assim... isso mexeu muito com o psicológico de todo mundo, mas a volta presencial é bem melhor.... (Professora contratada, 2023).

Eu fiquei com vontade de dar uma festa eu já sabia que ia trabalhar mais ainda, e com muita cobrança. Tudo o professor tinha que resolver.... muitos meninos que vieram do sexto estavam no oitavo ano, sem saber ler e escrever! Eu não tenho preparação para isso.... a gente pegou aluno que ligava a câmera e estava empinando pipa! Mas a volta criou aquela euforia, o olho no olho faz muita diferença... mas a gente ainda tá vivendo essa dificuldade (Professor contratado, 2023).

As falas dos docentes expressam sentimentos variados, desde a euforia pelo retorno até o medo pelo que viria pela frente. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelecer em seu Art. 32 §4º a possibilidade da realização de atividades a distância em situações extremas, a exemplo da pandemia de Covid-19, o fato é que as redes de ensino no Brasil não apresentam as condições necessárias que viabilizem a efetivação de práticas de ensino remoto, modelo adotado no período 2020-2022.

Este fato tem como produto um quadro de lacunas importantes no campo educacional, conforme mencionado pelos entrevistados. O retorno ao ensino presencial trouxe consigo a alegria pelo reencontro e pela retomada, mas em compensação o trabalho docente que já havia sofrido os impactos de um período de intensificação de sua precarização, agora se deparava com alunos desmotivados, com dificuldades em todas as áreas do conhecimento, inclusive a Geografia.

Considerando a realidade posta, os docentes da rede de ensino em estudo foram questionados se o período de ensino remoto deixou impactos em sua saúde. Algumas respostas foram:

Eita Jesus! E como!!!

A psoríase, que é genética, veio com força total.... eu ainda estou em tratamento, um tratamento caro.....

É questões de ansiedade, pânico, fobias, dores de cabeça, muitos problemas de saúde.

Não houve preocupação da rede com a gente, não que tenha chegado a mim.

Agora tem uns encontros, esporádicos que não despertam interesse, são encontros com profissionais da saúde, muito pouco e sem futuro (Professora contratada, 2023).

Trouxe... talvez menor pelo fato de eu gostar de tecnologias e desafios, hoje sinto que tenho mais ansiedade, eu tenho até que passar em um psicólogo para avaliar essa questão. Pois é assim, o profissional comprometido se cobra muito, quer sempre entregar o melhor dele, e às vezes a gente não consegue pela falta do suporte para fazer melhor (Professor contratado, 2023).

Muito... estresse, revolta, tudo que vai repercutir no psicológico, foi o período da minha vida que mais me senti... (CHORO) .... assim desvalorizada (Professora contratada, 2023).

Não diferentemente do foi identificado em outras redes de ensino do país, os docentes de Geografia da Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB também relatam que o período de ensino remoto reverberou sobre suas condições de saúde. As falas apresentadas evidenciam uma conjuntura sob a qual a saúde física e psicoemocional dos docentes foi afetada diretamente pela exploração do trabalho intelectual que desenvolvem, bem como a partir da precariedade das condições de trabalho oferecidas a esses profissionais durante o ensino remoto.

Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sinalizavam que desde 1983 a categoria docente é a segunda a nível mundial a sofrer impactos em sua saúde provenientes da realização de seu trabalho.

Coadunando com os dados obtidos por este estudo, pesquisa realizada por Zaidan e Galvão (2020) mostram que:

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o Governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (Zaidan e Galvão, 2020, p. 264).

No decorrer das entrevistas foi possível identificar a insegurança dos docentes com relação a sua capacidade de realizar o processo de ensino sob o modelo remoto. A dificuldade no manuseio dos equipamentos e plataformas, a falta dos instrumentos necessários, o desamparo que muitos destacaram em suas falas, são elementos que se refletem sobre o trabalho.

Quando questionados se o ensino remoto havia deixado elementos positivos no que se relaciona à realização do trabalho docente, a maioria dos entrevistados respondeu que, apesar dos impasses e impactos, o modelo adotado na pandemia havia deixado boas aprendizagens. Praticamente todos os docentes afirmaram que a capacidade de se refazer em meio à adversidade e os ganhos com o manuseio da tecnologia representam

elementos positivos do período, tendo possibilitado a eles muitas descobertas no ensino dos conteúdos geográficos.

Todavia, é inevitável destacar que as exigências pela capacidade de se reinventar para exercer a docência diante das necessidades mercadológicas características do modelo neoliberal marcaram o período da pandemia, e continuam a reverberar sobre o cenário educacional e de trabalho docente.

A busca por uma performance que atendesse ao objetivo de não permitir que o sistema educacional parasse, mesmo com a ausência de condições de trabalho adequadas, causou impactos ao trabalho desenvolvido por esses profissionais. Estes impactos alcançaram a saúde física e psicoemocional dessa categoria trabalhadora, conforme relatado de maneira entristecida por muitos dos sujeitos pesquisados que sentiram a desvalorização e o desrespeito durante o período de pandemia da Covid-19.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Canalizar esforços para a construção de uma análise sobre a profissão docente e as problemáticas que a circundam no contexto neoliberal constitui um desafio que envolve a compreensão acerca de um projeto específico de sociedade. Projeto que prioriza os interesses de uma minoria, que impõe à população as regras de uma dinâmica assentada na desigualdade entre as classes e que encontra na educação um mecanismo conveniente para sua reprodução.

É nesse contexto, marcado pela exigência de habilidades diversificadas, pela perda de direitos e pelo avanço da influência do setor privado sobre o setor público que a docência tem enfrentado os dissabores da degradação das condições de trabalho e de políticas públicas que ora se constituem como horizonte para possíveis avanços, ora como instrumentos de controle sobre a categoria de trabalhadores docentes.

De natureza neoliberal, legislações como a Lei nº 13429/2017 (Lei da Terceirização), a Lei nº 13467/2017 (Lei Trabalhista), a implementação da Lei nº 13415/2017 (Novo Ensino Médio), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) se estabelecem como ações intencionais e estratégicas que promovem a espoliação de direitos e a consequente intensificação do processo de precarização do trabalho, inclusive do trabalho docente para o qual esta realidade se mostrou ainda mais visível durante o período da pandemia.

Em um contexto atípico como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19 não seria possível imaginar o encaminhamento das atividades nas diversas áreas da sociedade de forma habitual. Entretanto, através desta pesquisa, defendemos que é indispensável reforçar a premissa de que o poder público deve comparecer, a qualquer tempo e situação, como amparo efetivo para a garantia de direitos, dos instrumentos necessários para o trabalho, das formações e demais orientações para prosseguir com as atividades educacionais. O que não ocorreu durante o ensino remoto.

Os documentos analisados evidenciam, na forma da legalidade, a ausência da preocupação do poder público com o bem-estar docente no contexto efervescente que se colocava para esses profissionais. Nas leis e decretos, todos os olhares se voltaram para o intuito de prosseguir, independentemente de qualquer evidência de que isso não fosse o mais prudente a fazer se considerando as peculiaridades da docência. Dessa maneira, o período pandêmico e as estratégias impostas para seu enfrentamento representaram

um acinte para a sociedade e, particularmente, para a categoria de trabalhadores docentes exposta à ausência de condições de trabalho adequadas e à indiferença quanto aos cuidados necessários para a preservação da saúde desses profissionais e, em casos extremos, de suas próprias vidas.

Nos documentos municipais, não há menção às condições de trabalho desde as questões formativas, estruturais e até de assistência psicológica para os docentes convergindo para a desvalorização da categoria. Em contrapartida, é frequente a imposição da continuidade das aulas, a responsabilização dos docentes e a cobrança por bons resultados.

Por meio da aplicação do questionário e das entrevistas aos professores de Geografia, bem como ao presidente do sindicato, foi possível constatar as condições aviltantes de trabalho às quais a categoria docente foi submetida durante o período de ensino remoto na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Os dados obtidos mostraram a ineficiência, e mesmo a ausência, de programas de formação que contemplassem as necessidades práticas desses professores durante o período em estudo; a falta de oferta, por parte do município, de instrumentos indispensáveis para o trabalho como acesso à internet de qualidade, computadores e espaços apropriados para o desenvolvimento das aulas remotas.

De modo complementar, mas não menos importante, identificou-se a ampliação abusiva das jornadas de trabalho e a não oferta de recursos financeiros para que os docentes tivessem condições de adquirir equipamentos próprios e montar espaços adequados em suas casas para a prática do home-office. Tratava-se do trabalho precarizado que se tornou ainda mais precário.

Os docentes estiveram desamparados de todas as formas, sendo postos à própria sorte e acabaram arcando, quando possível, com todas as despesas que julgaram necessárias para a realização de seu trabalho, custando a eles, inclusive, impactos para sua própria saúde física e psicoemocional.

Diante desse quadro de acontecimentos, emerge o questionamento: como pensar o trabalho docente e a educação após os desafios enfrentados e os resultados desastrosos provenientes do ensino remoto?

Acreditamos que a oferta de condições de trabalho para esses profissionais surge como demanda urgente das redes públicas de ensino. A estrutura física das escolas, e a oferta de recursos diversos, ainda não se constituem como realidade predominante nas escolas públicas brasileiras. Com relação à disseminação das tecnologias, tão

necessárias durante o ensino remoto, as ações voltadas para a ampliação do acesso e formação adequada à realidade de uso desses recursos têm ocupado espaço na lista de demandas da educação na atualidade.

Entretanto, apesar da importância do tema, o fato é que a idealização de políticas públicas voltadas para essa finalidade ainda se apresenta insuficiente. Além de ter seus recursos aplicados de modo descontínuo, improvisado e desarticulado de outras ações, as políticas não resultam em transformações qualitativas efetivas, ratificando, desse modo, a urgência de pensar a base de inserção entre tecnologia, escola e trabalho docente.

Ademais, a questão salarial gravita sobre a profissão docente como um de seus maiores fatores de desestímulo, fazendo com que muitos desistam da carreira ou mesmo nem a desejem. Nesse sentido, o respeito à Lei do Piso (Lei nº 11738/2008) e a criação de outros mecanismos legais voltados para o aumento e a equiparação dos salários de docentes efetivos e contratados, incluídas gratificações e garantias previdenciárias, são fatores cruciais para a valorização dessa categoria de trabalhadores juntamente à realização de concursos públicos que proporcionem aos professores maior estabilidade na profissão.

Concomitante às questões mencionadas, defende-se a criação de políticas de formação continuada para os docentes. É necessário que, além de criadas, tais formações possam ser frequentadas pelos professores da rede básica, constituindo uma prioridade institucional para que esses profissionais possam participar das propostas formativas sem a necessidade de compensar faltas, ou abdicar de finais de semana para investir no aprimoramento de sua profissão.

Ainda no que se relaciona à formação continuada, a interação entre escola e universidade representa um caminho profícuo para que os docentes possam estar imersos no processo formativo, dialogando com professores e pesquisadores do meio acadêmico, realizando e contribuindo com as pesquisas na área da educação.

Desse modo, é necessário compreender a importância das políticas públicas no campo da educação como direito que deve ser ofertado com qualidade e como instrumento de formação contra hegemônica capaz de formar cidadãos e profissionais para questionar e transformar o sistema, e não sujeitos dóceis para o mercado de trabalho cuja força de trabalho é precarizada para atender à degradante lógica do capital.

Em que pese a urgência de tais demandas no âmbito das políticas educacionais, a mobilização perene da categoria docente em busca de seus direitos é elemento

imprescindível para o enfrentamento da lógica perversa do capital que se estende fortemente sobre o trabalho intelectual dos professores. É na coletividade que se fortalecem objetivos e esgotam-se estratégias de resistência à ofensiva neoliberal. Assim, acreditamos na necessidade da atuação sindical como forte aliada para esta luta.

Nesse cenário, a Geografia comparece como um conhecimento fundamental para a formação cidadã, pois seu ensino possibilita a compreensão das múltiplas espacialidades entre o local e o global das quais participam os sujeitos do processo educativo, e que são ignoradas pelo poder público ao elaborar as políticas públicas voltadas à educação e ao trabalho docente.

Diante da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental, o conhecimento geográfico é mais um estímulo ao pensamento crítico e autônomo nas escolas e nas universidades, onde se reflete, inclusive, sobre a intensificação do trabalho docente e sua precarização. Para tanto, é importante reconhecer o trabalho docente como criação singular de cada profissional que deve ter acesso a condições de trabalho dignas que lhe proporcionem contribuir com o processo de humanização em uma sociedade caracterizada pela degradação dos direitos e pela precarização.

Apesar das possibilidades oportunizadas pelo uso da tecnologia durante o ensino remoto, conforme mencionado por alguns docentes entrevistados, a abordagem geográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental sofreu impactos no que se relaciona a determinadas abordagens que podem ser trabalhadas de modo mais prático, a exemplo das noções de orientação espacial. Os impactos também alcançaram a compreensão acerca da relação sociedade-natureza que é mediada pelo trabalho humano e resulta na produção do espaço geográfico cujo conhecimento é imprescindível para a formação do cidadão.

Ante o exposto, é indubitável que o ensino remoto descortinou os cenários das desigualdades educacionais que permeiam o cotidiano dos estudantes e professores brasileiros e intensificou o trabalho docente. Logo, a realização deste estudo confirma a tese de que o ensino remoto se constituiu como elemento de precarização do trabalho dos professores durante a pandemia a partir da ausência de condições de trabalho adequadas, o que ocasionou impactos não apenas para a realização das aulas remotas, mas também afetou a saúde dos docentes da rede, entre eles os de Geografia.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. et. al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In.: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, 2002, p. 77-89.
- ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas. In.: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1991, p. 53-61.
- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. In.: **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, 2020, p. 348-365.
- ALVES. G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES. G. Trabalho e Sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal”. In.: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, p. 71-94, nov. 2002.
- AMBROSIO, C. Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007.
- ANDRADE, R. C. de; MARIANO, D. P. da S. Reflexões acerca de Ensino Remoto e sua inclusão na educação pública. In.: LACERDA, T. E. de; GRECO JUNIOR, R. (Org.) **Educação Remota em Tempos de Pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1 ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, E-book, p. 126-132.
- ANDRADE, S. J, V. de; SILVA, E. J. L. da; SCORTEGAGNA, P. A. O desafio do ensino remoto com idosos durante a pandemia de Covid-19. In.: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.48, 2023. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119072vs01> Acesso em janeiro de 2024 às 18h.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 51-64.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.
- ANTUNES, R. C. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ANTUNES, R. **Capitalismo Pandêmico**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. **O Sentido do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. 10 reimpr. rev. e ampliada. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In.: **Seminário de saúde mental e trabalho**, São Paulo, 2008.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004 (335-351).

ARAÚJO, E. A. O fenômeno informacional na ciência da informação: abordagem teórico-conceitual. In: CASTRO, C. A. (Org.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia múltiplos discursos**. São Luis: EDUFMA, 2002.

ASSIS, L. F. de. **Formação de professores de Geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)**, Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

ASSIS, L. F. de; ALBUQUERQUE, M. A. de; MORAIS, N. R. **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, 376p.

ASSIS, L. F. de; LIRA, R. C. S. de; MONTEIRO, M. C. G. BNC-Formação e o realinhamento às políticas neoliberais de influência norte-americana na formação de professores no Brasil. In.: ASSIS, L. F. de; ALBUQUERQUE, M. A. de; MORAIS, N. R. **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 37- 64.

BALL, S. J. Fazendo neoliberalismo: mercados, estados e amigos com dinheiro. In: BALL, S. J. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALZANO, S. (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007, 56p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, 2016.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. In.: **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em janeiro de 2021 às 14h30min.

BARRETO, R. G. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1181-1201, dez. 2004.

BASÍLIO, J. R. (2010). Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013). **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305018> Acesso em março de 2020 às 23h.

BASÍLIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v.23, 208 (01-23).

BORGES, K. P.; ARAÚJO, C. H. S.; OLIVEIRA, A. S. de. Intensificação do Trabalho Docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás. In.: **Revista Triângulo**, v. 15, n. 1, 2022, p. 133-151.

BRASIL (2020). Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus- Covid-19, e revoga as Portarias MEC n. 343, de 17 de março de 2020, n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 30 de maio de 2022 às 15h.

BRASIL, Ministério da Educação/ INEP. **Censo da Educação Superior 2021**-divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf) Acesso em: 30 de janeiro de 2022 às 22h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar**: divulgado resultado da 2ª etapa do Censo Escolar 2021. Brasília: Inep, 19 de maio de 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: 30 janeiro de 2022 às 21h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2018**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022 às 21h.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Portal MEC. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) Acesso em: 20 de fevereiro de 2022 às 21h.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Planejando a Próxima Década- conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 20 de fevereiro de 2022 às 21h.

BRITTO, A.; WLTENBERG, F. Atratividade da carreira de professor na Educação Básica Pública no Brasil. In.: **Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE)**, Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/2021/publica%C3%A7%C3%B5es/informes%20de%20pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica/IPP-001-BRITTO-A-WALTENBERG-F.-2021.-Atratividade-da-carreira-de-professor-da-Educacao-Basica-publica-no-Brasil.pdf> Acesso em: 27 de julho de 2023 às 22h.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. Washington, D. C, Banco Mundial, 2014.

CACETE, N. H. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. In.: **Revista Geográfica da América Central**, Número Especial EGAL, 2011, p. 1-33.

CACETE, N. H. et. al. Replanejamento didático-pedagógico negociado em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma universidade pública. In.: **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 2, 2021, p. 1-22.

CALLAI H. C. Formação do professor de Geografia. In.: PONTUSCHKA, N. N. et.al. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. In.: **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, 2011- Costa Rica II Semestre, 2011.

CAMPOS, M. R. Profissão Docente: novas perspectivas e desafios do contexto do século XXI. In.: BALZANO, S. (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007, p. 15-20.

CARDOSO JUNIOR, J.C. Crise e desregulação do trabalho no Brasil. In.: **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 31-59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a03.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2022 às 19h30min.

CARDOSO, F. S.; MONTEIRO, V. M.; MENDES, W. C. O Coronavírus e a ofensiva do capital sobre a educação. In.: **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 47, n. 2, 2020.

CARVALHO, L. E. P. Aspectos recentes da consolidação da pesquisa sobre ensino de Geografia na Paraíba. In.: ASSIS, L. F. de; ALBUQUERQUE, M. A. de; MORAIS, N. R. **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 91-115.

CARVALHO, M. A. L. de. Pejotização e descaracterização do contrato de emprego: o caso dos médicos em Salvador- Bahia. 2010. 153f. **Dissertação (Mestrado)**- Instituto de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2010.

CARVALHO, S. R. de. **Identidade e Profissionalização Docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede- do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo presidente da república, Belém, março, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **I seminário nacional: Currículo em movimento—Perspectivas** Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte:MG, 2010. p. 1-13.

CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 208p.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CLAUDINO, N. A.; TEODORO, P. C. M. Reflexões teóricas sobre a Geografia do Trabalho: uma ode ao pensamento crítico. In.: **Revista REBELA**, v. 10, n. 2, 2020, p. 261-292.

CLEMENTE, J. da C.; CARVALHO, J. F. de; SANTOS, T. F. A. M. dos. In.: SOUSA, R.; QUEIROZ, L. M. G. (Org.) **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020 (111-124).

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1. p. 15-45. Tradução: Naila Freitas.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação dos domicílios brasileiros**. Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório de coleta de dados. São Paulo: CGI.br. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em: 20 de fevereiro de 2022 às 18h.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação dos domicílios brasileiros**. Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório de coleta de dados. São Paulo: CGI.br. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2021\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em: 20 de fevereiro de 2022 às 18h.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. In.: **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 1, p. 86-101, jan. 2020.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD**. [S/l], 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/?unapproved=21290&moderation-hash=a1fa04d69858753623d044e34e396f07#comment-2> Acesso em: 27 de março de 2022 às 19h.

DUARTE NETO, J. H. A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, 2010. 329f.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42. n.146, 2012, p. 351-367. Tradução de Fernanda Machado.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria e Educação “Dossiê: interpretando o trabalho docente”**, Porto Alegre, n.4, 1991.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado** (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovadana-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 15 de setembro de 2023 às 17h.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar Crítica e a Formação para a Cidadania. **Revista GeoSertões**, vol. 05, nº 10, 2020, p. 12-39.

FARIAS, R. C. de; SILVA D. M. P. da. Ensino Remoto Emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. In.: **Geografares**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES, janeiro/junho, 2021, p. 240-262.

FERREIRA, D. C. K. & ABREU, C. B. de M. (2014). Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, 23(2), 129-139.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In.: BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, 1990 (p. 34-41).

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional (org.)**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 69-90.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. In.: **Revista Paradigma**, v, XLII, nº Extra 2: Políticas, programas e práticas, 2021, p. 1-17.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Política docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. O que há de novo nas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. In.: **Revista Educação e Realidade**, 20 (1), 1995, p. 191-202.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. In.: **Relatório Técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Disponível: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em: 25 de maio de 2024 às 20h.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES VIEIRA, R. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)- Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> . Acesso em: 27 de março de 2022 às 19h30min.

KATUTA, Â. M. Mercantilização e Financeirização da Educação Brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as resistências. In.: **Geografia**, v. 44, n. 1, 2019, p. 89-111.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico – questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LAMOSA, R. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In.: AFONSO, Cláudia et. al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 104-117.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa- o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. In.: **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, 2022, p. 78-102.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G.

(Orgs.) **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: Clacso, 2000, p.145-176.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13 ed., v.2, São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G. et. al. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-77.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, 2004, p. 1159-1180.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JR, Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo; MARRACH, Sonia Alem. **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 42-56.

MARX, K. Livro I, Capítulo VI (inédito) In: **O Capital.** São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da economia política. Livro Primeiro, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. & ENGELS. F. **A Ideologia Alemã** – Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da economia política. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUÉS, O. C. A Agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. In.: GARCIA, D. M. F. (Org.); CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e Profissão Docente em tempos digitais**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 15-39.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. In.: **Revista Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 9, n. 1, 2017, p. 25-36.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo et. al. 2 ed. Ver. E ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. 1995. Edição brasileira: 2011. Boitempo, São Paulo.

MIRANDA, K. A. O trabalho docente na acumulação flexível. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu MG, 2005.

MORAIS, E. M. de; SANTOS, C. R. dos; PAIVA, I. A. de. Políticas Públicas de Educação no Contexto Neoliberal: um breve balanço. In.: **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, 2021, p. 1-23.

MORAIS, N. R. Formação de Professores de Geografia e as TDIC no contexto Neoliberal: novos rumos ou retrocessos do trabalho docente? In.: ASSIS, L. F. de; ALBUQUERQUE, M. A. de; MORAIS, N. R. **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 65-87.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007, p.76.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. In.: **Revista Humanidade e Inovações**, v.6, n.12, 2019, p. 371-380.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. Empresariamento da Educação de Novo Tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. In.: **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 1, n. 1, 2020, p. 64-86.

NOVA ESCOLA. A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2020 às 22h.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/UNESCO, 1984. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2022 às 14h30min.

OLIVEIRA, M. E. de. **Professor, você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história da precarização do trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2019.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A.. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. In.: **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020

PINHEIRO, A. C. Dez anos de pesquisa acadêmica em Educação Geográfica no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba- 2007-2017. In.: **Revista Interfaces**, Edição nº 14, 2017, p. 06-18.

PIOVEZAN, P. R. As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017, 224 f.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: **Encontro Nacional de Geógrafos**, 13., 2004 Goiânia. Anais ... Goiânia, GO, 2004b.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e a escola pública. In.: **Revista Terra Livre**. São Paulo, n.15, 2000 (145-154).

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004a, p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. In.: **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019, p. 1-15.

RIBEIRO, R. M. da C. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. In.: LACERDA, T. E. de; GRECO JUNIOR, R. (org.). **Educação Remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação, 1 ed., Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, p. 133-143.

ROSA, R.; SÁLUA, C. Incorporação das TDIC e o desenvolvimento do trabalho docente. In.: **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, 20, n. 45, 2020, p. 01-14.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. do S. dos; MESQUIDA, P. In.: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n. 7, 2002, p. 165-178.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTANA FILHO, M. M. Educação Geográfica, Docência e o contexto da pandemia de COVID-19. In.: **Revista Tamoios**, São Gonçalo (Rio de Janeiro), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, 2020, p. 3-15.

SANTOS, A. F. L. dos; BURITI, M. M. dos S. Ensino Remoto: desafios e possibilidades para a construção do processo ensino-aprendizagem em Geografia. In.: **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 47, n. 2, 2020 (2021).

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** 7 ed., 3. Reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. 176p.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico e informacional.** 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V. Perspectiva do Banco Mundial para a Formação de Professores no Brasil: uma análise crítica. In.: **Educação: teoria e prática**, v. 24, n. 47, Rio Claro, 2014, p. 176-194.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. In.: **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-25, 2020.

SAVIANI, D. Sobre a especificidade da educação. In.: **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 11-20.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In.: **Universidade e Sociedade**, ANDES- SN, Janeiro, 2021.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In.: **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização 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.

SILVA REIS, J. V. **O Ensino Remoto Emergencial e As Aulas de Geografia nas Instituições do Ensino Fundamental na Cidade de Londrina-PR.** 2022. 54 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SILVA, A. M. C. J. As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos Governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação. **Tese de doutorado**, Universidade de Minas Gerais Faculdade de Educação. Belo Horizonte 2019. 269p.

SILVA, A. M. da. **Formas e Tendências da Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral estável-formal nas redes públicas brasileiras.** Curitiba: CRV, 2020. 198p.

SILVA, A. M. da. **Tempo de Docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional.** Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

SILVA, A. M. da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força do trabalho a serviço de um projeto hegemônico.** Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem o setor público. In.: **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-20.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In.: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo e Qualidade Total da Educação- visões críticas**, 6 ed., Editora Vozes, 1998, p. 9-29.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. de C. P. As legislações educacionais que fundamentam o uso de tecnologias digitais para o ensino no Brasil: um olhar sobre os dias atuais. In.: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 10, n. 1, 2021.

SOUSA NETO, M. F. de. **A aula de Geografia e algumas crônicas**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2008. 109p.

SOUSA, D. R. de; PEIXOTO, J. Desenvolvimento tecnológico e precarização do trabalho docente. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e fazer. In.: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v.10, n. 2, 2020, p. 1396-1461.

SOUTO, J. C. de S.; MORAIS, N. R. M. Ensino de Geografia em Tempos de Pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente. In.: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, Minas Gerais, v.12, n. 22, 2021, p. 102-118.

SOUZA, J. E. de; GIACOMONI, C. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. In.: **Cadernos CERU**, série 2, vol. 32, n.1, 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. In.: **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIELE MEB; AHLERT A. Condições de Trabalho Docente: um olhar na perspectiva do acolhimento. Estado do Paraná- Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)- UNIOESTE. Disponível em: [www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf) Acesso em: 08 de maio de 2022 às 18h.

THOMAZ JÚNIOR, A. Geografia do Trabalho por inteiro. In.: **Revista Pegada**, v. 19, n.2, 2018, p. 6-56.

THOMAZ JÚNIOR, A. Por uma Geografia do trabalho. In.: **Revista Pegada**, Presidente Prudente, volume especial, número especial, p. 4-26, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. In.: **Revista Simbiologias**, v.12, n. 17, 2020, p. 67-84.

VECENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENTE, K. B.; OLIVEIRA, V. H. A. de. Natureza e especificidade do trabalho docente. In.: **Revista Humanidades e Inovação**, v.3, n.3, 2016.

ZAIDAN, J. de M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. dos (Orgs.) **Pandemias e pandemônio no Brasil**, São Paulo:Tirant lo Blonch, 2020, p. 261-278.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

**ANEXO 01- APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

**Pesquisador:** Nathalia rocha morais

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70780523.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.191.243

#### **Apresentação do Projeto:**

A realidade de trabalho dos docentes na rede pública de ensino traz consigo muitas inquietações que foram potencializadas tendo em vista as mudanças ocasionadas pela implementação do denominado ensino remoto durante o período pandêmico, reforçando problemáticas importantes. O ensino remoto implementado durante o período pandêmico foi caracterizado pela ausência de ações e subsídios capazes de assegurar condições adequadas para um efetivo trabalho docente sendo, portanto, um modelo que converge para a precarização do trabalho dos professores nos momentos da pandemia e retorno das atividades presenciais. suas repercussões sobre o trabalho docente nas mais distintas disciplinas escolares, inclusive na Geografia. Levando em consideração os cenários instaurados na realidade do trabalho docente no período em tela, esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande/PB como fator de precarização do trabalho dos professores de Geografia do ensino fundamental II de escolas públicas durante a suspensão das aulas e no retorno das atividades presenciais na pandemia da Covid-19 (2020-2022).

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOÃO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.191.243

Parte-se da perspectiva de que o ensino remoto implementado durante o período pandêmico foi caracterizado pela ausência de ações e subsídios capazes de assegurar condições adequadas para um efetivo trabalho docente sendo, portanto, um modelo que converge para a precarização do trabalho dos professores nos momentos da pandemia e retorno das atividades presenciais. Trata-se de um estudo qualitativo inserido no campo das pesquisas em Educação Geográfica cujo objetivo indicado tem sido trabalhado a partir de uma abordagem teórico-analítica acerca de aspectos como as influências neoliberais sobre o campo educacional, o trabalho docente e sua história, a inserção das TDIC no trabalho docente e o trabalho dos professores de Geografia do ensino básico diante do ensino remoto. Nessa perspectiva, compreendendo que os fenômenos devem ser analisados em sua totalidade adota-se a dialética como princípio de método capaz de dar suporte para a investigação em andamento pelo fato de apresentar uma direção de análise sob a qual os fenômenos devem ser estudados a partir da dinamicidade do contexto no qual se encontram inseridos. Os resultados parciais alcançados indicam que o trabalho dos docentes de Geografia da mencionada rede de ensino sofreu impactos relacionados às condições efetivas para sua realização uma vez que não foram oferecidos a esses profissionais os subsídios necessários para sua atuação na realidade do ensino remoto.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande/PB como fator de precarização do trabalho dos professores de Geografia do ensino fundamental II de escolas públicas durante a suspensão das aulas e no retorno das atividades presenciais na pandemia da Covid-19.

Objetivo Secundário:

Conhecer o processo de normatização do ensino remoto na Rede de Ensino Municipal de Campina Grande/PB;

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.191.243

- b) Construir o perfil dos docentes participantes da pesquisa por meio dos dados coletados na aplicação de um questionário;
- c) Identificar quais as TDIC mais utilizadas pelos docentes de Geografia da rede básica municipal de Campina Grande-PB durante o período pandêmico;
- d) Analisar a concepção dos professores de Geografia em relação à implementação e efeitos do ensino remoto sobre o trabalho docente durante e após o período de distanciamento social.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes.

Benefícios:

Através do estudo será viabilizada a reflexão acerca das condições que envolvem a efetivação do trabalho docente na atualidade, considerando a ofensiva neoliberal sobre a educação bem como os desdobramentos do ensino remoto sobre o trabalho docente

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

No que concerne ao recorte temporal estabelecido para este estudo, considera-se o período 2020 a 2022. Tal delimitação corresponde ao momento de início da pandemia e suspensão das atividades presenciais, estendendo-se até o ano de 2022 quando há o controle da disseminação do vírus causador da Covid-19 e o retorno gradual das atividades presenciais possibilitado pela descoberta de vacinas e pelo processo de imunização em massa da população.

Levando em consideração a realidade do ensino público e a inserção das TDIC, bem como as condições para o desenvolvimento do trabalho docente no contexto neoliberal, a tese aqui defendida é de que o ensino remoto implementado durante o período pandêmico foi caracterizado pela ausência de ações e subsídios capazes de assegurar condições adequadas para um efetivo trabalho docente sendo, portanto, um modelo que converge para a precarização do trabalho dos professores nos momentos da pandemia e retorno

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UEPB



Continuação do Parecer: 6.191.243

das atividades presenciais.

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da Educação Geográfica, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Nesse tipo de pesquisa se consideram as singularidades dos fenômenos em análise.

No caso deste estudo não é diferente uma vez que se tem como objeto o trabalho docente durante a implementação do ensino remoto

especificamente na rede básica de ensino de Campina Grande/PB, e os diversos desdobramentos relacionados às múltiplas realidades nas quais

esses profissionais estiveram imersos e que repercutiram no retorno às atividades presenciais.

Considerando o sentido de análise proposto, o objetivo indicado será trabalhado a partir de uma abordagem teórico-analítica acerca de aspectos

como as influências neoliberais sobre o campo educacional, o trabalho docente e sua história, a inserção das TDIC no trabalho docente e o trabalho

dos professores de Geografia do ensino básico diante do ensino remoto.

Com a finalidade de subsidiar toda a construção teórica da pesquisa toma-se como referencial empírico a realidade vivenciada por professores de

Geografia do ensino básico no município de Campina Grande/ PB que atuam no ensino fundamental II os quais contribuem com a pesquisa através

de suas respostas à aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

É necessário considerar que, apesar de tratar-se de um fenômeno mundial a pandemia reflete de formas distintas nos diferentes lugares

ocasionando resultados peculiares e se especializando de maneira singular em cada um deles. Assim, o campo de pesquisa adotado justifica-se

pela grande representatividade regional do município que é o segundo maior do estado em termos populacionais com aproximadamente 413,8 mil

habitantes, conforme dados do IBGE (2021). Com relação ao campo educacional, Campina Grande/PB conta com uma rede básica de ensino

municipal composta por 30 escolas de ensino fundamental, atuando nelas 34 professores de Geografia na etapa do ensino fundamental II

(SEDUC/CG, 2021), quantitativo que possibilitará o aprofundamento das análises tendo em vista a importância da temática bem como o teor

qualitativo e subjetivo do estudo.

A afinidade com os estudos relacionados ao processo de formação para o magistério e o fato de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comiteteetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.191.243

ter tido a oportunidade de vivenciar as experiências no âmbito da educação a distância e do ensino remoto, ainda que brevemente, se constituem como fatores relevantes para a investigação/reflexão em tela acreditando que este estudo possibilitará desenhar um panorama dos impactos causados pela pandemia sobre o trabalho docente no recorte espacial selecionado tendo em vista a excepcionalidade dos acontecimentos. Assim, este estudo justifica-se a partir da representatividade do tema que se configura como um dos acontecimentos mais relevantes da atualidade impactando nas mais diversas dinâmicas da sociedade, inclusive nas que se relacionam ao trabalho docente.

Os desdobramentos observados no recorte temporal 2020-2022 ratificam a necessidade de reflexões que busquem compreender as tendências de precarização do trabalho docente em decorrência de sua intensificação, fato que faz desta pesquisa uma contribuição social no que tange ao real entendimento da importância do profissional docente bem como da implementação de políticas públicas que defendam melhores condições de trabalho sob todos os aspectos e em todas as perspectivas de sua realização.

No âmbito das pesquisas acadêmicas houve, desde o início da pandemia, um boom na produção de artigos científicos que tratam dos impactos e dinâmicas provenientes do cenário pandêmico sobre a educação. Em consulta ao banco de teses e dissertações CAPES no ano de 2022, é possível verificar a existência de dissertações em várias áreas do conhecimento.

Entretanto, ao realizar busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES fazendo uso das palavras-chave trabalho docente, precarização, ensino remoto e Geografia não se identifica, até o momento, nenhum trabalho de tese que trate do assunto de modo direcionado aos docentes na área da Geografia, muito embora seja possível encontrar diversos trabalhos acerca das questões relacionadas ao trabalho e à precarização do trabalho docente de modo geral.

Diante do exposto, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: inicialmente apresenta-se a metodologia e o percurso metodológico tendo como intuito esclarecer ao leitor quais foram os procedimentos teóricos e práticos adotados para a realização da pesquisa até o momento; em

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.191.243

seguida dois capítulos são dedicados à abordagem teórica que gravita sobre as temáticas relacionadas à educação e ao trabalho docente na sociedade neoliberal, e às TDIC no âmbito da educação e do trabalho docente; por fim são apresentados e discutidos os resultados preliminares obtidos com a aplicação de questionários e entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa. Ademais, cabe destacar que no decorrer da elaboração deste trabalho tem se buscado estabelecer as conexões necessárias entre a teoria e os dados empíricos indispensáveis para a construção de um trabalho de tese.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

**Recomendações:**

Não foram observados óbices éticos

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                 | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118780.pdf | 24/06/2023<br>15:22:46 |                       | Aceito   |
| Outros                         | ANUENCIA_PPGG_UFPB.pdf                        | 24/06/2023<br>15:20:15 | Nathalia rocha morais | Aceito   |
| Outros                         | TREMODEANUENCIASEDUCCG.pdf                    | 04/06/2023<br>19:31:17 | Nathalia rocha morais | Aceito   |
| Cronograma                     | CRONOGRAMA.pdf                                | 04/06/2023<br>19:11:20 | Nathalia rocha morais | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura   | PROJETOTESE.pdf                               | 04/06/2023<br>19:09:33 | Nathalia rocha morais | Aceito   |

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.191.243

|   |                                   |                        |                          |        |
|---|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Investigador  | PROJETOTESE.pdf                   | 04/06/2023<br>19:09:33 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |
| Outros  | QUESTIONARIOFORMS.pdf             | 04/06/2023<br>19:01:43 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |
| Outros  | PROFESSORESroteiroentrevistas.pdf | 04/06/2023<br>19:00:53 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |
| Declaração de concordância                                | DECLARACAOCOMPROMISSO.pdf         | 04/06/2023<br>18:56:16 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                          | 04/06/2023<br>18:48:59 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |
| Folha de Rosto  | FOLHA_DE_ROSTO_NATHALIA.pdf       | 04/06/2023<br>18:43:23 | Nathalia rocha<br>morais | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 19 de Julho de 2023

**Assinado por:**

**Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**ANEXO 02- TERMO DE ANUÊNCIA DA REDE DE ENSINO.**

ESTADO DA PARAÍBA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – SEDUC  
GERÊNCIA DE PROJETOS

**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “**O Ensino Remoto na Rede Básica Municipal de Campina Grande/PB e o Trabalho do Professor de Geografia**”, a ser desenvolvido por Nathália Rocha Morais, estudante efetivamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia, em nível de Doutorado, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Linha de pesquisa - Ensino Geográfico, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso e coorientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco De Assis.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria, bem como se responsabilizar pela contrapartida acordada conforme o parecer emitido e assinado por ambas as partes envolvidas – SEDUC/UFPB /DOUTORANDO.

Campina Grande, 19 de agosto de 2022.

*Fabiola A. Gaudêncio*

Fabiola Alessandra Gaudêncio  
Gerente de Projetos - Seduc/CG  
Matrícula 6307

Rua Paulino Raposo, 347 – São José  
Campina Grande / PB - CEP 58400-358  
Telefone: (83) 3310 - 6925 / Gerência de Projetos – seducprojetos@gmail.com

## APÊNDICE 01- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE GEOGRAFIA DA REDE

### O ENSINO REMOTO NA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Olá, professor (a)! Este questionário compõe o processo inicial de uma pesquisa de doutorado em andamento e sua colaboração é fundamental para a construção das análises pretendidas!!

Me chamo Nathália Rocha, e junto com meus orientadores temos como objetivo compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande/PB e os seus efeitos sobre o trabalho dos professores de Geografia durante a pandemia da Covid-19 (2020-2022).

Para tanto, leia as perguntas e nos dê sua resposta:

nathaliarochamoraais@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

#### \*Obrigatório

Qual seu nome?

Sua resposta

Qual sua idade?\*

Sua resposta

Qual sua formação?\*

- ( ) Graduação em Geografia
- ( ) Pós-Graduação em Geografia
- ( ) Graduação em áreas afins
- ( ) Pós-Graduação em áreas afins

Você exerce a docência em:\*

- ( ) Escola Pública
- ( ) Escola Privada
- ( ) Escola Pública e Privada

Você é professor (a): \*

- ( ) Efetivo (a)
- ( ) Contratado (a)

Há quanto tempo atua como professor (a)?\*

- ( ) menos de 5 anos
- ( ) há 5 anos

- )há 10 anos
- )há mais de 10 anos

Sua formação inicial contribuiu para o uso das tecnologias na sua prática docente?\*

- )sim
- )não
- )muito pouco

Você tem dificuldades para lidar com as tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia?\*

- )poucas dificuldades
- )muitas dificuldades
- )nenhuma dificuldade, para mim é algo natural

Como você avalia a inserção do ensino remoto na prática docente?\*

- )julgo necessário tendo em vista o avanço da tecnologia
- )julgo muito trabalhoso para o professor esse tipo de prática
- )para o momento de pandemia penso ter sido necessário, mas espero que não tenhamos que recorrer a essa prática novamente
- )acredito apenas no ensino totalmente presencial

Antes da pandemia você já incluía em sua prática o uso de tecnologias, aplicativos, ou mesmo das aulas remotas?\*

- )sim
- )não
- )eventualmente
- )passei a realizá-las, quando do início da pandemia, como exigência da(s) escola (s) em que trabalho

Com o ensino remoto seu trabalho aumentou?\*

- )sim, tive aumento de trabalho para além da carga horária da disciplina
- )não, eu consegui realizar tudo da mesma forma que no ensino presencial)
- )não consegui identificar nenhuma diferença entre o ensino presencial e o remoto

Foram oferecidos os suportes necessários para que você pudesse realizar as aulas no moldes virtuais (ensino remoto)?\*

- )sim
- )não

Você possui local adequado para desenvolver seu trabalho em casa, em especial no modelo home office?\*

- )sim, possuo local especialmente para realizar minhas aulas e demais atividades referentes ao meu trabalho
- )a escola em que trabalho disponibilizou local para realizarmos as aulas
- )não, por sinal compartilho espaço com outras pessoas da família o que prejudica meu trabalho

Durante o período de ensino remoto qual a internet utilizada por você para o home office?\*

- usei minha própria internet, que possui uma excelente conexão
- usei minha própria internet, mas a conexão é regular/ruim
- usei a internet dos dados móveis, mas ela é insuficiente para aulas online
- a instituição de ensino na qual trabalho ofereceu aos professores uma conexão de qualidade para o home office

Marque o (s) instrumento (s) usado (s) por você para realização das aulas remotas? (pode marcar mais de uma alternativa)\*

- usei meu celular/smartphone
- usei meu computador/notebook
- não possuo nenhum instrumento para transmitir aulas online (ou mesmo gravadas)

Qual (is) o (s) canal (is) utilizado (s) por você para realizar suas aulas e manter comunicação com seus alunos? (pode marcar mais de uma alternativa)\*

- YouTube
- WhatsApp
- Google Classroom
- Google Meet
- Zoom
- Meet jitsi
- Plataforma criada especialmente para a (s) escola (s) em que trabalho (GSuite ou canal televisivo)

Você acha que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia sofreu prejuízos por causa do ensino remoto?\*

- sim, não foi possível abordar os conteúdos adequadamente.
- não, as aulas remotas puderam ser realizadas de forma idêntica ao ensino presencial
- sem nenhum prejuízo ao processo

Quais perspectivas de abordagem geográfica você acredita terem sido beneficiadas através do ensino remoto?\*

- há maiores possibilidades de discussão e exemplificação dos conteúdos.
- apenas alguns conteúdos foram beneficiados.
- não houve benefício algum.

Você acredita que o ensino remoto contribuiu para a precarização do trabalho docente?\*

- sim
- não

Qual (is) seria (am) o (s) fator (s) que causam essa precarização? (pode marcar mais de uma alternativa)\*

- as insuficientes condições de trabalho
- aumento excessivo das atividades como planejamentos, aulas, orientações, etc

- )a pressão por resultados no processo de ensino-aprendizagem
- )a minimização do papel do professor no processo educativo
- )não há precarização da docência por causa do ensino online

O trabalho durante o ensino remoto causou algum tipo de problema para sua saúde?\*

- )Sim
- )Não

Qual (is) seriam esses problemas? (pode assinalar mais de uma opção)\*

- )Crises de ansiedade
- )Problemas relacionados ao sono
- )Depressão
- )Crises de pânico
- )Cansaço mental
- )Estresse
- )Esquecimento
- )Frustração
- )Nervosismo
- )Angústia
- )Síndrome de Burnout (ou síndrome do esgotamento profissional)

**APÊNDICE 02- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-**  
**DOUTORADO**

**DISCENTE: NATHÁLIA ROCHA MORAIS**  
**ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA**  
**REDE BÁSICA DE ENSINO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**  
**(ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL- 6º AO 9º ANO)**

**TEMA: TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO**

**Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

01. Quais foram as suas expectativas com relação ao seu trabalho durante o ensino remoto?
02. Você recebeu orientações sobre como proceder durante o ensino remoto?
03. De onde vieram essas orientações e como chegaram aos docentes?
04. Como você avalia a atuação da gestão escolar e do apoio pedagógico nos desdobramentos do ensino remoto? Explique.
05. Como você avalia os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes?
06. Como você se sentiu nesse processo enquanto professor (a)?
07. Os professores da sua rede de ensino receberam algum tipo de treinamento para atuar no ensino remoto? Caso sim, em que consistiu esse treinamento?
08. Quais foram as dificuldades encontradas por você na realização das aulas de Geografia?
09. Como você procedeu no processo de reelaboração de suas práticas a partir do ensino remoto para desenvolver as aulas de Geografia?
10. Quais foram as mudanças em sua jornada de trabalho durante o ensino remoto?

11. Caso seu trabalho tenha aumentado durante o ensino remoto, você recebeu algum tipo de gratificação extra por isso?
12. O que você pensa sobre a precarização do trabalho docente?
13. Ela se acentuou com o ensino remoto? Explique.
14. Como você estabelece a diferença entre ensino remoto e ensino híbrido?
15. Tendo em vista sua realidade, como aconteceu o ensino híbrido?
16. Quais foram suas expectativas no processo de retomada às aulas presenciais/semipresenciais tendo em vista as transformações que a pandemia trouxe para seu trabalho? Elas se confirmaram? Explique.
17. O ensino remoto deixou elementos/práticas positivos no que diz respeito à realização do seu trabalho? Quais seriam esses elementos/práticas?
18. O ensino remoto causou impactos sobre sua saúde? Quais foram esses impactos?
19. As alterações em sua saúde causadas pelo ensino remoto têm atrapalhado o retorno ao ensino presencial? Explique.

**APÊNDICE 03- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PRESIDENTE DO SINDICATO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA  
NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GEOGRAFIA-DOUTORADO**

**DISCENTE: NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PRESIDENTE DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO**

**TEMA: ATUAÇÃO DO SINDICATO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO (2020-2022) EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE**

**Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

01. Existe alguma fonte documental (livro ou outro material) que conte a história do sindicato dos professores no município de Campina Grande?
02. Na sua leitura como tem se estabelecido a relação entre o sindicato e o poder público municipal?
03. Com relação à atuação do sindicato, quais são as principais ações desenvolvidas em apoio ao trabalho docente e quais os desafios encontrados para sua realização?
04. Como o sindicato avalia o plano de carreira docente adotado pelo município de Campina Grande? Quais elementos deveriam ser modificados?
05. De que formas o sindicato busca melhorias para o plano de carreira posto para os professores da rede?
06. Com relação aos concursos realizados na área docente, o sindicato é consultado sobre as demandas municipais ou mesmo contribui de alguma forma para os encaminhamentos dos certames? Em caso afirmativo, como ocorre essa contribuição?
07. Com relação ao quantitativo de vagas e questões salariais, o sindicato considera

que o concurso tem atendido as demandas da realidade observada na rede municipal de ensino?

08. Há cooperação do poder público municipal com relação às ações desenvolvidas/propostas pelo sindicato?
09. Dada a singularidade do ensino remoto houve atuação do sindicato nesse contexto específico?
10. Especificamente para o trabalho docente, foram implementadas ações voltadas para a reflexão/intervenção nas condições de trabalho dos professores? Quais foram essas ações?
11. O sindicato obteve apoio do poder público para a realização das ações planejadas especificamente no período pandêmico?
12. O sindicato participou, ou foi consultado, durante a elaboração dos documentos normativos do município voltados ao ensino remoto?
13. Como o sindicato avalia a situação dos professores efetivos e contratados na rede sobre questões salariais, jornadas de trabalho, aparato instrumental e formativo para o trabalho?
14. O sindicato tem envolvido os professores contratados em suas ações/discussões defendendo seus direitos e lhes dando voz ativa nas reivindicações?
15. O sindicato identifica a precarização do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande?
16. Essa precarização se acentuou durante o período de ensino remoto? Explique.
17. Como o sindicato avalia os impactos do ensino remoto sobre o trabalho docente?
18. No olhar do sindicato houve danos à saúde dos professores decorridos do ensino remoto?
19. Quais são os problemas de saúde mais frequentes relatados pelos docentes?
20. Qual o posicionamento do sindicato diante desse cenário?
21. Como o sindicato tem atuado junto aos professores nos momentos pós-pandemia e retorno às aulas presenciais?

**APÊNDICE 04- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO  
(TCLE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA  
NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GEOGRAFIA  
CURSO DE DOUTORADO**

**ALUNA: NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE  
ASSIS**

**DATA: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_

Esta pesquisa é sobre **O Ensino Remoto na Rede Básica Municipal de Campina Grande/PB e a precarização do trabalho do professor de Geografia** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Nathália Rocha Morais** aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

O objetivo geral do estudo consiste em compreender o processo de implementação do ensino remoto na rede básica do município de Campina Grande e os seus efeitos sobre o trabalho dos professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas durante a suspensão das aulas e no retorno das atividades presenciais napandemia da Covid-19.

No intuito de alcançarmos o objetivo estabelecido indicamos enquanto objetivos específicos desta pesquisa: a) caracterizar ensino remoto na rede de ensino municipal de Campina Grande/PB de acordo com os documentos elaborados no período de pandemia; b) identificar quais as tecnologias mais utilizadas pelos docentes de Geografia da rede básica municipal de Campina Grande-PB durante o período pandêmico; c) analisar a percepçãodos professores de Geografia em relação à implementação e efeitos do ensino

remoto sobre o trabalho docente e d) discutir como se desdobraram as atividades de transição/retorno do ensino remoto para o presencial, e quais seus impactos sobre o trabalho dos professores de Geografia.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o processo de reflexão acerca da implementação do ensino remoto e suas repercussões sobre o trabalho docente em Geografia durante a pandemia de modo a compreender se este período veio a contribuir com o processo de precarização da profissão.

Solicitamos a sua colaboração para entrevistas e observação, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em minha tese de doutorado e eventos de Geografia.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, e informamos que essa pesquisa não oferece riscos.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:  
(83)99937-5514 E-mail:  
[nathalia\\_rochamoraishotmail.com](mailto:nathalia_rochamoraishotmail.com)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Nathália Rocha Morais.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.