



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rafaela Cunha Vargas Laureano

Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no Ensino Fundamental do Município de Florianópolis no período da Pandemia (2020-2022)

Florianópolis

2024

Rafaela Cunha Vargas Laureano

Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no Ensino Fundamental do Município de Florianópolis no período da Pandemia (2020-2022)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Trabalho, Educação e políticas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Adriana D'Agostini, Dr.^a

Coorientadora: Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a

Florianópolis

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Laureano, Rafaela Cunha Vargas

Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no Ensino Fundamental do Município de Florianópolis no período da Pandemia (2020-2022) / Rafaela Cunha Vargas Laureano ; orientadora, Adriana D'Agostini, coorientadora, Soraya Franzoni Conde, 2024.

215 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho Docente. 3. Precarização e Intensificação do Trabalho. 4. Ensino Remoto e Híbrido. I. D'Agostini, Adriana. II. Conde, Soraya Franzoni . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. IV. Título.

Rafaela Cunha Vargas Laureano

Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no Ensino Fundamental do Município de Florianópolis no período da Pandemia (2020-2022)

O presente trabalho, em nível de Mestrado, foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2023, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Fabiane Santana Previtali, Dr.^a
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Amanda Moreira Silva, Dr.^a
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Carolina Picchetti Nascimento, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Luciana Pedrosa Marcassa, Dr.^a – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Educação.

Ademir Valdir dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Adriana D'Agostini, Dra.
Orientadora

Florianópolis

2024

A todos os professores que caminharam ao meu lado em defesa de uma educação pública, defesa essa que despertou em mim a consciência de classe!

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de finalizar esta parte tão importante e esperada de minha trajetória de estudos e pesquisa. Para quem sente prazer em estudar, fechar um ciclo é satisfatório, porém, difícil. Retorno, a partir de agora, ao meu posto de quem ensina, mas na perspectiva de retornar ao lugar de aprendiz.

Não foi fácil, após longo período fora da universidade, voltar, contudo, nunca me afastei dos textos acadêmicos. Foram esses trabalhos que me trouxeram até o mestrado, sempre me instigando a conhecer mais, a melhorar minha prática docente. Agradeço imensamente às queridas professoras Olinda Evangelista e Eneida Otto Shiroma por seus escritos. Não me recordo em que momento chegaram em minhas mãos, mas, a partir deles, minha consciência e meu trabalho foram amplamente modificados. Obrigada pelas aulas e orientações que vocês me proporcionaram.

Quero agradecer ao Sintrase e aos meus colegas, que, por meio de muita luta, conseguiram o direito de frequentar o mestrado por dois anos com licença remunerada. Isso faz toda a diferença na vida dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Agradeço, também, à equipe de Formação Continuada da PMF, que me deu suporte a todas as dúvidas e prestou as orientações necessárias para que eu cumprisse prazos e acessasse os lugares e pessoas para o bom andamento do trabalho ora finalizado.

Agradeço, também, à Juliana Gulka, uma das maiores incentivadoras de minha jornada acadêmica, sempre presente para responder às minhas dúvidas, me incentivando a avançar e compreendendo as minhas limitações e meu posicionamento perante a vida.

Agradeço imensamente a todos os professores e estudantes do Núcleo de Estudo Sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT), por todo o ensinamento, pelas trocas e lutas. Estar com vocês é sempre gratificante. Aprender sobre a categoria trabalho foi fundamental para minha trajetória no mestrado.

Ao meu companheiro de vida, Jairo Laureano, muito obrigada por compreender o quanto estar estudando me torna mais feliz, e por me apoiar nas inúmeras tarefas da vida, além de escutar incansavelmente as minhas ideias “geniais”. Apoiar uma puérpera em processo de seleção de mestrado não foi tarefa das mais fáceis.

Outra parte fundamental do meu trabalho foram meus colegas da EBM Maria Conceição Nunes. Agradeço a todos que colaboraram com a busca de documentação, com o questionário da pesquisa, com fatos relevantes para o trabalho e com todo o apoio sempre que precisei.

Agradeço às minhas colegas da UFSC, Karina Alcubierre, Suzana Semientcoski, Fernanda Siems e Jaqueline Freitas, pelas inúmeras trocas e aprendizados, caronas, almoços e conversas. Esse tipo de convivência torna a caminhada na pesquisa muito mais leve. Em especial, agradeço à minha querida Jaque, que sempre esteve comigo em todos os momentos. O quanto crescemos juntas, rimos e compartilhamos tristezas, afinal a vida da mãe acadêmica não é fácil.

Márcia Luzia dos Santos, te agradeço imensamente por pensar criticamente nosso trabalho. Seus escritos contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação. Obrigada por dar seu tempo para me auxiliar na escrita.

Muito bom ter docentes que marcam nossa trajetória, em especial meu professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, Cristiano Passos. Obrigada pelo exemplo e pelo incentivo. Sempre que preciso de auxílio na escrita, sei a quem recorrer, pois sei o grande mestre que é.

Em especial, minha gratidão à professora Soraya Franzoni Conde, por compreender o quanto é difícil para nós, trabalhadoras, cursarmos disciplinas no mestrado e possibilitar, por meio de uma disciplina noturna, minha aproximação na pós-graduação. Obrigada também pelo estágio de docência e pela coorientação de meu trabalho, você foi essencial em minha trajetória até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, por ensinar com a crítica e a rigidez metodológica tão necessárias na pesquisa, contribuindo, assim, para solidificar meu referencial teórico.

Meu agradecimento à banca. É muito bom escolher professoras comprometidas com quem está em busca de conhecimento. Obrigada pelo suporte durante toda a jornada. Professora Fabiane Previtali, lhe agradeço por me ajudar a encontrar os pontos fundamentais do trabalho; professora Carolina Nascimento, lhe agradeço pela paciência e por ser tão precisa no seu parecer. Ainda, agradeço à professora Amanda Silva, por ser tão comprometida e ser parte de minha pesquisa desde meu projeto de dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Adriana D'Agostini, por sua orientação respeitosa e crítica, mesmo longe se fazendo presente. Obrigada por tantos ensinamentos.

Escrever foi um ato desafiador, pois meu objeto de pesquisa está diretamente atrelado à minha prática como professora de Ensino Fundamental. Estar perto e longe do objeto exigiu muita dedicação, rigidez metodológica e olhar atento. Seguimos de mãos dadas com quem nos faz bem apesar das adversidades! Obrigada companheiros e companheiras.

Maquinaria e grande indústria

As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria inexistem, porquanto têm origem não na própria maquinaria, mas em sua utilização capitalista! Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece etc. – o economista burguês declara simplesmente que a observação da maquinaria, considerada em si mesma, demonstra com absoluta precisão que essas contradições palpáveis não são mais do que a aparência da realidade comum, não existindo por si mesmas e, portanto, tampouco na teoria. Ele se poupa, assim, da necessidade de continuar a quebrar a cabeça e, além disso, imputa a seu adversário a tolice de combater não a utilização capitalista da maquinaria, mas a própria maquinaria. (Marx, 2017, p. 513).

RESUMO

Esta dissertação analisa os impactos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores do Ensino Fundamental público do município de Florianópolis, compreendendo as mudanças ocorridas em decorrência da adoção dos formatos de ensino remoto e híbrido. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, tendo como principais fontes Marx (2017, 2022), Gramsci (1968, 1999, 2007, 2012), Antunes (2005, 2014, 2018, 2020, 2022) e Evangelista (2014, 2020, 2023). A abordagem metodológica utilizou métodos mistos, com enfoque qualitativo e quantitativo, envolvendo procedimentos de revisão bibliográfica, questionário com professores, análise de documentos oficiais do município de Florianópolis, do estado de Santa Catarina e Federais, documentos das escolas selecionadas como campos de pesquisa e pautas das reuniões do Conselho Municipal de Florianópolis. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período 2020 a 2022. Deduzimos que a reforma Gerencialista, iniciada no Brasil na década de 1990, acarretou muitas mudanças na gestão pública em todas as esferas do serviço público. Aliado a isso, os recorrentes ataques à classe trabalhadora, em especial a Reforma Trabalhista de 2017, impulsionam a precarização e intensificação do trabalho. A educação como *locus* de disputa do fundo público sofre com reformas educacionais que objetivam, além de canalizar os recursos públicos para a iniciativa privada com a compra de mercadorias educacionais, cumprir exigências de Organismos Multilaterais na perspectiva de esvaziar e expropriar tanto a formação quanto a prática docente de conhecimento. Desse modo, com a entrada da Pandemia de Covid-19, o setor privado enxergou uma excelente oportunidade para obtenção e criação de outros nichos de negócios na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental. Diversos experimentos nas escolas foram testados durante as aulas remotas e híbridas, modelos esses escolhidos pelos gestores públicos como única alternativa viável. Salientamos, também, com base na sistematização das medidas adotadas na área educacional durante a pandemia e a percepção dos professores respondentes ao questionário sobre decisões por parte da gestão municipal de Florianópolis, como o processo decisório foi articulado de forma unilateral. Após análise do questionário e cruzamento com outros dados da pesquisa, para a maior parte dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis, há o entendimento de que houve ainda mais precarização e intensificação do controle sobre seu trabalho, aspectos que foram incorporados ao labor docente após o fim da pandemia e consequente retorno ao ensino presencial. Destacamos que ambos os formatos de ensino contribuíram para precarizar e intensificar o trabalho dos professores, além de possibilitar uma forma mais sofisticada de controle sobre o trabalho dos profissionais da educação, além de aumentar a desigualdade de aprendizagem entre os estudantes.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Precarização e Intensificação do Trabalho. Ensino Remoto e Híbrido.

ABSTRACT

This thesis analyzes the impacts of the Covid-19 pandemic on the work of public elementary school teachers in the municipality of Florianópolis, comprising the changes that occurred because of the adoption of remote and hybrid teaching formats. Historical and dialectical materialism was used as theoretical framework, having as its main sources Marx (2017; 2022), Gramsci (1968; 1999; 2007; 2012), Antunes (2005; 2014; 2018; 2020; 2022) and Evangelista (2014; 2020; 2023). The methodology adopted consists of bibliographic review procedures, questionnaire with teachers, analysis of official documents of the municipality of Florianópolis, the state of Santa Catarina and Federal Universities, as well as documents of the schools selected as research fields and agendas of the meetings of the City Council of Florianópolis. The period of the research comprehended the period from 2020 to 2022. It was indicated that the Managerial reform initiated in Brazil in the 1990s, led to many changes in public management in all spheres of the public service. Allied to this, the recurrent attacks on the working class, especially the 2017 Labor Reform, have increased the precariousness and intensification of work. Education as *locus* of dispute of public funds suffers from educational reforms that aim, in addition to channeling public resources to the private sector with the purchase of educational resources, to comply with the requirements of Multilateral Organizations in the perspective of emptying and expropriating both the training and the teaching practice. Thus, with the beginning of the Covid-19 Pandemic, the private sector perceived an excellent opportunity of obtaining and creating other business niches in Basic Education, especially in Elementary Education. Several experiments in schools were evaluated during remote and hybrid classes, models chosen by the public managers as the only viable alternative. Based on the systematization of the measures adopted in the educational sector during the pandemic and the perception of the teachers who responded to the questionnaire on the decisions taken by the municipal management of Florianópolis, it is relevant to highlight the fact that the decision-making process was articulated on a unilateral basis. After analyzing the questionnaire and cross-referencing it with other research data, for most elementary school teachers in Florianópolis, there is an understanding that there was even more precariousness and intensification of control over their work, aspects that were incorporated into the teaching work after the end of the pandemic and consequent return to face-to-face teaching. Both teaching formats have contributed to precariousness and intensification of teachers' work, in addition to enabling a more sophisticated form of control over the work of education professionals, in addition to increasing learning inequality among students.

Keywords: Teaching Work. Precariousness and Intensification of Work. Remote and Hybrid Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Tipologias documentais e fontes de consulta	31
Quadro 2 – Nome do documento e fonte	32
Quadro 3 – Monitoramento e Avaliação das Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação Meta 7: Sobre Qualidade na Educação Básica/Ideb	45
Quadro 4 – Seleção de textos para a pesquisa.....	55
Quadro 5 – Trabalhos relacionados ao Ensino Remoto	57
Quadro 6 – Artigos selecionados sobre o trabalho pedagógico do professor da Educação Básica na pandemia	65
Quadro 7 – Seleção de artigos relacionados à precarização e intensificação do trabalho docente na pandemia	70
Quadro 8 – Acompanhamento da evolução das medidas Covid-19 no Brasil.....	79
Quadro 9 – Componentes que estruturam o projeto de expansão da PMF	117
Quadro 10 – Reivindicações dos trabalhadores da educação municipal de Florianópolis, ano base 2022	127
Quadro 11 – Composição da Rede de Ensino Pública Municipal de Florianópolis	139
Quadro 12 –Tipos de documentação implementadas durante o ensino remoto e híbrido nas escolas.....	148
Quadro 13 – Meta 7 Estratégia 7.12 Plano Municipal de Educação de Florianópolis.....	160
Quadro 14 – Meta 7 Estratégia 7.11 - Plano Municipal de Educação de Florianópolis	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistemas estaduais de ensino brasileiros que fazem uso da plataforma Google (2005-2020)	48
Tabela 2 – Setores com maior aumento da quantidade de desligamentos por morte	112
Tabela 3 – Situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil em abril de 2022.....	126
Tabela 4 – Variáveis dos docentes da rede pública municipal de Florianópolis	140
Tabela 5 – Indicador de Regularidade Docente nas escolas públicas urbanas no município de Florianópolis	145
Tabela 6 – Tabelas Índice de Esforço Docente Nacional – Região Sul – município de Florianópolis escolas públicas	165
Tabela 7 – Tabelas Índice de Esforço Docente Nacional – Região Sul – município de Florianópolis escolas públicas – anos finais	166
Tabela 8 – Média de Estudantes por Turma Prefeitura Municipal de Florianópolis.....	176
Tabela 9 – Quantidade permitida de estudantes por turma segundo Resolução Conselho Municipal de Educação nº 01/2015	176
Tabela 10 – Quantidade permitida de estudantes por turma segundo Ofício nº 0234/2023/GS/SME/PMF	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do Sintrasem em reação à Lei estadual 18.032/2020.....	106
Figura 2 – Mapa conceitual de estrutura do Plano	124
Figura 3 – Organograma de avaliação e monitoramento.....	125
Figura 4 – Organograma da Secretaria Municipal de Florianópolis	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Publicações de literatura referente ao balanço bibliográfico.....	56
Gráfico 2	– Gráfico contextual da Covid-19 em outubro de 2020	77
Gráfico 3	– Gastos em educação do governo federal (2014-2021) R\$ bilhões constantes (IPCA – 2021)	83
Gráfico 4	– Votação estado de greve contra o retorno das aulas nos regimes.....	99
Gráfico 5	– Opinião das famílias quanto ao retorno às aulas presenciais na rede municipal de Florianópolis.....	100
Gráfico 6	– Opinião sobre segurança para o retorno às aulas presenciais da rede municipal de Florianópolis	101
Gráfico 7	–Comparativo entre as composições do CMF (2008 – 2021)	108
Gráfico 8	– Número de desligamentos por morte entre profissionais de ensino	113
Gráfico 9	– Índice de Contágio e Mortes por Covid-19 em Florianópolis Região Metropolitana no período de 01/01/2020 a 30/12/2020	114
Gráfico 10	– Índice de Contágio e Mortes por Covid-19 em Florianópolis Região Metropolitana no período de 01/01/2021 a 30/12/2021	114
Gráfico 11	–Índice de desenvolvimento humano municipal de Florianópolis.....	135
Gráfico 12	– PIB <i>per capita</i> de Florianópolis	136
Gráfico 13	– Disposição de equipamentos para realização de atividades escolares em casa	153
Gráfico 14	– Respostas à questão: Como considera sua prática no Ensino Remoto?	156
Gráfico 15	– Respostas à pergunta: Como considera sua prática no “Ensino” Híbrido?	156
Gráfico 16	– Gráficos de pesquisa com professores de Ensino Fundamental no Brasil	157
Gráfico 17	– Resultados quanto à participação da família na realização de atividades escolares durante a pandemia conforme pesquisa do Gestrado-UFGM.....	158
Gráfico 18	– Resultado de pesquisa do SintraseM – item motivação para a não devolução de atividades escolares por parte das famílias.....	158
Gráfico 19	– Equipamentos disponíveis para planejamento e avaliação de atividades (pesquisa SintraseM).....	161
Gráfico 20	– Índice de esforço Docente nas escolas públicas municipais de Florianópolis – Ensino Fundamental I.....	167
Gráfico 21	– Índice de esforço Docente nas escolas públicas municipais de Florianópolis – Ensino Fundamental II	168
Gráfico 22	– Recomposição/recuperação de aprendizagem.....	173
Gráfico 23	– Forma de acompanhamento do aprendizado dos alunos pelas SME.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACATE	Associação Catarinense de Tecnologia
ACIF	Associação Comercial e Industrial de Florianópolis
ACT	Acordo Coletivo de Trabalho
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CDL	Câmara de Dirigente e Lojistas
CEE	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CMF	Conselho Municipal de Florianópolis
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE-nCov	Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DEM/TO	Democratas do Tocantins
DGE	Diretoria de Gestão Escolar
DGE	Gerência de Gestão Escolar
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Espírito Santo
ESPII	Emergência de Saúde Pública Internacional

ESPIIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum de Entidades Educacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gestrado/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IDEB	Indicador de Desenvolvimento
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IED	Indicador de Esforço Docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRD	Estudo de Indicador de Regularidade Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
OAB-SC	Ordem dos Advogados de Santa Catarina
OM	Organismos Multilaterais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PLANCOM	Plano de Contingência Municipal para a Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social-Democrata
PSL	Partido Social Liberal
RAIS	Relação de Informações Sociais
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SIG	Educação Sistema de Inovação e Gestão Educacional
SINTE-SC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina
SINTRAM-SJ	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de São José

SINTRAMUBI	Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Biguaçu
SINTRASEM	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Florianópolis
SITRAMPA	Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Palhoça
SUS	Sistema Único de Saúde
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TJ/SC	Tribunal de Justiça de Santa Catarina
TPE	Todos pela Educação
UFECO	União Florianopolitana de Entidades Comunitárias
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UTI	Unidades de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	24
1.3 OBJETIVOS.....	27
1.4 METODOLOGIA	27
1.5 COLETA DE DADOS	30
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	35
2 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	37
2.1 AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
2.2 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA PANDEMIA.....	46
3 BALANÇO BIBLIOGRÁFICO	54
3.1 METODOLOGIA DO BALANÇO BIBLIOGRÁFICO	54
3.2 ENSINO REMOTO	56
3.3 TRABALHO PEDAGÓGICO	65
3.4 PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	70
4 MEDIDAS ADOTADAS NA ÁREA EDUCACIONAL PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NO CONTEXTO DA CRISE SANITÁRIA .	76
4.1 CONTEXTO DA COVID-19 EM 2020: (DES)MEDIDAS INICIAIS DO GOVERNO FEDERAL.....	77
4.2 DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO: A OPORTUNA ESCOLHA DESARTICULADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	83
4.3 POSSÍVEL RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: ENTRE A PRESSÃO POLÍTICA E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA.....	96
4.4 DO ENSINO REMOTO AO HÍBRIDO EM 2021: OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO EM LUTA E RESISTÊNCIA A FAVOR DA VIDA!.....	107
4.5 A VOLTA À “NORMALIDADE”: O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL E A CRESCENTE AMEAÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DE LEIS LOCAIS A FAVOR DOS INTERESSES DO CAPITAL SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL.....	123
5 POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE	135

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS.....	137
5.2 PERFIL DOS DOCENTES.....	143
5.3 CONTROLE, BUROCRATIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA PANDEMIA	146
5.4 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	155
5.5 O USO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INDICADORES EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO DOCENTE.....	163
5.6 RETORNO AO MODELO PRESENCIAL	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A - Questionário.....	198
ANEXO A - Termo de Compromisso e Responsabilidade - PLANCON	203
ANEXO B - Termo de Compromisso de Retorno às Aulas Presenciais- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	205
ANEXO C - Relatório de atividades dos professores Anos Iniciais.....	207
ANEXO D - Relatório de atividades dos professores Anos Finais.....	210
ANEXO E - Planilha de acesso às atividades pedagógicas não presenciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis	214

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho dos professores do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) no período da pandemia de Covid-19 (2020 a 2022). A presente pesquisa buscou compreender como as mudanças ocorridas no contexto da crise sanitária, com a implementação do Ensino Remoto e Híbrido,¹ impactaram o trabalho dos professores.

Neste texto introdutório, apresentamos algumas reflexões acerca da gestão do trabalho docente a partir das reformas educacionais desde 1990 e suas formulações para a educação, também as mudanças na escola durante a suspensão do Modelo de Ensino Presencial na pandemia de Covid-19 e seus possíveis impactos na precarização do trabalho dos professores.

1.1 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O modo de produção capitalista possibilita o trabalho “livre e flexível” para boa parte dos trabalhadores. Contudo, na lógica do capital, “liberdade” e “autonomia” são sinônimos de precarização da vida da classe trabalhadora (Mattos, 2013), que necessita se submeter e vender sua única mercadoria, a força de trabalho (Marx, 2017), para sobreviver. Em essência, o capital explora ao máximo a força de trabalho e expropria historicamente direitos sociais conquistados em meio a reformas trabalhistas que promovem contratos de trabalho precários ou, até mesmo, nenhum contrato.

Dessa forma, na aparência, o capital busca alternativas para um modo que atenda aos anseios de todas as classes, porém, em sua essência, é um projeto burguês de longa data com propósitos definidos. Para isso, conta com um aparato político e econômico amplo para organizar o consenso passivo e ativo (Gramsci, 1999) da classe trabalhadora e mobilizá-la a acreditar que o capitalismo é um sistema econômico com inúmeras escolhas e oportunidades. Por meio do salário, oculta a negação da troca de equivalentes na relação capital-trabalho e alimenta a forma de reprodução ampliada capitalista (Motta; Andrade, 2020).

Durante décadas, os governos vêm se adequando a regras dos financiadores internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a

¹ O termo Ensino Híbrido foi amplamente utilizado no ano de 2021 pelas instituições de ensino, pela mídia, por formuladores de políticas públicas e gestores públicos para caracterizar a utilização de aula presencial com atividades não presenciais. Adotados esse termo na pesquisa pois ele ficou conhecido e utilizado por profissionais da área da educação e na mídia nacional.

Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), justificando, assim, as grandes movimentações financeiras para ajustes estruturais e setoriais, bem como, o processo de reforma e modernização do Estado brasileiro (Mare, 1995).

Na perspectiva de Luiz Carlos Bresser Pereira (1996), a reforma foi apoiada na proposta de administração pública gerencial para dar mais governança ao Estado, facilitar o ajuste fiscal, tornar mais eficiente e moderna a administração pública voltada para o atendimento ao cidadão. Para Silva (2021, p. 57), “A Reforma do Estado junto às políticas neoliberais resultou no desmonte dos serviços públicos, na intensificação de privatizações, terceirizações e empregos temporários e precários, com o objetivo de reduzir os gastos estatais”. Esse modelo de administração oportunizou outras possibilidades de contratos de gestão com entidades de direito privado, potencializou a contratação via terceirização e aumentou o tempo de estágio probatório dos servidores públicos por três anos, o que limitou o acesso a adicionais na carreira.

Utilizando o modelo gerencialista, implementado a partir da década de 1980 no Reino Unido (Newman; Clarke, 2012) e criado paralelamente às transformações que ocorreram no mundo do trabalho na década de 1990 (Venco, 2016), os princípios da Nova Gestão Pública brasileira “[...] incide[m] nos processos de privatização e terceirização de forma a tornar serviços públicos nichos de negócios para o capital” (Previtali; Fagiani, 2021, p. 162).

“Assim como em outras áreas do governo, a educação, sob a Nova Gestão Pública, articula o Estado a agências internacionais, com propostas para modernizar a gestão da educação pública, tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 534). Dessa forma, de acordo com Silva (2021, p. 58):

Com o sistema público instituindo os princípios da chamada administração gerencial, tivemos propostas de diretrizes sobre a estrutura e o funcionamento da gestão pública cujos desdobramentos reverberaram sobre a política educacional periférica, com um novo ideário que passou a exercer importante papel da definição das políticas públicas para a educação no Brasil.

Cabe dizer que essa moderna administração gerencial do setor público articulou formas de precarizar ainda mais o trabalho do professor. Com o neoliberalismo, aprofundam-se os preceitos do Gerencialismo (Newman; Clarke, 2012), conseqüentemente,

[...] abriu-se um contexto em que foi atribuído à educação o condão de sustentação da competitividade, universalizando-se formas de sociabilidade necessárias à nova etapa de acumulação capitalista, sintonizando ao tempo das reformas implementadas nos países da América Latina (Silva, 2021, p. 58).

No Brasil, diferentes governos têm realizado acordos com instituições financeiras internacionais que vêm direcionando o cenário educacional do país. Esse direcionamento “[...]”

ultrapassou o limite da assistência técnica e financeira propriamente ditas, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais” (Fonseca, 2001, p. 95), que segue interferindo diretamente nas decisões educacionais brasileiras.

Diversos documentos foram produzidos na década de 1990 em conferências (Shiroma *et al.*, 2007) financiadas por organismos multilaterais. Entre inúmeros direcionamentos, um dos termos que se repete constantemente é a competitividade e o crescimento econômico dos países alicerçados na educação e qualificação do trabalhador.

Para Santos (2013 p. 29), “As reformas educacionais da década de 1990 conduziram a uma reconfiguração da função do professor, um “alargamento da função”. A partir desse ponto, os docentes passaram a realizar diversas atividades, inclusive voltadas à gestão escolar. Ao mesmo tempo, há novas e maiores exigências de trabalho, não há efetivo investimento de recurso público para valorização salarial e formação docente, nem estrutura adequada para atender alunos com as condições objetivas necessárias.

A precarização do trabalho docente é um projeto de longa data e de relações complexas que vão além da valorização salarial. Linhart (2015) reelabora o conceito de precariedade no mundo do trabalho, argumentando que a precarização do trabalho assalariado depende de duas variáveis: objetividade e subjetividade. A primeira abarca as relações de trabalho, o tipo de contratação, os benefícios, salário, direitos envolvidos etc. Já a segunda está atrelada às condições de trabalho, como a estrutura física, pedagógica, gestão do trabalho - cumprimento de prazos, por exemplo, alcance de índices e metas e programas implementados. Assim, o capital está de forma recorrente a elaborar estratégias de captura da subjetividade² da classe trabalhadora para, dessa forma, introjetar o perfil desejado de trabalhador.

O trabalho docente, assim como o dos demais trabalhadores, é precarizado de acordo com os padrões da gestão gerencial. Venco (2016) explica que os professores das escolas vivem essa pressão de forma muito mais aguda, pois sua docência é escalonada conforme resultados de desempenho das avaliações de seus alunos, uso da tecnologia ou pacotes privados adquiridos pelo sistema de ensino. Além disso, precisam viver sob rígidas normas institucionais que utilizam estratégias de uso de códigos em fichas de pontos para que o trabalhador não se afaste do trabalho ou para que não participe de greves. “É aí que intervém a precarização subjetiva para, justamente, destituir os trabalhadores de seus saberes, de seus ofícios, de suas experiências, de seus coletivos, de tudo o que lhes tranquiliza e que traz serenidade no trabalho” (Linhart, 2015, p. 139).

² Para maior aprofundamento indicamos a leitura da tese de doutorado intitulada: Trabalho e Subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital de Giovanni Antonio Pinto Alves (2008).

A categoria docente, que trabalha em escolas públicas e sofre com constantes ataques à carreira e à docência, é assediada pela mídia e por instituições que tentam adentrar e se apropriar de tudo o que for passível de lucro com e na escola, inclusive, a formação de professores (Silva; Santos, 2021), considerados responsáveis pela divulgada e recorrente “crise da educação”. Além de carregarem o dever de solucionar todos os problemas de seus alunos que advêm da externalidade da escola,

[...] o discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele. Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicando como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável “novo” mundo (Evangelista, 2014, p. 54).

Organismos internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), servem para legitimar a implementação de políticas públicas educacionais que abocanham o dinheiro público, com cartilhas “inovadoras”, tecnologias que propiciam aulas “dinâmicas”, “metodologias ativas”, formação de professores flexíveis. Contudo, grande parte desses programas formulados e aplicados nos chamados países desenvolvidos não obteve êxito e acabou por ser encerrado e repassado a países periféricos sob o argumento de melhoria no desempenho da educação. Desse modo,

É preciso lembrar todavia que, embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas ‘entrem em disputas dentro de lutas mais amplas’, uma vez que, “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (Fairclough, 2001, p. 105).

Embutidos estrategicamente nesses documentos está o perfil desejado de professor, um importante aliado para a melhoria dos índices educacionais. Entretanto, com a premissa de melhoria na qualificação dos docentes, esses documentos acabam por dar suporte a mudanças nas condições do trabalho dos professores e a elaborar, junto com os gestores públicos, políticas que interessem somente ao capital. A cada década, novas recomendações são elaboradas para, segundo seus propositores, melhorar a qualidade da educação em todos os países.

A Agenda 2030 é um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientam o trabalho das Nações Unidas (ONU), finalizada em 2015, com meta de implementação entre os anos de 2016 e 2030 nos países que se comprometeram com a agenda. Nesse sentido, essa “[...] Agenda 2030 é apresentada como um compromisso da comunidade educacional mundial, composta por Organismos Multilaterais (OM), organizações privadas da sociedade civil e agências financeiras” (Souza, 2023, p. 194). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 está relacionado à educação e visa contribuir para que seja inclusiva e equitativa ao longo da vida

para todos, por meio de metas. Dentro do ODS a formação e o trabalho dos professores são contemplados, entendendo-se que esse trabalhador este deve estar apto a práticas e metodologias inovadoras e preparado para o uso das TIC.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, algumas mudanças ocorreram no âmbito educacional mundial devido a propagação acelerada, altos índices de letalidade, falta de tratamento adequado e vacina. A única medida possível foi o isolamento social. No Brasil, o isolamento foi decretado a partir do mês de março de 2020, conseqüentemente, as escolas foram fechadas. Sem aulas presenciais, novos formatos de “ensino” foram implementados nas instituições de ensino público e privado, o que acabou por ofuscar a discussão acerca da Agenda 2030, porém, muito das preposições, em especial sobre o uso da tecnologia, puderam ser testadas com a pandemia.

O Banco Mundial produziu documentos direcionados aos possíveis impactos da pandemia na educação, dentre eles, o *Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças* (2021) foi direcionado para os países da América Latina e Caribe. Outros, como o *Covid-19 no Brasil: impactos e respostas de políticas públicas* (2020) e *Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o Resto do Mundo?* (2020) foram construídos e elaborados, como expresso nos títulos, para o contexto brasileiro. Entre tantos documentos produzidos nesse período por organismos multilaterais, observa-se a ausência de produção de documentos como política de Estado que auxiliassem a organização do sistema de ensino da esfera estadual e municipal, assim como, as redes seguiram de modo geral documentos e encaminhamentos oriundos das “recomendações” dos organismos multilaterais para a educação. Em comum acordo, esses documentos explicitaram a urgência de implementar uma forma de ensino para substituir a curto prazo as aulas presenciais, gestando-se, portanto, o chamado Ensino Remoto, Atividades não Presenciais ou Atividades online.

Com a “ausência” do Estado, outros sujeitos assumem o protagonismo de supostas soluções para o ensino não presencial. O Instituto Natura e a Fundação Lemann, por exemplo, realizaram eventos gratuitos para os professores, entre eles o *webinar*³, que apresentou o documento *Recomposição das aprendizagens: Estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia*, o *Educa Week*⁴ e o *Educação para Transformação*⁵. Ambas as organizações apresentaram, em sua programação, o metaverso na educação; Internet das coisas; uso das tecnologias para diminuir o déficit de aprendizagem no ensino público e

³ [Lançamento] Estratégias para Recomposição das Aprendizagens

⁴ Educa Week 2021 está chegando!

⁵ Educação para Transformação - Conferência de Abertura

estratégias para o aumento do engajamento de estudantes de baixa renda e estratégias para formação de professores de escolas públicas e educação na era digital. A ênfase dos palestrantes fundamentou-se, segundo os organizadores, no fato de os professores das escolas públicas não estarem preparados para esse “novo normal”, ou mesmo para a recuperação do déficit de aprendizagem, com a recorrente “preocupação” em realizar avaliações diagnósticas da aprendizagem dos alunos, mostrando-se, assim, dispostos a “ajudar” nessa adaptação de cenário, ou seja, atuar nesse novo mercado.

Segundo Argollo e Vieira (2021), “O movimento Todos pela Educação (TPE), o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e a Plataforma Negócios pelo Futuro são os conglomerados que representam as empresas do mercado informacional e que estão protagonizando esse processo”. Esses movimentos sociais empresariais organizaram frentes para aumentar o controle do capital sobre a escola, seja na forma de documentos ou relatórios para influenciar direcionamento de gestores públicos, seja nas abruptas mudanças na forma de trabalho dos professores. Para Evangelista e Souza (2020, p. 08), “Revestido o litígio de neogerencialismo, de discurso técnico ou, até mesmo, de face humanista, jorram recomendações, ementas, projetos e ações capitalistas sobre o professor e sobre a escola, evidenciando a posição imprescindível da escolarização para o capital”.

Entende-se que o isolamento social necessário para conter o contágio da Covid-19 e os modelos de “ensino” propostos pelo poder público foram escolhas dos gestores públicos em parceria com instituições privadas e que contribuíram para o processo de intensificação e precarização das condições sociais do trabalho docente, além de possibilitar outras formas de mercantilização do Ensino Fundamental para além das que já estão em curso.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O ponto de partida para iniciar a pesquisa foi a vivência da pesquisadora como professora de anos iniciais – Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), que, em suas práticas institucionalizadas, sente os efeitos da precarização engendrada por constantes políticas públicas que vêm, durante décadas, promovendo o desmonte da educação pública. Soma-se a esse contexto a precarização e a intensificação sentida pessoalmente durante a pandemia, juntamente com o sofrimento em relação às incertezas do cenário e (des)caminhos da docência ocasionado pela Covid-19.

Do ponto de vista social, sabe-se que a precarização do trabalho docente da educação básica pública brasileira não é um fenômeno recente, ele apenas foi reforçado durante a

pandemia e diante da atual crise econômica. Essas relações que estão intensificando a piora das condições objetivas e subjetivas de trabalho têm sido pauta de debate nos coletivos de estudos, nos centros de formação docente, nos sindicatos e nas instituições de ensino. Assim, este trabalho pode contribuir com as reflexões e na produção de sínteses de todos esses coletivos para a compreensão da forma como a mudança educacional tensiona o trabalho dos docentes do Ensino Fundamental de Florianópolis.

Entre o período de 7 a 14 de maio de 2020, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Florianópolis (Sintrasem) aplicou um questionário aos professores para verificar a relação deles com o teletrabalho e as atividades não presenciais. A pesquisa contou com a participação de 395 pessoas e apontou que 43,8% delas consideraram não ter formação adequada para atividades não presenciais, 41,5% constataram intensificação do trabalho, 33,7% relataram falta de equipamento ou conexão e 77,8% consideraram que o trabalho é maior e o resultado do ensino-aprendizagem pior. Outro ponto que chama a atenção no documento é a sobrecarga de trabalho para as mulheres, que dividem o trabalho remunerado com o doméstico e o cuidado e acompanhamento escolar dos próprios filhos. Esse cenário pode nos dar um indicativo do “novo normal” e do novo modelo de ensino híbrido proposto, que juntou as funções do ensino presencial ao ensino remoto, fazendo com que a quantidade de trabalho duplicasse. A pesquisa revela o olhar da categoria docente sobre seu trabalho e corrobora com a hipótese apresentada na pesquisa.

Outro ponto relevante é a intensificação do controle e da vigilância tecnológica sobre os processos de trabalho a que estão expostos os professores. Além da burocracia que controla o tempo e o trabalho pedagógico a que a classe está habituada, no modelo de ensino remoto outros modos de controlar a intensidade do trabalho foram implementados, como mais controle sobre a rotina diária, por meio de produção de relatórios, conforme apontaram as pesquisas de Almeida e Dalbem (2020), Arruda e Nascimento (2021) e Machado *et al.* (2022).

Antunes (2020) relaciona ao advento da Indústria 4.0 uma nova fase da hegemonia informacional-digital sob comando do capital financeiro e que, por meio de instrumentos como *smartphones, tablets e notebooks*, a intensificação de controle, supervisão e comando dos trabalhadores de diversos setores seriam atingidos e isso, de fato, ocorre, em especial com os professores. Por meio da implementação de um modelo ainda mais burocrático, o Ensino Remoto Emergencial foi a oportunidade para implementar práticas pensadas, mas não consolidadas até então.

Exemplo disso foi o e-mail enviado pela Diretoria de Gestão Escolar (DGE), departamento da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, aos diretores das

instituições de ensino/PMF, em cumprimento do OC 14/SMA/GABDPRE/2020 para aos secretários municipais. A Secretária Municipal de Administração, Katherine Schereiner, ressaltou, no documento, que caberia a cada Secretaria e Superintendência estabelecer metas de trabalho não presencial aos agentes públicos e averiguar seu cumprimento, por meio da análise dos dados inseridos na planilha de produtividade. Dessa forma, os profissionais foram condicionados a elaborar relatórios individuais mensais, que foram entregues à sua chefia imediata. Ao final do período de pandemia, os Diretores entregaram, conforme orientado, Comunicação Interna confirmando o teletrabalho dos profissionais, validando sua codificação de frequência do período; os relatórios poderiam ser solicitados a qualquer tempo pelos órgãos de controle internos e externos. O modelo de relatório foi também enviado aos profissionais via diretor da unidade e cobrados mensalmente.

Vale ressaltar que após a suspensão das aulas presenciais, além do referido relatório, também foi de responsabilidade dos professores preencher e postar planilhas de controle de atividade dos alunos, planilhas de contato com famílias, postagem de sequência didática no Google Drive e envio das mesmas para o setor responsável postar no Portal Educacional⁶ da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Segundo autores como Nascimento (2021), Saraiva *et al.* (2021), Ferreira (2021), Lima *et al.* (2020), Arruda e Nascimento (2021), Previtali e Fagiani (2021), Leher (2022) e Saviani e Galvão (2021) Oliveira; Andrade, (2020), a precarização e intensificação do trabalho dos professores⁷ do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19 foi acelerada e acrescida de novos elementos. Autores como Cipriani (2021), Moreira (2021) e Carius (2021) situaram que, após a suspensão das aulas e seu retorno para o ensino presencial, a educação escolar passaria por muitas transformações e ressignificações. Nessa direção, estudos que considerem a Educação Básica em tempos de pandemia, em outras cidades e estados do país, parecem válidos para pensar a educação atualmente.

A pesquisa pode, dessa forma, contribuir com a literatura existente sobre a precarização do trabalho docente quanto aos desdobramentos causados no período proposto pelo trabalho na pandemia.

A classe trabalhadora sofre há séculos os efeitos da expropriação do capital, não foi, nem é diferente para a camada da classe trabalhadora docente. Aprofundar o olhar para a categoria trabalho na particularidade da práxis docente e refletir acerca do cenário marcado pela

⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional/unidades-educativas>.

⁷ A categoria professores/as foi escrita de acordo com a regra normativa da Língua Portuguesa, contudo a questão de gênero está contemplada, haja vista que a maioria dos integrantes é mulheres.

crise sanitária de Covid-19 se faz necessário para a reflexão crítica das mudanças que estão em curso e as ainda por vir, que poderão contribuir com a precarização do trabalho dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis. Igualmente importante é olhar para as resistências, como elas vêm ocorrendo, a fim de compreender o movimento real para além de sua aparência.

Diante de todos os elementos citados que envolvem nossa problemática, delineamos o seguinte questionamento: como os formatos de ensino remoto e híbrido, implementados durante a pandemia, impactam na precarização, na intensificação e no controle do trabalho dos professores de Ensino Fundamental público do município de Florianópolis? Como hipótese, afirmamos que houve aumento da precarização e intensificação do controle do trabalho desses professores no período pandêmico, motivados por decisões unilaterais e implementação de instrumentos de gerenciamento do trabalho decorrentes dos modelos de ensino remoto e híbrido mediados pelo uso de novas tecnologias e plataformas digitais.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar os impactos da pandemia de Covid-19 no trabalho docente de professores do Ensino Fundamental público municipal de Florianópolis, visando compreender as mudanças em curso nessa etapa de ensino em decorrência das práticas adotadas no período pandêmico. Para tanto, apresenta-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a produção científica sobre os impactos da pandemia nas mudanças na escola, em especial, no trabalho docente no ensino escolar;
- b) Sistematizar as medidas adotadas na área educacional pela prefeitura municipal de Florianópolis no contexto da crise sanitária;
- c) Investigar as consequências da pandemia no trabalho docente, em especial, sobre a prática docente durante a pandemia.

1.4 METODOLOGIA

A pesquisa inclui as categorias analíticas da totalidade e das particularidades da precarização do trabalho, na perspectiva da teoria do desenvolvimento humano, como bases para compreender a precarização do trabalho dos professores do Ensino Fundamental público do Município de Florianópolis, Santa Catarina.

Quanto às etapas da pesquisa, inicialmente foi realizado um balanço de literatura com recorte temporal de 2020 a 2022, a fim de orientar os aspectos teóricos e metodológicos do estudo e conhecer a produção científica sobre os impactos da pandemia nas escolas, em especial, no trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Posteriormente, foram realizadas as etapas de coleta e de análise de dados, que serão descritas nas próximas subseções.

A análise de dados foi primeiramente documental, abrangendo o conjunto de textos, leis, portarias, diretrizes e demais documentos coletados dentro de um período cronológico, mas não linear, pois a importância da documentação como fonte não necessariamente nos prende a datas de tipo cronológica, mas sim do tempo histórico a que estão articuladas. "Documentos derivam de determinações históricas que devem ser aprendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89).

Sendo assim, lidar com documentos deduz pensá-los como resultado de práticas sociais e manifestação da consciência humana viável em um dado momento histórico. Dessa forma, o propósito da análise documental não foi o de compilar um conjunto de orientações políticas cronológicas, mas sim, compreendê-las na sua materialidade da correlação de forças que as produziram e das resistências de classe que elas movimentaram.

A fonte documental está, portanto, diretamente relacionada às políticas públicas da educação, especialmente as criadas durante a pandemia, do macro na esfera federal ao micro na Prefeitura Municipal de Florianópolis, recorte espacial da pesquisa. Entende-se que "Políticas pensadas globalmente podem chegar a resultados diferentes em razão de contextos diversificados e mesmo de apropriações operadas na ponta do processo, caso da escola" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 105). Dessa forma, a seleção de fontes documentais das escolas serviu para ampliar o olhar do macro ao micro e vice-versa, para, a partir desse movimento, descrever o desenrolar das políticas no campo pesquisado.

O olhar para os resultados do questionário teve como foco compreender, por meio do instrumento, se houve ou não intensificação, precarização e controle dos professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis durante a pandemia no recorte temporal proposto pela pesquisa. Os dados numéricos serviram como suporte para a análise do questionário, triangulando, assim, a parte teórica com a documentação e os números, possibilitando uma análise ampliada do objeto da pesquisa.

Entende-se que, juntos, teoria, fontes documentais e análise do questionário potencializam a leitura e o entendimento do objeto de pesquisa, pois, números, por si só, não explicam o movimento material, histórico e dialético, assim como, documentos funcionam

como “[...] balões de ensaio, como factoides aptos a desviar a atenção de questões centrais para secundárias ou mesmo para oferecer o argumento contra a própria política que engendra.” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 113). Dessa forma, a teoria deve auxiliar o movimento de pensar e refletir a empiria, as fontes e os documentos, e recompor a si própria como instrumento de entendimento.

O método proposto para a pesquisa está ancorado na abordagem Dialética, sendo esta um conjunto de processos calcado na base material e histórica. Isso porque, “A determinação material, também está numa relação dialética, onde um elemento se expressa no seu contrário, as ideias se expressam em realidades materiais, as realidades materiais se expressam como ideias, formando uma unidade” (Iasi, 2019, p. 7).

Nessa lógica, o pensamento busca compreender e expressar o movimento real material, por meio das categorias de análise que possibilitam um sistema de categorias universais da realidade, compreendendo-se que “[...] as categorias filosóficas são condições de concordância (identidade) entre o pensamento e a realidade, um caminho de aquisição de conhecimento objetivo-verdadeiro” (Kopnin, 1978, p. 86).

As categorias analíticas a que a pesquisa se propõe têm conteúdo objetivo, pois, de certa forma, são reflexos das leis no real. Uma delas é a totalidade, construída com base histórica, material e econômica, que possibilitou ou não, o trabalho do professor durante a pandemia. Conforme Netto (2011, p. 44), “A realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade” (Netto, 2011, p. 44). Portanto, buscamos capturar e entender determinadas sínteses relacionadas ao objeto para compreender a categoria totalidade.

Outra categoria encontrada no percurso do trabalho é a da contradição, cujo discurso verso a realidade dos modelos de ensino prometido como alternativa viável para atender os alunos e o que foi de fato realizado pelo poder público na forma de improviso e descaso é apresentado no percurso do trabalho. E por último, a categoria mediação, que, por meio de leis, decretos, portarias, determinou-se as condições objetivas e subjetivas para o funcionamento tanto do chamado modelo de ensino remoto, quanto do modelo de ensino híbrido.

Portanto, a teoria, os dados e as categorias em movimento contribuíram para analisar as particularidades do processo e tecer uma reflexão a respeito da intensificação da precarização e do desmonte do ensino público brasileiro, contribuindo, assim, para futuras articulações e enfrentamentos para a escola pública.

1.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a aplicação de questionário e a documental, a fim de se obter uma triangulação de dados.

Para investigar as consequências da pandemia no trabalho docente, em especial sobre o trabalho pedagógico, foi aplicado um questionário com os docentes que atuam no Ensino Fundamental I e II que lecionam nas instituições de ensino público municipal de Florianópolis. Entendemos que, devido a grande quantidade de escolas e professores na rede de ensino, não seria possível aplicar o questionário com todo esse universo. Por isso, foram selecionadas três escolas como campos de pesquisa, levando-se em conta suas potencialidades e particularidades, assim definidas: uma escola com turmas no regime integral e que atende somente o Ensino Fundamental I, uma do “futuro” e uma de grande porte.

No entanto, mesmo com essa seleção, a quantidade de professores que lecionam nas três unidades ainda seria muito elevada. Por isso, optou-se por selecionar apenas os professores regentes dos Anos Iniciais, preferencialmente de 1º e 2º anos, e das disciplinas de matemática e língua portuguesa dos Anos Finais, preferencialmente de 6º e 9º anos. Além disso, foram selecionados apenas os professores que trabalharam durante os anos de 2020 e 2021 no ensino remoto e híbrido na rede municipal de ensino de Florianópolis, a fim de compreendermos as transformações, as mudanças e as dificuldades implementadas no seu percurso e nas condições de trabalho, bem como, sua relação com demais professores, famílias, alunos e gestão escolar. O questionário foi construído com 16 perguntas fechadas e pensado para ser respondido de forma impressa, presencialmente, pelos participantes. A pesquisa passou por análise do Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovada sob o Parecer 5.780.420 em 28 de novembro de 2022. Seguindo os protocolos do campo, o Parecer foi enviado para a Gerência de Formação Continuada (GFC) da PMF, em 28 de novembro de 2022, e, em resposta, a GFC autorizou o campo para a pesquisa e solicitou que, no início do mês de fevereiro de 2023, fosse enviando e-mail solicitando contato com as escolas.

No dia 02 de fevereiro de 2023, enviamos, conforme solicitado, o pedido de contato. Em resposta, recebemos o Termo de Autorização que deveria ser assinado pelo diretor de cada unidade de ensino pesquisada, permitindo a coleta de dados em sua escola.

Entre os dias 30 de janeiro e 03 fevereiro de 2023, foi aplicado o pré-teste do questionário com um grupo de professores com as mesmas características dos participantes selecionados para a pesquisa, a fim de corrigir dificuldades na coleta dos dados. Nos dias 10, 15 e 28 do mês de fevereiro do mesmo ano o questionário foi aplicado nas unidades escolares

com os professores selecionados. Com as professoras do Ensino Fundamental, foi possível aplicar os questionários de forma impressa, já com os professores do Ensino Fundamental II, foi necessário adaptar o instrumento para aplicação via Google Formulário. Essa alternativa ocorreu pela remoção ou permuta desses professores para outras escolas, o que inviabilizou a aplicação de forma física com esse grupo.

A etapa subsequente, de cunho documental, foi realizada a partir da sistematização das medidas adotadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis no contexto da crise sanitária por meio de documentos de domínio público, conteúdo de acesso interno.

O levantamento dos documentos foi realizado a partir de buscas online em portais institucionais abertos e fontes restritas, sendo, desses últimos, alguns encaminhados via e-mail institucional da PMF e outros por colegas pesquisadores que conheciam o objeto de pesquisa. A inclusão foi baseada na relevância e na contribuição para com a pesquisa, a fim de sistematizar os encaminhamentos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em especial a Secretaria de Educação de Florianópolis, no recorte temporal proposto pela pesquisa (2020-2022), para explorar e descrever as aulas durante o chamado modelo remoto e híbrido.

Os documentos selecionados para análise estão descritos conforme sua tipologia no Quadro 1 e listados por nome no Quadro 2.

Quadro 1 –Tipologias documentais e fontes de consulta (continua)

Tipologia documental	Fonte de consulta
Documentos oficiais nacionais	1 Portal do Ministério da Educação 2 Portal da Legislação 3 Portal Planalto.gov 4 Portal Gov.br
Documentos oficiais estaduais	1 Portal Leis Alesc 2 Portal da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina
Documentos oficiais municipais	1 Diário Oficial Eletrônico da Prefeitura Municipal de Florianópolis 2 Portal da Prefeitura Municipal de Florianópolis 3 Portal Legislação Municipal de Florianópolis
Documentos oficiais relacionados a categoria trabalhadora (Sindicato)	1 Site do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis - Sintrasem

Quadro 1 –Tipologias documentais e fontes de consulta (continua)

Tipologia documental	Fonte de consulta
Outros documentos oficiais recebidos por e-mail institucional durante o período estudado e não disponíveis publicamente	1 Email - Google institucional da Prefeitura Municipal de Florianópolis
Notícias relacionadas a precarização do trabalho da categoria e publicadas pelos Sindicatos	1 Site do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis - Sintrasem 2 Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina - Sinte-SC.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 – Nome do documento e fonte (continua)

Nome do documento	Fonte
Protocolo para o retorno das aulas presenciais no município de Florianópolis	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Portaria nº 055/2022 Jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal	Diário Oficial Eletrônico Prefeitura Municipal de Florianópolis
Portaria nº 156/2020 Condições de frequência para os profissionais do magistério e civil da Secretaria Municipal da Educação	Diário Oficial Eletrônico Prefeitura Municipal de Florianópolis
Plano Municipal de Contingência-Educação	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Portaria nº 277/2020 Orientações sobre avaliação no regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais	Diário Oficial Eletrônico Prefeitura Municipal de Florianópolis
Ofício n. 0424/2020/15PJ/CAP	E-mail institucional Prefeitura Municipal de Florianópolis
Decreto n. 21.673, de 22 de junho de 2020 Regime de Teletrabalho	Legislação Municipal de Florianópolis/SC
Decreto Nº 21.347, de 16 de março de 2020. Medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública	Legislação Municipal de Florianópolis/SC
Decreto Nº 21.569, de 15 de maio de 2020. Consolida as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública	Legislação Municipal de Florianópolis/SC
Decreto nº 21.692, de 30 de junho de 2020. Fortalece medidas de enfrentamento ao Covid-19	Legislação Municipal de Florianópolis/SC
Acesso às Atividades Pedagógicas Não Presenciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis	E-mail institucional Prefeitura Municipal de Florianópolis
Diário Oficial Eletrônico do município de Florianópolis. Portaria SMA nº 1026/2020	Diário Oficial Eletrônico Prefeitura Municipal de Florianópolis

Quadro 2 – Nome do documento e fonte (continuação)

Nome do documento	Fonte
Resolução CME N°, de 04 de setembro de 2020 Reorganização em caráter excepcional do Calendário Escolar do ano letivo de 2020	Google Drive / Facebook
Parecer CME nº 18/2020	Google Drive/ Portal Sintrasm
Resolução N° 01, de 17 de novembro de 2021 “fixa normas para a Autorização de Unidades Educativas Municipais do Ensino Fundamental público de Florianópolis	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME / Período 2020-2021, Florianópolis - SC Lei Complementar no 546/2016	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Lei nº 10.773, de 27 de janeiro de 2021	Legislação Municipal de Florianópolis/SC
Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020. Dispões sobre as atividades essenciais do Estado	Portal Leis ALESC
Diretrizes para o retorno às aulas	Portal Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina
Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida	Portal MEC
Nome do Documento	Fonte
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Portal MEC
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Portal MEC
Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública	Portal gov.br
Portaria N° 188 de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em saúde Pública	Portal gov.br
Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020 Estabelece o Programa de Enfrentamento ao Coronavírus	Portalto.gov
Lei Complementar nº 191, de 8 de março de 2022 Altera a Lei Complementar nº 173	Portal planalto.gov
Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021 Política de Inovação Educação Conectada	Portal planalto.gov
Decreto Legislativo nº 6 de 2020 Reconhece a ocorrência do Estado de calamidade	Portal planalto.gov
Parecer CNE/CP N° 5/2020 Reorganização do Calendário escolar	Portal MEC
Parecer CNE/CP N° 9/2020 Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2020	Portal Normativas MEC

Quadro 2 – Nome do documento e fonte (conclusão)

Nome do documento	Fonte
Perecer nº 18/2020 Plenária CME sobre a portaria SME nº 277/2020	Portal SintraseM
Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023 Institui a Política Nacional de Educação Digital	Portal planalto.gov
Censo Escolar	Portal Gov.br
Nota Técnica Nº 039/2014 Indicador de Esforço Docente	Portal Gov.br
Nota Técnica CQCQTI/DEED/INEP nº 11/2015	Portal Gov.br

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Além de documentos oficiais, ainda durante a etapa documental, foram considerados os documentos produzidos pelas escolas e disponíveis internamente. Para mapear os locais de postagem, tanto das atividades desenvolvidas pelos professores, como da parte administrativa do trabalho (planilhas, registros, diários de classe etc.), foram utilizados o Sistema de Inovação e Gestão Educacional (SIG Educação) - plataforma online que centraliza o portal do professor, portal do aluno, ambiente escolar, calendário escolar, módulo de segurança e secretaria escolar - desenvolvido pela empresa IntelliBR, que mantém contrato com a PMF.

Outro local usado para a busca por documentos foi o Google Drive - serviço de criação e armazenamento em rede de arquivos, como documentos, planilhas e apresentações, com possibilidade de salvamento em nuvem - também contratado pela PMF e agregado a um pacote Google de serviços. As buscas tanto no SIG quanto no Google Drive consideraram o recorte temporal 2020 e 2022 e concentrou-se nas três escolas onde foram aplicados os questionários.

Para ter acesso aos ambientes internos, foi necessário apresentar aos diretores das escolas selecionadas um ofício emitido pela Gerência de Formação Continuada do Município, ficando a cargo de cada escola autorizar ou não a pesquisa. Todas as diretoras permitiram livre acesso para coleta de documentos. Tanto o Google Drive quanto o SIG arquivam documentação própria de cada unidade de ensino, o que torna restrito o acesso a esses documentos. Durante a Pandemia, o Google Drive foi utilizado não apenas para armazenar planejamentos e planilhas de colegiado, como de costume, mas recebeu também outros documentos, dentre eles, atividades para serem impressas ou postadas, planilhas de controle de atividades de alunos e de postagens de atividades dos docentes e atas de reuniões online.

As três escolas selecionadas para o estudo autorizaram o acesso tanto ao SIG, quanto ao Google Drive, e a consulta foi realizada, para a coleta de dados, durante o período de março a abril, a fim de mapear a organização dos documentos arquivados.

Durante o percurso da pesquisa, compreendemos que seria necessário buscar documentação no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, uma vez que é órgão formulador e fiscalizador das decisões e processos educacionais, portanto de suma importância para compor a sistematização das medidas adotadas na área educacional da PMF no contexto da crise sanitária. Muitas decisões oficiais e orientações formuladas pela PMF não estão disponíveis ao público, portanto, acessar às pautas do Conselho foi um meio para compormos a sistematização das medidas adotadas pela rede pública municipal de Florianópolis.

Optamos por utilizar as pautas do período que compreende o recorte temporal da pesquisa (2020 a 2022), incluindo pautas de chamadas ordinárias e extraordinárias. Para ter acesso a esses documentos, enviamos, no dia 09 de maio de 2023, uma carta de apresentação e o projeto ao senhor Ivan Luiz Ecco, presidente do CMF. No dia 24 de maio de 2023, na 6ª reunião do Conselho Pleno Ordinário, o pedido foi apresentado e aprovado. O acesso ao material solicitado foi liberado via Google Drive no dia 29 de maio de 2023.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A partir dessa introdução, na qual estão incluídos justificativa, objetivos gerais e específicos e a metodologia da dissertação, o trabalho se organiza em mais cinco seções.

Na segunda seção, elaboramos os aportes teóricos para embasar as discussões a respeito da precarização e intensificação do trabalho docente durante o Ensino Remoto e Híbrido.

Na terceira seção, foi realizado um balanço de literatura a respeito do trabalho dos professores na Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental, durante a pandemia de Covid-19. Os textos analisados abordam a intensificação, a precarização e o controle relacionados à pandemia e suas implicações para o trabalho docente. O objetivo foi conhecer a produção científica existente sobre os impactos da pandemia nas mudanças da escola e, especialmente, no trabalho docente no Ensino Fundamental.

A quarta seção sistematiza as medidas adotadas na área da educação pela administração municipal de Florianópolis, no contexto da crise sanitária, com uso de documentos. Foram utilizados, ainda, documentos estaduais e federais para dialogar e trazer contexto de discussões.

A quinta seção analisa as consequências da pandemia no trabalho docente dos professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, em especial durante a crise sanitária. Para isso, foram utilizados os resultados do questionário aplicado junto aos docentes que atuam nessa etapa de ensino, bem como, os dados públicos de pesquisas com a mesma temática, além de fundamentação teórica relevante ao tema.

Por fim, as conclusões da pesquisa, seguidas das referências utilizadas e dos apêndices e anexos que trazem contexto, evidenciam dados da pesquisa e apoiam a construção da dissertação.

2 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O sentido do trabalho em nossa sociedade reflete a totalidade e objetividade social intrínsecos dos modos de produção estrutural totalizante de organização e controle dispostos na realidade. Com Marx (2017, p. 255), “Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem”. O ser humano diferencia-se dos animais devido ao processo implicado anterior à ação, pois, ele planeja e elabora um “projeto” antes de construí-lo, chega ao resultado planejado inicialmente e executa a finalidade pretendida de acordo com seu propósito. Por esse mesmo motivo, o trabalho é algo que conecta o trabalhador ao objeto do trabalho. Desse modo, com Pessanha e Trindade (2022, p. 4), “Entende-se a categoria trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, como uma forma constitutiva da pessoa, como um princípio educativo e como um elemento vital para a produção e manutenção da existência da vida humana”.

O trabalho, nessa perspectiva, é visto como categoria histórica e que pressupõe conceitos construídos e consolidados a partir dos modos de produção e reprodução material e imaterial da vida humana, assim, de acordo com Harvey (2008), perante relações econômicas, políticas culturais e sociais, o capital modela as relações de trabalho. Dessa forma, “O que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2017, p. 257).

A partir do século XIX, o modo de produção capitalista, sistema baseado em força do trabalho como mercadoria, ganha amplitude geopolítica e torna-se o sistema de produção hegemônico no mundo. Contudo, da gênese do sistema até a atualidade, inúmeras transformações ocorreram, tanto na forma de produção, quanto nas relações sociais de trabalho. Assim,

Sob o sistema capitalista de produção dos meios de existência, o trabalho se transforma em mercadoria. No contexto das relações baseadas na acumulação, na expropriação e na mais valia, a categoria trabalho vem sofrendo alterações drásticas e percorrendo um caminho que vai, da essência ontológica, à alienação em relação ao sujeito. (Pessanha; Trindade, 2022, p. 4).

Passamos pela transição da manufatura, quando o trabalho se convertia em apêndice da máquina, ou seja, o processo de trabalho foi fragmentado, mas ainda havia tempos em que o trabalhador permanecia “ocioso”, pois a transição das tarefas era ditada, ainda, em certa medida, pelo trabalhador. Com a Revolução Industrial, o operário foi condicionado a se adaptar ao ritmo

da máquina, desse modo, a partir desse ponto, a maquinaria passou a ditar o tempo e o movimento da produção. Quanto ao trabalhador, este domina somente um fragmento do processo produtivo.

Para Marx (2017), o uso da maquinaria do modo de produção capitalista não vislumbra o encurtamento da jornada de trabalho, assim, seu uso nas relações sociais dadas serve, entre outras coisas, para intensificar o trabalho e gerar mais lucro a seus proprietários. Nesse entendimento, Dal Rosso (2008, p. 56) afirma que, “Com o amadurecimento da Revolução Industrial fecha-se o primeiro ciclo de intensificação da história do capitalismo, que se caracteriza pela passagem do alongamento da jornada para a intensificação via transformação tecnológica das empresas”.

Seguindo o lastro histórico da intensificação do trabalho, técnicas de gestão do trabalho foram desenvolvidas em meados dos séculos XIX e XX. A primeira, o Taylorismo, criada por Frederick Taylor, desenvolveu tratamento científico do trabalho. Na lógica do sistema taylorista, as mudanças estão concentradas nos processos de reorganização da produção, sem necessidade de mudanças significativas na estrutura tecnológica, o que acarreta aumento na carga de trabalho por meio da intensificação.

Já a segunda, o Fordismo, criado por John Ford, configurou-se como um sistema de cadeias produtivas por meio de controles mecânicos que alteram os ritmos e a velocidade de trabalho. Aqui há um “avanço” na técnica de gestão em relação ao sistema desenvolvido no taylorismo, ao passo que o mecanismo de esteira intensifica ainda mais o trabalho nas fábricas.

Dal Rosso (2008) e Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) compreendem que as inovações tecnológicas em torno da reestruturação produtiva a partir da década de 1970 potencializam o subjugo, por parte da classe burguesa, da classe trabalhadora ao modo de produção capitalista, quando o trabalhador passou a ser formado e selecionado a partir da necessidade da cadeia produtiva. Nessa lógica o trabalho passa de especializado para polivalente, cujo trabalhador é capaz de operar diversas máquinas e realizar diferentes funções em tempo reduzido.

Intensificar o trabalho é agir para reduzir, ou até eliminar, a “porosidade” do trabalho, ou seja, os tempos de não trabalho, até que todo o trabalho contratado seja efetivamente realizado, para extrair a máxima mais-valia (Marx, 2017) relativa do trabalhador. Aquela, portanto, que potencializa essa extração não por ampliação da jornada de trabalho, mas sim por meio da intensificação do trabalho com uso de tecnologia ou por mudanças na forma de organização do trabalho e nem sempre técnica.

Para Antunes (2005), o “novo” modelo de trabalhador é constituído por um grupo heterogêneo contido em um amplo desenho da classe trabalhadora, o que denomina de *classe-que-vive-do-trabalho*. Segundo ele:

Esse núcleo central, dado pela totalidade dos trabalhadores produtivos, compreende aqueles que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital por meio da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, entre trabalho humano e maquinário científico-tecnológico. Ele se constitui, por isso, no polo central da classe trabalhadora moderna. (Antunes, 2005, p. 49).

O autor lembra que a classe trabalhadora é algo particular, uma forma de ser, algo inerente aos “[...] elementos relacionais de objetividade e subjetividade” do sujeito (Antunes, 2018, p. 90). Desse modo, a *classe-que-vive-do-trabalho* inclui a totalidade daqueles e daquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Para que a classe trabalhadora se perceba como um grupo, é necessário um esforço constante e coletivo, pois o capital investe com reformas trabalhistas, flexibilização e precarização do trabalho, sempre com o objetivo de aumentar taxas de lucro e, *pari-passu*, a desorganização da classe trabalhadora, para que, desorganizados, dispersos e desarticulados, os trabalhadores não se reconheçam e não se sintam pertencentes a um mesmo grupo.

Para Thompson (2001, p. 274), “[...] classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real”. O indivíduo se reconhece parte da coletividade, parte pertencente de um grupo ou classe não inerente ao ser humano por meio de um processo que podemos compreender como uma elaboração processual. Uma elaboração construída na sociabilidade, nas lutas, nos conflitos e na resistência. Portanto, o trabalhador precarizado pode não se reconhecer, nem se identificar como tal, pois seu projeto de vida pode estar atrelado às ideias da classe burguesa amplamente difundidas em diversos espaços justamente para eliminar qualquer resquício de consciência de pertencimento de classe vinculado a outros projetos de vida que não o burguês.

Dessa forma, compreendemos que tanto a precarização quanto a intensificação do trabalho, que há séculos vêm acompanhando as mudanças no mundo do trabalho, se fazem presentes no labor da categoria dos docentes. Significa dizer que “O trabalho contemporâneo é herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho do que em outras épocas” (Rosso, 2008, p. 68), com isso, novas práticas de trabalho incorporam a anterior e ampliam os processos imbricados no labor. Alguns autores que contribuem para o debate a respeito das mudanças quanto à forma

dos processos do trabalho do professor sob o regime do teletrabalho⁸são Oliveira e Mill (2020),ao considerarem que a sociedade grafocêntrica digital age por meio de processos de colonização dos tempos de descanso do trabalhador.

Nesse conjunto, os tempos de trabalho e lazer se misturam no teletrabalho com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC),⁹ pois o trabalho online permite certa flexibilidade de horário e mobilidade do espaço. Em análise de Silva e Alves (2021, p. 101-2), “[...] a falta de distinção entre o tempo e os espaços laborativos e particulares dificultam a desconexão das atividades de trabalho, em prejuízo dos períodos de descanso, de lazer, e das demais atividades inerentes à vida privada das pessoas que também são professoras”. Desse modo, esse formato “[...] tende a ser uma relação de produção perniciososa ao trabalhador, sendo este um princípio capitalista” (Oliveira; Mill, 2020, p. 52), no qual o tempo de lazer acaba sendo utilizado para realizar as atividades inerentes ao trabalho remunerado e se torna não pago ao trabalhador.

A sociedade grafocêntrica digital se constitui pelo uso intensivo de equipamentos tecnológicos, programas e mídias para exercício da profissão. Nessa sociedade, as atividades podem se desenvolverem espaços alternados online ou offline, o que possibilita, ao indivíduo, a sensação de ubiquidade, ou seja, a sensação de estar em muitos lugares ao mesmo tempo (Oliveira; Mill, 2020). A conectividade dos dispositivos móveis tem levado a uma sensação ubíqua, na qual muitas pessoas são levadas a ultrapassar o horário de trabalho definido inicialmente. Isso ocorre porque os dispositivos móveis permitem o recebimento constante de mensagens e notificações de trabalho, independentemente do local e horário. Essa flexibilidade pode parecer vantajosa para algumas pessoas, mas também pode levar à dificuldade de estabelecer limites entre vida profissional e pessoal.

2.1 AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Algumas pesquisadoras, como Evangelista e Shiroma (2007, 2014, 2019), desenvolvem seus estudos a respeito das políticas educacionais brasileiras e a privatização da formação docente na sociedade contemporânea. A análise sobre o processo tecido pelas autoras aponta

⁸ A Lei nº 12.551 de 15 de dezembro de 2011 alterou o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a fim de igualar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados.

⁹ “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICS se integram a uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamento, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas por meios tecnológicos” (Soares; Calegari; Lacerda, 2015, p. 10).

para a privatização e aligeiramento dos cursos de licenciatura, e, majoritariamente, o de Pedagogia.

Com amparo da Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define 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), as competências do professor são modeladas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ com prazo de dois anos após a sua homologação para sua adequação curricular. A mesma Resolução define, em seu Art. 2º, que a formação docente pressupõe o desenvolvimento do licenciando de acordo com competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica. Ainda, de acordo com o texto do § 8º do art. 62 da LDB, “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996). A Resolução foi duramente criticada pelos professores e instituições de pesquisa durante a estruturação e implementação da BNCC, e o trâmite da referida lei envolveu diversos desacordos por parte dos trabalhadores da educação.

Um dos pontos que chama a atenção nessa Resolução são as competências específicas dos docentes: 1) conhecimento profissional; 2) Prática profissional e 3) Engajamento profissional. As três competências estão diretamente ligadas a habilidades e competências conectadas com a BNCC, ou seja, a formação do professor de nível superior é formatada a partir do currículo da Educação Básica, portanto, a formação docente segue a mesma lógica curricular. Conforme analisa Andrade (2023, p. 121),

Regulação, padronização e controle são palavras-chave da proposta de formação de professores que irão atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica em consonância aos princípios contidos da BNCC, irmanadas a uma concepção de formação de caráter utilitarista [...].

Peixe e Conde (2022, p. 292), “Neste ínterim, emergiu um projeto (de) formação docente marcado, sobretudo, pela ausência da teoria e da crítica fundadas em uma concepção histórica e materialista de homem e de mundo”. De acordo com as autoras, esse modelo de formação atinge justamente a consciência do ser docente e das atividades relacionadas ao seu labor, que, em suma, necessitam mobilizar um conjunto de conhecimentos profundos e multidisciplinares.

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua primeira versão é disponibilizada em 2015 e em 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 6 abr. 2023.

A BNCC trouxe para dentro das políticas educacionais muitas solicitações do empresariado educacional, apesar dos intensos embates com os profissionais da educação e universidades do país. O que se extrai da versão final (2018) é um projeto de educação que coloca em segundo plano a formação humana e prioriza as chamadas competências socioemocionais, a inserção tecnológica e a aprendizagem flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém, com uma forma diferenciada (Kuenzer, 2020).

A reforma do ensino médio e a BNCC (Lei 13.415/2017), da forma com que foram concebidas, constituem duas políticas educacionais que levam ao aligeiramento da formação, com redução da carga horária de determinados componentes curriculares, à redução de custos, por meio da implementação dos itinerários formativos, e a uma menor contratação de professores. A Educação Técnica, em especial, admite a possibilidade de módulos por sistemas de crédito no regime presencial ou com Ensino a Distância e autoriza a validação de créditos obtidos em outros espaços que não a escola. “No caso específico das competências, elas poderão ser certificadas desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos” (Kuenzer, 2020, p. 59). A BNCC, junto à Reforma do Ensino Médio, ainda permite que os professores possam ministrar conteúdos de áreas de formação e afins atestados de seu notório saber comprovado por meio de titulação específica e ou prática profissional em instituições de ensino públicas ou privadas.

A BNCC é dividida em três etapas de ensino: Médio, Fundamental e Educação Infantil, todas as etapas estão conectadas, a fim de garantir a progressão dos conteúdos e das habilidades aos estudantes durante sua trajetória escolar de forma gradual e coerente. Tanto as competências quanto as habilidades gerais que o documento estabelece iniciam na Educação Infantil e devem ser consolidadas até o Ensino Médio, o que supostamente irá preparar os alunos para os desafios acadêmicos e profissionais que surgirão.

Dessa forma, os professores da Educação Básica devem seguir a orientação curricular da BNCC, para, assim, garantir um percurso consistente e articulado entre os níveis de ensino. Uma das consequências dessa “orientação” curricular é a sobrecarga, pois são tantas competências e habilidades, que escolas e professores não conseguem aprofundar os conteúdos propostos, além de estarem presos aos conteúdos definidos pelo documento.

A BNCC foi criada com a justificativa de gerar equidade dos alunos em território nacional, porém, mais parece uma padronização de conteúdos para a elaboração de materiais didáticos, formação de professores e avaliação externa. Afinal, não há igualdade de recursos educacionais pedagógicos e tecnológicos, nem em estrutura e formação docente. Dentro de uma

única rede de ensino pública há desigualdade entre escolas no atendimento de seus estudantes. Portanto, a BNCC é uma continuidade de padronização do conteúdo além do empobrecimento formativo nas escolas em busca de uma formação para o trabalho flexível e empreendedor.

Segundo Kuenzer (2017), a chamada aprendizagem flexível possibilita que o estudante se torne um aluno que organiza seu aprendizado na lógica da autonomia, disciplina e comprometimento. Esse modelo compõe um perfil específico de estudante, que deve ser sujeito de sua aprendizagem, gerenciando seu tempo, aprendendo a aprender, realizando atividades e leituras em colaboração ou individualmente, de modo a superar posturas individualistas.

Em resumo, o Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (Kuenzer, 2020, p. 62).

Nas palavras de Andrade e Motta (2020), desde a década de 1990, a escolarização ofertada à classe trabalhadora significa tão somente a capacitação da força de trabalho, na medida em que há uma elevação considerável do caráter expropriador dos conhecimentos históricos-elementares e um agravamento da dimensão instrumental e apassivadora.

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 536), “[...] o papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução”, assim, o que está no centro é o que as autoras denominam reconversão profissional do trabalhador e do professor (Evangelista; Triches, 2009), tanto nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação inicial docente quanto na BNCC, pois, ambos seguem a lógica de expropriar a perspectiva sócio-histórica do ensino público e, em seu lugar, trazer a perspectiva da prática pela prática. O que predomina nas atuais políticas educacionais são os interesses da classe empresarial, que privilegiam a epistemologia da prática, reduzem a formação do conhecimento tácito e promovem uma prática com caráter meramente instrumental.

Em 2017, foi aprovada a Lei N° 13.467¹¹, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprofundando a precarização. Essa reforma derrubou direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores e beneficiou a classe empresarial. A articulação das políticas

¹¹ Algumas de suas alterações foram: Banco de horas flexível podendo ser pactuado também com acordo individual; as férias podem ser fracionadas em 3 períodos dentro de 1 ano desde que 1 tenha pelo menos 14 dias e nenhum seja inferior a 5 dias. Outra mudança foi a regulamentação do teletrabalho, também denominado de trabalho remoto ou home office; extinção do contrato de trabalho por acordo entre as partes, entre outras.

citadas anteriormente tem como um de seus eixos expropriar a classe trabalhadora de uma formação integral e histórica e usurpá-la para extrair mais-valia (Marx, 2017).

Observamos que o trabalho docente tem sofrido uma ameaça crescente nos aspectos concernentes aos vínculos empregatícios, acompanhada de arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, que tem gerado um quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Silva, 2020, p. 150).

Seguindo a lógica neoliberal, o estado de Santa Catarina atua fortemente na implementação de leis que expropriam direitos dos trabalhadores da educação, com forte apoio do judiciário. A Lei Complementar nº 668/2015 consolidou a destruição da carreira do magistério dos servidores estaduais, corroborando com a precarização, a falta de concursos para efetivos, o excesso de contratos temporários e o rebaixamento da condição do Acordo Coletivo de Trabalho (ACT) em horista (Sinte-SC 2017) e (Carminatti, 2022).

O município de Florianópolis, segundo as pesquisadoras (Faust; Melgarejo; Silva, 2020), tem como um de seus marcos a precarização das relações de trabalho do serviço público no governo Ângela Amin, do partido Progressistas, que, a partir de 1998, implementa reforma administrativa de cunho gerencialista, seguindo os mesmos ideários do Gerencialismo Público. “Na Secretaria Municipal de Educação, e conseqüentemente nas escolas, surgem conceitos como: novo modelo de gestão, autonomia, gestão escolar, eficiência, eficácia, descentralização, *accountability*” (Faust; Melgarejo; Silva, 2020). A partir desse ponto, demonstram que houve ampla abertura para empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (2014), parcerias público-privada para compra de materiais didáticos, formação continuada de professores e gestão escolar, terceirizações.

Junto com as reformas nacionais e estaduais, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) propôs, em 2017, o projeto de Lei Complementar 1.591/17, chamado pelo sindicato da categoria de “Pacotão de Maldades” (Sintrasm, 2017). O projeto tinha como medidas reduzir e retirar direitos conquistados durante décadas. Em fevereiro de 2023, o atual prefeito, Topázio Neto (PSD), publicou vídeo com anúncio de pagamento do piso salarial aos trabalhadores do magistério, contudo, esse aumento, na realidade, se configurou como um achatamento na tabela salarial, de forma que o aumento é concedido apenas para aqueles em início de carreira e que ainda não atingiram o teto fixado de R\$ 4.420,00. Os demais trabalhadores que estão atuando há anos na rede e que já recebem esse valor ou mais, permaneceram com o mesmo salário. Já para os que receberam o piso, com o achatamento da tabela, levará anos para que recebam um aumento real baseado na progressão da carreira (Sintrasm, 2023; Piso...,2023).

As condições de trabalho objetivas das escolas municipais de Florianópolis são conhecidas historicamente pelos trabalhadores, estudantes e famílias que frequentam as unidades de ensino, como revela o sindicato da categoria em vídeo publicado (Sintrasm 2023)¹². Enquanto isso, em muitas unidades de ensino, acentuam-se problemas relacionados ao espaço físico inadequado, com ventilação e refrigeração de ambientes de aprendizagem; falta de livros didáticos e de literatura; quadro de pessoal incompleto; salas superlotadas; computadores e impressoras insuficientes para a demanda; falta de material para higienização e limpeza, entre outros.

Quadro 3 – Monitoramento e Avaliação das Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação Meta 7: Sobre Qualidade na Educação Básica/Ideb

Estratégia	7.6. Investir na aquisição de equipamentos, recursos tecnológicos digitais, bem como em profissionais qualificados, com formação específica, para todas as escolas públicas da educação básica, criando mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas, com acesso a redes digitais de computadores e acesso à internet							
Previsão Orçamentária da Ação (LOA)	Nas LOAs de 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, foram identificados os seguintes Projetos/Atividades vinculados a esta estratégia: 2.151; 2.173; 2.291; 2.348; 4.233; 4.660;							
Anos Monitorados	Biblioteca	Laboratório de Informática	Laboratório de ciências	Sala de Leitura	Internet	Banda Larga	Aparelho de TV	Quadra de Esportes
2015	60%	48%	24%	27%	99%	90%	98%	52%
2016	54%	41%	20%	21%	99%	87%	95%	37%
2017	50%	42%	21%	28%	100%	88%	95%	39%
2018	51%	41%	21%	30%	40%	100%	87%	39%
2019	523%	40%	19%	31%	100%	94%	91%	41%
2020	53%	41%	20%	29%	99%	93%	97%	46%
2021	48%	41%	21%	34%	99%	91%	80%	39%
Fonte de Pesquisa	Censos Escolares entre os anos de 2015 e 2021 - INEP / MEC							

Fonte: adaptado pela autora de Florianópolis (Lei Complementar nº 546/2016, 2022).

No Quadro 3, demonstra-se, de forma numérica, a real estrutura das escolas da PMF. Em 2021, apenas 41% possuíam laboratório de informática, 48% tinham biblioteca, 34% contavam com sala de leitura e 21% tinham laboratório de ciências, espaços importantes tanto para discentes quanto para docentes.

A ata da 1ª sessão plenária extraordinária 01/2020 - que ocorreu no dia 19 de fevereiro de 2020 - do Conselho Municipal de Educação aborda diversas discussões, incluindo a reivindicação formal do conselheiro José Fernandes Costa, profissional do Ensino

¹² Prefeitura faz marketing de nova escola, mas educação está abandonada.

Fundamental, em relação às más condições do espaço físico da EBM Silveira de Souza. O conselheiro destacou que a reforma do espaço só ocorreu quando a escola foi implementada, cerca de dez anos atrás.

Além disso, a conselheira Cristina D. Losso, profissional da Educação Infantil, informou que a unidade em que trabalha não havia recebido, até a data da reunião, material de limpeza, como sabonete líquido e papel toalha, e que os materiais pedagógicos também não haviam chegado. Ela também relatou que parte do dinheiro arrecadado pela unidade para manutenção externa do parque foi utilizado para compra de materiais de limpeza.

Todas essas condições precárias no cotidiano da dita “normalidade” eram recorrentes nas unidades do município. O anúncio oficial de *lockdown* para frear o contágio da Covid-19 no Estado de Santa Catarina seguiu a mesma lógica: deixar que os professores se responsabilizassem pela manutenção dos recursos e da estrutura de trabalho.

2.2 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA PANDEMIA

No dia 16 de março de 2020, por meio do decreto N° 21.347, ocorreu a suspensão das aulas presenciais no município de Florianópolis, como uma das medidas de controle e contenção da pandemia. Em seguida, em 19 de março de 2020, o Estado de Santa Catarina lança a Resolução CEE/SC n° 009, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020. No dia 1° de abril de 2020, a Medida Provisória n° 934 flexibiliza o ano letivo em 800 horas e não mais em dias e, em 23 de julho, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 22/2020 dispensa os dias letivos e garante as 800 horas nas escolas, validando as horas em atividades não presenciais.

Todas essas regulamentações foram elaboradas e publicadas como resposta ao isolamento social necessário como medida de prevenção e combate ao contágio do novo coronavírus (Covid-19). A suspensão das aulas é um acontecimento inédito para os todos os professores deste século e nos vimos obrigados a trabalhar deslocados do nosso local de docência: a escola. Professores e alunos diante do acesso à democracia social as redes de ensino adotam uma “[...] versão piorada da modalidade de ensino a distância (EAD) que ficou conhecida como ensino remoto, ou ensino híbrido” (Argollo; Vieira, 2021, p. 252).

Os sistemas de ensino público, Estadual e Municipal, tentam improvisar atendimento com atividades não presenciais para alunos matriculados em seus sistemas de ensino e os

professores são lançados para o chamado trabalho remoto emergencial, contudo, sem ter estrutura didático-metodológica para essa mudança abrupta na forma do trabalho docente.

Em maio de 2020, o CNE publicou resolução para reorganizar o calendário escolar e orientar a possibilidade de atividades não presenciais para fim de cumprimento de carga horária anual. Conforme orientação do conselho, essas atividades serviram para: computar carga horária mínima estabelecida pela LDB e para evitar o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e perda do vínculo com a escola, o que poderia causar abandono escolar. Ainda de acordo com a resolução:

[...]a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso [...]. (Brasil, 2020, p. 6).

Sob autorização da resolução, as atividades pedagógicas não presenciais puderam ser realizadas por meio de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, programas de televisão ou rádio; por meio de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e aos seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020). Dentro desse formato de “ensino”:

O/a docente torna-se mero gerenciador de metodologias, estratégias e ferramentas adaptando recursos tecnológicos e materiais didáticos cujo conteúdo já fora produzido, pensado, apropriado e vendido de forma pronta e acabada. Nasce aqui “o/a professor/a youtuber” para crianças, uma verdadeira afronta aos especialistas, pesquisadores e estudiosos da área. (Peixe; Conde, 2022, p. 306).

Assim como o corpo docente, as famílias, no primeiro momento, foram surpreendidas, pois a suspensão aconteceu abruptamente, sem qualquer reunião formal nas instituições de ensino ou comunicado enviado individualmente. Assim como a suspensão não foi planejada, o canal de comunicação também não, da mesma forma que não houve preparação prévia para que estudantes e responsáveis tivessem algum entendimento de como seria o ensino a partir da suspensão das aulas presenciais.

Entende-se que o isolamento social necessário para conter o contágio da Covid-19 e os modelos de “ensino” propostos pelo poder público foram escolhas dos gestores públicos em parceria com instituições privadas e que contribuíram para processo de intensificação e precarização das condições sociais do trabalho docente, além de possibilitarem outras formas de mercantilização do Ensino Fundamental para além das que já estão em curso.

Há décadas, instituições privadas sistematicamente fazem tentativas de adentrar ao ensino público municipal de Florianópolis, principalmente na formação docente (Silva; Santos, 2019), como, por exemplo a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Time a Escola da Inteligência Augusto Cury, que vêm sendo combatidas sistematicamente por alguns grupos de professores, sobretudo durante a última década, pois elas “[...] colocam-se por meio de institutos, fundações e organizações sociais, órgãos governamentais e demais entidades da sociedade civil, como os portadores da “resolução” dos problemas educacionais” (Silva; Santos, 2019, p. 121). No entanto, o que de fato ocorreu durante o isolamento social, foi a abertura de uma janela de oportunidades para grupos empresariais (Evangelista; Santos, 2020) ampliarem sua rede de produtos educacionais. Empresas tecnológicas tiveram um avanço sem precedente sobre a Educação Básica.

Teresa Adrião e Cassia Domiciano (2020) elaboraram a Tabela 1 com dados organizados por regiões administrativas. Segundo as autoras, quanto aos índices levantados, houve aumento do uso da Plataforma Google em todas as regiões brasileiras nas práticas educacionais com o ensino remoto, com destaque para a região Sul do país, que chegou ao percentual 100%.

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

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

Fonte: Adrião e Domiciano (2020).

O ensino remoto oportunizou uma expansão de 150% da Plataforma Google em território nacional, com pacotes pagos ou “gratuitos”. A gratuidade do uso e da Plataforma acontece por meio da política de dados, em geral, o uso dos dados do usuário em especial dos alunos os dados são pródigos, mas em estudo mais aprofundado dos contratos não há essa política de proteção para os professores (Adrião; Domiciano, 2020).

O Todos Pela Educação¹³ publicou a nota técnica *Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19*, ratificando a posição elaborada pelo Banco Mundial no dia 02 de abril de 2020, posicionando-se sobre o funcionamento das aulas acontecer no formato “à distância”, pois, se não fosse dessa maneira, a opção seria a “não realização das aulas”. Assim, tencionaram as formulações de nova política pública para o atendimento ou não aos alunos durante a crise pandêmica. Porém, os documentos admitem que essa opção de “aulas a distância” é falsa, pois, tanto o Banco Mundial, quanto o Todos pela Educação, sinalizam que a maioria da população brasileira não possui condições de acessar esses recursos tecnológicos.

O TPE compreende que as aulas à distância têm muitas limitações e, quando aplicadas na Educação Básica, oferecem rendimento abaixo do ensino presencial, e reconhece que não há evidências robustas que comprovem o custo-efetivo do uso das tecnologias educacionais para a aprendizagem dos estudantes. Consideram, porém, que o ensino remoto pode beneficiar alunos como suplemento – reforço – ao ensino presencial, por exemplo.

Também ressalta que o acesso dos estudantes às aulas online é precário devido ao baixo acesso à rede de Internet por parte da população, em especial a mais pobre, e considera dignas de destaque iniciativas como as das redes de ensino do estado de São Paulo e Paraná, que articularam parcerias com operadoras telefônicas que patrocinaram o acesso dos estudantes a aplicativos em dispositivos móveis disponibilizados pelas secretarias de educação.

A pesquisa sobre a saúde do profissional em educação em tempos de pandemia e trabalho remoto do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (Sinte-SC) realizada em 2020 apresentou dados que evidenciam a precarização do trabalho. Quando perguntados se o aumento de dedicação para o trabalho aumentou, 93,3% dos 1.353 respondentes afirmaram que sim. Quanto ao tempo de trabalho a mais da carga horária normal, com base em 1.279 respostas, 37,6% dos respondentes perceberam aumento em mais de 4 horas/dia, evidenciando que houve ampliação da jornada; 37,2% consideraram que houve aumento entre 2 e 4 horas/dia e 2,4% sentiram ampliação de 1 hora/dia.

A perda de direitos é outro ponto preocupante. O horário de trabalho é intensificado e estendido e mistura-se à vida pública com a vida privada, pois o teletrabalho invade os celulares, computadores e Internet pessoais dos professores. Durante esse período de adaptação e acomodação, o “novo normal” se apresentou com a perspectiva de retorno às aulas com uso do ensino híbrido.

¹³ Organização da Sociedade Civil.

As atividades no período, tanto de ensino remoto, quanto híbrido, por falta de acesso dos alunos e professores à Internet e equipamentos que permitiriam o acesso às plataformas, inviabilizaram qualquer outra forma de interação pedagógica que não fosse por material impresso. Com essa justificativa, os estados e municípios optaram pelo uso de atividades nesse formato.

Levantamento, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁴, a partir de parceria entre Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Fundação Lemann e liderada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), coletou dados entre os anos de 2020 e 2022 das redes de ensino de todo o Brasil e traçou uma estratégia de apoio emergencial às Secretarias de Educação por meio de: 1) Escuta estruturada - questionário Google Formulário; 2) Oferta de modelos de aula remota e ferramenta de apoio à decisão; 3) Apoio à implementação das estratégias de aulas remotas nas redes de ensino.

Na primeira coleta, na etapa da escuta estruturada realizada em março de 2020 com Secretarias Municipais de Educação, 1.710 (43% das que adotam ensino remoto) optaram por usar materiais impressos como parte das estratégias, já na terceira coleta, realizada em agosto de 2020, cerca de 3.593 (95%) redes municipais que adotaram ensino remoto incorporaram, em sua rotina, a distribuição de materiais impressos como parte das estratégias. Isso reforça que a forma dessa espécie de *delivery* de atividades foi amplamente utilizada no país.

Em pesquisa realizada pelo Sintrase (2020) quanto ao uso de materiais impressos para serem entregues aos estudantes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 53,6% responderam que se tratou de mais uma forma de exclusão para quem não tem acesso a equipamentos/Internet, pois foi necessário desenvolver atividades para o sistema online e adaptá-las para os estudantes cujas famílias buscavam materiais na escola. Para 38,6%, essas atividades geram sobretrabalho, pois atividades online e impressas são bem diferentes.

Compreender, portanto, o período da crise sanitária de Covid-19 e as relações que estão postas em busca de desvelar os possíveis processos de intensificação do trabalho dos professores, bem como seus desdobramentos com uso excessivo de equipamentos tecnológicos em seu trabalho, indica que a docência ubíqua, anteriormente comum no Ensino Superior, foi introjetada na Educação Básica e se tornou realidade na educação escolar, em especial no Ensino Fundamental.

A prática onipresente deu, aos professores, a falsa sensação de “estar” em vários lugares e resolver diversas situações em curto espaço de tempo. Isso acarretou multiplicação e

¹⁴ Associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF.

fragmentação de sua prática em pequenas atividades, resultando em intensificação e ampliação da jornada de trabalho. É importante lembrar que a gestão municipal não mudou legalmente o aumento das horas trabalhadas, mas a docência ubíqua é caracterizada justamente por entregar trabalho a todo instante e em diversos equipamentos eletrônicos conectados à Internet. Com isso, no teletrabalho, não houve contabilidade “oficial” do tempo trabalhado, em especial pelos professores que se comunicaram intensivamente por meio de espaços virtuais não institucionais, a exemplo do WhatsApp, aplicativo de mensagens instantâneas.

Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) realizaram pesquisa que contou com a participação de 121 professores de escolas públicas estaduais do estado de São Paulo em diferentes etapas da Educação Básica no ano de 2020, durante o Ensino Remoto.

Uma das perguntas era quanto à relação do professor com os dispositivos móveis, no sentido de identificar a possibilidade de se “desligar” do trabalho (não pensar sobre ele) quando findam as atividades. Dos respondentes, 60,8% responderam que conseguiam poucas vezes e 28,3% nunca conseguiam, portanto, 89,1 % não conseguiam se desligar do trabalho, pois estavam conectados a seus dispositivos digitais. A reorganização do trabalho dos professores aliada ao uso extensivo dos equipamentos digitais foram experimentos possíveis durante a pandemia sobre o trabalho docente.

Esse processo do teletrabalho faz parte do cotidiano de alguns professores. A docência ubíqua (Oliveira; Mill, 2020) é uma realidade para muitos profissionais da educação há anos, desse modo, o teletrabalho adotado pelas instituições públicas e privadas no isolamento social contribuiu para que a Educação Básica, em especial a escola, experimentasse essa forma de docência. Isso nos leva a pensar com Marx, que vem “Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte em meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital” (2017, p. 480).

O oportuno discurso de pouco recurso em detrimento da crise econômica causada pela Covid-19 justifica o município de Florianópolis a encurtar os repasses destinados à educação, assim, não garantiu condições materiais objetivas para o mínimo funcionamento do ensino. Exemplo disso é a insuficiência de computadores para que os professores realizassem as aulas online ou produzissem materiais impressos, ausência de celular para comunicação com os alunos e famílias e, ainda, funcionamento precário do sistema de registro de avaliações e frequência utilizado pela rede. Esses exemplos, e outros aqui não citados, apontam para uma possível precarização e intensificação do trabalho, em especial seu fazer docente, a prática

pedagógica¹⁵, que já vem, há tempos, sofrendo ataques aos quais professores são expostos cotidianamente. A Covid-19 ampliou a percepção sobre o problema.

Linhart (2015) reelabora o conceito de precariedade no mundo do trabalho, argumentando que a precarização do trabalho assalariado depende de duas variáveis: objetividade e subjetividade. A primeira abarca as relações de trabalho, o tipo de contratação, os benefícios, salário, direitos envolvidos etc. Já a segunda está atrelada às condições de trabalho, como a estrutura física, pedagógica, a gestão do trabalho, o cumprimento de prazos, alcance de índices e metas e programas implementados. Assim, o capital está de forma recorrente a elaborar estratégias de captura da subjetividade da classe trabalhadora para, dessa forma, introjetar o perfil desejado de trabalhador.

Os professores, assim como os demais trabalhadores do serviço público, tiveram a organização de seu labor alterado segundo os princípios da gestão gerencial. Sob a justificativa de eficácia, eficiência e efetividade, houve acréscimo de tarefas e aumento do controle do trabalho (Venco, 2016). Além do controle do tempo de trabalho na escola via ficha ponto, outras formas mais sofisticadas estão sendo implementadas para medir o desempenho do docente, que vão desde métricas das avaliações externas, material didático digital com sequência de conteúdo, atividades e tempo de aplicação e avaliação, até aplicativos¹⁶ instalados nos celulares dos professores sem autorização.

A categoria docente que trabalha em escolas públicas e sofre com constantes ataques é assediada pela mídia e instituições que tentam adentrar e se apropriar de tudo o que for possível para lucrar com e na escola, inclusive, com a formação de professores (Silva; Santos, 2021). Desse modo, responsabilizam docentes e sua formação já recebida como responsáveis pela recorrente “crise da educação” para que a “nova” formação de professores apareça como grande panaceia educacional capaz de solucionar todos os problemas da escola e dos alunos, desconsiderando que a origem do que está posto no campo educacional advém de problemas sociais externos à escola.

Ao abordar esse contexto, Evangelista (2014, p. 54), afirma que

[...] o discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele. Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicando como

¹⁵ É preciso lembrar de que o trabalho do professor vem sendo monitorado há algum tempo pelo Movimento Escola Sem Partido, com ajuda de pais e alunos, os quais, por meio de dispositivos eletrônicos, vigiam e expõem os professores, caso suas práticas docentes sejam consideradas impróprias segundo as condições políticas, morais e religiosas do grupo. Esse movimento surgiu em 2004, por iniciativa do procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. Entre suas ações estão projetos de leis que promovem censura, controle e perseguição política ao trabalho docente.

¹⁶ SP repete PR e instala app sem autorização no celular de professores (uol.com.br)

ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável “novo” mundo.

Esses organismos, portanto, elaboram documentos que acabam por dar suporte a mudanças nas condições do trabalho dos professores e, junto com os gestores públicos, constroem políticas públicas que interessem ao capital. Conforme apresentado, esse panorama político educacional brasileiro deixa evidente a submissão do sistema educacional ao modelo de produção capitalista, sob

É preciso lembrar, todavia que, embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas ‘entrem em disputas dentro de lutas mais amplas’, uma vez que, “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia. (Fairclough, 2001, p. 105).

Com um vocabulário baseado na inovação e no empreendedorismo, os documentos articulados e publicados pelos Organismos Multilaterais legitimam a formulação de políticas educacionais do Estado que sempre definem seus objetivos em prol da melhoria da educação. Portanto, compreender de forma crítica o que e quem propôs essas formulações se faz necessário, pois as proposições são, essencialmente, direcionadas aos filhos da classe trabalhadora na perspectiva de formação para o capital.

Há séculos os trabalhadores sofrem com os efeitos da expropriação do capital, portanto, não seria diferente para a camada da classe trabalhadora docente. Aprofundar o olhar para a categoria trabalho na particularidade da práxis docente, e refletir acerca do cenário pós-Covid-19, se faz necessário para a reflexão crítica a respeito das mudanças que estão em curso e das que ainda virão e podem acentuar ainda mais a precarização do trabalho dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis.

3 BALANÇO BIBLIOGRÁFICO

Nesta seção será apresentado o balanço bibliográfico com textos que têm como tema central o trabalho dos professores na Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental, a partir da intensificação, da precarização e do controle relacionados à pandemia de Covid-19.

3.1 METODOLOGIA DO BALANÇO BIBLIOGRÁFICO

Para o levantamento de literatura, foram utilizadas quatro fontes de informação, sendo duas com mecanismo de busca e duas com busca manual. As palavras-chaves utilizadas foram trabalho docente, pandemia, escola e ensino fundamental, que foram combinadas de diferentes formas. Para atender ao recorte temporal, foram buscados trabalhos publicados nos anos de 2020 a 2022, a fim de nortear os aspectos teóricos e metodológicos do estudo para conhecer a produção científica a respeito dos impactos da pandemia nas mudanças na escola, em especial, no trabalho docente no Ensino Fundamental. Foram considerados os idiomas português, inglês e espanhol nos trabalhos selecionados.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas que tratam do trabalho do professor do Ensino Fundamental, em especial da escola pública, quanto à intensificação, precarização e ao controle de seu labor no período da pandemia. Os critérios para exclusão foram: textos que apresentassem como objeto de estudo docentes de outras formações, como saúde, assistência social, nutrição; estudos voltados para a linguística ou professores de outros níveis de ensino - superior, médio e educação infantil. Pesquisas que não estivessem relacionadas com a docência, o ensino emergencial ou mesmo a pandemia de Covid-19 não foram consideradas.

As buscas foram realizadas no mês de julho de 2022. No mês de março de 2023, nova busca foi realizada, contudo, não houve atualização nos trabalhos selecionados na etapa anterior. O Quadro 4 detalha a seleção de textos provenientes de fontes de informação com mecanismo de busca e, na sequência, apresenta-se a seleção feita manualmente.

Quadro 4 – Seleção de textos para a pesquisa

Fonte de Informação	Estratégia de Busca	Resultados	Filtro	Selecionados Para Leitura Completa
SciELO	“Trabalho docente” [campo resumo] AND pandemia [campo resumo] AND escola [campo qualquer parte do texto]	4	Leitura de título, resumo, palavras-chave; leitura exploratória de textos completos, quando pertinente	1
SciELO	(ab:(*pandemia)) AND (ab:(professor)) AND (ensino fundamental)	12	Leitura de título, resumo e palavras-chave bem como leitura exploratória de textos completos, quando pertinente	1
SciELO	pandemia, AND docência, AND "Ensino Fundamental"	15	Duplicata de textos. Leitura de título, resumo e palavras- chave bem como leitura exploratória de textos completos, quando pertinente	5
Google Acadêmico	Pandemia + "trabalho docente" + precarização e publicados no scielo	83	Duplicata de textos. Leitura de título, resumo e palavras- chave bem como leitura exploratória de textos completos, quando pertinente	8

Fonte: elaborado pela autora (2023).

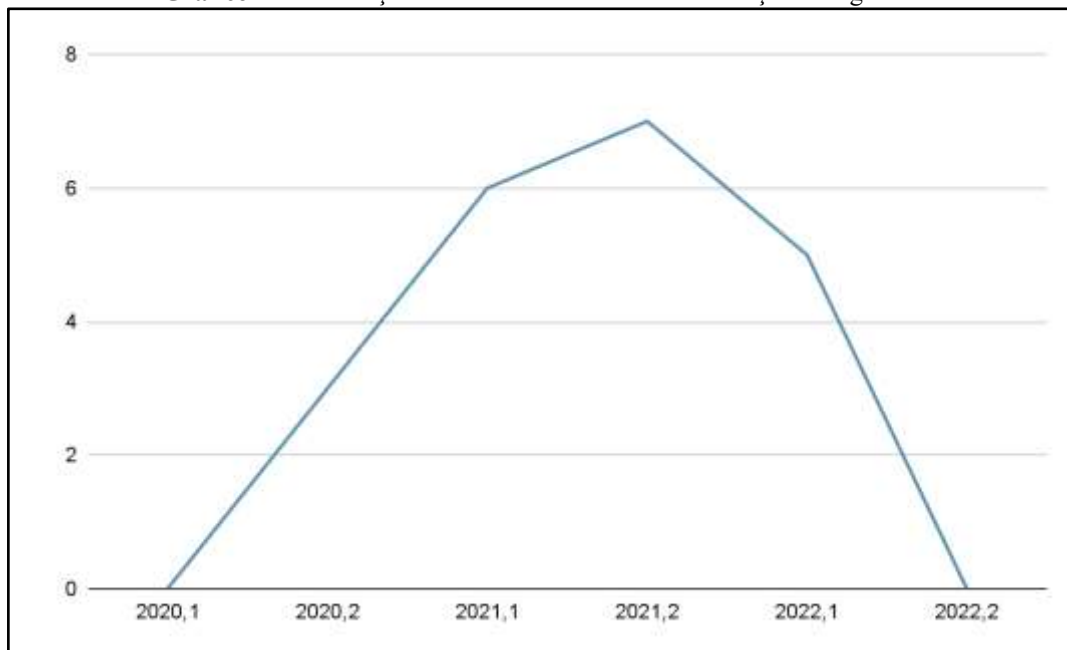
Embora o foco nas fontes tenha sido para artigos científicos, a busca retornou outras tipologias de trabalhos, a exemplo de um editorial, um trabalho de conclusão de curso e três *preprints*, que foram considerados e incluídos por sua aderência ao tema.

Para complementar a busca de trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, alguns foram selecionados em dossiês temáticos. O primeiro dossiê consultado foi publicado na revista *Linhas Críticas* em 2021, intitulado *Gestão educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia*, do qual foram selecionados dois textos.

Na revista *Humanidades & Inovação*, foram localizados dois dossiês temáticos intitulados: *Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise*, publicado em 2021, e *O trabalho docente em um novo processo de construção de conhecimento o que aprendemos na e com a pandemia*, publicado em 2022, dos quais foram selecionados dois textos de cada publicação. Tanto o critério de seleção quanto o de exclusão dos trabalhos foram os mesmos mencionados anteriormente.

Após concluído o levantamento de literatura, 21 artigos foram selecionados para leitura completa e sua distribuição temporal de publicação pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Publicações de literatura referente ao balanço bibliográfico



Fonte: elaborado pela autora (2023).

É possível observar que houve concentração de publicações entre o ano de 2021 e o primeiro semestre de 2022, com pico no segundo semestre de 2022. A partir do segundo semestre de 2022, houve queda na curva.

Com o intuito de organizar os textos selecionados no balanço de forma mais fluída, independentemente de nossas posições acerca das discussões realizadas pelos autores, a decisão foi de os agrupar em eixos de análise. Após a leitura atenta das pesquisas, a divisão foi baseada na ideia central de cada uma, resultando em três eixos que serão detalhados nas próximas subseções: Ensino Remoto, Trabalho Pedagógico e Precarização e intensificação do trabalho docente.

3.2 ENSINO REMOTO

Neste bloco estão pesquisas que têm como foco o trabalho no Ensino Remoto, forma de trabalho precarizada e não regulamentada utilizada em larga escala no período de isolamento social da Covid-19 e todos os percalços envolvidos em sua implementação. O Quadro 5 apresenta os 10 artigos selecionados para o eixo.

Quadro 5 – Trabalhos relacionados ao Ensino Remoto

Nome	Ano	Periódico	Autor
A escola entre os embates da pandemia	2021	Educação & Sociedade	Raquel Goulart Barreto
Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia	2021	Trabalho Educação e Saúde	Mariléia Maria da Silva <i>et al.</i>
Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de Santa Catarina	2021	Repositório UFSC	Isabela Tosta Ferreira
Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais	2020	História, Ciências, Saúde	Rodrigo Cesar da S. Magalhães
Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	2020	Educação e Realidade	Simone Bicca Charczuk
Confinar a experiência escolar num ecrã?	2020	Educação & Sociedade	Lucínio Carlos Viana da Silva Lima
O desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19	2022	SciELO Preprints	Camila Lopes da Silva David moisés Barreto Santos
Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia	2021	Linhas Críticas	Carolina Picchetti Nascimento
Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica	2021	Humanidades & Inovação	Ana Maria Alves Saraiva <i>et al.</i>
Docência e aprendizagem na pandemia: desafios e perspectivas da rede pública de Tocantins	2021	Humanidades & Inovação	Celestina Souza <i>et al.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As pesquisas trazem algumas ideias sobre o “ensino” remoto emergencial, com encontros e divergências entre si. Tentaremos compreender e explicitar o que trazem os autores sobre o conceito e forma do ERE e, a partir de suas concepções, posicionarmo-nos quanto ao entendimento do tema.

Para alguns autores como Charczuk (2020), Barreto (2021), Ferreira (2021) e Saraiva *et al.* (2021), o ensino remoto emergencial surge como a transposição temporária de um modelo anterior, o ensino presencial, para um modelo alternativo que mesclou uso de ferramentas digitais e de apostilas e materiais impressos, e que desconsiderou o diálogo com os docentes e a comunidade escolar, além de desconsiderar as desigualdades sociais e de acesso dos professores e estudantes. Barreto (2021, p. 7) tem a seguinte definição de ERE:

Não é possível falar em ensino a distância, já que esse supõe algum nível de regulação. Também não é possível falar em ensino on-line, dadas as abissais desigualdades entre os alunos. Portanto, a designação escolhida dá conta dos vários aspectos envolvidos, desde a série de estratégias para viabilizar a proposta até os modos de “entrega” dos conteúdos aos alunos, com a vantagem adicional de pontuar o seu caráter emergencial.

Para nosso entendimento, as decisões didático-metodológicas para a efetivação do ensino escolar durante a pandemia e de forma remota foram escolha de governo para o enfrentamento da Covid-19 e forma de validar o calendário letivo. Escolha essa que admitiu percursos desiguais de acesso entre estudantes e professores. Além disso, coaduna-se com a ideia de Nascimento (2021) sobre as decisões didático-metodológicas no ERE, de que a forma proposta leva a uma tendência generalizada de simplificação dos processos de ensino e aprendizagem e de automatização do trabalho docente.

Compreendemos que o acesso às TDIC é algo importante, em especial para ampliar e facilitar, principalmente em momentos como o de isolamento social, o conhecimento científico, a cultura, a arte. No entanto, a forma de organização da continuidade do ano letivo utilizado sob o pretexto da pandemia pauta modelos de educação difundidos há anos pelo capital e incluídos na agenda empresarial.

Também discordamos da ideia de que o ERE foi uma simples transposição do modelo presencial para o online, e que essa era a única forma de disponibilizar aos estudantes o ensino. Primeiro, que ofertar aulas assíncronas e síncronas, atividades em plataformas e impressas não tem a mesma proposta didático-metodológica que o Ensino Presencial; segundo, que o discurso de que essa seria a forma “natural” de propor essas atividades foi algo imposto pelos governantes, desconsiderando a compreensão do que seria ou não viável a partir da perspectiva dos professores.

Nascimento (2021) compreende que a pandemia acontece em meio a uma crise estrutural e, assim como a outros setores, atingiu a educação, sendo, o ensino remoto, um modelo adotado para o período de isolamento social. No entanto, mesmo com tantos esforços dos docentes na tentativa de garantir ensino e aprendizagem para seus estudantes, isso não foi percebido por parte do Estado, que deve garantir as condições de acesso à escolarização. Na mesma lógica, Barreto (2021) reflete sobre a ausência de políticas públicas educacionais do Governo Federal e o despreparo, ou omissão, do poder executivo estadual e municipal sobre planejamento e ações que organizassem o atendimento aos estudantes. O autor considera que professores acabaram sendo responsabilizados por criarem formas “criativas” e ágeis de levar conteúdo aos estudantes.

Concordamos com a análise de Silva *et al.* (2021) e Nascimento (2021), ao considerarem que a causa da crise do capital não está na condição pandêmica, apesar de seu agravamento em alguns aspectos, mas sim de crises cíclicas do capital.

Conforme Arruda e Nascimento (2021), para manter as aparências e garantir uma suposta eficiência nos processos de gestão das redes de ensino, as secretarias de educação extrapolaram algumas fronteiras da atuação pedagógica em nome de ideais políticos, desconsiderando as necessidades educacionais de professores e alunos. Os autores ainda afirmam que o modelo do Ensino Remoto foi uma falsa mudança espacial do ensino presencial vigente, com práticas que, em geral, têm como característica a transmissão de conteúdo e empobrecimento de atividades, minimizando ou excluindo a possibilidade de aspectos de uma educação integral. A alternativa de ensino adotada nacionalmente se apresentou como não viável, pois, além de reproduzir a mesma lógica, exclui ainda mais os alunos do processo. Quanto às práticas didático-metodológicas aplicada nas aulas virtuais, muitos professores acreditam que, no Brasil, o que houve de direcionamento por parte das redes de ensino sobre a forma foi uma mera alteração das aulas presenciais ao remoto (Almeida; Dalben, 2020; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Machado *et al.*, 2022).

Durante o ERE, muitos vídeos no formato de palestras foram produzidos de forma gratuita e sem legislação adequada que tratasse do uso de imagem e conteúdo do material elaborado por professores da Educação Básica, esses materiais se constituíram por “aulas” gravadas e disponibilizadas em plataformas gratuitas ou pagas, aplicativos de mensagens, canais de televisão e rádio. Barreto (2021), Ferreira (2021) e Silva *et al.* (2021) observaram que o chamado “conhecimento aberto” é ponto de preocupação dos professores, pois, conteúdos de aulas síncronas foram produzidos e disponibilizados sem consentimento, por essa razão, muitos tiveram medo de censura e vigilância por parte de determinados grupos. Parte desse material se constituiu de aulas gravadas por estudantes e famílias, sem consentimento e autorização do professor, o que culminou na discussão da falta de políticas de segurança sobre o material produzido pelos professores.

Sobre o receio dos docentes em relação ao conteúdo aberto e à desproteção jurídica, Charczuk (2020) fala da importância das relações entre professor e aluno. A autora acredita que a produção de material, como áudios e vídeos, é a possibilidade que o docente tem de deixar marcas de sujeito-autor e mostrar como lida com o conhecimento sem a presença física. Pensando o oposto a essa lógica da autora, propomos a seguinte reflexão: será que foi possível ao professor deixar autoria e identidade em sua prática com receio do que e como falar, de como

será interpretado, do que será feito com sua imagem, e que distorções poderão ser elaboradas a partir de seu material?

Barreto (2021) escreve sobre a expropriação do docente e a relaciona com outro movimento intensificado na pandemia, as empresas educacionais, que agora se organizam como *edtech*¹⁷ e buscam formas de explorar ainda mais o trabalho docente do ensino básico. Lima *et al.* (2020, p. 1) nos provocam a pensar se o ERE, dado o cenário pandêmico, é um complemento ao ensino presencial e sob a direção deste último, ou “uma verdadeira alternativa em termos de provisão pública”?

Toda a interatividade e as experiências estimulantes, os “*edutainment*”, trazem interesses por parte de seus consumidores, mas em especial para sistemas mercadológicos de ensino, e no Brasil, durante a pandemia, houve avanço de empresas que oferecem essa cartela de produto. Nascimento (2021) alerta para falácias construídas por todo um aparato do capital sobre um fértil terreno para ampliar a mercantilização da Educação Básica. A primeira seria a de que a responsabilidade pelo fracasso do Ensino Remoto na pandemia aconteceu pela má formação docente e por suas lacunas na formação tecnológica; a segunda é a de que os problemas educacionais teriam soluções imediatas. Com isso, conglomerados educacionais e *edutechs* ofereceram, e oferecem, produtos para as redes de ensino que poderiam resolver os problemas da escola, inicialmente de forma gratuita, em momento posterior, consolidam a venda de seus produtos educacionais com as redes públicas de ensino.

Silva *et al.* (2021) chamam a atenção para o fato de que tanto a educação profissional quanto a básica pública vêm sendo assediadas como potencial espaço de mercantilização e privatização mesmo antes da crise sanitária, ou seja, “[...] a digitalização da educação escolar foi considerada um mal menor por muitos de nós e, por outros, uma oportunidade com futuro”. Assim, para Lima (2020, p. 2), as articulações intensas entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação e com o Ministério da Educação foi a “janela de oportunidade” para o avanço do capital rumo à mercantilização da Educação Básica como “mercadoria da vez”.

O que deve ser compreendido é que a falácia de que as decisões didáticos-metodológicas do ERE foram escolhidas como possibilidade natural do isolamento social não se justifica. O Ensino Remoto foi uma dentre as possibilidades à disposição dos governantes, mas esta foi considerada a única viável. Autores como Nascimento (2021), Saraiva *et al.*, (2021), Ferreira

¹⁷ Edtech é a abreviação de *education technology*, empresas que desenvolvem produtos ao ramo educacional que vão desde aplicativos para alunos até sistemas complexos de gestão de dados para administradores de instituições educacionais.

(2021), Lima *et al.*, (2020), Arruda e Nascimento (2021), Previtali e Fagiani (2021) compreendem que esse processo, entre outros, intensifica e precariza ainda mais o trabalho do professor.

Em outras palavras, a precarização na educação fica ainda mais evidente com a pandemia, pois a forma de “ensino” remoto emergencial aponta para uma tendência neoliberal que justifica seu avanço sobre o público para preencher lacunas na educação presencial, utilizando a pandemia como laboratório de testes para a ampliar a educação à distância, já em curso no Brasil, em busca de um mercado lucrativo.

Silva *et al.* (2021) analisam as formas e condições para que a relação trabalho e educação materializada em políticas educacionais atuais tenha se agravado na pandemia de Covid-19. Segundo as autoras, a pandemia foi uma espécie de experimento para o uso intensivo das tecnologias da informação, que, agora, aparece como fato incontornável. Ainda atentam para o fato de que essas discussões mercadológicas sobre como o uso de ferramentas tecnológicas, ou o ambiente virtual e suas “facilidades” tornaram as aulas mais “leves” e dinâmicas levam o debate para o lado contrário, que deveria ser o de como todo esse aparato pode, de fato, fazer sentido na prática de ensino e aprendizagem, ou como pode ser significativo para o processo. Assim, chamam a atenção sobre como esse modelo de aulas assíncronas pode vir a ser um embrião da massificação do ensino e da automatização do trabalho docente.

Se o planejamento do Ministério da Educação e das secretarias de educação nacional, estadual e municipal tivessem contemplado debates, planos estratégicos sobre a educação na pandemia, poderíamos considerar que houve intenção de ofertar a educação durante esse período, com condições materiais objetivas didático-pedagógica para professores, plano de carreira, estrutura física adequada. Porém, como todo o discurso de excepcionalidade que foi difundido, o que parece haver é a precarização e a privatização da educação pública já em curso (Nascimento, 2021).

Os professores são alvo direto das políticas educacionais e seu trabalho é atingido no centro por decisões verticalizadas, pela precarização do trabalho, por cortes recorrentes de verbas para a educação e acúmulo de outras funções burocráticas. Todos esses elementos contribuem para a desprofissionalização e o estranhamento da profissão, conforme descrevem Saraiva *et al.* (2021), Machado *et al.* (2022) e Dermartini e Lara (2022). Nesse sentido, Cipriani *et al.* (2021) consideram, nos resultados de seu estudo, que durante a suspensão das aulas e mudança no modo de ministrá-las, os professores apresentaram vários sentimentos negativos, como angústia, ansiedade, medo e insegurança.

Ferreira (2021) e Barreto (2021) consideram o papel da mídia para contribuir com a construção da falácia do “novo normal” e o discurso de inovação que seria necessário para o enfrentamento da crise sanitária. Porém, a inovação proposta de forma improvisada excluiria professores e alunos do processo de ensino e aprendizagem, em razão das condições objetivas precárias. Assim, o acesso não chegou, ou chegou com muitas dificuldades para esses sujeitos.

Souza *et al.* (2022), Saviani e Galvão (2021) reafirmam que o ensino não presencial não surgiu como solução, que esse formato implica um recorte curricular, limita a forma e o tempo dos conteúdos que se enquadram em sua configuração, limita os fins formativos, o que prejudica a forma ou metodologia, delimitando os recursos pedagógicos, procedimentos e espaços que o professor pode utilizar durante a aula. Com toda a evolução da ciência sobre a Covid-19 e com vacinas, o panorama mostra que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, será necessária a construção de plataformas virtuais de aprendizagem, o que denota, na lógica de autores como Saraiva *et al.* (2021), que o uso das tecnologias possivelmente irá ser cristalizado nas políticas educacionais. Os autores consideram também que a combinação de aula presencial e remota com revezamento de turmas no modelo de ensino híbrido prejudica a qualidade da aprendizagem, além de intensificar ainda mais o trabalho do professor que atende as turmas nas duas modalidades: presencial e virtual.

Saraiva *et al.* (2021) e Silva e Santos (2022) relembram que, em políticas públicas anteriores, o uso intensivo da tecnologia já era mencionado e que o isolamento social, segundo dados da pesquisa realizada por ambos, mostrou que quanto mais novas as crianças, as experiências com aulas online são menores ou inexistentes. Contudo, entendem que o formato híbrido e o uso das tecnologias devem se consolidar no âmbito das políticas educacionais. A escola está em constante transformação, portanto, esses modelos e recursos serão utilizados para atender às demandas do atual contexto. Apontam, também, a necessidade de se repensar a formação docente acarretada pela pandemia, que demanda um professor capaz de aprender a aprender e com domínio da linguagem computacional. Veem a possibilidade do uso da tecnologia de modo mais intensivo no pós-pandemia e a criação de modos mais efetivos, interativos e participativos de aprendizagem, e que o investimento na formação docente poderia minimizar as dificuldades do trabalho por meio de tecnologia.

Os trabalhos de Barreto (2021), Silva *et al.* (2021) e Souza *et al.* (2022) atentam para a substituição total ou parcial do professor dentro do modelo de ensino remoto ou à distância, o uso intensivo de tecnologia por meio de “aula” apoiada em plataformas digitais, jogos, *webinários*, *lives* e outros recursos. Nesse contexto, o professor tem seu papel limitado a transmitir, aplicar e cronometrar atividades, pois se alija a totalidade do trabalho docente no

que diz respeito ao planejamento e à avaliação. Retira-se, assim, o professor do processo de mediação pedagógica, refletindo sobre o trabalho do professor na pandemia como simples apêndice da tecnologia, e conseqüente retirada da autonomia pedagógica. Além disso, sob vigilância e controle também se vê diante da necessidade de 'reinventar' seu trabalho com criatividade e inovação.

Para Souza *et al.* (2022), professores devem estar preparados para desempenhar “seu papel curativo de si e de sua clientela” (p. 208) em tempos de pandemia e no futuro, desempenhando sua tarefa com autocuidado, resiliência e criatividade. Criativo no sentido de ter atitude aberta, empreendedora, flexível, colaborativa que participe de formações continuadas, que podem ser desenvolvidas por e com universidades, para suprir as lacunas quanto à aprendizagem tecnológica. Desse modo, entendem que será possível, ao professor, munir sua prática do uso interativo de plataformas digitais, aplicativos e de metodologias ativas para transformá-los em aulas mais significativas e inseridas na cultura digital. Contudo, discordamos desse posicionamento político de formação docente, pois defendemos uma educação omnilateral, que pense um ensino solidário, cooperativo e não apenas que prepare para uma vida empreendedora e adaptativa. Entendemos que o central não é a falta de formação docente como a dificuldade do ERE e uso das TICs, e sim a falta de diálogo sobre essa forma de adaptar o ensino e as desigualdades de acesso às propostas de atividades de forma online.

Os dados sobre o papel do professor analisados por Silva e Santos (2022) revelam que os professores, durante o ERE, estavam envolvidos para além das atividades de ensino e aprendizagem, percebem-se como profissionais multitarefas, que lidam com aspectos afetivos, psicológicos e existenciais, e a empatia e adaptabilidade são requisitos para o trabalho docente. Os professores também relataram que houve estreitamento dos conteúdos para possibilitar as aulas remotas e, com isso, houve muito questionamento sobre quais conteúdos são realmente essenciais. No entanto, os dados da pesquisa revelaram que continuidades foram descritas pelos docentes, como a não alteração do currículo, os conteúdos foram adaptados, não houve uma mudança legal e somente o retorno das aulas presenciais diria como o ensino iria prosseguir após as alterações na forma e conteúdo escolar durante a pandemia.

Saraiva *et al.* (2021), chamando a atenção para o fato de que o ensino remoto emergencial e o uso de metodologias ativas, tecnologias da informação e da comunicação, implicou, para muitos professores, o uso restrito como única fonte de conteúdos selecionados para as aulas os assuntos listados em avaliações externas contidos na BNCC. Com isso, as atividades e aulas dos professores acabaram por padronizar listas de conteúdos, relegando ou minimizando o processo pedagógico a fim de direcionar o ensino para a epistemologia da

prática - das competências curriculares. Para Machado *et al.* (2022), com base nos dados de sua pesquisa, existe impossibilidade de aplicação total do currículo no ERE, seja por problemas de acesso a equipamentos eletrônicos, acesso à Internet ou na formação docente. Assim, a lista de conteúdo se restringe ao que pode ser futuramente cobrado em avaliações externas.

Barreto (2021), Souza *et al.* (2022) e Arruda e Nascimento (2021) concordam que houve o ônus do fechamento das escolas e que o modelo de ensino remoto ampliou o olhar sobre as realidades em que vivem os estudantes brasileiros, ressaltando como o abismo social entre esses contextos tão distantes afeta o direito constitucional à educação. Consideram necessário que qualquer medida que estimule a Educação a Distância ou o Ensino Remoto deve levar em consideração a realidade dos estudantes brasileiros, que, em sua maior parcela, têm responsabilidades domésticas, precisam trabalhar em idade escolar, não tem acesso à Internet, perderam familiares para a Covid-19 e, muitas vezes, têm na escola o lugar de única refeição, de saúde física e emocional.

Para Souza *et al.* (2022), as políticas educacionais ampliaram as desigualdades, pois deram foco ao processo de ensino e aprendizagem e não problematizaram a ampliação dos níveis de desigualdade na garantia do direito à educação na pandemia. O período pandêmico ampliou o olhar para a crise em andamento e as desigualdades que carrega e, junto, pôs em risco o direito à educação, seu acesso, permanência e qualidade. Para além do direito à educação, as funções de proteção social das crianças foram prejudicadas. Dessa forma, os autores ressaltam que o modelo adotado em 2020 - o ensino remoto - não se caracteriza como uma política educacional de igualdade.

É problemático o fato de que, em todo o processo, os professores foram os menos ouvidos. Barreto (2021) e Romanowski *et al.* (2021) constataram que o cenário ainda foi mais grave do que em anos anteriores, pois nem mesmo foram criadas falas dos docentes na mídia para representar esse grupo. Durante a pandemia, a participação docente foi simplesmente apagada. A análise dos dados apontou que os professores não participaram de discussões em busca de alternativas para melhorar a participação dos alunos, refletir sobre o volume de trabalho, o desgaste físico e psicológico, as condições estruturais de trabalho, os encaminhamentos didáticos desencontrados e confusos das redes de ensino. Esse silenciamento e exclusão do debate diz muito sobre o plano futuro das políticas educacionais para a categoria docente no Brasil.

3.3 TRABALHO PEDAGÓGICO

Esse bloco agrupa textos com foco ao eixo trabalho pedagógico do professor da Educação Básica durante a pandemia, apresentando concepções de autores sobre a prática e a reinvenção docente, a interação professor e aluno, o uso de ferramentas tecnológicas, a concepção de educação incorporada à prática, o acesso, controle e avaliação das atividades e a perspectiva do retorno ao ensino presencial. No Quadro 6, a relação dos artigos selecionados.

Quadro 6 – Artigos selecionados sobre o trabalho pedagógico do professor da Educação Básica na pandemia

Nome	Ano	Periódico	Autor
(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível	2020	<i>Análise da prática pedagógica</i>	Luane Costa Almeida; Adilson Dalben
Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês	2021	<i>Ilha do Desterro</i>	Didiê Ana Ceni Denardi <i>et al.</i>
Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times Re(pensando) educação Linguística crítica com crianças e a formação de professores/as durante (e depois) da pandemia	2021	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>	Claudia Jotto Kawachi-Furlan; Juliana Reichert A. Tonelli
Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	2021	<i>Educação & Realidade</i>	Flávia Marcele Cipriani <i>et al.</i>
O ensino de matemática na realidade pandêmica: ferramentas tecnológicas utilizadas nos anos finais do ensino fundamental	2022	<i>SciELO Preprints</i>	Susana Seidel Demartini; Isabel Cristina M. de Lara
Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da pandemia de covid-19	2021	<i>SciELO Preprints</i>	Anderson Claiton Ferraz <i>et al.</i>
Novas mediações pedagógicas: percepções dos professores da educação básica no contexto da pandemia	2021	<i>Humanidades & Inovação</i>	Robson Lima de Arruda; Robéria Nádia Araújo Nascimento
Protagonismo docente em tempos de pandemia	2021	<i>Linhas Críticas</i>	Joana Paulin Romanowski <i>et al.</i>
Trabalho docente e inclusão digital em tempos de pandemia de covid-19: uma pós-verdade sobre a docência e o ensino	2022	<i>Humanidades & Inovação</i>	Juliana Brandão Machado <i>et al.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Segundo Arruda e Nascimento (2021), a ideia de escolas sem professores não é atual. Nos anos de 1970, por exemplo, acreditava-se que a tecnologia iria substituir os trabalhadores docentes, no entanto, com o passar do tempo, professores continuam atuando de forma presencial, mas com substituição gradual do profissional formado para a docência. No ensino superior e médio já se podia observar a presença de mediador ou tutor nos espaços de ensino, no Ensino Fundamental, porém, a presença física do profissional docente no mesmo espaço que o aluno era, até então, a regra.

A crítica recorrente e intensificada na pandemia por parte de alguns autores com a suspensão das aulas presenciais está na defasagem da formação do trabalho pedagógico, em especial, no uso das TDIC. Parte de alguns trabalhos focam como problema central essa desqualificação do trabalho pedagógico mediado pelas TDIC e não trazem à tona discussões sobre o que de fato acontece no Brasil e o precário acesso à tecnologia, tanto para professores, quanto para alunos.

No contexto da crise sanitária, a mídia e outras instituições interessadas utilizaram de forma recorrente o termo “reinventar”, como algo positivo e possível para o período, o que gerou um tensionamento sobre a categoria docente. O trabalhador sob condições objetivas e subjetivas ainda mais precarizadas teve que, magicamente, modificar completamente a forma como ensina. Muito se ouviu falar sobre o reinventar no período de isolamento social, para os professores esse discurso foi recorrente. Contudo, para autores como Almeida e Dalben (2020) e Demartini e Lara (2022), o “reinventar” não pode estar restrito a aspectos didático-metodológicos e tecnológicos emergenciais, desconsiderando as condições reais da vida, a sobrecarga de trabalho e a pressão psicológica presente no processo com a superexposição de autoimagem pessoal e profissional diante das mídias.

O termo corrobora com a ideia de produzir discursos de responsabilização individual pelo fracasso do ensino sob responsabilidade da categoria docente, e isentar escolas, secretarias e governos de sua participação no processo. Os autores Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) observaram que, para lidar com a pressão de reinventar seu trabalho, muitos professores acabaram por focar nos conteúdos na tentativa de demonstrar que “produziram”, que desempenharam sua função de instrutor. Dentro desse contexto, perceberam que a pandemia reforçou as práticas de ensino tradicionais com crianças e adolescentes.

O que fica claro entre os autores é que “reinventar” a prática por meio de ferramentas e plataformas educacionais nas condições a que foram submetidos os professores não foi para qualificar o ensino, mas sim para improvisar aulas de forma precarizada para, supostamente, atender aos alunos durante a pandemia.

Dermartini e Lara (2022) destacam que muitos professores, devido às condições de ensino no ERE, utilizaram recursos tecnológicos que no ensino presencial não fazem parte de sua prática cotidiana. Além da adaptação dos conteúdos para possibilitar sua mediação por meio das ferramentas digitais, houve uso de forma tradicional, mesmo com a possibilidade de inovação, como por exemplo, o uso da ferramenta *Wordwal*, na qual é possível trabalhar com gamificação, mas seu uso ficou limitado a reforçar conteúdos como no ensino presencial, não havendo inovação e sim, uma adaptação da ferramenta à tradicional lousa.

Mesmo com resistência de muitos docentes em aplicar avaliação dos estudantes em um ano tão conturbado, novamente a pressão dos gestores das secretarias de educação prevaleceu, pois, a avaliação seria a justificativa de encerramento do ano letivo, conforme abordado por Cipriani *et al.* (2021). Assim, concluem em sua pesquisa que, para os professores, a avaliação real só seria possível no retorno das aulas presenciais, em contato direto com os estudantes.

Para Dermatini e Lara (2022), em alguns casos, os docentes não se preocuparam em fazer um filtro de vídeos realmente relevantes para as aulas, disponibilizaram-no sem muitas situações como complemento, sem verificar o real sentido do acréscimo do material. Na análise final de sua pesquisa, as autoras chegaram a três categorias: na primeira, os professores constataram que as aulas tornaram-se mais dinâmicas e motivacionais com o uso de ferramentas; na segunda, tanto alunos, quanto professores precisaram lidar com novos recursos aos quais não estavam habituados e, por último, que, por não se ter disponível equipamentos eletrônicos, o acesso dos estudantes ao ensino remoto foi limitado. Concluem que a inclusão e o uso dessas ferramentas são importantes, haja visto que essa tecnologia faz parte da vida dos alunos.

Em contraponto, os dados levantados por Nascimento (2021), por meio da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) em 2019, intitulada *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios*, mostraram que

[...] o recurso tecnológico que está massivamente presente nos lares brasileiros é o aparelho de televisão (98% das residências o têm), ao passo que 29% dos domicílios não possuem internet. Ademais, 41% dos entrevistados relataram não possuir computador, e apenas 37% declararam ter computador e internet.

Portanto, é possível constatar que, ao contrário do que Dermatini e Lara (2022) apontam, a minoria da população tem acesso a aparelhos que possibilitem o acesso a certas ferramentas digitais.

Denardi *et al.* (2021), na análise do ensino remoto nas escolas, destacam a relevância do entendimento de que somente a interação na aula em tempo real síncrona não é considerada suficiente no ensino da linguagem. Mesmo visualizando os alunos, a interpretação das expressões faciais e corporais e a leitura da mediação no ambiente faz falta no processo de ensino-aprendizagem. Avaliam que, nas aulas presenciais, é possível perceber como está o andamento da aula, se os alunos estão envolvidos e motivados, já a forma virtual, quando os alunos fecham a câmera ou simplesmente se calam, a interação é bloqueada. Reiteram, ainda, que o professor deve ter competência para o uso da tecnologia em sala e buscar consonância com o currículo. Ainda, que o uso da tecnologia não deve substituir o professor e sim dinamizar seu planejamento.

Arruda e Nascimento (2021) relatam que, no ensino presencial, estar em contato direto com colegas e com o professor faz o processo, em certa medida, mais igualitário, ainda que não aconteça da mesma forma e tempo para todos, mas, na pandemia, as aulas remotas apenas simularam a presença do professor e das escolas para os estudantes. Ao que parece, o ambiente virtual limita a interação professor-aluno que fortalece a compreensão e interação dos estudantes. Portanto, para os professores da Educação Básica, o ensino virtual é prejudicial para o processo de interação, de ensino e de aprendizagem (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021).

Denardi *et al.* (2021) acreditam que a pandemia possibilitou a alguns professores discutir a importância de sua prática, inovar sua metodologia e acelerar lógicas pré-existentes, que vinham sendo discutidas há anos, como o ensino personalizado, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e outras metodologias ativas que, a partir do período da pandemia, foram mais rapidamente incorporadas. Para esses autores, o ensino com uso de tecnologias deve ser crítico, mas apontam que o professor pode “[...] atuar como um tutor e favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem, pois é ele quem pode assumir o papel de guia dos alunos para execução de tarefas de forma ativa e com uma postura crítica” (Denardi *et al.*, 2021, p. 119). Contudo, em nossa compreensão a respeito do tutor/mediador, a lógica citada anteriormente desconsidera que a função essencial desse trabalhador – o professor-tutor, é a de organizar o ambiente virtual e orientar dúvidas referentes à resolução de atividades, portanto, não há necessidade de que tenha uma formação crítica e muito menos que seja licenciado na disciplina ou curso que está ministrando. Além da desprofissionalização e precarização do professor, isso culmina no rebaixamento salarial do trabalhador.

Sem a adequada estrutura para alunos e professores, improvisado metodológico, uso de ferramentas tecnológicas desconhecidas e o constrangimento dos docentes nas aulas abertas, somados à pressão conteudista das instituições de ensino, esses fatores contribuíram para que o

processo de ensino e aprendizagem fosse ainda mais desqualificado. Colaboram com essa ideia Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), pois, para ambos, as aulas online limitaram as necessidades dos estudantes, em especial das crianças menores, o que fez com que muitos professores privilegiassem o ensino do vocabulário e da gramática. Para os autores, é fundamental que os professores tenham uma formação em teorias críticas que possam auxiliar na reflexão a respeito do seu trabalho e da sua prática, para que saibam entender e lidar com contextos como não de pandemia, em que houve transformação, e, no mínimo, devem estar abertos às mudanças que se concentrem em formas mais ponderadas e humanas.

Para Machado *et al.* (2022), desconsiderar a complexidade da formação humana dentro do modelo adotado é uma escolha, ainda, que, ao oferecer a proposta pedagógica, o ato de educar deveria estar vinculado ao ato de ensinar. Como ponto nevrálgico, consideram que a transposição do currículo no modelo remoto ficou profundamente fragmentada; o conhecimento não aconteceu por meio de relações sociais, de forma crítica, havendo, apenas, repasse de atividades.

Dermartini e Lara (2022) ressaltaram que as aulas continuaram em decorrência das inúmeras iniciativas dos professores e “redescobertas” de suas práticas. Compreendem que, para garantir a continuidade da escolarização, o protagonismo do professor foi fundamental: o uso das metodologias ativas, uma nova cultura *maker*, o uso de dispositivos móveis, a gamificação, entre outros. Também, que todas as formas de acesso utilizadas para se chegar aos alunos - aplicativos, plataformas, televisão, rádio, material impresso, foi uma reinvenção das aulas presenciais, criadas por iniciativas dos docentes. Apesar das desigualdades de acesso às tecnologias, as iniciativas procuraram mitigar, de algum modo, as situações de pobreza nas comunidades.

Considerar a educação como sinônimo de conteúdo e desconsiderar todos os processos relacionados indica que a pandemia contribuiu para a construção de um entendimento sobre o ensino na Educação Básica de que bastaria os alunos acessarem às atividades para que o aprendizado se efetivasse. Nessa ideia, seria possível conceber o ensino sem a presença do professor no processo didático-metodológico.

Um dos pontos de tensão nas escolas durante a suspensão das aulas presenciais foi o que as secretarias de ensino denominaram de busca ativa, composta por planilhas de controle de acesso de atividades, o que serviu, basicamente, como controle quantitativo para justificar o andamento do calendário do ano letivo. Essa função foi delegada em conjunto pelas secretarias e direção das escolas aos professores, uma função que extrapola a docência. Algumas instituições, como as que aparecem nos trabalhos de Almeida e Dalben (2020), contaram com

grupos de pedagogos que se dedicaram a essa busca ativa, mas essa não foi a realidade da maior parte das escolas.

Quanto à avaliação dos alunos, o Conselho Nacional de Educação, com o Parecer CNE/CP nº 9 de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19, orientou os sistemas de ensino a organizarem, conforme seu calendário e conteúdos selecionados do currículo vigente, a avaliação dos seus alunos. Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) entendem as Diretrizes como uma forma que orientou o ensino em tempo de pandemia, pois o documento definiu que avaliações fossem adaptadas à realidade de cada rede, cada escola, de acordo com os conteúdos trabalhados durante o ano letivo, a fim de evitar o abandono escolar no Ensino Fundamental e Médio no período de calamidade pública. Contudo, como todas as decisões pedagógicas foram direcionadas para cada rede de ensino, a avaliação seguiu a mesma lógica e muitos professores ressaltam o predomínio da preocupação de alguns docentes com o caráter quantitativo em detrimento do qualitativo na avaliação do processo, com o uso, por exemplo, de questionários produzidos com questões fechadas e pouco reflexivas.

Almeida e Dalben (2020) concluem que, em tempos de pandemia, vê-se o aprofundamento das desigualdades e mazelas escolares e que, em nome de uma suposta alternativa às aulas presenciais, com o Ensino Remoto, alunos e professores foram abandonados pelo Estado no processo educacional.

3.4 PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

No terceiro bloco estão as pesquisas que concentram suas discussões a respeito da precarização e intensificação do trabalho dos professores na pandemia. Os textos selecionados foram organizados no Quadro 7:

Quadro 7 – Seleção de artigos relacionados à precarização e intensificação do trabalho docente na pandemia

Nome	Ano	Periódico	Autor
Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0	2022	<i>Revista Katálysis</i>	Fabiane Santana Previtali; Cilson César Fagiani
Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia de Covid-19	2021	<i>Trabalho, Educação e Saúde</i>	Cássio de Almeida Lima <i>et al.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Autores como Previtali e Fagiani (2021) constroem uma análise de conjuntura da pandemia apoiados em um panorama histórico a partir da crise de 2008, quando as reformas do Estado, sob os princípios da Nova Gestão Pública ou Gerencialismo, aprofundam-se ante o neoliberalismo e a Indústria 4.0 e contribuem, junto com os avanços das tecnologias, ao crescente desemprego e à precarização que acentuam as dificuldades já enfrentadas pela classe trabalhadora. A redução da renda familiar na pandemia ocorreu de forma abrupta, o que aprofundou ainda mais as desigualdades sociais. Nesse contexto, a população mais vulnerável sofreu com a ineficiência de programas sociais voltados à classe trabalhadora e empecilhos criados pelo Governo Federal para atender às demandas urgentes em decorrência da crise sanitária. Esse movimento causou expressivos prejuízos na economia e nas atividades laborais (Lima *et al.*, 2022).

O vírus, que não escolhe classe social, mas prejudica de forma potencializada a classe trabalhadora, fez com que se ampliasse o olhar para as enormes desigualdades sociais, a concentração de renda para poucos e o aumento da pobreza, assim como para as formas com que essas questões são tratadas no neoliberalismo. Como integrante da classe trabalhadora, professores da Educação Básica têm seu trabalho intensificado e precarizado há décadas, contudo, Previtali e Fagiani (2022) colaboram com a ideia de que a pandemia de Covid-19 tendeu a aprofundar, junto ao neoliberalismo e à Indústria 4.0, as já precárias condições de vida dessa mesma classe, se articulando e retroalimentando.

No Brasil, algumas medidas provisórias emergenciais foram criadas em ‘benefício’ da classe trabalhadora. Segundo Lima *et al.* (2021, p. 3), “O conteúdo geral visou preservar os contratos de trabalho mediante a flexibilização de regra para afastamento de empregados dos seus locais de trabalho, lançando mão da antecipação de férias, concessão de férias coletivas e bancos de horas, além do teletrabalho”.

Entre as MPs, está o programa emergencial criado pelo Governo Federal na manutenção do emprego ao editar a Medida Provisória n. 1.045/2021, com redução parcial da jornada de trabalho e consequente redução salarial proporcional, suspensão do contrato de trabalho e recebimento de auxílio governamental até o dia 31 de dezembro de 2021. Essa medida atingiu diretamente trabalhadores e seus familiares. Nesse conjunto, professores que contavam com parceiros ou familiares que contribuem na renda familiar e foram atingidos pela medida provisória sofreram diminuição de renda.

Assim como em outros setores, a educação seguiu orientações dos órgãos sanitários e adotou o isolamento social como uma alternativa para minimizar os efeitos da transmissão do vírus. Contudo, a transposição do modelo remoto emergencial ocorreu sem legislação

trabalhista específica, com contratos evasivos sobre direitos e deveres, unidos a uma urgência de não paralisação da escola.

O Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais, por pressão, construíram consenso de que as atividades deveriam ser elaboradas por meio de vídeos, rádio, televisão, material impresso e controladas por meio de planilhas de acesso. Aqui fica evidente o controle sobre a produtividade tanto de professores, quanto de alunos. Com poucas alternativas, professores atuaram no teletrabalho do ensino remoto, modelo no qual conteúdos e metodologias acabam por não respeitar a individualidade dos alunos. Previtali e Fagiani (2021) questionam se a escola que está sendo possibilitada para a classe trabalhadora é o modelo que prepara para o mercado e conforma para o capital, ou a escola que possibilita a elaboração de conhecimentos e técnicas por parte dos estudantes para uma compreensão do real funcionamento da sociedade burguesa? Em ambos os modelos, os docentes são sujeitos centrais nesse processo, pois, ao mesmo tempo que são formados pelo sistema educacional, retornam e formam outros filhos de trabalhadores, portanto, são responsáveis pela formação da nova classe trabalhadora. Por esse motivo, o controle do trabalho docente, em seus aspectos objetivos e subjetivos, é tão importante para o avanço neoliberal na Educação Básica.

Previtali e Fagiani (2021) utilizam dados da pesquisa *Trabalho Docente no Brasil em Tempos de Pandemia* realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) com professores do Brasil para contribuir com seu entendimento de que tanto o trabalho remoto, quanto o teletrabalho contribuíram com a piora do trabalho docente. Além do ambiente físico e estrutura, a maneira de atuar foi modificada por agentes externos. Outro ponto é o argumento recorrente utilizado pela mídia sobre o maior tempo livre que o ensino remoto oportuniza ao professor, embora a situação tenha mostrado o contrário disso. Segundo os dados utilizados, os docentes tiveram sua jornada de trabalho “esticada”, pois, dentro dela, além do trabalho didático pedagógico corriqueiro, outras funções foram enxertadas, como a produção e o controle de planilhas de atividades ou de contato com as famílias, busca ativa de alunos, formação para o ambiente virtual por conta própria, edição de vídeos e tantos outros. Assim, ressaltam que, no período em questão, docentes foram constrangidos a se reinventarem por conta própria e arcando com todas as despesas que o ensino remoto exige.

Com todas essas dificuldades em seu fazer docente, as condições objetivas de trabalho dos professores foram atacadas e precarizadas, o direito à progressão de carreira foi congelado, como também ocorreram ameaças de corte de vale refeição. Para os trabalhadores temporários estaduais e municipais, os contratos foram encerrados, para os trabalhadores de escolas privadas

houve redução salarial e demissões. Assim, a pandemia intensificou a precarização do trabalho e adoeceu uma parcela da categoria docente. Esse trabalhador recebeu constantes ataques por estar trabalhando de forma isolada em sua residência, o que acabou enfraquecendo as resistências durante esse período.

Houve alterações, principalmente no setor privado, na quantidade de horas de trabalho e redução de remuneração, no entanto, professores das redes públicas também foram atingidos. Dados da pesquisa de Lima *et al.* (2022) demonstram que os maiores percentuais de redução de renda familiar foram observados entre professores jovens, com companheiro, cor não branca, com filhos, com vínculo empregatício precário, menor tempo de trabalho e menor carga de trabalho semanal. Outro grupo que apresentou diminuição foi o de professores com alguma doença crônica ou psiquiátrica. O primeiro grupo, segundo o estudo, pode estar associado a perda ou diminuição de renda do professor ou de seu companheiro durante a pandemia. Já o segundo, pode ter sido prejudicado pelo atendimento parcial do Sistema Único de Saúde (SUS) e dificuldades de acesso.

Para Lima *et al.* (2022), vale salientar que a pandemia ampliou a precarização do trabalho docente e abriu espaço para novos elementos de tensão em seu trabalho. Assim como outros grupos de trabalhadores, professores tiveram a saúde mental e a qualidade de vida ainda mais prejudicadas, pois foram condicionados a transitar da atividade presencial clássica para a educação à distância. Os autores ressaltam que as inferências do resultado do estudo são restritas, devido ao período em que as informações foram coletadas, pois o desenho do estudo foi afetado pela rápida evolução da pandemia, o que requer cautela na análise dos dados. Contudo, tendo em vista a precariedade que vive a docência no Brasil, mesmo anterior à pandemia, os aspectos estudados evidenciaram ainda mais a má qualidade de vida de tais profissionais nessa nova realidade.

Na pandemia, a escola passou a utilizar regimes híbridos de funcionamento, combinando aulas remotas e presenciais, com revezamento de atendimento a grupos de alunos, o que, na prática indica precarização do trabalho. Essa combinação de trabalho mais instabilidade econômica do país, juntamente com a realidade das condições de funcionamento precários das escolas, têm o potencial de intensificar e precarizar ainda mais as condições objetivas e subjetivas do trabalhador docente.

Mesmo com informações antecipadas da pandemia, manter as atividades das escolas não foi algo pensado por parte do Governo Federal, ou seja, houve muita improvisação e falta de planejamento. Esse contexto ocasionou descontentamento entre os professores ao perceberem a falta de comprometimento com a educação pública. A crise que já estava em

curso foi aprofundada e não houve esforços por parte de nossos governantes para que um modelo de ensino fosse implementado com qualidade e igualdade de acesso. Segundo Barreto (2021) e Ferreira (2021), o que ocorreu foi imprevisto e omissão, pensamento que converge com o de Arruda e Nascimento (2021), já que, para eles, o modelo de ensino remoto foi implantado para garantir a aparência de uma suposta eficiência nos processos de gestão pública.

Outro ponto foi a responsabilização individual dos professores perante o ensino remoto, pois redes de ensino incentivaram o protagonismo docente e a inovação metodológica para justamente se isentarem das responsabilidades de sua gestão.

Quanto ao uso intensivo de tecnologias nos modelos de ensino remoto e ensino híbrido, autores como Saraiva (2021) e Silva e Santos (2022) acreditam que essa configuração veio para ficar e será contemplada nas próximas políticas educacionais, no entanto, há uma visão um tanto quanto ingênua a respeito da superação dos problemas do ensino remoto. Muitos autores acreditam que muito pode ser feito preenchendo a lacuna de formação em tecnologia dos professores, como se a grande dificuldade do ensino remoto fosse a formação em si. Para esse grupo, investir com políticas públicas em formação e estímulo à criatividade, à resiliência, à atitude aberta e flexível e colaborativa resolveria diversos problemas. O que desconsideram, no entanto, é o que de fato está por trás desse discurso: a precarização e a intensificação do trabalho docente, o uso intensivo de tecnologias, a produção de aulas gravadas que não serão propriedade do professor, o estranhamento da profissão, o controle e a vigilância que os modelos permitem.

Pensar nas dificuldades que o modelo propõe aos alunos, como o distanciamento do vínculo professor-aluno, a falta de equipamentos e Internet para acesso ao conteúdo, o estreitamento do currículo, que acaba empobrecendo ainda mais a formação e o aumento da desigualdade, são partes fundamentais do processo.

É interessante destacar que, para um grupo de autores, a reinvenção da prática com uso de ferramentas digitais acabou por reforçar práticas tradicionais com crianças e adolescentes, ou seja, não serviu para qualificar as aulas e sim como forma de improvisar o conteúdo. Outro ponto é que alguns autores trouxeram, em seus trabalhos, a possibilidade de tutores na Educação Básica e concebem um ensino sem a presença de professor, ou concebem um professor entregador de atividades para os alunos. Esses movimentos sobre o trabalho do professor colaboram para sua desprofissionalização e o modelo de ensino remoto emergencial contribui para o aumento do processo de intensificação e precarização de seu labor.

Com base nos trabalhos apresentados no balanço de literatura, compreendemos que a precarização chegou aos professores por meio do controle, das demissões em massa, do congelamento da progressão de carreira, de custos do trabalho repassados ao trabalhador, da

intensificação do trabalho com atendimento em horários que extrapolaram o definido em contrato e aumento de funções e atividades que originalmente não pertencem aos professores.

É pertinente pensarmos que esse movimento provavelmente é o germe para uma profunda mudança no trabalho do professor da Educação Básica, já que a pandemia possibilitou laboratórios de experimento que ainda estão acontecendo: os docentes que tem, em sua essência, a mediação pedagógica, com as novas possibilidades que estão se abrindo, passam a desempenhar papéis de tutores, youtubers educacionais ou, ainda, entregadores de atividades.

Desse modo, é relevante compreender o que está acontecendo com o trabalho, em especial, com a prática docente na Educação Básica, e entender o que de fato está sendo engendrado aos filhos da classe trabalhadora, aos professores, ao fundo público e ao projeto de sociedade que a classe burguesa vem orquestrando há décadas.

4 MEDIDAS ADOTADAS NA ÁREA EDUCACIONAL PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NO CONTEXTO DA CRISE SANITÁRIA

Na presente seção, apresentaremos as medidas adotadas na área da educação pela administração municipal de Florianópolis. Para isso, utilizamos como base documentos¹⁸ publicados pela Prefeitura Municipal e pelo Conselho Municipal de Educação. É importante ressaltar, no entanto, que os processos educacionais são dinâmicos, assim como, os documentos e textos oriundos de diferentes fontes também sofrem modificações ao longo do tempo.

Nesse sentido, buscamos compreender o contexto em que tais medidas foram implementadas, considerando suas bases documentais e, ao mesmo tempo, reconhecemos as limitações inerentes ao estudo de políticas públicas educacionais em constante evolução.

O enfoque temporal, conforme delineado inicialmente no escopo da pesquisa, concentra-se nos anos de 2020 a 2022, período que abrange a suspensão das atividades presenciais na rede municipal de ensino, a transição para o Ensino Remoto e Híbrido e, por fim, o retorno ao presencial.

Importante considerar, nesse conjunto, o fato de que a legislação federal em matéria educacional serve como referência para todas as esferas do poder público. Nesse sentido, ao longo deste trabalho, a documentação nacional estabelece um diálogo constante com a documentação municipal. A fim de aprofundar a compreensão do recorte histórico proposto, foram utilizados documentos provenientes do Sintrase, o sindicato que representa os trabalhadores da educação de Florianópolis. Esses documentos desempenham papel fundamental ao amplificarem os acontecimentos que frequentemente não são abordados nas leis, portarias e decretos, bem como, nas notícias e reportagens veiculadas pelos meios de comunicação. Os documentos são produto das mais diversas interações dos sujeitos sociais e expressam correlação de forças. Desse modo, “[...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais” (Ciavatta, 2021, p. 08).

Nesse processo, o tempo e sua historicidade estão em evidência, pois o trabalho traz sua discussão concentrada em um período curto e conturbado, no qual muitas mudanças ocorreram, em especial nas escolas, portanto, articular diferentes fontes é fundamental para que este estudo se aproxime de fato do que é essencial. Para Maria Ciavatta (2021, p.8), “Conhecer o objeto na

¹⁸ Consultar metodologia da dissertação Quadro 2 – Nome do documento e fonte.

sua historicidade é revelar sua estrutura social, sua totalidade social e as mediações e contradições que o constituem, o que vai além da aparência”.

4.1 CONTEXTO DA COVID-19 EM 2020: (DES)MEDIDAS INICIAIS DO GOVERNO FEDERAL

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Em 7 de janeiro de 2020, autoridades daquele país informaram se tratar de um novo coronavírus e, no dia 11 de fevereiro de 2020, o vírus recebeu o nome de Sars-CoV-2), responsável pela doença Covid-19.

No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que a epidemia do novo vírus se caracterizava como uma Emergência de Saúde Pública Internacional (ESPII). Nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), a ESPII é “[...] um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata” (Organização Pan-Americana de Saúde, 2023). Antes da Covid-19, houve outras cinco ESPII's (2019, 2014, 2014, 2016 e 2018).

Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a Covid-19 como pandemia, devido à distribuição geográfica da doença, ou seja, sua rápida transmissibilidade e não sua gravidade. De acordo com o painel dessa organização, até o dia 07 de outubro de 2023 houve em torno de 770 milhões de casos confirmados de Covid-19, incluindo sete milhões de óbitos reportados à instituição e cerca de 13 bilhões de doses de vacinas foram administradas.



Fonte: Painel da Organização Mundial da Saúde (Covid-19).¹⁹

¹⁹Captura de tela feita em 07/10/2023.

O Brasil tinha como presidente no ano de 2020 Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) e filiando-se ao Partido Liberal (PL) em 2021. Como vice-presidente, Hamilton Mourão, general da reserva do exército filiado ao partido Republicanos. Leher e Santos (2023) compreendem que esse governo foi o mais radical na prática do darwinismo social em seus piores entendimentos.

Seguindo as orientações da OMS, o Ministério da Saúde, representado pelo ministro Luiz Henrique Mandetta, do partido União do Brasil, publicou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus.

No artigo 2º da referida Portaria, definiu-se que o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) deveria atuar como instrumento nacional de gestão coordenada da resposta à emergência nacional. Ainda sobre o COE-nCoV, a mesma Portaria, em seu artigo 3º, inciso II, informa que esse centro deveria se articular com gestores estaduais, distrital e municipais do SUS. Até aquele momento, a ciência tentava produzir conhecimento sobre o vírus, pois havia muitas hipóteses e poucas respostas. O que de fato estava acontecendo era uma alta taxa de transmissão, alta taxa de mortalidade e nenhum tratamento eficaz para a doença.

Até o início do mês de março de 2020, nenhuma orientação específica do Ministério da Saúde sobre a Covid-19 havia sido publicada. O vírus estava se alastrando rapidamente no mundo pelo seu potencial alto de transmissibilidade e nada estava sendo feito para conter seu rápido avanço no Brasil.

No país, o calendário escolar do ano de 2020 foi implementado sem articulação e planejamento para a chegada da doença. Naquele momento, já estávamos testemunhando o caos se espalhar em diversos países, com medidas rigorosas sendo adotadas em muitos lugares. No entanto, havia uma preocupação palpável entre os profissionais da educação, que viam de forma clara a falta de planejamento para lidar com o aumento inevitável de casos no Brasil.

O Sistema de Coordenadores Residentes de países da América Latina e Caribe, a ONU Mulheres e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), durante a pandemia acompanhou e mapeou as ações de diversas áreas que impactam diretamente a vida da população residente dos países latino-americanos e Caribe. Adaptamos o Quadro 8 – Acompanhamento da evolução das medidas Covid-19 no Brasil – e selecionamos as ações e programas referentes à educação nas escolas para o enfrentamento da pandemia:

Quadro 8 – Acompanhamento da evolução das medidas Covid-19 no Brasil (continua)

	Tipo	Data de	Data para	Autoridade	Qtd.	Unidade	Moeda	Fonte de financiamento	Link
1. Educação/escolas									
Até o dia 20 de março, as aulas foram suspensas em escolas públicas de 20 estados e do Distrito Federal.	Emergência	2020/03/20		Essa medida é estabelecida em nível subnacional no Brasil, ou seja, cada um dos 26 estados, o Distrito Federal e os municípios (5.571 no total) têm o poder de suspender as aulas.					
2. Disponibilização de ferramentas para o ensino à distância (plataformas em linha, televisão, rádio, materiais de ensino à distância)									
A Portaria MEC 421, de abril de 2020, institui o Programa Conta pra Mim, do governo federal, por meio do qual foram disponibilizados materiais on-line gratuitos com o objetivo de incentivar e orientar pais, familiares e demais interessados a aplicar em casa práticas que ajudem a desenvolver habilidades fundamentais nas crianças no processo de aprendizagem ao longo da vida, além de contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares e, como consequência do desenvolvimento emocional da criança.	Emergência	2020/04/23		Ministério da Educação					http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim

Quadro 8 – Acompanhamento da evolução das medidas Covid-19 no Brasil (conclusão)

	Tipo	Data de	Data para	Autoridade	Qtd.	Unidade	Moeda	Fonte de financiamento	Link
3. Manutenção do programa de alimentação escolar (indicando em quais modalidades)									
A Lei 13.987 autoriza, durante o período de suspensão das aulas por motivo de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar ("PNAE") a pais ou responsáveis de alunos da rede pública de ensino fundamental.	Emergência	2020/04/07		Presidência da República					

Fonte: adaptado pela autora (2023) do Sistema de Coordenadores Residentes de Naciones Unidas en América Latina y el Caribe, ONU Mujeres y CEPAL (2020).

Como podemos verificar no tópico - 1. Suspensão das aulas até o dia 20 de março – (Quadro 8), as aulas foram interrompidas em 20 estados e no Distrito Federal, suspensão estabelecida por ordem subnacional, pois não houve posicionamento do Ministério da Educação a respeito desse assunto. Significa dizer que o MEC se eximiu de elaborar decreto para articulação de um amplo planejamento didático-metodológico a nível nacional, delegando a responsabilidade aos gestores estaduais e municipais. “Nesse ínterim, duas estratégias começaram a ser reproduzidas por aparelhos midiáticos, agências do estado restrito e movimentos que se colocaram como porta-vozes da educação brasileira: a adoção do ensino remoto e a reabertura das escolas” (Argollo; Vieira, 2021, p. 257). Essa foi uma estratégia para que o setor empresarial “auxiliasse” na condução das aulas não presenciais.

Como podemos observar no Quadro 8, as poucas ações do governo federal já corriam antes da pandemia. Essas ações foram reelaboradas e republicadas, a exemplo do *Programa de literacia familiar Conta Pra Mim*, republicado em 04 de abril, o MEC na Portaria 421, de 23 de abril de 2020, que integra a Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Como mencionado, esse Programa já existia e estava alojado no portal do Ministério da Educação, porém, com a pandemia e o isolamento social, houve ampla divulgação desse programa, na tentativa de que as famílias auxiliassem e dessem suporte na alfabetização das crianças, em especial as da rede pública de ensino.

Segundo reportagem publicada em outubro de 2020, o portal de notícias *Publishnews* divulgou que um conjunto de professores, bibliotecário e escritores elaboraram manifesto²⁰ com comentários sobre o formato do programa e o tipo de literatura depositado no portal, pouco crítica, diversa e moralista.

Outros pontos do referido programa foram questionados, dentre os quais o fato de que a maior parte das famílias não têm acesso a equipamentos e Internet para fazer uso do portal; além do mais, naquele momento, as famílias, em especial as mães, que em geral são as responsáveis pelo cuidado das crianças, estavam sobrecarregadas com as atividades relacionadas à reprodução social e com o trabalho remunerado. Acresça-se a isso o fato de que os responsáveis não são habilitados para alfabetizar uma criança, pois, como sabemos, não é por meio de programas, de jogos e de repetição de letras que esse processo se consolida. Dessa forma, em essência, o Governo Federal transferiu para as famílias, por meio de programas, de

²⁰ PUBLISHNEWS-REDAÇÃO. Em manifesto, educadores questionam programa ‘Conta pra Mim’. PublishNews, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/10/21/em-manifesto-educadores-questionam-programa-counta-para-mim>. Acesso em: 23 out. 2023.

jogos²¹ de alfabetização e de cursos²² de formação continuada em prática de alfabetização direcionados a pais e responsáveis, a responsabilidade pela alfabetização, disponibilizando uma quantidade grande de recursos públicos para tal fim.

Quanto à distribuição de alimentos do *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE), com a suspensão das aulas de forma presencial, muitas crianças que se alimentavam na escola acabaram por não ter mais acesso a alimentos de qualidade e tantas outras tiveram redução na quantidade de refeições.

A Lei nº 13.987 de 2020 garantiu a distribuição dos alimentos da merenda nas escolas de Educação Básica, cabendo aos estados ou municípios organizarem esse processo, alguns por meio do cartão social, outros disponibilizando os alimentos por meio de cestas básicas. O alvo de crítica, nesse caso, foi a falta de transparência por parte dos gestores sobre o repasse desses recursos à população (Publish News, 2020).

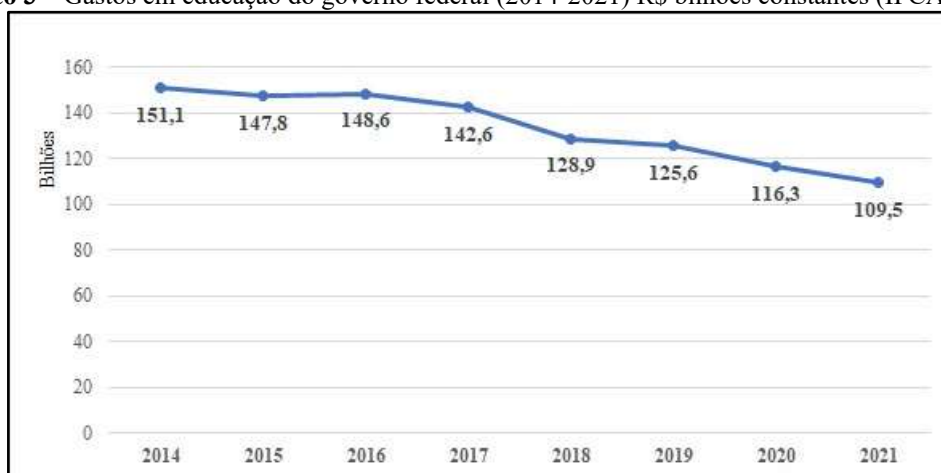
As poucas medidas educacionais por parte do governo Bolsonaro serviram para dar a falsa aparência de que o Estado estava, de fato, preocupado com o ensino, a aprendizagem e a segurança alimentar dos estudantes. No entanto, análises formuladas por Sardinha e Souza (2023), a partir do portal *Siga Brasil*, demonstram que houve drástica redução das despesas relacionadas à educação por parte do governo federal a partir da aprovação da *Emenda Constitucional n. 95*.²³

Durante os três anos do governo Bolsonaro, houve queda nos recursos destinados à educação. “Em 2021, a função Educação teve redução de 41,6 bilhões de reais em comparação com as despesas realizadas em 2014 conforme Gráfico 5” (Sardinha e Souza, 2023, p. 170).

²¹ Cf.: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²² Cf.: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#para-pais>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²³ A referida EC foi aprovada em 15 de dezembro de 2016 e alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, também chamada de teto dos gastos públicos.

Gráfico 3 – Gastos em educação do governo federal (2014-2021) R\$ bilhões constantes (IPCA – 2021)

Fonte: Sardinha e Souza (2023).

De acordo com o Gráfico 3, as despesas referentes aos gastos educacionais vinham decrescendo anualmente desde 2014, mas, no período 2020-2021, houve ainda mais cortes nas verbas destinadas à educação. A contradição se dá porque, no período de isolamento social e de aulas remotas, esperava-se que gastos com equipamentos eletrônicos, disponibilização de Internet, adaptação de espaços para o cumprimento dos protocolos sanitários ao atendimento nas instituições educacionais deveriam ter aumentado substancialmente, porém, na realidade, o que ocorreu foi um considerável decréscimo. Se comparado ao ano anterior à pandemia, de 2019 para 2020 foram gastos 9,27 bilhões de reais (Ensino Remoto) e de 2019 para 2021, 18 bilhões de reais (Ensino Híbrido).]

Dessa forma, o governo federal, além de poucas ações em programas educacionais, com desarticulação a nível federal de decisões para as redes de ensino entre os entes da federação, drenou gastos com educação justamente no período em que mais dinheiro deveria ter sido investido.

4.2 DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO: A OPORTUNA ESCOLHA DESARTICULADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Florianópolis, sob a gestão do então prefeito Gean Marques Loureiro, publicou, no dia 13 de março de 2020, o Decreto nº 21.340, que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento de ESPII de Covid-19, orientando medidas de proteção e higiene em locais públicos e privados, regulando eventos e o transporte público e a suspensão das aulas por 14 dias nas redes pública e privada de ensino, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior.

Nesse período, o número total de servidores ativos girava em torno de 13 mil, os quais atendiam a milhares de usuários. Com o intuito de diminuir a circulação de pessoas, o município publicou o Decreto nº 21.347, datado de 16 de março de 2020, que autorizou algumas medidas. Uma delas foi a suspensão das aulas, visando à diminuição da aglomeração de estudantes. Além disso, o decreto autorizou o teletrabalho como regime preferencial para atividades que permitissem essa modalidade. Dessa forma, os trabalhadores que não precisavam realizar suas tarefas de forma presencial, foram orientados a adotar o trabalho remoto, contribuindo para a redução da exposição e dos riscos de contágio.

Adicionalmente, o decreto determinou a redução da jornada presencial em duas horas, com a complementação da carga horária por meio do trabalho remoto. Essa medida visava minimizar a permanência dos servidores nos ambientes de trabalho, diminuindo, assim, as oportunidades de transmissão do vírus. Em sequência, o município adotou medidas relevantes para proteger a saúde e o bem-estar tanto dos servidores públicos quanto da população em geral por meio do Decreto nº 21.347, buscando mitigar os impactos da pandemia de forma coerente e alinhada com as recomendações de prevenção e controle da ESPII de Covid-19.

Outra medida adotada pela PMF foi a alteração no funcionamento dos órgãos administrativos a fim de diminuir a circulação de pessoas no transporte público nos horários de pico. As reuniões realizadas pelo poder público municipal passariam a ocorrer por meio de recursos tecnológicos de forma virtual. Entre várias outras decisões, os profissionais que trabalhavam em unidades educativas da rede municipal de ensino, do quadro do magistério ou do civil, deveriam entrar em recesso escolar, com inserção, pela administração escolar, do código 76 na ficha ponto dos servidores, sendo que poderiam ser convocados a qualquer momento para retornar às suas atividades.

Houve diversas reestruturações das atividades da prefeitura municipal de Florianópolis, afetando diretamente o cotidiano dos trabalhadores. No entanto, até esse período, as atividades econômicas não haviam sofrido alteração em seu funcionamento, com exceção das escolas privadas, que suspenderam temporariamente as aulas.

Devido ao avanço da doença e do alto número de hospitalizações, o Governo do Estado de Santa Catarina, no dia 17 de março de 2020, publicou no Diário Oficial nº 21.223-A o Decreto nº 509, que impôs medidas para o que foi denominado mundialmente de *lockdown*²⁴, ou isolamento social. Entre as várias determinações, os eventos presenciais foram suspensos, as atividades econômicas com concentração de pessoas, como shoppings, lojas e restaurantes,

²⁴ O termo lockdown foi utilizado nas mídias sociais para caracterizar o isolamento social necessário para frear a circulação e o contágio do vírus entre a população.

começaram a atender de portas fechadas, do mesmo modo, as repartições públicas. As aulas foram suspensas inicialmente por 30 dias.

Esse movimento ocorreu em todo o território nacional, pois as medidas de enfrentamento da Covid-19 não foram articuladas em rede, assim, cada estado tomou suas medidas e os municípios foram incorporando os decretos estaduais e ampliando as decisões em escala local, mesmo com a Portaria nº 188 artigo 3º inciso II anunciando que as informações e decisões deveriam ser articuladas com gestores estaduais, distrital e municipal do SUS.

Essas medidas, tanto estaduais, quanto municipais, só ocorreram de forma individual pelo posicionamento do presidente em exercício e seus ministros em não decretar um *lockdown* nacional. A fim de não se indispor com setores econômicos, novamente o estado nacional se omitiu de assumir as medidas necessárias e colocou propositalmente o que deveria ser prerrogativa sua a cargo de estados e municípios da federação. Essa falta de articulação nacional foi um dos motivos para a saída do então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, substituído pelo novo titular, Nelson Teich, médico, consultor e empresário da saúde que permaneceu no cargo de 17 de abril até 15 de maio de 2020.

O resultado dessa desresponsabilização foi o colapso do Sistema de Saúde, a falta de oxigênio em hospitais, a explosão de casos de Covid-19 e um elevado número de mortos²⁵, além do deboche²⁶ do presidente Bolsonaro, a fim de minimizar a situação e esconder a incompetência de seu governo.

Outros agentes importantes para se compreender as determinações e desdobramentos durante a pandemia ao setor educacional foram os conselhos de educação, que, assim como os entes da federação, têm a possibilidade de legislar para si. Estados e municípios podem ter seu próprio conselho, respeitando as orientações do conselho maior, no caso, o nacional, mas ampliando sua legislação com sua própria formação. Em escala hierárquica, temos o Conselho Nacional de Educação (CNE), na esfera estadual, temos o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) e, em âmbito local, o Conselho Municipal de Florianópolis (CME)²⁷. Esses são os conselhos que produziram as orientações utilizadas para esta pesquisa. Em geral, as atribuições dos conselhos de educação são consultivas e de suporte, bem como deliberativas, com competência para criar pareceres e políticas públicas.

²⁵ ALBUQUERQUE, Liege. O cenário desesperador vivido por Manaus. DW, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-cen%C3%A1rio-desesperador-enfrentado-por-manaus-em-meio-%C3%A0-pandemia/a-53226746>. Acesso em: 23 out. 2023.

²⁶ BBC NEWS – Brasil. Relembre frases de Bolsonaro sobre a Covid-19. Disponível em: https://www.bbc.com/_portuguese/brasil-53327880. Acesso em: 23 out. 2023.

²⁷ Para compreender de forma a aprofundar as competências, e atribuições dos CNE, CEESC e CME, ler Siems (2019) Argollo e Vieira (2021) e Santos (2022).

O Conselho Nacional de Educação é quem normatiza as orientações e diretrizes para o ano letivo e suas possíveis alterações. Com a emergência imposta pela pandemia, foi esperado que governo federal e o CNE articulassem suas decisões com os demais entes da federação. Contudo, o que pôde ser observado foi omissão de decisão, organização e planejamento por parte desses órgãos federais.

O CNE, no dia 18 de março de 2020, em nota, indicou que a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares ficaria sob a responsabilidade dos sistemas, instituições e redes de ensino. Ou seja, ficou a cargo de cada estado e município todo o processo de ensino durante a pandemia, pois, assim como não houve articulação nacional frente à situação extraordinária da crise sanitária, também não houve planejamento a nível federal para organização do ano letivo e acréscimo de verbas para atingir tal fim.

No dia 9 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 009, que dispôs sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins do cumprimento do calendário letivo e como medida de prevenção e combate à transmissão da Covid-19.

Durante esse período crítico, os municípios frequentemente tomaram decisões alinhadas com as políticas estaduais, haja visto que o governo Bolsonaro optou pela dita imunidade de rebanho. Florianópolis, a exemplo de outros entes da federação, como Mato Grosso, Goiânia, Rio de Janeiro e Cachoeira de Itapemirim, no Espírito Santo (ES) entre outros, iniciou a rescisão de contratos trabalhistas com formas de contratações mais precarizadas, os ACTs. Importante se faz destacar que muitos desses trabalhadores não tiveram direito a receber o auxílio emergencial de 600 reais estabelecido pela Lei 13.982/20 (Brasil, 2020), portanto, permaneceram sem renda para manter sua reprodução social (Amanda Silva, 2020).

Nesse contexto, o Sintrasem reivindicou, por meio de nota veiculada em suas mídias digitais no dia 25 de março de 2020, que a prefeitura municipal de Florianópolis, em especial o prefeito Gean Loureiro, não demitisse os trabalhadores contratados pelo regime ACT. Na sequência, o Sindicato questiona a gestão municipal quanto ao conteúdo da Portaria 156/2020 PMF, que não explicitava, em seu conteúdo, em que condições materiais os trabalhadores da educação iriam desenvolver seu trabalho, nem com que formação. Nessa nota, a entidade discutiu diversos pontos problemáticos do teletrabalho, tanto para os professores quanto para

os estudantes e suas famílias, e pediu que a demissões dos ACTs cessasse e os demitidos fossem recontratados.

O medo do desemprego assolou os sindicatos e trabalhadores, assim, formas contratuais combatidas veementemente em outros períodos tiveram que ser permitidas. Portanto, podemos compreender que os trabalhadores da educação aceitarem as aulas no modelo de teletrabalho como uma forma de ceder à pressão da PMF e manter o trabalho em especial dos colegas trabalhadores temporários. “Assim, a docência foi chamada a responder às exigências das restrições impostas pela pandemia, fazendo com que a urgência tirasse do trabalhador docente a sua rotina presencial, desconstruindo seu lócus para reconstruí-lo, em extrema velocidade, em outra direção” (Amanda Silva, 2023, p. 152).

Desse modo, as “aulas” acabaram acontecendo nesse período exclusivamente por meio de formato online com uso do WhatsApp, Google Forms e e-mail, sem decisão oficial dos entes da federação sobre como aconteceriam as aulas. Cada escola adaptou inicialmente os conteúdos do bimestre, atualizou os contatos com as famílias e organizou com seus professores o atendimento aos estudantes, buscando garantir a integridade e a vida.

Estados e municípios se sentiram pressionados, pois estavam deliberando sem uma decisão federal. Respondendo à pressão, no dia 1º de abril de 2020, o governo federal publicou a Medida Provisória nº 934, com o objetivo de oficializar a forma de atendimento dos estudantes durante a pandemia. Essa medida estabeleceu normas excepcionais tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior.

O artigo 1º da Medida Provisória dispunha que os estabelecimentos de ensino de Educação Básica estavam, naquele período, dispensados, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de cumprir o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, conforme previsto na legislação educacional. No entanto, foi exigido o cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas, conforme estabelecido nos dispositivos legais mencionados.

Com a autorização da medida provisória, os sistemas de ensino público e privado precisaram fazer um rearranjo a fim de garantir o cumprimento do ano letivo. Essa medida foi necessária para se adaptar ao contexto desafiador da pandemia, que exigiu a implementação de estratégias de ensino não presenciais, como aulas online, conteúdos transmitidos por meio de plataformas digitais e atividades desenvolvidas em casa.

Dessa forma, a Medida Provisória nº 934 teve o objetivo de flexibilizar as exigências legais para garantir a continuidade do processo educativo, considerando as limitações impostas pelo cenário de restrições e isolamento social. Ao dispensar os dias letivos e focar na carga horária mínima anual, a medida permitiu que estados e municípios forçassem as instituições de

ensino a adotarem alternativas pedagógicas viáveis para que o Estado prestasse atendimento aos estudantes durante o período de crise sanitária, além de garantir o funcionamento das escolas da rede privada.

Para corroborar com a medida provisória, o CNE aprovou, no dia 28 de abril de 2020, o Parecer 5/2020, que normatizou a reorganização do calendário escolar e possibilitou o cômputo de atividades não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual. Em situações como essa,

A relação entre os Conselhos, as secretarias estaduais e municipais e instâncias executivas do Ministério de Educação (MEC) nunca é homogênea, ou seja, é carregada de disputas e tensões, com trajetórias diversas, atravessada por rupturas e retomadas, em uma correlação de forças heterogêneas. (Freitas; Siems; Bassi, 2023, p. 293).

O Ministério da Educação, estados, municípios e conselhos de educação, assessorados pelos parceiros contumazes, Todos pela Educação, Undime, Unesco etc., buscavam uma alternativa viável para os sistemas de ensino público e privado sob muito desacordo e tensão.

O Conselho Nacional de Educação utilizou algumas justificativas para considerar as atividades não presenciais como hora-aula. Primeiramente, destacou-se a dificuldade de reposição integral das aulas suspensas quando acabasse o período de emergência, pois essa dificuldade poderia comprometer não apenas o calendário escolar de 2021, mas também o de 2022, caso não houvesse uma alternativa para contabilizar as atividades não presenciais como parte do tempo de aprendizado. As publicações do CNE seguiram a lógica de normatizar a maneira como os entes da federação conduziram o ano letivo e possibilitou que as instituições privadas seguissem atendendo a sua clientela e abrindo espaço para que diversos experimentos tecnológicos fossem testados em âmbito nacional.

O CNE justificou suas escolhas, ressaltando os possíveis retrocessos no processo educacional e na aprendizagem dos estudantes que passariam um longo período sem atividades educacionais regulares, devido à indefinição do tempo de isolamento. A falta de um ambiente escolar adequado e a interrupção do contato com professores e colegas poderiam gerar consequências negativas, prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Outro ponto levantado foram os danos estruturais e sociais enfrentados por estudantes e famílias de baixa renda. A ausência das atividades escolares presenciais poderia gerar estresse familiar e aumentar a incidência de violência doméstica. Esses impactos afetariam não apenas os alunos, mas também as famílias como um todo, agravando desigualdades socioeconômicas já existentes.

Por fim, foi mencionado o risco de abandono escolar e aumento da evasão, falta de um ambiente de aprendizado estruturado e a dificuldade de engajamento dos estudantes que poderiam levar à desmotivação e ao abandono dos estudos. Essa preocupação reforçou a necessidade de alternativas viáveis para garantir a continuidade do processo educativo durante o período de crise.

Diante dessas justificativas, o CNE considerou importante acatar as atividades não presenciais como parte do tempo de aprendizado, permitindo que fossem computadas como hora-aula. Essa decisão visou mitigar os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais e buscar soluções que possibilitassem a continuidade das “aulas”, mesmo em situações excepcionais como a vivenciada durante a pandemia.

O CNE compreendeu, no contexto da crise sanitária, que uma de suas preocupações primordiais era a efetividade do calendário escolar e cumprimento do ano letivo, juntamente com a aplicação dos objetivos de aprendizagem da BNCC. Dessa forma, ratificou o uso da Educação a Distância (EaD) no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior conforme a LDB, e reconheceu que aulas por meio de recursos tecnológicos só seriam possíveis para uma parcela minoritária da população. Por isso, autorizou o uso de atividades não presenciais com práticas mediadas pelas tecnologias da informação ou não, que serviriam para cumprir os objetivos de aprendizagem e habilidades propostos pela BNCC. Inclusive reiterou a importância que o processo de avaliação dos alunos no ano de 2020 estivesse alinhado com os conteúdos aplicados por meio das atividades propostas durante o ano letivo. Como regulamentação a nível nacional, as orientações do CNE foram incorporadas por estados e municípios conforme a realidade de cada rede. Os sistemas de ensino, tanto público quanto privado, de Florianópolis seguiram exatamente as orientações do CNE e implementaram o ensino remoto com atividades não presenciais em todas as suas escolas.

Toda essa justificativa que se deu por meio de normativa foi pautada no argumento de atraso de conteúdo dos estudantes e no aumento da desigualdade social. Cabe lembrar que o fosso de aprendizagem entre alunos da rede pública e privada se tornou ainda maior, haja visto que às aulas remotas foram mais acessíveis a alunos da rede privada de ensino. A maioria dos estudantes da rede pública, por sua vez, utilizaram atividades impressas ou por televisão, pois a Internet não é uma realidade para a maioria das crianças de escolas públicas. O que de fato o CNE garantiu foi a validação do calendário escolar e o funcionamento da rede privada de ensino.

Com a validação da continuidade do ano letivo, a PMF normatizou o teletrabalho no dia primeiro de abril de 2020, quando o Secretário Municipal de Educação de Florianópolis dispôs

sobre a codificação de frequência para os profissionais do magistério e do Civil, para esse fim, publicou o Decreto 21.347/2020, que normatizou as atividades não presenciais. O decreto convocou todos os profissionais lotados nas unidades educativas na rede municipal de Florianópolis a exercerem seu labor no regime de teletrabalho, sob a prerrogativa de poderem ser convocados a trabalhar presencialmente a qualquer tempo pela chefia. Esses profissionais tiveram registrado em seu relatório de frequência o código 68, pela natureza de suas atribuições e pela impossibilidade de registro correto do ponto.

Na mesma portaria, o SME elencou quais seriam as atribuições dos gestores das unidades educativas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Mas, pode-se entender que, das tarefas direcionadas ao gestor, todas as funções resvalaram no corpo docente, pois estavam atreladas ao trabalho do professor. Entre as atividades estavam: planejar ações pedagógicas, divulgação e compreensão do Portal Educacional para as famílias e estudantes, produção de material específico para cada componente e ano escolar com facilidade de execução e compartilhamento, instruções para que os estudantes e famílias trabalhassem medidas preventivas e de higiene para a não disseminação do vírus, zelar pelo registro de frequência dos estudantes por meio de relatórios de evolução das atividades, plano de ação da escola.

Essa portaria acabou por definir o formato do ensino remoto em toda a rede municipal de ensino de Florianópolis e determinou as funções dos servidores do Ensino Fundamental, mas não deu direcionamento e propostas para implementar o trabalho remoto, além de não mencionar recursos nem suporte material e tecnológico para que o teletrabalho fosse realizado. Para Amanda Silva (2023), inicialmente, as Secretaria de Educação recomendaram atividades não presenciais, mas rapidamente transformaram-se em convocações autoritárias para o uso de plataformas e as atividades online.

Na sequência de publicações do mês de abril, no dia 23, a PMF publicou a Resolução nº 03, que congelava o salário do trabalhador, suspendia direitos garantidos, como terço de férias e progressão funcional, suspendeu o pagamento patronal da previdência do município e o pagamento de direitos aos trabalhadores. De acordo com o Sintrasm, o então prefeito Gean Loureiro utilizou como justificativa a pandemia para demitir os trabalhadores mais precarizados da rede, os ACTs. Após muita pressão, a PMF contratou uma parte dos trabalhadores que haviam demitidos com a suspensão das aulas, mas houve diversos problemas de rescisão e de pagamentos (Sintrasm, 2020).

O Sintrasm percebeu o aumento exponencial de reclamações dos servidores e abriu um canal para que os trabalhadores em regime de teletrabalho pudessem fazer denúncias de atitudes

abusivas por parte da gestão. Os professores das escolas enviavam, de forma recorrente, mas isolada, dúvidas e reclamações, por isso, no mês de maio de 2020, o sindicato publicou, por meio de mídias sociais, o questionário *Trabalhadores de Educação e a relação com o teletrabalho e atividades não presenciais*, na tentativa de compreender em que condições e como o trabalho desses profissionais vinha se desenvolvendo.

Entre os respondentes estavam trabalhadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Dos 1.074 respondentes, 470 eram auxiliares de sala, 451 professores e 153 exerciam outras funções. Desse total, se sentiram adoecidos durante a pandemia 52,5%, e, desses, 68,5% não procuraram atendimento por medo de se exporem ao vírus.

Do total de respondentes, 77,2% estavam preocupados ou muito preocupados em ficar sem emprego ou sem salário durante a pandemia. Além disso, 70% consideraram seu trabalho estressante por motivos como as demandas do teletrabalho, a falta de estrutura para realizar um bom trabalho, pressões e cobranças, sobrecarga de tarefas, entre outros.

A categoria estava sob constante ameaça e se via inundada de questionamentos. A primeira incerteza era se haveria ou não pagamento dos salários sem o exercício presencial das aulas, a segunda, era saber se, apesar de todo o trabalho despendido com as atividades remotas, o ano letivo seria validado e como seria sua organização.

A pressão por parte dos órgãos estaduais e municipais era palpável, impondo uma atmosfera de incerteza sobre a comunidade educacional. Foi nesse contexto que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 08 de junho de 2020, deliberou sobre o Parecer 9/2020. Esse documento, objeto de intenso debate e análise, tratou da reorganização do calendário escolar e abriu a discussão sobre a possibilidade de inclusão de atividades não presenciais como parte integrante do cumprimento da carga horária mínima anual, a fim de validar o ano letivo.

Segundo o sumário executivo, o parecer surgiu a partir de um edital de chamamento de consulta pública e recebeu algo em torno de 400 contribuições oriundas de organizações representativas de órgãos públicos e privados da Educação Básica e Superior, além da contribuição de pais e alunos. “Na preparação das normas, o CNE conta com seus habituais interlocutores: o Todos pela Educação, o Banco Mundial, Consed e Undime” (Colemarx, 2020, p. 19). Chama a atenção que, em um determinado trecho do documento assinado, consta a seguinte consideração:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores

e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 27).

Novamente, o CNE se eximia de suas responsabilidades junto ao Ministério da Educação, delegando aos estados, municípios, escolas, professores e alunos a tarefa de organizar uma nova forma de levar conteúdos aos estudantes. Essa medida transferiu aos professores e escolas a responsabilidade de encontrar soluções inovadoras e criativas para atender às demandas do ano letivo. Autores como Ferreira (2021), Barreto (2021) e Denardi *et al.* (2021) mostram, em suas pesquisas, como o discurso da inovação por meio da prática foi amplamente difundido pelas mídias e pelos gestores públicos. Como se “inovar” fosse algo simples e possível em meio a uma pandemia, em que havia falta de estrutura e recurso aos professores e estudantes e sem uma real articulação na Educação Básica de âmbito nacional.

Outro documento elaborado para consolidar as atividades não presenciais foi o Parecer 11/2020 do CNE, que orientou as instituições educacionais a respeito da realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Os organizadores do parecer foram: MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum de Entidades Educacionais (FNE), além de entidades da sociedade civil. Um panorama foi traçado sobre em que condições as atividades de ensino ocorreriam no sistema de ensino do país, documento que também já vislumbrava formas de retorno das aulas presenciais ainda em 2020, bem como, orientava as redes quanto à forma de avaliar os alunos a fim de validar o ano letivo vigente. Para Argollo e Vieira, das alterações propostas pelo CNE:

Especificamente, a possibilidade de substituir e/ou flexibilizar as atividades pedagógicas realizadas presencialmente, como uma característica própria dos processos de ensino-aprendizagem escolares, abre o precedente para a inclusão, maciça, das metodologias de gestão e de ensino comercializadas e controladas pelo setor privado no âmbito dos sistemas e instituições públicas de todo o país (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 268).

O Parecer apresentou alternativas para o cumprimento do ano letivo - o que poderia se dar por meio de tarefas depositadas em plataformas e preenchimento de atividades impressas - , e flexibilizou a forma e conteúdo da escola. Nesse ponto, o que importavam eram as metas quantitativas a serem alcançadas pelos alunos.

A discussão sobre o retorno ao Ensino Presencial era permanente por parte de pais e familiares que precisavam de um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam, pois nem todos estavam realizando teletrabalho. Dessa forma, mesmo sabendo dos riscos atrelados ao

retorno de aulas presenciais, a urgência das famílias em manter a renda, conseqüentemente as necessidades básicas de sobrevivência, era maior do que o risco.

A mídia, diariamente, noticiava a recorrente preocupação por parte de famílias²⁸ e pediatras²⁹ quanto à demora do retorno às aulas e atendimentos presenciais, pressionando, insistentemente, que as atividades fossem normalizadas. Os representantes das instituições privadas³⁰ de ensino tensionaram também os governos para que as aulas presenciais retornassem. Havia, entre eles, preocupação com a diminuição de seus lucros, pois, se o ano letivo não fosse validado, não haveria justificativa para que as famílias mantivessem o pagamento da mensalidade escolar.

A Lei nº 14.040, sancionada pelo então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em 18 de agosto de 2020, ratificou todas as orientações e determinações do CNE publicadas até aquele momento, referentes ao período da pandemia. Essa lei foi estabelecida com o objetivo de instituir normas excepcionais durante esse período desafiador.

Dessa forma, por meio da Lei nº 14.040, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitidas até agosto de 2020 foram oficialmente validadas. Essas diretrizes englobavam medidas e orientações relacionadas ao contexto educacional em meio à pandemia, abrangendo aspectos como o ensino remoto, a suspensão das aulas presenciais, adaptações curriculares, entre outros temas relevantes.

Sob argumento de que com a não presencialidade dos professores e estudantes na escola havia inatividade, esse movimento trouxe discussões a respeito da “ociosidade” (grifo nosso) dos trabalhadores. Para acalmar as discussões, no dia 12 de junho, foi enviado, pela Gerência de Gestão Escolar (DGE), via e-mail institucional, aos diretores das instituições de ensino a publicação do Diário Oficial dos decretos 21.569 e 21.620, juntamente com o modelo de relatório de atividades do mês (Anexos C e D). A partir dessa publicação, houve exigência de preenchimento do relatório de atividades individuais realizadas pelos trabalhadores para ser enviado, no fim de cada mês, a sua chefia direta.

Os anexos revelam que, no início do mês de abril, o trabalho foi canalizado para a organização do teletrabalho, a revisão de planejamento anual e a adaptação das atividades

²⁸ NOVAES, Jamille. Volta às aulas em SP: Pais pedem por retorno presencial das crianças em 2020. Fdr, 01 dez. 2020. Disponível em: <https://fdr.com.br/2020/12/01/volta-as-aulas-em-sp-pais-pedem-por-retorno-presencial-das-criancas-em-2020/>. Acesso em: 23 out. 2023.

²⁹ CNN Brasil. Pediatras defendem volta às aulas presenciais: 'Crianças transmitem muito menos'. CNN Brasil, São Paulo, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cwILX>. Acesso em: 23 out. 2023.

³⁰ CAMPOS, Martim. O retorno das aulas presenciais e sua importância para o "novo normal" - Universidade à Esquerda. Universidade à esquerda. Redação, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uDFST>. Acesso em: 23 out. 2023.

presenciais para atividades remotas. Nesse início houve a necessidade de elaboração de listagem das turmas e criação de grupos de WhatsApp para as mesmas.

Para muitos professores, houve a necessidade de aprender mais a fundo como usar o pacote Google que inclui drive, formulário, documentos, agenda, Google sala de aula, serviços vinculados ao contrato entre PMF e Google, inclusive e-mail institucional dos alunos e dos servidores. No ensino presencial não há necessidade de usar todos esses serviços e os já utilizados pelos professores eram mais simples. Os novos recursos, no teletrabalho, eram utilizados diariamente e com muito mais funcionalidades.

A criação do Portal de atividades de cada unidade também ficou sob responsabilidade das instituições, o que gerou muita demanda de pesquisa e reuniões para finalizar a arquitetura. A escola precisou se reunir semanalmente e de forma online, portanto outro aprendizado necessário, criar e acessar os links de reunião online, compartilhar material, organizar as falas no remoto e suportar longos períodos de tela.

No Ensino Remoto, além das tarefas já listadas analisando os relatórios, percebemos que a adaptação das atividades ocupou muito do tempo dos professores. Foi necessário elaborar para serem aplicadas de forma online e impressa, com formatos de arquivos distintos e depósito do material em diversos lugares. Além disso, ainda havia a correção, devolutiva e controle da realização ou não dessas tarefas, que foram realizadas pelos professores.

Além do teletrabalho, muitos professores trabalharam de forma presencial nas escolas para entregar cesta básica, material impresso, livro didático.

O teletrabalho estava acontecendo desde o mês de março, portanto, o preenchimento teve de ser retroativo de março a junho. O Sintrasm, no início do teletrabalho, orientou a categoria que realizasse registros para que não houvesse futuras acusações de que os servidores públicos não estavam efetivamente trabalhando, mas o aviso não chegou em muitas unidades de ensino, portanto, os profissionais, em sua maioria, não estavam realizando o preenchimento do relatório.

O que muitos professores estavam fazendo era o preenchimento do Sistema de Gestão Pedagógica (SGE) da rede, mas nesse espaço o preenchimento era direcionado ao planejamento diário, às atividades de mediação e às correções. As atividades “extras” não tinham lugar para serem depositadas. Após essa solicitação de preenchimento de relatório, algumas unidades adotaram as duas práticas, preencher o relatório e o SGE, o que aumentou e intensificou ainda mais o tempo de trabalho dos professores.

Em nota, no dia 19 de junho de 2020, o Sintrasm fez uma síntese das medidas adotadas durante a pandemia pela PMF, na qual informou que vinha recebendo inúmeras denúncias das

unidades educativas sobre o teletrabalho, com várias orientações da SME que sobrecarregavam os profissionais, com demandas e intensificação do trabalho, com jornadas duplicadas. Uma quantidade excessiva de reuniões virtuais com vasto tempo de tela, falta de profissionais para atender às demandas, tudo para valer as 800 horas letivas. Outro ponto de discussão e questionamento por parte do sindicato foram os “cartões merenda” entregues para poucas famílias e utilizados uma única vez, sem previsão de recargas.

Em meio a todos os problemas envolvendo os trabalhadores das escolas, a segunda quinzena do mês de julho que geralmente é destinada às férias escolares, de certa forma um período no qual tanto docentes quanto alunos recuperam o fôlego para continuar o ano letivo. Contudo, o prefeito em exercício, Gean Loureiro, informou que não haveria recesso escolar, pois, esses profissionais já haviam parado no mês de março, com orientação, de acordo com o Decreto nº 21.347, no qual constava o código 76, a ser registrado pela chefia direta nas fichas de frequência.

Embora a codificação de férias, as equipes das escolas permaneceram trabalhando em suas residências, mesmo sem a normatização do teletrabalho, via grupos de WhatsApp, com as famílias ou em reuniões online com a gestão escolar para organizar o atendimento, haja visto que a PMF deixou essa função a cargo das unidades de ensino. Portanto, a escola não parou! A categoria decidiu que seria fundamental o recesso, pois a intensificação do trabalho e a carga mental atreladas ao trabalho remoto levaram os professores à exaustão. Após pressão dos trabalhadores, as férias aconteceram para trabalhadores e estudantes.

Em meio a toda essa turbulência, mais uma vez a categoria dos professores foi chamada, junto de seus sindicatos, para apoiar e pressionar os parlamentares na votação da PEC 15/2015, que tratou do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Inúmeras mensagens foram enviadas via WhatsApp, mídias sociais ou e-mail para parlamentares catarinenses com a solicitação de aprovação na íntegra da proposta formulada pela Relatora, professora Dorinha do Partido Democratas de Tocantins (DEM/TO). Sabendo da importância dessa política, houve adesão em massa da categoria para tensionar a aprovação. Com inúmeros problemas na redação final (Sardinha; Souza 2023), a Emenda Constitucional 108/2020³¹ foi aprovada e os trabalhadores

³¹ “Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.” (Brasil, 2023).

da educação comemoraram a permanência do Fundo como Política Pública com complementação orçamentária obrigatória de 23% da União em até seis anos após sua promulgação.

Além da incerteza quanto à aprovação do Fundeb, outra preocupação dos professores era não ter garantia da continuidade de seu contrato de trabalho para 2021. A aprovação da Lei federal 173/2020 trouxe certo alívio, pois, segundo esse texto legal, todos os concursos deveriam ser homologados devido às condições sanitárias. Dessa forma, servidores temporários classificados poderiam permanecer no cargo no ano seguinte. A PMF se posicionou e informou que manteria os contratos de trabalho de todos os servidores e definiu, então, que os profissionais poderiam permanecer em sua função, caso optassem por isso.

Após receberem essa notícia da permanência no cargo dos temporários, no dia 12 de agosto surge outro embate com o legislativo, porque o Projeto de Lei Complementar 1812/2020 foi colocado rapidamente como matéria a ser aprovada. Mesmo após muita resistência dos trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis, o projeto foi aprovado pelos vereadores desse município, autorizando o desconto previdenciário, que passou de 11% para 14%. Uma péssima notícia em meio ao congelamento de salários e da progressão de carreira dos servidores.

O ano de 2020 se mostrou desafiador para os professores, incerteza quanto à permanência no cargo, falta de organização em rede e do funcionamento das escolas, congelamento na carreira, aumento de desconto previdenciário, luta para não “encolher” o Fundeb, aumento de trabalho, consciência das dificuldades de sua prática sob as condições objetivas. Não bastasse tudo isso, tinham de lidar com a pressão constante para o retorno das aulas, mesmo sem vacina e tratamento eficaz contra a Covid-19 para a população e com altos índices de mortes.

4.3 POSSÍVEL RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: ENTRE A PRESSÃO POLÍTICA E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Escolas e famílias começavam a ficar preocupadas com a possibilidade do retorno das atividades escolares. No segundo semestre de 2020, os secretários de estado da saúde, da educação e o chefe da Defesa Civil anunciaram a possibilidade de retorno por meio da Portaria Conjunta nº 750/2020 SED/SES/DCSC, de 25 de setembro de 2020, determinando que cada município elaborasse seu Plano de Contingência Municipal para a Educação (Plancom),

seguindo o modelo do estado de Santa Catarina. Ainda, definiu que cada unidade escolar de Educação Básica e Profissional elaborasse o Plano de Contingência Escolar, conforme as orientações do plano municipal.

Foi criado, então, o Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de Covid-19 com a seguinte orientação de formação:

I. Secretaria Municipal de Educação; II. Secretaria Municipal de Saúde; III. Secretaria Municipal de Assistência Social ou equivalente; IV. Secretaria Municipal de Fazenda ou de Administração; V. Secretaria ou órgão similar da Defesa Civil; VI. Profissionais e trabalhadores de educação; VII. Estudantes da Educação Básica e Profissional; VIII. Conselho Municipal de Educação; IX. Conselho Municipal de Alimentação Escolar; X. Comissões Escolares constituídas para o Plano de Contingência Escolar; XI. Instituições de ensino da Rede Municipal; XII. Instituições de ensino da Rede Estadual; XIII. Instituições de ensino da Rede Privada; XIV. Instituições de ensino Federais; XV. Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência; XVI. Conselho Municipal de Controle Social do FUNDEB; XVII. grupos organizados dos transportadores escolares (quando existirem); XVIII. legislativo municipal; XIX. outros órgãos ou entidades que poderão contribuir com as atribuições do Comitê/Comissão municipal (Plancom, 2020).

Já para as escolas, ficou definida a seguinte formação:

I - Gestor; II - Representantes do quadro de professores; III - Representantes de alunos; IV - Representantes das famílias dos alunos (quando aplicável); V- Representantes das entidades colegiadas; VI - Representantes de outros trabalhadores (higienização/administrativo/ alimentação) (Plancom, 2020).

O Plancom foi o documento oficial de pressão dos governos para o retorno às aulas, como forma de oficializar que as secretarias de educação, junto com as escolas, estavam preparando retorno “seguro” para seus alunos e trabalhadores. Em reunião no dia 28 de setembro com o secretário municipal de educação para tratar do retorno às aulas presenciais, o Sintrasep se posicionou contrário ao retorno nas condições sanitárias em que o município se encontrava, e, se necessário, informou que a categoria entraria em greve.

Ainda no mês de setembro, para cumprimento do ano letivo, segundo orientação do CNE, as redes de ensino deveriam realizar avaliação de seus estudantes. Com base nessa solicitação, a PMF, a SME, a Diretoria de Educação Fundamental e a Diretoria de Planejamento de Dados Educacionais, em conjunto, produziram o documento chamado Orientações sobre a avaliação no regime de atividades de aprendizagens não presenciais. O foco do documento foi direcionar que todas as escolas da rede utilizassem o parecer avaliativo anual para cada aluno e orientou que cada unidade organizasse e arquivasse os registros das avaliações no Sistema de Gestão Escolar (SGE), a fim de validar o ano letivo de 2020.

Novamente reuniões online intensificaram ainda mais o trabalho. As escolas discutiram durante semanas sobre qual seria o modelo de gestão mais “adequado”, com diversos debates, pois, para grande maioria dos profissionais da educação, não seria justo nem ao professor, nem aos estudantes, nas condições em que o Ensino Remoto ocorreu, avaliar aprendizagem. “Vale dizer que, no processo educativo, a avaliação deve se refazer presente, tanto como meio diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, mas também que permite uma reflexão sobre a ação pedagógica” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 231). Esse é o entendimento dos educadores. As atividades não presenciais para grande parte das escolas nem foi possível, porque não se conseguia contato com alguns estudantes, nem mesmo de forma virtual. Por essa razão se questiona: como avaliar uma lista de tarefas?

O Ministério Público, representado pelo promotor de justiça Júlio César Madra, encaminhou, no dia 07 de outubro de 2020, ao secretário de educação Maurício Fernandes Pereira, o Ofício n. 0424/2020/15PJ/CAP. Nesse no documento, havia um prazo de 15 dias a partir do recebimento para que a PMF enviasse o percentual de estudantes que estariam realizando as atividades escolares de forma online, do percentual que retirava atividades impressas e dos que não participavam de forma alguma das atividades. Ainda, solicitou informações a respeito da confecção do documento, visando protocolo e diretrizes de retorno às aulas. De acordo com Minto e Galzerano (2021, p. 44), “[...] a defesa da essencialidade da educação na pandemia se torna, antes de tudo, uma forma de expressão do interesse dominante, sobrepondo-se às quaisquer outras forças em disputa, sejam as do campo educacional, sejam as do campo da saúde”.

Desse modo, pressão da iniciativa privada para o retorno ao presencial resvalou e pressionou a todo momento o sistema de ensino público. Prontamente, a solicitação do PMSC foi atendida pela PMF. Cada professor elaborou planilhas de acesso dos estudantes que atendia e reportou a seu gestor escolar. Na próxima etapa, o agrupamento dos dados foi registrado em planilha única pelo diretor. Com os dados de todas as escolas da rede, a SME sistematizou os dados de acesso quantitativo às atividades não presenciais, conforme Anexo (E).

O que podemos compreender é que a solicitação do Ministério Público de Santa Catarina teve como preocupação a quantidade de estudantes que acessaram ou não as atividades e não com a qualidade dos conteúdos ou dos exercícios. Não houve preocupação em solicitar estudo em que a PMF informasse quantos estudantes tinham equipamentos ou Internet que lhes permitisse acesso aos conteúdos. Em nenhum momento procuraram “ouvir” os professores e entender suas demandas durante o ensino remoto. Além disso, o ofício deu a entender que, naquele momento, havia intensa pressão do Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) para

o retorno às aulas presenciais, seguindo a mesma lógica dos últimos documentos produzidos pela secretaria de educação de Santa Catarina.

Vale mencionar que, no período em questão, nenhum grupo havia sido vacinado, os índices de contágio não estavam favoráveis à concentração de pessoas e não havia melhorias estruturais nas instituições de ensino para receber estudantes e professores conforme exigiam os protocolos de contenção do novo coronavírus. Nepomuceno e Algebaile apresentam uma amostra do que ocorria no período:

[...] os trabalhadores da educação de todo o país estão sendo chamados para retornarem o ensino presencial e forçados a uma espécie de escolha de Sofia, imposta por empresários e governantes das redes públicas estaduais e municipais, como se a garantia do direito das crianças e jovens à educação estivesse sendo impedida pelos professores e professoras, quando lutam para que o retorno À escola não seja feito ao custo da exposição irresponsável da vida dos alunos, dos docentes, dos demais profissionais da escola, de seus familiares e demais sujeitos dos seus círculos de convívio. (Nepomuceno; Algebaile, 2021 p. 207).

A pressão pelo retorno às presenciais continuava. O secretário de educação, Maurício Pereira, encaminhou, dia 08 de outubro, segundo o Sintrase, mensagem aos diretores informando que seria delegado às unidades de ensino a responsabilidade por organizar esse retorno. Frente a isso, a categoria se reuniu em assembleia virtual e decidiu que seria aberta, pelo Sintrase, votação para estado de greve ou não. Com 1.078 trabalhadores cadastrados e visualizado por 8,8 mil pessoas até o fim da votação, a categoria aprovou estado de greve, conforme podemos visualizar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Votação estado de greve contra o retorno das aulas nos regimes



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

Após a votação, duas solicitações foram aprovadas pelos trabalhadores da educação: exigências da categoria para o retorno presencial com controle e indicadores epidemiológicos,

testagem para Covid-19, vacina universal para todos, condições estruturais adequadas e ampliação das equipes de trabalho nas unidades de ensino. A segunda solicitação foi sobre orientações quanto à avaliação de aprendizagens no regime não presencial conforme no que tratava da produção de pareceres individuais dos estudantes por parte dos professores. Conforme o Sindicato:

Entendemos que esse parecer não poderá tratar de questões referentes a mensuração de aprendizagem de conteúdos curriculares ou com aspectos meritocráticos, mas sim um registro das atividades complementares que foram ofertadas pela unidade educativa como forma de manter vínculos entre escola e comunidade. [...] Assim, a pretensão de realizar uma avaliação individualizada e qualitativa à distância não só é falsa e irreal, como vai gerar um trabalho duplicado, uma vez que esse processo acontecerá invariavelmente no retorno das atividades presenciais. (Sintrasm, 2020)

No entendimento dos trabalhadores da educação, as avaliações deveriam servir apenas para registrar as atividades e atendimentos realizados durante o ano letivo e não para validar o calendário, quantificando o nível de aprendizagem dos estudantes. Para os professores, as avaliações deveriam ser diagnósticas e realizadas presencialmente assim que houvesse retorno seguro às escolas.

Para apreender o posicionamento e entendimento dos professores e famílias da rede de ensino sobre o retorno às aulas no mês de setembro, o Sintrasm aplicou dois questionários, ambos divulgados em mídias sociais e preenchidos de forma virtual devido às condições sanitárias. No dia posterior à deflagração do que ficou conhecido como greve virtual, o sindicato publicou, em seu site oficial, os resultados dessa pesquisa, conforme apresentamos e discutimos a seguir, iniciando com o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Opinião das famílias quanto ao retorno às aulas presenciais na rede municipal de Florianópolis



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

Como podemos verificar no Gráfico 5, para 78,3% das 1,5 mil famílias que responderam ao questionário, a PMF não teria condições de adequar as escolas de forma a garantir retorno seguro às aulas presenciais durante a pandemia. Além disso, 83,2% ainda informaram que não enviariam seus filhos para as escolas. Quanto ao questionário aplicado aos trabalhadores da educação, para 93,7% dos respondentes, a volta às aulas era nada ou pouco segura. Quando foi aplicado esse questionário, nada havia sido feito efetivamente pelo Estado para garantir condições sanitárias adequadas nas escolas. O país continuava sem acesso às vacinas, os índices de contágio e mortes por Covid-19 se mantinham elevados, as Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) para Covid-19 estavam no limite de ocupação e havia pouco ou quase nenhum acesso a equipamentos de proteção individual para proteção ao vírus.

Esses dados se justificam, por se tratar da compreensão das famílias e dos professores de que a circulação de estudantes e professores nas instituições de ensino poderiam contribuir para elevar os índices de propagação do vírus, conseqüentemente, professores, estudantes e demais funcionários das escolas poderiam contaminar outros familiares, em especial pessoas do grupo de risco que compartilhavam a mesma residência. Quanto à segurança relativa ao retorno presencial, os respondentes assim se posicionaram (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Opinião sobre segurança para o retorno às aulas presenciais da rede municipal de Florianópolis



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

Conforme o Gráfico 6, dos 927 respondentes, 86,4% dos profissionais da educação não consideravam retornar às aulas presenciais com a pandemia em curso. De fato, o medo e a insegurança da categoria quanto ao retorno às aulas presenciais sem vacina e sem tratamento

eficaz eram consideráveis. Esse foi um dos motivos que impulsionou a categoria a decretar estado de greve.

Durante o mês de novembro, outra pauta imposta pelo poder público foi o Plancom, ponto de tensão entre a categoria e a SME. A PMF tencionou a elaboração do documento para que os protocolos e diretrizes de retorno às aulas presenciais nas escolas ocorressem. Até mesmo dentro do CME houve discussões intensas devido à convergência ou discordância sobre a elaboração do documento. Na ATA da 15ª reunião plena ordinária do CME, do dia 18 de novembro de 2020, houve a deliberação da permanência do Conselho no Comitê de Retorno às Aulas sob coordenação da SME. A presidente do conselho, Vera Regina, informou que era representante do CME, “mas que havia solicitado sua saída por discordar de muitas autorizações que estavam sendo dadas prematuramente”. Ela “[...] concluiu informando que incomodou muito a participação do Conselho em um comitê que estaria sendo tão ágil na aprovação de planejamentos enquanto a resolução CME 01/2020 não teria sido aprovada”.

A conselheira Gisele Jaques, representante da União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (Ufeco), mencionou seu “[...] incômodo sobre o fato de o Conselho Municipal da Saúde não fazer parte do Comitê Plancom, e que esse deveria ser o principal representante, e entendeu naquele momento que o comitê foi construído de forma aligeirada visto que as representações haviam sido escolhidas pela SME de forma pouco democrática e nada transparente”.

Em resposta à conselheira Gisele, a presidente Vera “[...] informou que a formação do Comitê foi definida pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, ainda relatou que o Conselho Municipal de Saúde não teria direito a voto pois o TCU disse que este não tem direito a voto, sendo assim o CMS se retirou do Comitê em carta aberta porque não entendia o porquê não fazia parte da formação do Comitê”.

Podemos compreender da fala das conselheiras do CME que o controle da elaboração do Placom esteve sob tutela exclusiva dos gestores do poder público municipal, ou seja, até mesmos os órgãos que deveriam assegurar e recomendar foram desconsiderados, a tal ponto que acarretou debandada em massa dos ocupantes do conselho. Portanto, “O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pelas políticas” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 08).

O Sintrasm recebeu inúmeras reclamações sobre a pressa da PMF para que as unidades elaborassem, por suas comissões, o Plano de Contingência Escolar até o dia 03 de dezembro de 2020. Junto com a pressão, a PMF embutiu no modelo do Plano um termo de responsabilização indevida, representada pelo Termo de compromisso e responsabilidade - Placon, que trouxe

muito debate sobre o que continha o documento (ver Anexo B). A categoria considerou como abusivo exigir a assinatura desse documento, que colocou a responsabilidade jurídica de cumprimento das diretrizes aos participantes da comissão de elaboração, ou seja, os trabalhadores das unidades de ensino.

O sindicato da categoria deu duas orientações às escolas: 1) Que nenhuma unidade entregasse o plano até a data requerida pela PMF e 2) que ninguém assinasse o termo. No dia 30 de novembro de 2020, o Sintrasem moveu ação contra o município de Florianópolis, que determinou assinaturas pelos substituídos do termo de compromisso, contrariou a legalidade e obrigou os substituídos a assinarem termo de confissão de ato ilícito, assumindo a responsabilidade objetiva, civil e criminalmente, caso houvesse alguma falha no descumprimento do termo de contingência (conforme Anexo D). O município de Florianópolis estabeleceu a obrigatoriedade de entrega, por parte de cada unidade escolar, de um termo assinado pela comissão escolar. Esse termo declarou a concordância de todos os membros da comissão escolar identificados anteriormente. Em caso de descumprimento integral do plano de contingência, os membros da comissão escolar seriam responsabilizados pessoalmente, de forma solidária e ilimitada, inclusive nas esferas civil e criminal.

Em reunião do dia 02 de dezembro de 2020 entre o Sintrasem, os diretores das unidades educativas e coordenadores da EJA, inúmeros relatos de problemas como a responsabilização abusiva e indevida de trabalhadores, tanto do termo de compromisso quanto do próprio plano, colocaram em pauta o tipo de pressão a que os trabalhadores das unidades de ensino estavam submetidos. Outro ponto da reunião foi a falta de garantias por parte da PMF quanto à contratação de mais profissionais para o retorno das aulas presenciais e as competências para cumprir as exigências contidas no Plancom.

No mesmo mês, ocorreu a última reunião do ano de 2020 no Conselho Municipal de Educação Florianópolis, registrado em ata como 16ª sessão plena ordinária realizada no formato online. Nessa sessão, o Conselheiro Rogério S. da Costa, 1º vice-presidente (Conselhos Deliberativos), informou a respeito da Resolução CME 01/2020³² publicada no dia 01 de dezembro de 2020 nas mídias sociais do órgão. Segundo o conselheiro,

[...] houve a necessidade de tornar o documento público dessa forma, haja visto que a tramitação não obedeceu ao que estava previsto na Lei nº 7503/2007, em especial no artigo 3º, que dispõe que o Secretário Municipal de Educação deve apreciar as decisões do Conselho Municipal de Educação e devolver, caso necessário, em um

³² Documento compartilhado via drive com a pesquisadora.

prazo máximo de sessenta dias, acompanhadas das indicações das alterações com as devidas justificativas (CME, 2020).

Segundo a fala do conselheiro, todos os prazos regimentais haviam sido vencido se o documento citado seria norteador para o sistema de ensino de Florianópolis. Segundo a presidente Vera Regina Simão Rzatki – Presidente (Ufeco), todos os prazos haviam sido finalizados e, por não haver resposta da SME, a diretoria do CME deliberou por publicar a Resolução nas redes sociais e enviá-la aos entes, a fim de nortear as ações pedagógico-administrativas. De fato, houve um impasse entre a Secretaria Municipal de Educação - PMF e o Conselho Municipal de Florianópolis em relação ao conteúdo do documento. A PMF não dialogou em nenhum momento com o CME, ignorou suas recomendações e deixou a rede sem orientação direta.

Na mesma data, foi publicado o Parecer nº 018/2020³³ em resposta ao Ofício nº 007/2020 do SintraseM sobre a Portaria SME no 277/2020, que estabelece orientações sobre a avaliação no regime especial de atividades de aprendizagens não-presenciais para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, solicitando manifestação deste Conselho.

O CME estava alinhado com a posição do sindicato³⁴ e considerou que as avaliações deveriam ocorrer no retorno às aulas presenciais, uma vez que foi impossível inferir o conhecimento do aluno durante o período de pandemia. A Comissão de Educação de Ensino Fundamental do CME recomendou à PMF que esta seguisse as orientações da Resolução CME 01/2020 ao pautar as avaliações dos estudantes.

O que as divergências entre a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o SintraseM mostram, é que as decisões normativas foram decididas de forma unilateral e lançadas para que as escolas dessem conta de aplicar e resolver todas as demandas didático-pedagógicas.

A pressão para o retorno às aulas presenciais sem vacina contra a Covid-19 continuava em território catarinense, motivada por representantes das instituições de educação privadas e todas as atividades econômicas que giram em torno dela, além das várias famílias que não tinham onde deixar seus filhos para trabalhar. Para frear a força do movimento de luta e resistência dos trabalhadores da educação ao retorno às aulas presenciais, do sindicato e

³³ SINTRASEM. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ekyE3>. Acesso em: 23 out. 2023.

³⁴ Importante ressaltar que esse foi um dos poucos momentos em que SINTRASEM e CME convergiram em posicionamentos referente a educação de Florianópolis, o sindicato possui deliberação congressual de não compor conselhos tripartites, ou seja, que possuem representação de trabalhadores, governo e patrões (iniciativa privada), por esse motivo abdicava de sua cadeira.

pesquisadores da saúde, o governador do estado de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva, do Partido Social Liberal (PSL), sancionou, no dia 08 de dezembro de 2020, a Lei nº 18.032, que promovia alterações nas atividades consideradas essenciais no estado de Santa Catarina, ainda que em emergência ou calamidade pública. A novidade da lei é a inclusão das atividades educacionais como essenciais, ou seja, mesmo em períodos em que haja a necessidade de distanciamento de pessoas e isolamento, a partir dessa lei, as aulas deverão acontecer. Para os trabalhadores da educação pública municipal de Florianópolis, no entanto, o Essencial é a Vida! (Figura 1).

Figura 1 – Cartaz do Sintrasem em reação à Lei estadual 18.032/2020



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2021).³⁵

Nessa lei, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Consideram-se atividades essenciais no Estado de Santa Catarina, ainda que em situação de emergência ou calamidade pública
 X - atividades educacionais, aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino; municipal, estadual e federal, relacionadas à educação infantil, ensino fundamental, nível médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior e afins, apenas durante a pandemia de COVID-19.

No 2º artigo da mesma lei determina-se que:

II – a operação dos setores referentes à atividade se dará com no mínimo 30% (trinta por cento) de sua capacidade total;
 III – é direito dos pais e responsáveis de optarem pela modalidade Educação à Distância, se disponível.
 Parágrafo único. A declaração de essencialidade da atividade prevista no art 1º, X, restringe-se à pandemia de COVID-19, assim como as demais disposições previstas nos incisos do caput (Santa Catarina, 2020).

Nesse ponto, há uma normatização do retorno das aulas presenciais para os municípios de Santa Catarina. No entanto, cabe lembrar que desde julho do mesmo ano, documentos, reuniões e formações já direcionavam a tensionar o retorno às aulas presenciais, assim, a partir da Lei nº 18.032, mesmo sem data para chegada de vacinas no território nacional para grupos prioritários, o estado sancionou o retorno às aulas.

³⁵Sintrasem. Mostre seu apoio à luta dos trabalhadores da educação. Facebook, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/sintrasem/posts/3008400029439213>. Acesso em: 23 out. 2023.

É importante mencionar, aqui, a Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989, que dispõe sobre o exercício do direito de greve e define as atividades essenciais, pois a educação não está contida no rol do art. 10 como atividade essencial.

Desse modo, há de se compreender que a Lei 18.032/2020 foi criada para normatizar a retomada das aulas, tornando-se o dispositivo legal que, naquele período, legitimou a retomada das aulas e atendeu aos interesses dos setores econômicos.

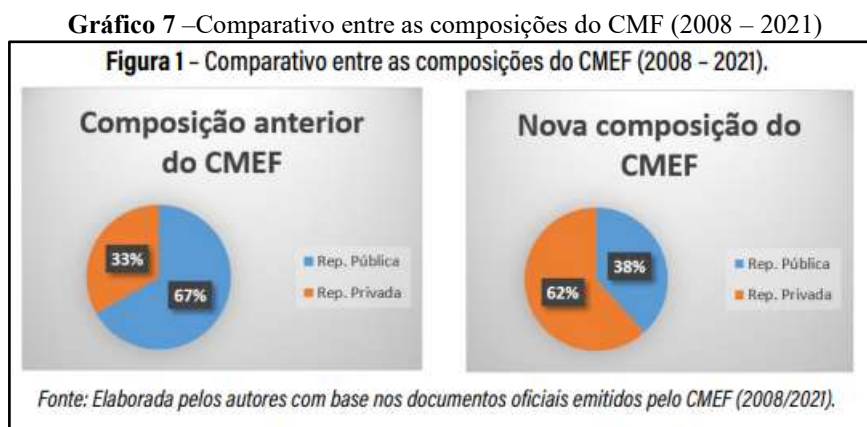
Para pressionar ainda mais o retorno às aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação publicou, no dia 10 de dezembro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade pública. A seção IV, traz as diretrizes e orientações para o retorno das aulas presenciais, informando que ele deveria ser gradual e com protocolos sanitários.

Segundo o Art. 10 da mesma Resolução, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm competência e responsabilidade para definir medidas de retorno às aulas, bem como, para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas no sistema presencial, respeitando protocolos sanitários locais e considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. A Resolução traçou um “desenho” para o ensino híbrido composto por atividades presenciais e não presenciais em alternância e com uso suporte de tecnologias ou atividades não presenciais. Toda a organização dessa outra forma de “aulas” ficou, novamente, sob a responsabilidade das redes de ensino municipais e estaduais. Quem assinou a resolução foi Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupa a cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional.

4.4 DO ENSINO REMOTO AO HÍBRIDO EM 2021: OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO EM LUTA E RESISTÊNCIA A FAVOR DA VIDA!

Recém o ano de 2021 teve início, a PMF implementou uma reestruturação, por meio da Lei 10773/2021, na disposição da estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis e que altera a Lei 7.503 de 2007. Assim, a Lei 10773/2021 ampliou, em seu artigo 4º, o número de cadeiras destinadas às entidades representativas da sociedade civil e do setor produtivo, como a Associação Comercial e

Industrial de Florianópolis (Acif), Câmara de Dirigente e Lojistas (CDL) e Associação Catarinense de Tecnologia (Acate) (Gráfico 7).



Fonte: Freitas, Siems e Bassi (2023, p. 305).

A partir do comparativo elaborado por Freitas, Siems e Bassi (2023), é possível compreender que, na nova composição do CMEF, 62% desse Conselho está sob tutela da iniciativa privada, o que pode facilitar o favorecimento de decisões que beneficiem a obtenção de lucro com a educação municipal por parte das entidades empresariais.

Outro ponto problemático está no artigo 3º da referida lei, que mantém o prazo regimental de 60 dias para o secretário de educação acompanhar as indicações e alterações e dar a devolutiva, com o acréscimo do seguinte parágrafo único:

Após a análise do Conselho Municipal de Educação, não acatadas as indicações das alterações, o Secretário Municipal de Educação, caso considere as decisões do Conselho Municipal de Educação contrárias ao interesse público, vetá-las-á total ou parcialmente, no prazo de quinze dias úteis, contados da data do recebimento, e comunicará os motivos do veto, no prazo de quarenta e oito horas, ao Presidente do Conselho Municipal de Educação (NR)

No artigo 12 da mesma lei, fica estabelecido que,

Art. 12-A. Os atos do Conselho Municipal de Educação, no âmbito de sua competência, deverão ser publicados no Diário Oficial do Município, sendo esta publicidade imprescindível para garantia de sua eficácia plena. Parágrafo único. Para homologação, deverão ser publicadas por meio de Decreto do Prefeito Municipal de Florianópolis, as Resoluções aprovadas pelo Plenário do Conselho Municipal de Educação.

A referida lei, assinada pelo então prefeito Gean Marques Loureiro e pelo secretário municipal da casa civil Everson Mendes, dá competência ao secretário municipal de educação em exercício para vetar total ou parcialmente as decisões do CME, conforme interesse da PMF.

Ainda, para que todas as publicações do CME tenham validade normativa, é necessário que sejam homologadas por meio de decreto e publicadas em diário oficial do município.

Essa Lei garantiu à PMF que não ocorreriam mais “indisposições” com o CME, como aconteceu no ano de 2020 com a Resolução 01/2020, documento que orientava as decisões didático-pedagógicas e avaliativas daquele ano. Dessa forma, as decisões deliberativas foram neutralizadas, não havendo mais possibilidade, após a publicação da lei, de o conselho ser combativo na proposição de políticas públicas, resoluções e indicações ao sistema de ensino.

Anualmente, antes de iniciar o ano letivo, a SME publica Portaria para normatizar a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal das unidades educativas e instituições conveniadas da rede de ensino de Florianópolis. No dia 29 de janeiro de 2021, publicou a Portaria nº 028/2021 com as diretrizes gerais da jornada de trabalho, quadro de hora atividade, quadro de atividades pedagógicas, entre outros. Sobre o ano letivo e a pandemia, a SME definiu:

Art. 3º do 4º Em virtude da Pandemia de COVID-19, a organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, descritas nos parágrafos anteriores, serão desenvolvidas de acordo com os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação e as Equipes Diretivas das Unidades Educativas.

E ainda que:

Art. 15 Ficam recepcionadas e ratificadas por esta Portaria, todas as normas federais, estaduais e municipais previstas em leis, decretos e portaria, que disponham de assuntos educacionais e que estabelecem protocolos de segurança sanitária para o retorno das atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, em virtude das medidas vigentes para o enfrentamento da Pandemia de COVID-19.

Com essa publicação, a SME normatizou de onde e quem poderia definir e organizar as informações da organização pedagógica. Muito interessante lembrar que o Conselho Municipal de Educação, durante vários meses do ano de 2020, após muito debate sobre a organização pedagógica, teve suas orientações ignoradas pela gestão municipal de Florianópolis. Logo, propõe regulamentação atribuindo somente à PMF a função de organização pedagógica.

Também assume, com o art. 15, a adoção das regulamentações federais e estaduais que se incorporam na legislação municipal. Assim, o município, a partir dessa normatização, seguiu os direcionamentos de retorno às aulas em especial as emanadas do governo do Estado de Santa Catarina, já que o governo federal se eximiu dessa função.

Durante o ensino remoto, muitos estudantes não conseguiram participar das chamadas atividades não presenciais por não terem acesso à Internet e a equipamentos adequados. De

acordo com o questionário aplicado às famílias dos estudantes da rede municipal de ensino de Florianópolis pelo Sintrase, *Educação na Pandemia*, com 1.545 pessoas, apenas 16,4% responderam ter computador ou similar (como tablet) para uso exclusivo do aluno.

Do universo dos respondentes que não tinham acesso a equipamentos, apenas 4,5% dos estudantes que participaram do questionário receberam algum tipo de suporte. Dessa forma, mesmo com os índices alarmantes apresentados na pesquisa, somente um ano após a implementação do Ensino Remoto é que a PMF iniciou a entrega de CHIPs para alunos e professores, durante o mês de fevereiro, junto ao material didático. Como a retirada do SIM era facultativa, muitas famílias não o buscaram, fosse por não ter equipamento eletrônico para utilizar, fosse por já terem acesso à Internet. Quanto à entrega dos dispositivos, "Desnecessário dizer que doar chips de celular pode até permitir o uso de certa quantidade de dados de internet, mas em nada altera o complexo que conforma a desigualdade: formação prévia, condições de estudo, ambiente doméstico etc." (Minto, 2021, p. 145).

Somando-se às ações iniciais referentes à educação, em 12 de fevereiro de 2021, o prefeito Gean Loureiro publicou o Decreto 22436/2021, que regulamenta o trabalho não presencial com instrução normativa e aplicabilidade da lei, mesmo a referida modalidade de trabalho não existindo no estatuto do servidor (LC 063/03). Durante os anos de gestão do prefeito Gean, houve ataques recorrentes aos direitos trabalhistas dos servidores municipais. O Decreto 22436/2021 segue a mesma lógica de todas as alterações desse governo, no sentido de precarizar ainda mais as condições de trabalho e delegando o cumprimento de metas, sem garantia de condições estruturais adequadas aos trabalhadores.

Muitas críticas foram realizadas por parte da população e da mídia em relação às medidas para frear a transmissão do vírus, pois não havia unidade e articulação entre os entes da federação contra a expansão da Covid-19. Naquele momento, as Unidades de Tratamento Intensivo atingiram o índice de 99,3% na região, não havendo, portanto, mais leitos para a população, e com fila de espera que ultrapassou mais de uma centena de pessoas. Após várias rodadas de reuniões, no dia 15 de março, foi publicado o Decreto nº 22.636, que dispõe sobre medidas unificadas entre os municípios da região da Grande Florianópolis para enfrentamento da Covid-19. O decreto prevê a manutenção dos serviços essenciais e a capacidade de transporte público reduzido. Sobre as aulas, o Art. 2º refere que,

Durante o período das 18h do dia 16 de março de 2021 até as 6h do dia 23 de março de 2021, as aulas nas unidades da rede pública e privada de ensino, incluindo educação infantil, fundamental, nível médio, EJA - educação de jovens e adultos, técnico, ensino superior e pós-graduação, deverão ser ministradas exclusivamente em modo remoto.

Segundo reportagem do G1 SC, em resposta ao decreto, o Ministério Público de Santa Catarina ingressou com ações na justiça por causa da suspensão das aulas presenciais. A Vara da Infância e da Juventude de Florianópolis determinou, no dia 18 de março, o retorno das aulas presenciais na capital (Caldas, 2021).

Nesse período, a PMF iniciou articulação para o retorno às aulas presenciais no formato híbrido, ou seja, uma semana os alunos frequentariam as aulas no espaço da escola e na semana seguinte realizariam atividades não presenciais em sua residência. Essas decisões foram tomadas para que houvesse a possibilidade de as unidades escolares, principalmente aquelas com maior quantidade de alunos em sala, cumprirem os protocolos sanitários, como o distanciamento necessário entre os estudantes e a menor circulação de pessoas nas instituições de ensino.

No período em questão, não havia perspectivas de prazo para vacinação dos profissionais da educação. Preocupados com o efetivo retorno das aulas presenciais, o sindicato mobilizou a categoria em assembleia virtual, ocorrida no dia 18 de fevereiro de 2021, e os trabalhadores se manifestaram contrários ao retorno das aulas nas escolas naquelas condições.

Com o intuito de que a população compreendesse os reais motivos para os trabalhadores da educação não aceitarem retorno às aulas no formato híbrido, em 23 de março de 2021, o Sintrasem publicou carta aberta³⁶ à população de Florianópolis, cujo teor demonstrou preocupação com a vida tanto dos trabalhadores quanto dos alunos e familiares caso houvesse retorno das aulas presenciais sem vacinação disponível à população. Ainda denunciou o fato de muitas escolas não terem equipamentos de proteção individual adequados ofertados pela PMF e protocolos efetivos de segurança contra o contágio do vírus.

Na carta aberta estavam contidas informações sobre as *fakenews* referentes à Covid-19 e explicações sobre a importância de não propagar falsas informações. Concomitante à manifestação escrita, o Sintrasem iniciou a campanha "Vacinação para todos já!" em parceria com o Sinte Regional de São José, Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Biguaçu (Sintramubi), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (Sinte-SC), Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de São José (Sintram-SJ) e o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Palhoça (Sitrampa).

A categoria dos profissionais da educação, com todo o cuidado que o momento, exigia disponibilizou diversos materiais da greve para divulgação entre as famílias dos estudantes.

³⁶ <http://bit.ly/cartaabertaeduca>

Nesses materiais havia: abaixo-assinado on-line³⁷, carta aberta³⁸, foto de perfil³⁹, capa no Facebook, modelo de adesivo, entrevista⁴⁰ com especialista da Universidade Federal de Santa Catarina, Fabrício Menegon, *live*⁴¹ com o epidemiologista Antonio Boing e cartas⁴² dos conselhos escolares das unidades educativas. Ainda no mês de março, a categoria decretou greve em favor da manutenção da vida por não receber respostas do executivo municipal.

Dados como o do *Boletim Emprego em Pauta* número 21, de junho de 2021, do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), apontaram que, nos primeiros quatro meses de 2021, a quantidade de desligamentos de trabalhadores por morte no Brasil aumentou 89%, ou seja, de 18.580 passou para 35.125. Sem isolamento social, sem vacina e com a ampla propagação de discursos negacionistas, aqueles que precisavam sair de suas casas para trabalhar acabaram expostos ao vírus, como consequência, muitos vieram a óbito.

A Tabela 2 traz os índices de desligamento por morte dos trabalhadores. No período pesquisado diversas atividades econômicas haviam sido liberadas do isolamento e a educação estava atendendo aos estudantes no formato híbrido. Assim, é possível verificar a diferença no número de mortes dos trabalhadores entre 2020 e 2021.

Tabela 2 – Setores com maior aumento da quantidade de desligamentos por morte

Dos cinco setores com maior aumento da quantidade de desligamentos por morte, a educação é o que, em números absolutos, mais teve contratos extintos devido a óbitos			
Seção CNAE 2.0	Jan-abr de 2020	Jan-abr de 2021	Crescimento (em %)
Serviços Domésticos	1	3	200%
Eletricidade e Gás	55	132	140%
Informação e Comunicação	293	672	129%
Educação	650	1.479	128%
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social	356	794	123%
<i>Demais setores</i>	<i>17.225</i>	<i>32.045</i>	<i>86%</i>
Total	18.580	35.125	89%

Fonte: Ministério da Economia. Novo Caged

Fonte: Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2021).

³⁷ <http://bit.ly/abaixoassinadoeducacao>.

³⁸ <http://bit.ly/cartaabertaeduca>.

³⁹ <http://bit.ly/facebookeducacao>.

⁴⁰ <http://bit.ly/entrevistasaudepública>.

⁴¹ http://youtu.be/oWh_m9icKCA.

⁴² <http://bit.ly/cartasconselhos>.

O Gráfico 8 demonstra o percentual dos cinco setores que tiveram extinção de contrato de trabalhadores por morte nos quatro primeiros meses de 2020 e 2021. Em números absolutos, a educação foi a que teve maior aumento, de 650 para 1.479 pessoas, percentual de 128%, reflexo do atendimento híbrido e da ausência de vacina para os trabalhadores.

Gráfico 8 – Número de desligamentos por morte entre profissionais de ensino



DIEESE (2021).

De acordo com o Gráfico 8, entre as diferentes ocupações dos trabalhadores da educação - professores, coordenadores entre outros, foram os mais afetados, somando 621 mortes, a segunda ocupação são os trabalhadores dos serviços de apoio às atividades nas escolas, como faxineiros, porteiros, zeladores, com 263 mortes.

A preocupação da categoria docente em retornar às aulas presenciais sem vacinação tinha fundamento. Os índices de contágio e morte na comparação entre o ano 2020 e 2021 apresentam grande variação, conforme se pode observar nos Gráficos 9 e 10 do Painel Covid-19 do Ministério da saúde.

Gráfico 9 – Índice de Contágio e Mortes por Covid-19 em Florianópolis Região Metropolitana no período de 01/01/2020 a 30/12/2020



Fonte: Painel Covid-19 do Ministério da Saúde (2023).

Gráfico 10 – Índice de Contágio e Mortes por Covid-19 em Florianópolis Região Metropolitana no período de 01/01/2021 a 30/12/2021



Fonte: Painel Covid-19 do Ministério da saúde (2023).

Analisando os índices dos Gráficos 9 e 10, de um ano para o outro, o número de casos acumulados de Covid-19 passou de 42.079 (em 2020) para 86.062 (em 2021), ou seja, dobrou. Já o número de mortes pela doença triplicou, passando de 332 óbitos em 2020, para 1.126 em 2021. Com base em dados epidemiológicos, os professores compreendiam que o retorno às aulas presenciais sem vacina e sem estrutura adequada era um grande risco para a vidas das pessoas.

Normalmente, o Conselho Municipal de Educação teria como uma de suas pautas a greve dos trabalhadores da educação, a vacinação e as condições sanitárias, porém, o mês de março foi de diversas alterações na estrutura do órgão. A pauta da 1ª sessão plena ordinária online (ATA-10/2021), realizada no dia 10 de março, teve como assunto principal a Lei nº 10773, que alterou a estrutura administrativa e organizacional do CME de Florianópolis.

Segundo a conselheira e presidente do Conselho, Vera Regina, a referida lei atacou a educação, a participação e a democracia e ressaltou que as modificações poderiam ter sido levadas à discussão no Conselho pelos três representantes da SME, Débora R. Schutz, Juliana D. F. de Souza e Lucia de O. Almeida. Acrescentou que diversas instituições, inclusive a União Nacional do Dirigentes dos Conselhos municipais de Educação (UNCME), fizeram esse pedido. O conselheiro Rogério Costa, também 1º vice-presidente, entendeu que se tratou de um ato odioso, particular e pessoal do secretário municipal de educação. Nesse dia, renunciaram ao posto de conselheiro: Rogério S. da Costa - 1º Vice-Presidente (Conselhos Deliberativos), Anderson Carvalho de Souza - 2º Vice-Presidente (APPs), que também se retirou da cadeira de representante do CME e no comitê que deveria acompanhar o Programa Creche e Saúde Já e a Comissão Especial de Acompanhamento e Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Cristina D. Losso (Profissional da Educação – Educação Infantil) renunciou ao cargo de presidente da Comissão de Educação Infantil por ser desrespeitada; José Fernandes Costa (Profissional da Educação – Ensino Fundamental) renunciou ao cargo junto à Comissão do Ensino Fundamental e da EJA.

Também renunciaram ao cargo Roselaine Ripa (Udesc), após comunicar que havia encaminhado, na semana anterior, à reunião um ofício sobre seu desligamento e colocou à disposição o cargo de presidente da Comissão Especial de Acompanhamento e Monitoramento do Plano Nacional de Educação, e Vera Regina Simão Rzatki, presidente do CME e representante da (Ufeco), a permanência na Comissão Permanente de Legislação e Normas e a Comissão Especial de Estudos e Proposições sobre a demanda de vagas em Florianópolis. Podemos considerar que, com uma “canetada”, a gestão de Gean Loureiro, em parceria com o secretário de Educação, Maurício Fernandes Pereira, desmontou a estrutura do CME e rebaixou as atribuições do órgão fiscalizador, a fim de que as decisões da SME não ficassem mais vinculadas à autorização do CME. Em 07 de abril de 2020, segundo ATA 02/2021, foi oficializada a nova composição do CME.

Os trabalhadores da educação, naquele período, estavam envolvidos nas ações de greve com o sindicato desde 24 de março, data marcada para o retorno das aulas presenciais. Contudo, antes mesmo desse retorno, segundo o Sintrasm, e com poucas unidades funcionando, havia 410 notificações e 14 surtos de Covid-19 em escolas públicas municipais, cujos trabalhadores atendiam aos estudantes sem estarem vacinados.

Desde a deflação da greve, a PMF tentou, por vias jurídicas, criminalizar o movimento, uma prática recorrente entre os prefeitos de Florianópolis. Mesmo a categoria tendo solicitado, insistentemente, diversas mesas de negociação, não houve resposta do executivo. No dia 29 de

abril, em sessão extraordinária, a 3ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJ-SC) decidiu, por 2 votos a 1, que a greve dos trabalhadores era legal. Nesse dia, o procurador-geral do município, Rafael Polleto dos Santos, voltou a pedir a ilegalidade da greve, inclusive, tendo sugerido em audiência anterior, a prisão dos diretores do Sintrasm.

Após o poder judiciário determinar a legalidade⁴³ da greve e pedir negociação entre ambas as partes, não houve respostas em relação à vacinação por parte da PMF. A categoria se manteve mobilizada por 60 dias de greve, realizando diversos atos de repúdio ao retorno às aulas sem vacina e sem condições sanitárias adequadas.

A mobilização partiu também de famílias de estudantes, a exemplo da comunidade escolar da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, localizada no bairro Vargem Grande, em Florianópolis, que revelou, por meio de vídeo⁴⁴ divulgado em mídias sociais, a situação de abandono e de precariedade das condições físicas da escola. No vídeo, é possível visualizar a falta de condições da estrutura física da unidade, que há anos já reivindicava a Soares que o prédio da instituição passasse por reforma. As famílias participantes do vídeo também revelaram medo ao enviar seus filhos para a escola sabendo das reais condições sanitárias, do espaço inadequado e precário e da não garantia de fornecimento equipamentos de proteção de qualidade, condições que poderiam tornar a escola um foco de transmissão e contágio do vírus.

Em assembleia após 67 dias de greve, os trabalhadores votaram a favor do término da mobilização pelas vacinas, sem desconto de salários, sem perseguição ou punição aos servidores e com a garantia de vacina para todos os trabalhadores. Com o fim da greve, as aulas presenciais foram retomadas, com 100% dos trabalhadores nas instituições de ensino para atender aos estudantes no formato híbrido a partir do dia 31 de maio de 2021. A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina divulgou, então, a esperada e necessária vacinação dos profissionais de educação, que teve início no dia 26 de maio de 2021 entre os grupos prioritários (Vacinação, 2021).

Enquanto os trabalhadores da educação organizaram o atendimento dos estudantes e a reposição dos dias de greve, a PMF pleiteava, junto ao BID, um empréstimo vultoso, que foi ratificado entre as partes no dia 25 de julho, sob autorização da Lei Complementar nº 732, de autoria do prefeito Topázio Silveira Neto, do partido Republicanos, e do secretário municipal da casa civil, Everson Mendes. O montante do empréstimo é de US\$ 67.8 milhões, destinados

⁴³ Tribunal de Justiça de Santa Catarina TJ-SC - Tutela Antecipada Antecedente: Xxxxx-21.2021.8.24.0000 Tribunal de Justiça de Santa Catarina Xxxxx-21.2021.8.24.0000 | Jurisprudência (jusbrasil.com.br).

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=rJR-eSWWtkI>

ao financiamento do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis (2ª fase) (Praeb 2), com prazo de cinco anos para ser executado. Dentre as proposições do programa, destacamos seus quatro componentes (Quadro 9):

Quadro 9 – Componentes que estruturam o projeto de expansão da PMF

O Programa está estruturado nos seguintes componentes	
Componente 1 – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa:	Tem por objetivo expandir através de novas unidades, reformas com ampliações das unidades existentes a cobertura e melhorar a infraestrutura das unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempo integral.
Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:	objetiva melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino, por meio do aprimoramento da qualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, implementando projetos de metodologia inovadoras, aquisição de equipamentos e formação continuada dos profissionais. Este Componente se subdivide em:
2 A	– Currículo, Professores e Recuperação da Aprendizagem por Meio da Aprendizagem Acelerada/Individualizada, que financiará: (i) serviços de consultoria para identificar os ajustes necessários no currículo, materiais e políticas; ii Produção de novos materiais e planos estruturais, especialmente para recuperação de aprendizagem; (iii) desenvolvimento de novos treinamentos (on[1]line/off-line); (iv) consultoria para detalhar novas políticas; e (v) campanhas informacionais para aumentar o engajamento com a educação.
2 B	Desigualdade de gênero e racial, que financiará: (i) estudos para identificar lacunas e lacunas potenciais; (ii) materiais instrucionais que reúnem raça e gênero; e (iii) formação para professores para reduzir vieses involuntários;
2 C	Transformação Digital, que financiará: (i) serviços de conectividade à internet e infraestrutura; (ii) computadores, espaços maker e laboratórios de robótica; (iii) ferramentas e conteúdos digitais para os alunos; e (iv) treinamentos adicionais para transformação digital
Componente 3 – Gestão, Monitoramento e Avaliação:	Tem por objetivo fortalecer a capacidade institucional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo.
Componente 4 – Administração do Programa:	O objetivo deste componente é apoiar a execução do Programa.

Fonte: elaborado pela autora com base no documento *Projeto de expansão e aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis – 2ª rodada Praeb 2 (Bid-2) Br-L1579 (BID 2022)*.

Destacamos que os componentes 2 e 3 estão atrelados a proposições da Nova Gestão Pública com eficiência na formação, novos modelos de formação e ensino, equipamentos eletrônicos mais sofisticados, melhores práticas, laboratórios de inovação, gestão por controle e avaliação, entre outros. A solução está na escola, a lacuna está na formação docente, portanto, depender recurso público para melhorar a formação, conseqüentemente os resultados das avaliações dos estudantes, dependem desse ciclo para o BID.

Outro ponto que chamou a atenção no projeto, entre as construções listadas, é a estrutura de apoio à prática dos professores das instituições de ensino, sendo que:

O Laboratório de Comunicação e Tecnologia Assistiva abrigará o treinamento e capacitação de profissionais envolvidos no ensino às crianças com alguma deficiência física ou cognitiva, além de local para confecção de materiais didáticos de apoio ao desenvolvimento, gravação de aulas, atendimento externo, dentre outros meios para melhorar a qualidade do ensino a este público. (BID, 2022, p. 21).

Durante o isolamento social e o ensino remoto, diversos experimentos com mídias digitais foram possibilitados, inclusive induzidos, pelas secretarias de educação. Muitos professores realizaram suas aulas por meio de plataformas interativas, aplicativos e atividades não presenciais com a justificativa de que era a única forma de levar o conteúdo aos estudantes, o que Silva (2020) denomina de *youtubetização* do trabalho do professor advindo do trabalho remoto.

Fato é, que esse recorte de escola online malsucedida acabou por agradar a gestão pública municipal de Florianópolis e trouxe vantagens, pois os gestores enxergaram o ensino remoto como uma oportunidade de exercer controle mais efetivo sobre seus professores por meio de planilhas, relatórios, padronização de atividades e avaliações. Possibilitou também atender a um maior número de alunos sem a necessidade de aumentar a infraestrutura, além de estabelecer mais "parcerias" público-privadas, o que também agradou a diversos parceiros políticos.

Podemos considerar a criação do Laboratório de Comunicação e Tecnologia como a gênese do fenômeno descrito por Silva (2020)? Se sim, possivelmente os professores da rede terão suas aulas gravadas e arquivadas para serem replicadas como formas de complementar o ensino. No entanto, faz-se necessário pensar se isso não é mais um instrumento para controlar e intensificar o trabalho docente.

O contexto da educação em Florianópolis no ano de 2021 foi tumultuado, com greve, vacinação dos trabalhadores, desmonte do CME, empréstimo vultoso e início integral do atendimento nas unidades de ensino no formato híbrido. Muitas distrações e decisões verticalizadas foram tomadas pela PMF. Contudo, essa foi apenas uma parte do processo de avanço da gestão pública municipal para a arquitetura de uma nova política pública que constrói novas pontes para a apropriação do fundo público da educação para o capital.

Com o retorno total das aulas no modelo híbrido, seria adequado que o CME acompanhasse os desdobramentos desse processo nas redes pública e privada de ensino municipal de Florianópolis. As pautas do Conselho estavam, porém, direcionadas à educação

digital de Florianópolis e à criação de um documento propositivo para direcionar a rede e a inovação tecnológica. Quem esteve à frente, tanto das discussões quanto das propostas, foi o conselheiro Neri dos Santos, professor Dr. da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *Chief Executive Officer* (CEO) do Instituto Stela e representante da Associação FloripAmanhã no CME.

Na reunião registrada em ATA 08/2021 do dia 14 de julho, o Conselheiro Neri propôs a elaboração de um documento que possibilitasse a criação da política pública digital, reiterando que a cidade de Florianópolis poderia ser a primeira a ter a proposta de inovação tecnológica para a educação no país. Seguindo o mesmo tema, na ATA 09/2021, o Conselheiro Neri se coloca à disposição para elaborar o documento e explica:

O conselheiro Neri explica que o termo acadêmico correto é a transformação digital, que está ocorrendo uma transição de uma era industrial para uma era digital; segundo ele todas as consequências dessa transição vão modificar a atividade humana e particularmente a educacional.

Ainda, o mesmo Conselheiro ressaltou que a tecnologia é um meio e não um fim para capacitar as pessoas e conclui com a ideia de que aqueles que não tiverem competências digitais para o que ele denominou de “nova era” serão excluídos. Instigada pela temática, a Conselheira Roselane Campos, representante da UFSC, sugere estudos de documentos normativos para entender como é conceituada a educação digital.

Analisando a fala do Conselheiro Neri, podemos tomar como base o entendimento de Pessoa (2021) sobre a imbricação do sujeito e da tecnologia na subjetividade do indivíduo como elemento fundamental de estratégia de coerção social na manutenção do *status quo*. A autora entende que o foco do processo não é o conteúdo da tecnologia em si, nem o ponto central dos processos pedagógicos. A função orbita em torno de uma promessa de futuro fetichizante sobre a esperança de futuro, que, segundo a mesma, não se cumprirá nesse modelo de sociedade.

Dessa forma, muita cautela é necessária na disseminação de conceitos como Quarta Revolução Industrial, Indústria 4.0, Educação 5.0, Era Digital, entre outros, pois:

Desse modo, é preciso cautela ao abordar essa temática e evitar a assimilação automática da propaganda como verdade absoluta, assim como sugere-se observar que a popularização e o agenciamento desse tipo de ideais disruptivos servem em grande parte como prescrições a empresas, governos e trabalhadores (Aries; Pinto, 2023, p. 134).

Ainda sobre a proposição da nova política pública, o CME convidou, no mês de agosto, o então secretário da educação, Maurício Fernandes Pereira, e a diretora da Educação Fundamental de Florianópolis para que informassem as ações já implementadas pela SME com

a inserção das tecnologias, em especial nas escolas do município. O secretário relatou que os 142 laboratórios de informática estavam migrando para espaços *maker*. Raquel Valduga informou que, além da cultura *maker*, a rede conta com gamificação e linguagem de programação e parabenizou o conselheiro Neri pela iniciativa de ampliar o debate voltado para a educação digital. Também verbalizou seu entendimento de que seria importante firmar a educação digital como uma política pública. Ainda, reiterou que o Google não substitui os professores, ou seja, está presente para acessar as informações e que os professores têm papel de mediar e transformar a informação em aprendizagem significativa.

Na rede pública municipal de Florianópolis, a inserção de dispositivos, mídias e tecnologias em processos educacionais ocorre na rede há muito tempo. Com o passar dos anos, novos contratos são realizados e novas tecnologias são inseridas, assim, elementos da Indústria 4.0 estão gradativamente sendo incorporados ao cotidiano das práticas das escolas. “Nesse sentido, destacamos quatro elementos importantes na composição dos dispositivos da pedagogia atribuída à Indústria 4.0, sendo eles a ‘gamificação’, as tecnologias de simulação, os programas empresariais e a ‘plataformização’” (Pessôa, 2021, p. 108). Desse modo, tanto a linguagem quanto os elementos da Indústria 4.0 estão presentes nas escolas municipais de Florianópolis, mas a gestão segue alinhada ao propósito de aumentar a distribuição do fundo público para implementar novas metodologias de ensino acompanhada da formação dos professores e, claro, da chamada boa prática da gestão escolar.

É possível compreender que a pandemia foi uma considerável oportunidade para experimentos tecnológicos embutidos na prática dos professores, ou seja, tanto o modelo remoto quanto o híbrido serviram amplamente aos objetivos dos setores empresariais ligados à educação. O que ficou, de fato, para os professores foi um discurso de desqualificação de seu trabalho, mais precarização e intensificação, além de novas práticas de controle sobre seu labor.

O presidente do Conselho, Flaviano Vetter Tauscheck, representante da Ordem dos Advogados de Santa Catarina (OAB-SC), informou que o Conselheiro Neri estava elaborando uma proposta de Educação Digital para o município com discussão nos Conselhos Plenos e que, posteriormente, seria encaminhada à Câmara dos Vereadores. O que pode ser observado, pela “discussão” entre o CME, SME e a câmara de vereadores, é que tudo estava alinhado entre os órgãos, pois não houve resistência de nenhuma parte e estudos aprofundados foram dispensados. Assim, essa articulação parece corroborar a ideia de que “A função de executivo de interesses do capital praticada pelo Estado necessita uma corporificação que conte com outras instituições, intelectuais, pessoas jurídicas [...]” (Chaves; Flores; Evangelista, 2020, p. 05).

Quanto ao retorno das aulas no formato híbrido, o fato curioso, ou podemos dizer proposital, é que mesmo com muita pressão de grupos empresariais, do ministério Público de Santa Catarina e de gestores públicos, não houve, até aquele momento, nenhuma publicação federal que normatizasse o retorno seguro das aulas presenciais nas instituições de ensino. Somente no dia 05 de agosto de 2021, quando o formato híbrido já estava ocorrendo em praticamente todo o território nacional, é que o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário letivo.

A Resolução manteve o cumprimento do calendário letivo em 800 horas, e não em dias, a possibilidade de atividades não presenciais para cômputo de horas-aula e autorizou que alunos que não pudessem frequentar a escola de forma presencial, por pertencerem a grupo de risco, permanecessem somente no ensino remoto. O documento tinha como objetivo principal garantir a legitimidade de mais um ano letivo.

Conforme decidido pela gestão municipal no início do ano letivo por meio da Portaria nº 028/2021 art. 15, as decisões da PMF seguiram as recomendações do Governo Federal e do estado de Santa Catarina. Seguindo a normalização do formato híbrido pelo CNE, a SME emitiu, no dia 18 de agosto, o Ofício nº 959/2021/GS/SME/PME, divulgou a Portaria conjunta SES/SED/DCSC nº 1967 e o Decreto nº 148, objetos de discussão do Comitê Estratégico de Volta às Aulas, sendo aprovado a integralidade dos documentos para serem incorporados à rede de ensino de Florianópolis.

Entre as recomendações desses documentos estavam a obrigatoriedade do distanciamento entre alunos em sala, a obrigatoriedade do preenchimento e envio, por parte das famílias, às instituições de ensino do *Termo de Compromisso de Retorno às Aulas Presenciais rede Municipal de Ensino de Florianópolis* para que os filhos pudessem frequentar a escola no formato híbrido. Ainda, colocava a obrigatoriedade de vacina contra a Covid-19 para todos os trabalhadores das unidades educativas (ver Anexo C).

Enquanto os profissionais da educação estavam envoltos com o ensino híbrido, entrega, retirada de termos, protocolos de segurança, frequência e entrega de materiais aos estudantes, em paralelo, o CME formulava a nova política pública pautada na educação digital, sem a participação dos profissionais da educação, do sindicato ou de instituições de ensino e pesquisa que poderiam articular amplos debates. No dia 28 de setembro de 2021, o Projeto de Lei nº 18322/2021, que cria a Política Municipal de Inovação na Educação Municipal de Florianópolis, foi encaminhado, pelo vereador Adriano Analdino Flor, do Partido Republicanos, ao Plenário e seguiu os trâmites formais.

O vereador utilizou a seguinte justificativa para a criação da política pública:

Assim, nossa proposta de gerar uma política municipal de inovação nas escolas visa atender estes objetivos de inserir no ensino básico novas metodologias na busca de fortalecimento das habilidades necessárias ao futuro, tais como metodologia STEAM, criação *makers*, robótica, uso de tecnologia no ensino, criatividade entre outras.

Adriano Flor utilizou documentos internacionais como base argumentativa para fundamentar o projeto. Entre as publicações estão a *Agenda 2030*, da Organização da Nações Unidas (ONU), o documento *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, além de dados do *Fórum Econômico Mundial*, do *Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa)*, da *Associação Catarinense de Tecnologia (Acate)* e *Relatório Tech Report 2020*.

As formulações provenientes dessas organizações desqualificam o trabalho docente para justificar o baixo desempenho dos estudantes. No entender de Santos,

Observa-se o objetivo de tal desconstrução com a centralidade conferida à formação docente na formulação das OMs, vide CEPAL, UNESCO, OCDE, BM, dentre outras. As produções oriundas de tais organizações apresentam regularidades argumentativas que vão da desqualificação à importância atribuída aos professores. Apoiadas principalmente nos resultados das avaliações em larga escala, depreciam a escola e o processo de ensino empreendido pelos docentes, que são caracterizados como despreparados, cognitivamente fracos, pouco produtivos, malformados, ineficientes, obsoletos diante da demanda requerida pela sociedade contemporânea, principalmente perante aos avanços tecnológicos. (Santos, 2019, p. 170).

Ao que tudo indica, a conciliação entre Conselho Municipal de Educação e sua nova composição, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e a Câmara Municipal de Vereadores ‘andava de vento em popa’ a favor de uma nova política pública inovadora.

Nas palavras de Argollo e Vieira,

Compreende-se que as políticas públicas produzidas no interior do estado resultam, portanto, da correlação de forças entre as frações de classe em permanente disputa e produção de consenso provisórios, tanto no interior da sociedade civil quanto nas agências da sociedade política onde buscam dirigir, de forma privada, a execução do fundo público. (Argollo; Vieira, 2021, p. 248).

Importante ressaltar que, em nenhum momento, o vereador Adriano Flor, eleito por meio de voto representativo, propôs debates com os profissionais da educação ou com a comunidade escolar a respeito da proposição do Projeto de Lei.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 08), “A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que ‘receberão’

a política”. Assim, trabalhadores da educação, comunidade escolar, sindicato, pesquisadores das universidades foram ignorados e excluídos de todo o processo, tanto por parte do CME, quanto da SME e da Câmara Municipal de Vereadores. A colaboração entre os três entes esteve afinada durante toda a tramitação do processo, até a aprovação da lei.

O que não seguia o mesmo rumo era o cumprimento do acordo de greve com os profissionais da educação. O sindicato, novamente, recorreu ao judiciário para que o acordo entre a PMF e os trabalhadores fosse cumprido. Em decisão, o Tribunal de Justiça (TJ-SC) deferiu o pedido e determinou à PMF que permitisse aos servidores com contrato temporário (mas que mantinham vínculo trabalhista em vigor) a reposição dos dias da greve de 2021.

O percurso do ano de 2021 foi muito intenso para os trabalhadores da educação. Um ano de muita luta e resistência para garantir o mínimo de condições de trabalho. As gestões de Gean Loureiro e de Topázio Neto mantiveram postura de truculência com os profissionais de educação, ignorando todas as solicitações da categoria, que recorreu à greve, de acordo com o judiciário, para que parte das reivindicações fossem atendidas.

Também importante foi a nova formação do CME. Esse Conselho, com um grupo menos combativo, trabalhou, em 2021, em consonância com a gestão municipal. Ao propor reestruturação do órgão, os gestores municipais garantiram facilidade nas decisões referentes à educação e levar para dentro do órgão importantes aliados, garantindo, assim, a total exclusão dos trabalhadores da educação nas decisões referentes ao sistema educacional municipal.

Em movimentos como esse, a possibilidade de precarização, intensificação e controle do trabalho docente é ampliada, pois, as decisões são tomadas pelos chamados formuladores das políticas públicas que excluem de forma recorrente os trabalhadores da escola, portanto, aqueles que estão no cotidiano escolar e nem sequer sabem o que está transitando na gestão pública.

4.5 A VOLTA À “NORMALIDADE”: O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL E A CRESCENTE AMEAÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DE LEIS LOCAIS A FAVOR DOS INTERESSES DO CAPITAL SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

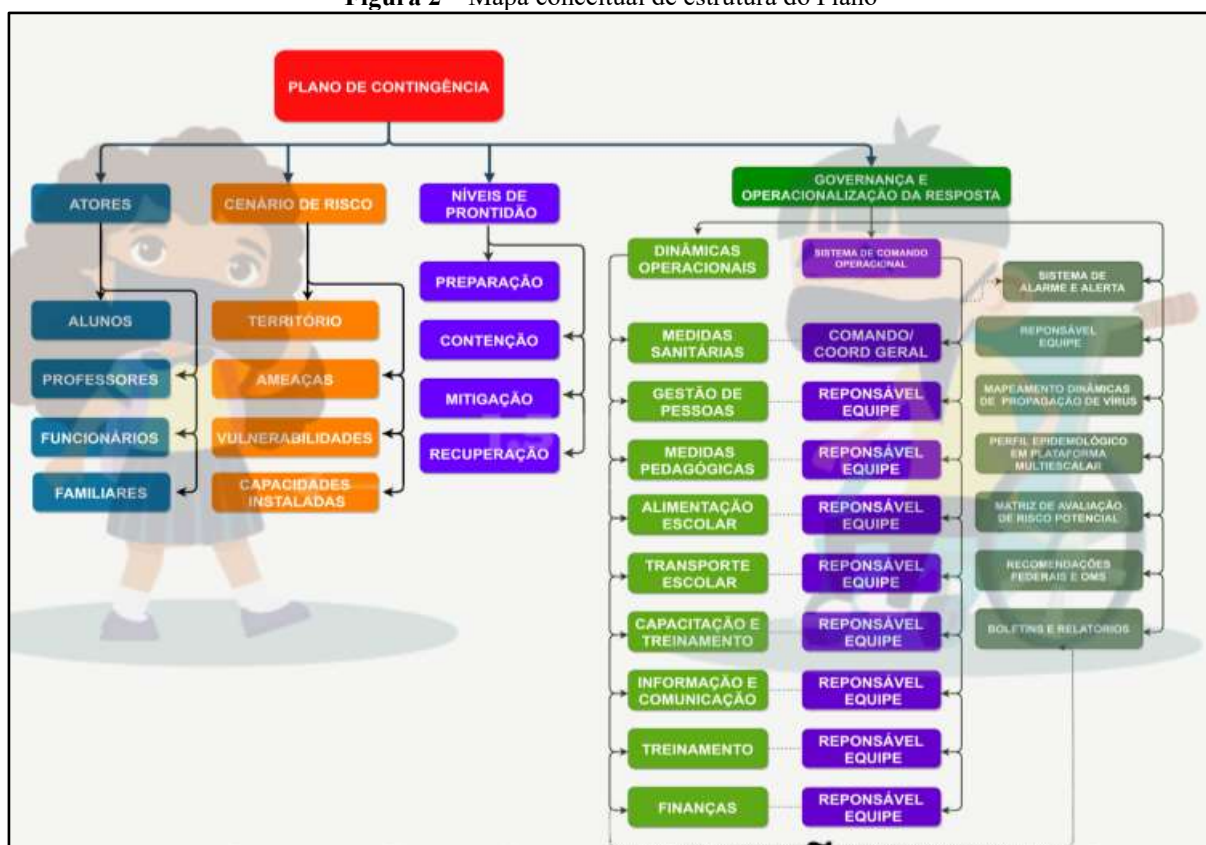
O ano de 2022 iniciou e a PMF publicou, no dia 28 de janeiro, a Portaria nº 055/2022, que normatiza a jornada de trabalho dos servidores públicos municipais nas unidades educativas e instituições conveniadas da rede municipal de ensino de Florianópolis. As diretrizes gerais são praticamente idênticas às de 2021, no inciso 4º do artigo 3º que versa sobre os

encaminhamentos pedagógicos por parte da SME e das Equipe Diretivas das Unidades Educativas em função da pandemia de Covid-19.

No mês de fevereiro, com o início do ano letivo, dois documentos foram publicados pela PMF, o *Plano Municipal de Contingência-Educação para prevenção, monitoramento e controle da disseminação da Covid-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis da educação/ensino*. Como o próprio nome informa, trata-se de um plano, com um conjunto de diretrizes e orientações, elaborado a partir de diretrizes emitidas em janeiro de 2022 e de ações operacionais de controle do contágio e do vírus em diferentes unidades educativas.

No *Plano de Contingência*, há o detalhamento de como organizar os procedimentos de registro dos casos de contaminação nas unidades, as medidas pedagógicas organizadas para evitar propagação no ambiente educacional, orientações para a alimentação escolar e para o transporte escolar (Figura 2).

Figura 2 – Mapa conceitual de estrutura do Plano



Fonte: Plano Municipal de Contingência-Educação (2022).

A Figura 2 apresenta a estrutura do *Plano de Contingência* municipal escolar. Analisando o mapa mental, os chamados atores do plano são alunos, funcionários, professores e familiares. As decisões são tomadas sempre de forma vertical pela Secretaria Municipal de

Educação, mas esta não aparece como primeiro “ator” do *Plano de Contingência*. A figura dialoga com conteúdo do termo de responsabilização do Comitê Escolar, por meio do qual a PMF se desonera da responsabilização sobre o não cumprimento das medidas sanitárias para o enfrentamento da Covid-19 nas unidades de ensino. As decisões contidas no Plano foram construídas de forma unilateral pela PMF, em contrapartida, as responsabilidades dos protocolos foram direcionadas às unidades educacionais e aos seus trabalhadores.

O outro documento organizado pela PMF foi o *Protocolo para o Retorno das Aulas Presenciais no Município de Florianópolis*, que contém as medidas e ações que deveriam ser articuladas em cada fase da evolução da Covid-19. Na prática, a orientação foi para que cada escola adaptasse as medidas à sua realidade local, pois, entre as unidades, há muitas diferenças, dentre elas, quantidade de estudantes atendidos, estrutura escolar e idade dos estudantes matriculados. Entre outras medidas sistematizadas no *Plano* encontramos o protocolo de prevenção à Covid-19, com medidas de higiene e uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI’s), comportamento social nos espaços educativos, protocolo de reorganização do espaço escolar, protocolo administrativo, protocolo de organização pedagógica, protocolo de identificação de casos de Covid-19 e avaliação e monitoramento. A avaliação e o monitoramento, segundo o *Placom*, deveriam acompanhar os casos suspeitos e positivos das unidades educativas de Florianópolis (Figura 3).

Figura 3 – Organograma de avaliação e monitoramento



Fonte: Plano de Contingência-Educação Municipal (2022).

Essa estrutura representada no organograma (Figura 3) mostra como deveriam ser realizados a avaliação e o monitoramento em casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 na

unidade de ensino e, a partir desse processo, um relatório deveria ser produzido. Nesse relatório, as seguintes informações foram consideradas importantes para elaborar a escrita:

Número e período(data); os pontos positivos/colaborativos e de impedimento/dificuldades referente a cada protocolo; quantidades de atendimento se materiais utilizados de acordo com cada demanda surgida em cada protocolo. destacar as melhorias necessárias de acordo com cada protocolo juntamente com as ações que possibilitaram reflexão/aprendizado para realização de ajustes; aspectos de avaliação e monitoramento; inserir registros importantes para o período de acordo com cada protocolo (imagens, tabelas, gráficos); constar as assinaturas do gestor, supervisor e responsável. (Florianópolis, 2022).

Cabe salientar que não houve contratação de pessoal para executar o monitoramento do *Plano*. Além das atividades comuns das instituições educacionais, houve mais incumbências que intensificaram o trabalho dos profissionais da educação.

Com índices mais baixos de contágio e de mortes por Covid-19, o Ministério da Saúde, sob a gestão de Marcelo Queiroga, publicou a Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022, que declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). A Tabela 3 traça um panorama da situação epidemiológica no Brasil, o número de mortes, de casos confirmados e recuperados com base nos registros das Secretarias de Saúde estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Tabela 3 – Situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil em abril de 2022



Fonte: Ministério da Saúde (2022).

Em complemento à Tabela 3, o Ministério da Saúde, no dia 30 de abril do mesmo ano, informou que a campanha de vacinação contra a Covid-19 no país alcançou mais de 159 milhões

de pessoas que foram imunizadas com as duas doses da vacina. Na data da publicação, outras 487,8 milhões de doses de vacinas contra a Covid-19 haviam sido distribuídas a todos os estados e ao Distrito Federal de forma proporcional e igualitária. Desse montante, 414 milhões foram aplicadas (Brasil, 2023).

Como ocorre anualmente, os servidores públicos municipais, no mês de maio, reivindicam a data base referente ao ano vigente. Seguindo os protocolos, os trabalhadores, representados pelo Sintrasm, enviaram ofício com a proposta de 2022. Quem estava à frente da PMF naquele momento era o prefeito Topázio Silveira Neto, que assumiu o lugar de Gean Loureiro após sua renúncia. As respostas enviadas aos itens requeridos não satisfizeram à categoria, que deflagrou greve no dia 14 de junho. Após 10 dias de paralização, por meio de acordo de conciliação mediado pelo judiciário, os trabalhadores decretaram fim da greve.

Muitas das cláusulas com as solicitações dos trabalhadores foram desdobramentos do período da pandemia. Destacamos algumas, em especial as que estão relacionadas diretamente à educação e ao Ensino Fundamental (Quadro 10).

Quadro 10 – Reivindicações dos trabalhadores da educação municipal de Florianópolis, ano base 2022
(continua)

Cláusulas	Solicitação dos trabalhadores	Posicionamento do Executivo
14 ^a	Revogação do decreto do trabalho não presencial - O Poder Executivo de Florianópolis revogará o decreto 22.436/2021 que regulamenta o trabalho não presencial na PMF, independente do período de pandemia. Defendemos o trabalho remoto apenas em situação sanitária pandêmica que exija tal processo de trabalho para garantir segurança sanitária.	O trabalho não presencial é uma opção do servidor e não uma imposição. Esta modalidade de trabalho busca eficiência e eficácia na prestação do serviço público, além disso, só o servidor que possui o perfil pode realizar o trabalho nesta modalidade, com acompanhamento contínuo e regimes diferentes para cada tipo de atividade.
38 ^a	Número de profissionais em sala E – O Poder Executivo de Florianópolis promoverá alteração na legislação vigente de modo a reduzir o número de crianças/estudantes no Ensino: I) 1º e 2º ano, máximo de vinte estudantes; II) 3º ao 9º ano, máximo de vinte e cinco estudantes.	A, B e C – O quadro de pessoal das Unidades Educativas atende o disposto na legislação vigente. Não é possível ampliar o quadro de pessoal sem considerar o impacto financeiro sobre os limites com a despesa de pessoal definidos na Lei de Responsabilidade Fiscal. de crianças/estudantes por sala/grupo em acordo com as Resoluções do CME. D e E – A SME cumpre a legislação vigente quanto ao número de crianças/estudantes por sala/grupo em acordo com as Resoluções do CME.

Quadro 10 – Reivindicações dos trabalhadores da educação municipal de Florianópolis, ano base 2022 (conclusão)

Cláusulas	Solicitação dos trabalhadores	Posicionamento do Executivo
43 ^a	Formação e Educação A – O Poder Executivo de Florianópolis garantirá que os processos de formação continuada centralizada sejam organizados e administrados por profissionais de carreira, respeitando as demandas de cada área/setor, garantindo o espaço físico do CEC como referência para formação. B – O Poder Executivo de Florianópolis celebrará parcerias exclusivamente com instituições públicas para o caso de consultorias externas para formação continuada dos trabalhadores.	A SME já realiza Formação Continuada para os profissionais da RME respeitando as demandas de cada área, de acordo com os documentos curriculares da rede municipal e BNCC. B – Mantém-se a política atual na oferta de Formação Continuada para os profissionais da RME.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto às reivindicações listadas no Quadro 10, a PMF não atendeu nenhuma delas e utilizou a legislação como justificativa para manter as condições precarizadas de trabalho dos professores, intensificadas com o retorno ao ensino presencial. Outro ponto é a negativa em relação a manter a formação continuada dos professores somente por profissionais de carreira e parcerias com entidades exclusivamente públicas, com temas que interessem à área de formação e ao coletivo de profissionais.

Há anos, parte dos professores do Ensino Fundamental estão insatisfeitos com o tipo de formação que estão recebendo da PMF. Muitas vezes, são “parcerias” público-privadas com pacotes de formação para que grupos empresariais lucrem com o serviço ou vendam seus produtos na rede. Santos (2019) alerta para o fato de que, além da apropriação do fundo público por empresas privadas, a formação dos professores é um importante instrumento de coesão social e conformação da classe trabalhadora dentro das pautas burguesas, também há anos é pauta de reivindicação do sindicato da categoria.

Com o retorno dos trabalhadores às escolas, uma alteração na legislação foi publicada por meio do Decreto nº 24.012 de 04 de julho de 2022 pela PMF, dispondo sobre a gestão democrática na rede municipal de ensino de Florianópolis. O prefeito Topázio Silveira Neto e o secretário Everson Mendes da Casa Civil alteram, assim, o modo como o *Plano de Gestão Escolar* é formulado nas unidades educativas.

Anteriormente à publicação desse decreto, o *Plano de Gestão escolar* era elaborado coletivamente pela unidade de ensino, ou seja, toda a concepção do plano era coletiva. Desse

modo, independentemente de quem ocupasse o cargo de direção, as orientações e diretrizes do plano seriam as mesmas e deveriam ser cumpridas por quem ocupasse o cargo. A partir da alteração por meio de decreto, cada candidato deve produzir o próprio plano de gestão para a unidade de ensino. Conforme a seguinte alteração do capítulo I dos princípios da gestão escolar: “Art. 1º: A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal observará os seguintes princípios: I - inscrição do(s) proponente(s) com a apresentação da(s) proposta(s) do(s) Plano(s) de Gestão Escolar junto à Comissão Local de Escolha” (Florianópolis, 2022).

O SintraseM manifestou-se a respeito do decreto no dia 16 de agosto e informou sua saída da Comissão responsável para regulamentar a gestão democrática das unidades educativas. Para o sindicato, “A trocada eleição de diretores para a lógica de ‘proponentes’ do Plano de Gestão Escolar é uma afronta à lógica da gestão democrática!” (SintraseM, 2022).

Com toda a fluidez unilateral de decisões sob o comando de Gean Loureiro e de Topázio Neto, as proposições da gestão para a educação pública municipal foram sendo concretizadas uma a uma. Entre elas, a submissão do Conselho Municipal de Educação aos ditames da SME, a alteração no plano de gestão das unidades e para consolidar os projetos gestados durante a pandemia, como o projeto de lei apresentado no segundo semestre de 2021, e no início de 2022 no Conselho Municipal de Educação, sendo aprovado como Lei n. 10.915, no dia 14 de setembro de 2022. A referida lei cria a *Política de inovação da Educação Municipal de Florianópolis*, sancionada pelo prefeito Topázio Silveira Neto. Destacamos alguns objetivos contidos no Art. 2º:

II- promover a implantação de novos modelos de educação, por meio dos quais o aluno será o centro do processo de ensino e aprendizagem, tais como metodologias ativas, ensino híbrido, intercâmbio educacional por meios digitais, letramento digital, gamificação e robótica;

IV - aplicar a tecnologia para favorecer a aproximação como base para transformar a educação, garantindo melhores resultados no ensino e na gestão das escolas municipais;

V - inserir na rede municipal de educação o uso de ambientes virtuais de aprendizagem para desenvolver espaços de ensino colaborativo com a participação da família na vida escolar;

IX- promoção da inovação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem: reforço de competências analíticas e críticas, por meio da promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, algoritmos e programação, ética aplicada ao ambiente digital, letramento midiático na era digital e cidadania na era digital;

XIII- reforço da formação no ensino em parceria com associações e empresas da área com promoção da formação básica de curto prazo, em competências digitais aplicadas à indústria, incluindo internet das coisas (IoT), digitalização crescente dos meios de design e produção, generalização de tecnologias de fabricação adicionais e a robotização geral de operações.

A Política de inovação da Educação Municipal de Florianópolis é o resultado de um pacote de “sugestões” de setores empresariais que formularam soluções a partir das experimentações tecnológicas utilizadas para o ensino remoto. Modelo de ensino centrado no estudante, inclusive, a nova lei permite a implementação do ensino híbrido, uma mistura de aulas presenciais e ensino online, com uso de ambientes virtuais no Ensino Fundamental de Florianópolis. O que podemos constatar, é que a Política Pública está muito bem articulada com os componentes do *Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* em Florianópolis do BID referente ao empréstimo à PMF.

O item II do Art. 2º da referida lei promove a implantação de novos modelos de educação, por meio dos quais o aluno será o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa educação precisa desenvolver autonomia para trabalhar com metodologias ativas, que praticamente excluem de sua base a prática do professor. Segundo Minto (2021, p. 147),

Assim, a expansão das formas de substituição tecnológica na docência, seja na educação básica, seja na superior, tem como mudança material concreta o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. Em linguagem marxiana, poder-ia-se dizer que o valor do uso do trabalho docente vai perdendo sua centralidade, deslocando para um mecanismo mais amplo, coordenado e coletivo, mas controlado pela sua forma.

Para Chaves, Flores e Evangelista, todo esse esvaziamento, tanto de conteúdo quanto de mediação do professor, trata-se de “Uma verdadeira expropriação do conhecimento docente com a conseqüente eliminação da autoria da aula” (2020, p.04). Na prática, é apagar a parte essencial do trabalho docente e ir gradativamente consolidando a ideia de que, por si só, com autonomia, flexibilidade e resiliência, o aluno consegue atingir habilidade e competência. Nesse sentido, “[...] a regra é esvaziar a humanidade de conteúdo enquanto transforma o indivíduo em uma engrenagem maleável que se encaixa à máquina sempre que necessário” (Pessôa, 2021, p. 105).

A política propõe a inovação pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem pautada em tecnologia e oportuniza mais mercadorias relacionadas à educação para a iniciativa privada. Mais tecnologia na gestão, na metodologia, na prática docente, nas plataformas virtuais, nas ferramentas tecnológicas e, claro, na formação docente. Conforme consta no art. 8º, “Fica autorizada a criação de centros de formação em inovação para o educador municipal visando levar conhecimento de novos conceitos, metodologias e técnicas aplicando tecnologia e inovação aos profissionais da rede pública municipal de educação.” Portanto, novos nichos de negócio, novas roupagens, mas o que de fato está em disputa não é a formação dos estudantes, e sim as novas possibilidades de ampliação do capital.

O item IV do art. 2º propõe o uso da tecnologia para melhorar os resultados no ensino, o que se pode compreender como avaliações externas e ainda melhor desempenho na gestão da escola. Esses processos, “[...] cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 11).

A lei permite, desse modo, a entrada de novos nichos de mercado na rede pública municipal de ensino de Florianópolis, conforme se pode observar em algumas ações. Em 17 de agosto de 2021, por exemplo, a Associação FloripAmanhã, entidade ligada ao Conselheiro Neri dos Santos do CME, replicou em seu portal de notícias a reportagem de Suyanne de Azevedo na Câmara Municipal de Florianópolis a respeito da aprovação, no dia 15 de agosto, do Projeto de Lei 18322/ 2021. Segundo a notícia, a referida política poderá ser executada por meio de convênios, parcerias e acordos de cooperação técnica com instituições públicas e privadas para contratação de especialistas. Assim, a Secretaria Municipal de Turismo, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, através da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Inovação, poderá realizar parcerias com entidades públicas ou privadas visando realizar ações para atingir os objetivos dessa política municipal.

Na prática, a “inovadora” política pública gestada no período da pandemia, abre a possibilidade de a iniciativa privada apropriar-se do fundo público vinculado a outras secretarias que não a da educação, que tem seus recursos meticulosamente regrados pelo Fundeb. A proposição legal, aqui, é possibilitar que recursos destinados ao turismo, à tecnologia e inovação e ao desenvolvimento econômico possam ser utilizados na educação. Isso nos possibilita compreender que:

A atual fase da crise orgânica do capital, sobressaltada pela pandemia do novo coronavírus, tornou mais evidentes as contradições entre capital e trabalho. Diante dessa crise a burguesia viu-se na necessidade de repensar a sua estratégia de dominação. Sob o argumento de evitar o colapso econômico, o bloco no poder civil tem elaborado um conjunto de ações que envolvem a construção de um arcabouço ideológico que ajuda a forçar a incorporação das novas tecnologias às ocupações laborais e a reabertura precoce das atividades econômicas. (Argollo; Vieira, 2021, p. 250).

O que podemos compreender sobre a proposição dessa política pública, com base no entendimento de Chaves, Flores e Evangelista (2020), é que toda essa articulação resulta de um legado perverso oportunizado pelo poder do Estado, que aproveitou o ‘ensino emergencial’ para deixar como legado o ensino híbrido. Esse tipo de ensino, como pode ser observado na política, preconiza um verdadeiro esvaziamento de competências que vêm sendo preenchidas pelo

aparelho de Estado, por Aparelho Privados de Hegemonia, intelectuais orgânicos (Gramsci, 1968) e por empresários preocupados com a formação da classe trabalhadora.

Além de oportunizar uma “nova” formação aos professores e de sua prática didático-pedagógica, como vislumbra a *Política de Inovação da Educação Municipal de Florianópolis*, o capital pode completar com êxito a reconversão docente (Evangelista, 2020) e consolidar a expropriação do conhecimento docente (Evangelista, 2020) com o consequente fim da autoria da aula.

Após uma leitura da nova *Política de Inovação da Educação Municipal de Florianópolis*, podemos compreender que suas proposições estão alinhadas com a pedagogia da Indústria 4.0, assim:

A máquina, a tecnologia, alheias ao trabalhador, dominam então e também os processos educacionais que, de forma limitada, simplificada e estrategicamente desqualificada, passa a ter como foco as metodologias, os modelos e as forma de ensino para a operação da tecnologia e para a flexibilidade, não só cognitiva, mas comportamental e efetiva, com vistas à resolução de problemas do mundo produtivo, enquanto, em contrapartida, a realidade social em todas as suas dimensões, do singular ao universal, vai sendo arruinada (Pessoa, 2021, p. 106).

A novíssima e inovadora *Política de Inovação da Educação Municipal de Florianópolis* evidencia um projeto bem articulado dos ideais da classe burguesa, que possibilita a flexibilização e a formação do futuro trabalhador. Além de articular competências e habilidades segundo a BNCC, utiliza metodologias pedagógicas fundamentadas na autoaprendizagem do estudante e secundariza o papel do professor como simples mediador de atividades com uso de aparato tecnológico. Como ‘cereja do bolo’, consegue drenar outros recursos públicos que não os da educação para efetivar parcerias público-privadas.

O ano de 2022 foi de um enorme retrocesso quanto à participação da classe trabalhadora nos poucos espaços de decisão as quais poderia acessar na educação pública municipal de Florianópolis. Portanto, podemos compreender que as mudanças no plano de gestão escolar, que passou a ser uma construção individual e não mais coletiva da unidade de ensino. A alteração na lei que regulamenta o Conselho Municipal de Educação, cuja maioria das cadeiras foi ocupada por Conselheiros ligados a setores empresariais, além do poder de veto do secretário municipal de educação, juntamente com as demais regulamentações propostas pelo órgão, consolidam as pautas para a educação do governo municipal de Florianópolis, com apoio majoritário do poder legislativo municipal.

Após sistematizar as medidas adotadas na área educacional na rede pública municipal de Florianópolis, foi possível perceber a demora em planejar e implementar as ações sobre o

ensino e suas demandas. Houve um descompasso proposital entre os entes da federação, cujas responsabilidades foram direcionadas de forma desarticulada para as escolas.

As decisões que deveriam ter sido direcionadas pelo Ministério da Educação de forma rápida e articulada, na realidade se mostraram morosas e só aconteciam sob muita pressão externa dos demais entes da federação e da sociedade civil. O município de Florianópolis, por sua vez, decidiu adotar as medidas do governo estadual e desconsiderar as orientações e recomendações do Conselho Municipal de Florianópolis e do Sintrasm. As ações implementadas no sistema de ensino educacional foram deliberadas por meio de “canetaços” e sem diálogo.

A pandemia oportunizou a desmobilização da classe trabalhadora e um ataque muito bem articulado sobre a educação pública em todas as esferas de poder. Em Florianópolis, o poder executivo seguiu a cartilha do governo federal, e, sob o comando da direita conservadora, e durante a gestão de Gean Loureiro e Topázio Silveira Neto, a luta foi intensa, com várias mobilizações dos trabalhadores da educação e sem descanso. Muitas distrações ocorreram para que:

A busca por respostas que atenuem as perdas da educação pública é justa, mas perigosa, pois, vista em retrospecto, pode consolidar e naturalizar uma perniciosa soma de ‘pequenas derrotas’ que, em conjunto, alteram a qualidade da educação comprometendo o seu caráter público, laico, universal, politécnico e unitário. (Leher; Santos, 2023, p. 41).

Professores e seus representantes foram excluídos em praticamente todas as proposições do município e seus direitos atacados sistematicamente. Greves fazem parte do calendário anual da categoria, pois os gestores municipais de Florianópolis não negociam com seus trabalhadores, retiram direitos e ainda desvalorizam os salários dessa classe. Mas, conforme o percurso histórico proposto nesta seção, os trabalhadores se mobilizaram em busca por melhorias em suas condições de trabalho e na qualidade do ensino de seus alunos. Desistir não é uma opção!

Compreendemos, ainda, que o ensino das escolas básicas públicas foi altamente vislumbrado pelo setor empresarial, pois,

[...] a chegada da Pandemia da Covid-19 abre uma janela maior de possibilidades lucrativas e para a intensificação das investidas e do monopólio educativo por parte da mercantilização/empresariamento da educação e da precarização docente já em curso antes da pandemia. (Trindade; Pessanha, 2023, p. 183).

Segundo Minto (2021, p. 148-149), algumas das principais tendências em curso que foram aceleradas com o ‘ensino’ emergencial são:

- Ampliação dos processos de privatização e mercantilização da educação;
- Ampliou as desigualdades econômicas e possibilitou ao trabalho docente com situações mais precárias de trabalho e a deterioração das condições objetivas e subjetivas sobre seu trabalho;
- Noção de presença e distância no ensino cada vez mais esvaziada. Passa a se considerar um tipo de presença abstrata, em qualquer lugar com uso de mediação tecnológica.
- Altera as expectativas sociais sobre a função escolar com a inclusão das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem com a promessa de processos inovadores.

Esse é o legado que o Estado deixa após a passagem do formato de ensino remoto e híbrido para os professores, alunos e famílias da classe trabalhadora. Muita luta esteve envolvida no percurso da mudança implantada, muita resistência. Muitas distrações foram utilizadas como cortina de fumaça para o ataque ao fundo público. A abertura do ensino híbrido com uso de recurso público para tal fim foi autorizada. Após esse intenso laboratório de experimentos, os setores empresariais se articulam para abocanhar ainda mais os recursos públicos da área da educação.

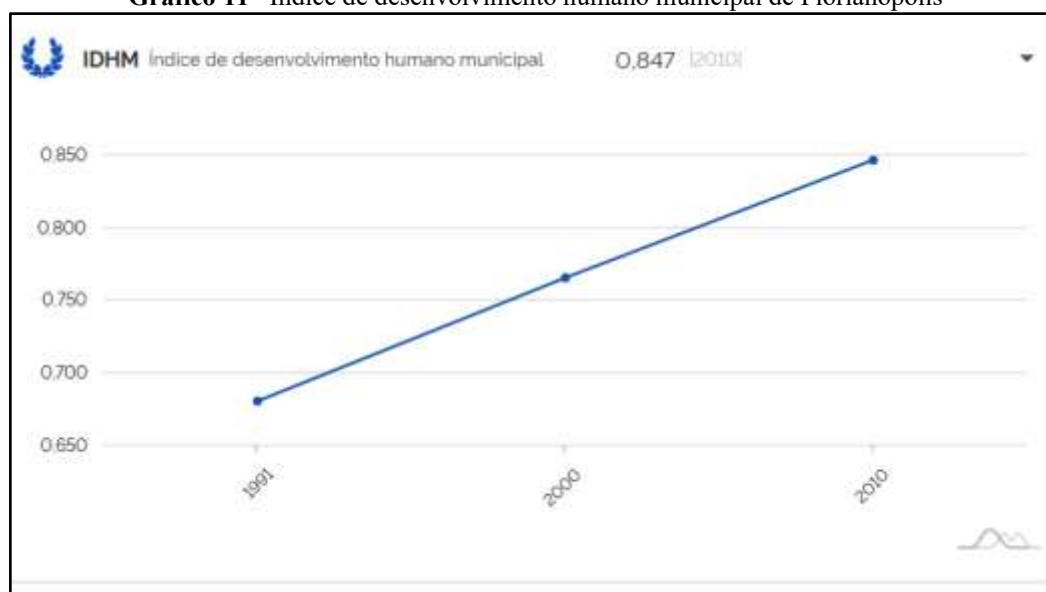
5 POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE

Florianópolis, fundada em 1673, é a capital do estado brasileiro de Santa Catarina. Localizado na região sul do país, é formado por uma ilha e uma parte continental e tem a segunda maior população do estado. Sua área territorial é de 674,844 km² (IBGE, 2022), com população estimada de 574.200 pessoas, segundo prévia do censo de 2022, e densidade demográfica de 623,68 hab./km². A escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos é de 98,4% (IBGE, 2010).

Com base nos dados coletados a partir da Relação de Informações Sociais (RAIS) regida pelo Decreto nº 10.854, a plataforma aberta Data Viva elaborou o gráfico Indústrias em Florianópolis (2021), que retrata as principais atividades que oferecem trabalho. O setor que, nesse período, mais ofertou vagas foi a Administração pública em geral (atividade executivas e legislativas), com 14,3%, em segundo lugar, a Regulação de serviços públicos (saúde, educação, serviços culturais e outros), com 7,1%.

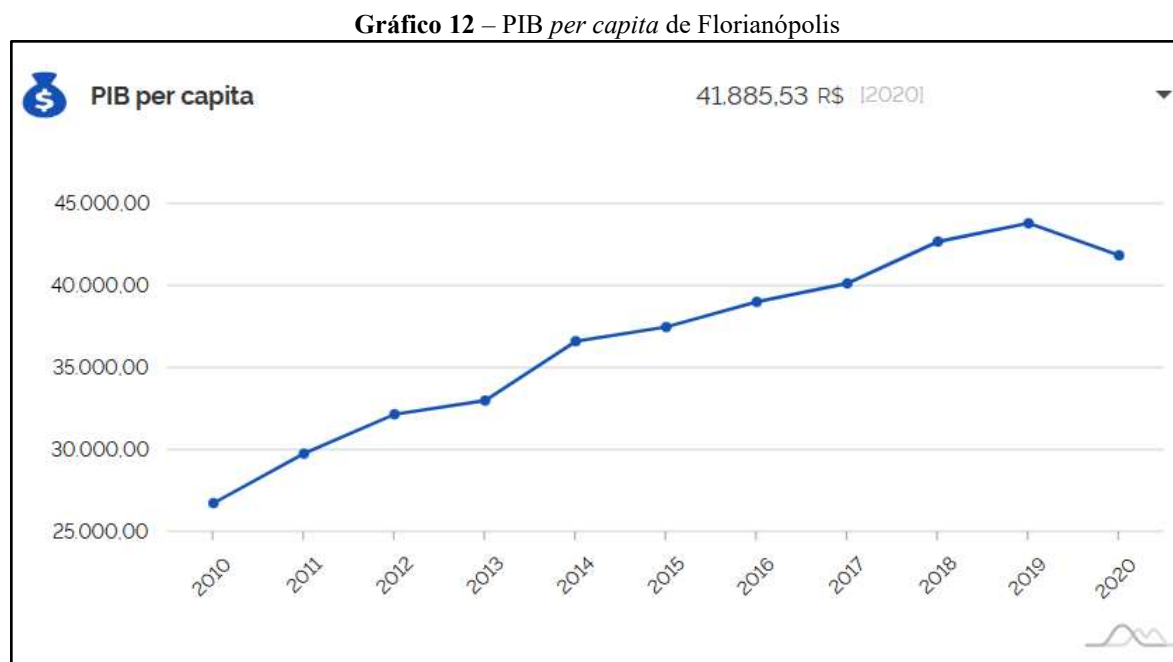
De acordo com o Gráfico 11, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve aumento do IDHM de 0,650, em 1991, para 0,847 em 2010, elevando, assim, o índice no município de Florianópolis. Esse índice considera, no cálculo, as variáveis longevidade, educação e renda, e tem variação de 0 a 1, desse modo, quanto mais elevado o índice, melhor qualidade de vida dos habitantes da cidade.

Gráfico 11 – Índice de desenvolvimento humano municipal de Florianópolis



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

O Gráfico 12, PIB *per capita* representa o Produto Interno Bruto per capita do município de Florianópolis. Esse indicador é calculado sobre o valor produzido pela cidade e o que caberia a cada habitante, caso fosse dividido igualmente. Em 2020, o gráfico revela que essa divisão seria correspondente a R\$ 41.885,53.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

Ainda de acordo com o IBGE, os últimos dados atualizados do salário médio mensal dos trabalhadores formais são de 2020 e revelam que 66,1% da população ocupada recebe 4,4 salários-mínimos. Já os últimos dados sobre o baixo rendimento salarial foram atualizados em 2010 e apontaram que o percentual de rendimento de até meio salário-mínimo era de 24,6%. Esses dados revelam um panorama da cidade de Florianópolis e as contradições entre a distribuição da riqueza socialmente produzida.

Conforme relatado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, no mês de março de 2023, o valor atribuído à cesta básica em Florianópolis totalizava R\$ 742,23. Ao mesmo tempo, o salário-mínimo nominal correspondia a R\$ 1.302,00. Estima-se que, a fim de suprir todos os encargos essenciais para assegurar uma vida digna, a remuneração necessária deveria alcançar o montante de R\$ 6.571,52.

Com base em dados recentes, é possível observar que Florianópolis destaca-se por sua robusta arrecadação e elevado Produto Interno Bruto (PIB) per capita. No entanto, sob a égide do capitalismo, sistema econômico vigente, a distribuição da riqueza não é pautada pelo critério do número de habitantes. Assim, apesar do aparente desenvolvimento econômico, a maioria dos trabalhadores não se enquadra nos parâmetros salariais estabelecidos pelo DIEESE como

adequados para suprir as necessidades essenciais de uma vida digna. Esse descompasso revela uma disparidade preocupante, em que uma parcela significativa da população enfrenta desafios financeiros para atender às exigências básicas de uma existência condigna.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

A cidade conta com uma rede de ensino pública estruturada, como é possível verificar no organograma disponibilizado pela própria secretaria de educação do município, no qual constam as divisões e subdivisões de assessorias, secretarias, consultorias, diretorias e gerência (Figura 4). Os trabalhadores que estão exercendo essas funções são indicados pelo executivo, sendo que a minoria é servidor de carreira, e todos recebem gratificação para exercer esses cargos de “confiança”. A estrutura é subdividida para atender às diversas etapas de ensino e modalidades da rede, inclusive conta com consultoria executiva de investimentos e assessoria técnica de investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento incluídos em seu organograma. O BID teve seu primeiro acordo firmado com a PMF em 2014, no valor de 59 milhões de dólares, no governo de César Souza Júnior PSD (2013-2016) (Faust; Melgarejo; Silva, 2020).

Figura 4 – Organograma da Secretaria Municipal de Florianópolis



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2023).

O organograma apresenta hierarquicamente os trabalhadores da SME. Os cargos em azul marinho são os secretários de Educação e seu adjunto, além da Consultoria Executiva de investimento do BID. Em sequência, com outro tom de azul intermediário, estão as Diretorias e, por fim, em azul claro, as gerências.

A rede municipal de educação tem produzido, ao longo de sua história, vários documentos que dão aporte às decisões didático-metodológicas da rede. No Quadro 11 estão alguns dos documentos e dados que compõem a rede, como por exemplo o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, regido pela lei N° 2517/86, que estabelece normas especiais sobre o regime jurídico do Magistério do Município de Florianópolis e é constituído por professores, especialistas em assuntos educacionais. Outro documento importante é o Plano de Vencimento e de carreira do magistério público municipal, regido pela lei N° 7796/2008, por meio da qual a PMF normatiza a formação de ingresso na carreira do magistério, bem como, seu aperfeiçoamento durante a carreira e formação específica para cada cargo.

O Plano Municipal de Educação tem aporte na Lei Complementar n° 546/2016, que condensa as diretrizes e metas conforme a complexidade das várias dimensões do PME, os

eixos temáticos e adequação ao novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, conforme orientação legal. A leitura do PME permite compreender melhor a estrutura da rede pública municipal de Florianópolis.

O Quadro 11 apresenta, também, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm), fundado no dia 14 de outubro de 1988, em assembleia geral da categoria, como um sindicato independente de governos e patrões, em defesa dos direitos dos trabalhadores. Importante salientar que entre os filiados estão servidores do quadro do magistério e do civil. Atualmente, ocupa a função de presidente o servidor público municipal Renê Munaro. O Conselho Municipal de Educação é órgão colegiado, deliberativo, normativo, fiscalizador e controlador da destinação e aplicação dos recursos da educação, criado em 11 de novembro de 1991, através da Lei nº 3691/91, posteriormente alterada pela Lei nº 3951/92, ambas revogadas recentemente pela Lei nº 7503/2007. O presidente atual do Conselho é Ivan Luiz Ecco, diretor de educação profissional do Senac-SC.

Quadro 11 – Composição da Rede de Ensino Pública Municipal de Florianópolis

A Rede possui	Dado	Fonte
Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis	Lei nº 2.517 de 1986	Portal Prefeitura de Florianópolis
Plano de vencimento e de carreira do magistério público municipal	Lei nº 2.915 de 1988	Portal Prefeitura de Florianópolis
Plano Municipal de Educação	2015 – 2025	Portal Prefeitura de Florianópolis
Sintrasm - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis	Servidores filiados: 5.933	E-mail Sintrasm
	Servidores filiados vinculado ao magistério: 2.014 (ativos) 661 (inativos)	
Conselho Municipal de Educação	Criado em 1991 Lei nº 7503/2007	Portal Prefeitura de Florianópolis
Escolas	39	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Núcleos de Educação Infantil Municipal	94	Portal Prefeitura Municipal de Florianópolis
Total de Matrículas	33.856	Laboratório de Dados Educacionais
Professores	2.240 (2020)	Laboratório de Dados Educacionais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nota: os dados extraídos do Laboratório de Dados Educacionais foram retirados do censo escolar de 2020. Os demais indicadores são de 2023.

Quanto à caracterização dos professores da rede, utilizamos os dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná para compor a Tabela 4, com as principais variáveis dos docentes das escolas públicas municipais de Florianópolis.

Tabela 4 – Variáveis dos docentes da rede pública municipal de Florianópolis

Variável	Variável	Quantidade
Sexo	Feminino	1.707
	Masculino	288
Cor	Branca	1.405
	Preta	123
	Parda	115
	Amarela	7
	Não declarada	341
Tipo de Vínculo	Concursado	975
	Temporário	1.040
	Terceirizados	7
	CLT	31
Escolaridade Docente	Ensino Médio	43
	Graduação	646
	Mestrado	173
	Doutorado	52

Nota: houve diferença entre variáveis quanto à amostra de docentes devido aos dados informados ao Censo pela própria Rede.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Laboratório de Dados Educacionais retirados do Censo escolar de 2020 e acessados em 23 de fevereiro de 2023.

De acordo com os dados, a rede é composta por professores do gênero feminino, 85,61%, e masculino, 17,39%. Desse percentual, 70,63% se autodeclararam de cor branca, em seguida preta, 6,18%, parda, 5,78%, amarela, 0,35%, e não declarada, 17,06%. Quanto ao tipo de vínculo do professor com a PMF, 52,43% dos professores não são concursados, ou seja, são contratados por meios que não garantem estabilidade.

Esse movimento de ampla contratação de profissionais que a rede de ensino municipal adota, assim como o fazem outros estados e municípios do país, não oferece estabilidade ao docente e nem progressão de carreira. Essa escolha,

Fruto de uma política pública que tem privilegiado a contratação temporária como regra em detrimento do concurso público, surgem cada vez em maior número novos

formatos de contratos sem estabilidade, dentre os quais destacam-se os admitidos por caráter temporário e os eventuais. (Silva, 2020, p. 591).

Quanto à formação dos docentes, 70,68% possuem graduação, 18,92% mestrado, 5,69% doutorado e 4,71% Ensino Médio. Portanto, 95,29% desses profissionais possuem Nível Superior.

A rede conta com legitimação em eleição direta, com participação da comunidade educativa para diretores das unidades de ensino a cada três anos. De acordo com a Portaria nº 836/2022, publicada no Diário Oficial de Florianópolis no dia 16 de dezembro de 2022, na atual gestão (2023-2025), os diretores eleitos totalizaram 98 e os indicados pela Secretaria Municipal de Educação somaram 35.

Conforme o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as redes de ensino devem oferecer formação continuada para todos os professores, incluindo aqueles que atuam no Ensino Fundamental. Para os professores dos Anos Iniciais, a formação ocorre por agrupamento do ano em que lecionam no ano vigente, enquanto para os professores dos Anos Finais a formação ocorre por área.

É importante ressaltar que a presença dos professores na formação continuada é obrigatória, conforme determina o Decreto. Esse tipo de formação é fundamental para o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Contudo, tanto o conteúdo quanto a forma das formações são decididos pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, os professores não têm a opção de participar do processo de escolha.

De acordo com Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, os profissionais do magistério da PMF possuem hora atividade da seguinte forma: professores dos Anos Iniciais e Professores Auxiliares (Lei Complementar nº 427/12), equivalente a 33% da jornada de trabalho; professores de Anos Finais e de Educação Física (Lei nº 2915/88), equivalente ao tempo que exceder a 14 aulas, para jornada de 20 horas semanais, e 28 aulas para jornada de 40 horas semanais; especialistas em Assuntos Educacionais (Lei nº 2915/88), equivalente a 33% da jornada de trabalho.

Entendemos que, devido quantidade de escolas e professores na rede de ensino, não seria possível aplicar o questionário com todo esse universo. Por isso, foram selecionadas três escolas para coletar os dados da pesquisa, levando em conta suas potencialidades e particularidades.

No entanto, mesmo com essa seleção, a quantidade de professores que lecionam nas três unidades ainda seria muito elevada. Por isso, optou-se por selecionar apenas os professores

regentes dos Anos Iniciais, preferencialmente de 1º e 2º anos, e das disciplinas de matemática e língua portuguesa dos Anos Finais, preferencialmente do 6º e 9º anos. Além disso, foram selecionados apenas os professores que trabalharam durante os anos de 2020 e 2021 no ensino remoto e híbrido na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Essa seleção de professores permite que o questionário seja aplicado a um grupo mais restrito, mas que representa os professores que tiveram experiência com o ensino remoto e híbrido durante a pandemia. Isso possibilitou uma análise mais precisa e aprofundada das respostas obtidas, permitindo identificar com maior clareza as necessidades e desafios enfrentados pelos docentes nesse período.

Sobre as escolas onde foram coletados os dados⁴⁵, a delas foi inaugurada no ano de 1992, tem capacidade para 570 alunos e contava, à época da pesquisa, com 551 estudantes matriculados (abril de 2023), distribuídos em 20 turmas regulares + duas de jornada integral e atende alunos no Ensino Fundamental I. Em seu quadro funcional, possui 11 professores, sendo sete efetivos, quatro professores substitutos e equipe pedagógica formada por cinco profissionais. Sua estrutura é composta por: quadra, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, parque, sala dos professores, sala multimeios. Adota os seguintes projetos: Apoio Pedagógico; Matematizando as Ideias - Mind Lab; Floripa Digital e Robótica Educacional.

A segunda instituição foi inaugurada no ano de 1958 e mudou de prédio no ano 2020, mantendo o nome, mas agora pertencente à categoria “escolas do futuro⁴⁶”. De acordo com fala registrada na ATA 10/2021 do CME, o secretário de educação da PMF em exercício, Maurício Fernandes, definiu: “Escolas do Futuro que são escolas com multilinguagens, libras, letramento digital, português e inglês como as linguagens oficiais, é uma metodologia envolvendo a questão da engenharia, da matemática, das artes, das ciências e da tecnologia” A escola tem capacidade para 560 alunos e matriculados 541 estudantes (abril de 2023). Atende alunos no Ensino Fundamental I e II, possui em seu quadro funcional 40 professores, sendo 20 efetivos, 20 professores substitutos e equipe pedagógica composta por quatro servidores. A estrutura da escola é composta por: quadra, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, refeitório, parque, sala dos professores, sala multimeios, horta. A instituição adota os seguintes

⁴⁵ Conforme combinado em termo junto ao Comitê de Ética e com a Secretaria Municipal de Educação será mantido o anonimato tanto dos respondentes quanto das escolas que serviram de campo para a pesquisa.

⁴⁶ Realizou-se uma busca no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis e enviou-se um e-mail ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF) com o intuito de compreender a categoria de “escolas do futuro” na rede municipal de educação. No entanto, não foi encontrada nenhuma definição do termo no site e não houve resposta ao e-mail enviado.

projetos: Apoio Pedagógico; Matematizando as Ideias - Mind Lab; Floripa Digital, Lixo zero e Robótica Educacional.

A terceira e última escola pesquisada foi inaugurada no ano de 2004, com capacidade para 1390 alunos e tem matriculados 1390 (abril de 2023), divididos em 40 turmas regulares de Ensino Fundamental I e II. Em seu quadro funcional, tem 62 professores, sendo 40 efetivos, 22 professores substitutos e equipe pedagógica formada por seis servidores. Sua estrutura contém: quadra, laboratório de ciências, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, parque, sala dos professores, sala multimeios, horta e adota os seguintes projetos: Apoio Pedagógico; Floripa Digital, Robótica Educacional, Convida; Projeto Esportivo; Grêmio Estudantil.

Com base nas informações, podemos ver que as três escolas apresentam diferentes capacidades de alunos e de estruturas físicas e pedagógicas. A primeira é mais nova e tem menor capacidade de alunos, focando apenas no Ensino Fundamental I e oferecendo dois programas de tempo integral. Já a segunda, é mais antiga e passou por uma mudança recente de prédio, adotando a categoria de "escolas do futuro", além de oferecer Ensino Fundamental I e II e ter maior quantidade de professores. Por fim, a terceira escola tem a maior capacidade de alunos, oferecendo Ensino Fundamental I e II e com uma grande equipe de professores e projetos variados.

Com essa diversidade de escolas, é possível ter uma amostra dos professores que trabalharam na rede de ensino municipal de Florianópolis no recorte temporal proposto nesta pesquisa. A seleção dos professores regentes dos Anos Iniciais, preferencialmente de 1º e 2º anos, e das disciplinas de matemática e língua portuguesa dos Anos Finais, preferencialmente do 6º e 9º anos, que trabalharam durante os anos de 2020 e 2021 no ensino remoto e híbrido na rede municipal de ensino de Florianópolis também parece ser uma escolha coerente para o estudo, considerando a necessidade de um recorte específico diante do grande número de professores da rede.

5.2 PERFIL DOS DOCENTES

Para investigar as consequências da pandemia no trabalho docente, em especial sobre o trabalho pedagógico, foi aplicado um questionário a 18 docentes que atuam no Ensino Fundamental I e II, em instituições municipais de ensino público de Florianópolis. Para não identificar as respostas dos professores substituímos seus nomes por letras.

Entre os participantes do questionário, 52,9% lecionam no Ensino Fundamental I, 41,2% no Ensino Fundamental II e 5,9% no Fundamental I e II. Entre os respondentes, 76,5%

são servidores efetivos e 23,5% são professores substitutos com contratos trabalhistas com data de início e término da contratação.

Os dados também indicam que todos os professores trabalham a mais de 1 ano na rede, sendo que 5,9% estão entre 1 e 4 anos; 29,4% entre 5 e 10 anos; 47% entre 11 e 15 anos, 5,9% entre 16 e 20 anos e 11,8% entre 21 e 25 anos. Isso sugere que os professores têm uma boa experiência na rede pública municipal de ensino de Florianópolis e que, portanto, podem contribuir com informações relevantes sobre as consequências da pandemia em seu trabalho pedagógico.

Quanto ao tempo em que trabalham na escola a que estão vinculados no ano de 2023, data da aplicação do questionário, 11,8% estão a menos de 1 ano; 52,9% entre 1 e 4 anos; 29,4% entre 5 e 10 anos; 5,9% entre 11 e 15 anos.

Cruzando os dados relacionados ao tempo que esses profissionais estão na mesma escola, podemos chegar a algumas conclusões: a) a diferença de percentual é relacionada ao quadro de contratação de professores substitutos e b) muitos dos professores efetivos alternam de escolas por meio de editais de permuta, remoção ou designação.

De fato, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 37, a obrigatoriedade de contratação no setor público por meio de concurso público. No entanto, o inciso IX permite a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária, o que é utilizado para realizar os contratos temporários dos professores substitutos. Esses professores são contratados para preencher temporariamente a vaga de um professor efetivo que se ausentou por algum motivo ou de uma vaga ‘ociosa’ à espera de um docente efetivo para ocupá-la em definitivo.

No que se refere aos professores contratados sem concurso público na rede pública de ensino municipal, podemos entendê-los como sujeitos à precarização objetiva, termo cunhado por Danièle Linhart (2014). As condições de contratação desses profissionais tendem a precarizar seu trabalho, já que, em geral, eles têm contratos por tempo determinado, remuneração inferior à dos colegas efetivos e ausência de benefícios de progressão na carreira, o que acaba criando uma ruptura entre os docentes.

Essa modalidade de contratação apresenta problemas tanto para a unidade de ensino, que não tem garantia de continuidade do trabalho desse professor e sua inserção no projeto pedagógico da unidade, quanto para o próprio trabalhador, que não tem estabilidade financeira em sua carreira. Seu contrato é por tempo determinado e, geralmente, no final do ano, ele deve prestar um novo processo seletivo, sem saber em qual unidade irá lecionar. Além disso, muitas vezes, ele não conhece o corpo docente, a comunidade escolar e pode ter que lidar com grandes

distâncias entre sua residência e o local de trabalho. Em resumo, as condições de trabalho acabam por precarizar a vida desse profissional.

Com base nos dados coletados por meio do Censo Escolar e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio do Estudo de Indicador de Regularidade Docente (IRD)⁴⁷, elaboramos a Tabela 5 para visualizar, durante os anos de 2020 a 2022, como estavam os índices de frequência e regularidade dos professores da rede pública de Florianópolis, a fim de verificar por quanto tempo os professores costumam permanecer na mesma escola.

Tabela 5 – Indicador de Regularidade Docente nas escolas públicas urbanas no município de Florianópolis

Anos da coleta	Baixa (0-2)	Média baixa (2-3)	Média alta (3-4)	Alta (4-)
2020	45.5	48.7	5.8	0.0
2021	28.1	66.0	5.9	0.0
2022	40.1	54.6	5.3	00

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao analisar os dados da Tabela 5, é possível concluir que os professores ficam na mesma escola majoritariamente entre 0 e 3 anos. Outra conclusão é a de que, nos anos de 2020 (ensino remoto) e 2022 (retorno ao presencial), os dados estão próximos, mas no ano de 2021 (ensino híbrido), houve aumento dos professores que permaneceram na mesma escola entre (2 e 3 anos) se comparado aos dois outros períodos. Muito provavelmente esse aumento do tempo de permanência dos docentes na mesma escola está relacionado à sanção da Lei Federal Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa federativo de enfrentamento ao Coronavírus Sars-CoV-2. Entre as medidas, a Lei autoriza que os entes federativos prorroguem todos os concursos públicos homologados até 20 de março do ano da aprovação da lei. Com essa possibilidade legal, muitos professores conseguiram permanecer nas instituições onde estavam lecionando no ano de 2020. O que não foi possível para o ano de 2022, pois novos processos seletivos foram retomados.

⁴⁷ “Utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, foram realizadas análises descritivas avaliando a frequência de funções docentes em cada perfil de regularidade (combinações possíveis de presença e ausência nos últimos 5 anos) e o valor do IRD para os professores de cada escola. Além disso, mensurou-se também a média do indicador por escola possibilitando assim, uma análise da rotatividade dos docentes nas escolas da educação básica. Assim, quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor” (Brasil, 2015).

De acordo com a Tabela 5, Variáveis dos docentes da rede pública municipal de Florianópolis, mais de 50% dos professores, em 2020, não eram efetivos, portanto, estão entre temporários, terceirizados ou contratados via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

A rotatividade de professores efetivos pode ser problemática, pois muitos deles acabam ocupando vagas distantes de suas residências. Além disso, há a possibilidade de que, ao escolherem as 40 horas, carga máxima que pode ocupar (20 + 20 ou 30 + 10), acabem tendo que atuar em escolas diferentes. Quando se abre um edital de remoção ou permuta, esses profissionais, ao conseguirem se deslocar para uma unidade mais próxima de casa, podem migrar entre várias escolas em busca de um local mais conveniente. Isso acaba prejudicando ainda mais a prática docente, pois esses longos deslocamentos podem cansar ainda mais o professor. Além disso, é preciso lidar com os regimentos internos, projetos político-pedagógicos e comunidades escolares que estão distantes umas das outras, o que pode intensificar e precarizar ainda mais o trabalho do docente.

Tanto os trabalhadores com contrato temporário quanto os concursados estão amparados por legislação trabalhista que resguarda seus direitos. Contudo, é importante considerar que, como aponta Silva (2020, p. 151), “[...] o trabalhador pode perfeitamente estar precarizado, ainda que submetido às relações de empregos formais”. Ou seja, o fato de um trabalhador estar respaldado por uma legislação trabalhista não garante que ele não esteja precarizado. A precarização do trabalho envolve outras questões, que vão além do simples cumprimento da legislação.

Salientamos que a temática da precarização do trabalho docente permeia toda a seção de apresentação e discussão de resultados, porém, será aprofundada na subseção 3.

5.3 CONTROLE, BUROCRATIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA PANDEMIA

De acordo com 64,7% dos professores, houve aumento no controle sobre seu trabalho, especialmente durante as aulas remotas ou híbridas. 17,6% responderam que houve aumento parcial, enquanto outros 17,6% não perceberam aumento.

Com a transição para o ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-19, os professores da rede municipal de Florianópolis foram submetidos a novas condições de trabalho, que trouxeram consigo mudanças significativas em relação ao processo de ensino presencial. Além disso, houve aumento na burocracia, algo que já faz parte da prática docente há bastante tempo. Diante disso, a gestão municipal implementou algumas medidas embasadas

em processos de trabalho ao estilo controle gerencial, o que gerou algumas mudanças percebidas pelos professores.

Quando perguntados sobre, além do habitual processo de trabalho no ensino presencial, o que perceberam no trabalho remoto, de os dados do questionário aplicado indicam que 88,2% dos professores consideraram que houve um controle de produção de tarefas por meio de planilhas e relatórios; 70,6% perceberam aumento na frequência de reuniões com a supervisão e gestão escolar e 64,7% não perceberam maior vigilância nas sequências didáticas pela gestão escolar, ou seja, apenas 35,3% percebeu esse aumento. Essas alterações na rotina de trabalho podem ter impactado negativamente a prática docente, aumentando ainda mais a burocracia e afetando a autonomia do professor em relação à sua metodologia de ensino.

Além disso, as novas planilhas e relatórios implementados serviram como uma espécie de checklist detalhando todo o trabalho realizado pelo docente. Essas planilhas incluíam informações sobre os dias de planejamento, postagem de atividades, correções, devolutivas para os alunos e suas famílias, formação individual e coletiva, hora-atividade, formação obrigatória da SME, realização de lives, entrega de materiais na escola, reuniões, datas de preenchimento dos relatórios e planilhas, gravação e compactação de vídeos, atualização dos equipamentos e aplicativos, entre outros.

As planilhas também incluíam informações sobre a produção de atividades, o controle de produção dos estudantes e as conversas com as famílias. Tudo isso era feito para justificar que o trabalho do docente estava sendo realizado e, por isso, merecia receber a remuneração correspondente por sua produção.

As sequências didáticas foram fragmentadas para “caber” em atividades impressas e nas pastas do Google Drive. Assim, a padronização que, antes, na maioria das escolas, não era necessária, no ensino remoto se tornou uma exigência, pois o material foi exposto, de forma impressa e virtual, em diversos lugares, indicando que a aparência se mostrou mais importante do que a essência.

A frequência de reuniões aumentou consideravelmente, como afirmaram 70,6% dos participantes da pesquisa. Eram reuniões com toda a unidade, ou reuniões com professores de determinadas disciplinas para dar informes e orientações e para que a escola, individualmente, resolvesse como seriam as decisões didático-metodológicas no ensino remoto ou no híbrido, haja visto que a PMF não construiu um caminho em rede para o período de suspensão das aulas presenciais. Para Amanda Silva (2023), o ensino remoto possibilitou o aumento dos mecanismos de controle do trabalho dos professores feito por direções, secretarias de educação, órgãos governamentais e setores privatistas empresariais.

Todos esses processos inseridos abruptamente no fazer docente contribuíram para a intensificação do trabalho do professor, que percebeu, em sua rotina, diversas formas de controle que acabaram por tirar tempo essencial do professor para o ensino e a aprendizagem. Além da constante sensação de vigilância e retirada de direitos - por justificativa da administração pública de que a quantidade de produção não estava sendo suficiente, mesmo usando equipamentos tecnológicos, mesmo utilizando o espaço de sua residência e o dispêndio com energia e Internet, o professor teve de justificar diariamente o seu tempo.

O Quadro 12 é uma relação de tipos de documentação implementada no ensino presencial anterior ao ensino remoto e os documentos inseridos no ensino remoto e híbrido. Nele é possível constatar a quantidade de modelos de registros com o objetivo de burocratizar e controlar o trabalho dos docentes. O aumento do número de registros e burocracias acarretou a intensificação e ampliação da jornada de trabalho.

Quadro 12 –Tipos de documentação implementadas durante o ensino remoto e híbrido nas escolas (continua)

Controle sobre o trabalho/produção nas atividades	Frequência e conteúdo	Ensino Presencial	Ensino Remoto e Híbrido
1. Ficha de frequência	Mensal	X	X
2. Livro ponto	Diariamente	X	X
3. Sistema de Inovação e Gestão Educacional (SIG Educação)	Depositado planejamento anual e trimestral, os registros de atividades, os objetivos de aprendizagem para as avaliações e as avaliações qualitativas.	X	X
4. Calendário de formação	Quadro mensal com as datas das formações por disciplinas nos Anos Finais e por ano nos Anos Iniciais.	X	X
5. Programação semanal de postagens	Dia da semana que o professor deve realizar a postagem		X
6. Cronograma de atividades	quadro mensal com os dias das disciplinas e atividades a serem realizadas		X
7. Planilha de devolutivas	Preenchimento mensal para verificar a frequência da resolução das atividades pelo estudante.		X

Quadro 12 –Tipos de documentação implementadas durante o ensino remoto e híbrido nas escolas (conclusão)

Controle sobre o trabalho/produção nas atividades	Frequência e conteúdo	Ensino Presencial	Ensino Remoto e Híbrido
8. Planilha Live Anos Finais	Programação das datas de Lives por disciplina		X
9. Planilha busca ativa	Controle sobre o contato realizado com estudantes e suas famílias sobre a participação ou não das atividades das atividades não presenciais.		X
10. Planilha Colegiado	Preenchimento pelos professores de como o estudante produziu e se desenvolveu no semestre (bi/tri)	X	X
11. Relatório Teletrabalho	Registro diário das atividades e formações desenvolvidas pelo professor		X
12. Planilha turmas no híbrido	Quadro por turma com organização de atendimento presencial e atividades não presenciais dos grupos A e B (turma dividida em dois grupos)		X
13. Horário de aula	Produzido no início do ano letivo	X	X

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelas escolas no Google Drive, SIG Educação e e-mail institucional (2020/2021).

Além das práticas de acompanhamento do trabalho do professor já existentes no ensino presencial, outras formas de controle sobre sua jornada e produção foram criadas, a de planilhas, relatórios e cronogramas elaborados e enviados pela chefia de cada escola para serem preenchidos e reportados à direção escolar.

O questionário aplicado aos professores em nossa pesquisa continha espaço para a escrita livre dos participantes e alguns se sentiram à vontade para compartilhar mais sobre o período estudado. Após reflexão sobre o processo de seu trabalho durante a resolução do questionário, alguns professores comentaram sobre como foi o controle de tempo, como relata o respondente C:

Houve uma cobrança bastante enfática no registro de tudo (planilhas, relatórios, etc.) o que nos demandava muito tempo por vezes muito além da nossa carga horária, devido a disponibilização de nossos contatos telefônico atendemos as famílias praticamente 24 horas por dia, 7 dias por semana.

O trabalho produtivo do professor, assim como de tantos trabalhadores no período do isolamento social, esteve entrelaçado com o trabalho reprodutivo, doméstico, privado e familiar (Nogueira, 2011). A vida pública foi mesclada com a privada em um período no qual a jornada de trabalho remunerado não foi demarcada pelo espaço da escola. O WhatsApp pessoal não parava de receber notificações das famílias fora do horário de trabalho, que geralmente é das 08 às 12 horas e das 13 às 17 horas, de segunda-feira a sexta-feira (exceto feriados). Professores, além das atividades e conteúdo das “aulas”, eram inundados por dúvidas sobre a secretaria escolar e outros temas, como o recolhimento de cesta básica, o que pode ter causado desânimo e estranhamento sobre o próprio fazer docente. Segundo Ricardo Antunes (2018, p. 26):

[...] o trabalho é também uma atividade vital e omnilateral. Mas quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho - como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em uma sociedade do trabalho abstrato -, ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado.

A junção do trabalho remunerado/assalariado com o espaço reprodutivo/familiar/doméstico da vida resultou jornada ilimitada que invadiu todo o tempo de descanso, lazer e convívio familiar do trabalhador. O trabalho assalariado foi realizado sete dias por semana e expandiu as fronteiras das oito horas diárias, não havendo mais separação entre a vida privada e o trabalho.

Ursula Huws (2017, p. 310) aponta que, assim como outros grupos de trabalhadores, os professores trazem consigo um complexo conjunto de qualificações para realizar seu trabalho e ainda detém um certo grau de autonomia sobre ele. O que se pode verificar, é que por meio da fragmentação das qualificações e tarefas associadas ao ofício, é possível inserir trabalhadores menos qualificados para sua execução. Esse trabalho mais simples habitualmente, pode ser controlado tanto pela motivação interna do trabalhador quanto por avaliações de seus colegas de trabalho, gerentes setoriais e possivelmente substituídas por outras formas de controle externamente.

O ensino remoto implementado na rede de ensino pública municipal de Florianópolis possibilitou tanto a fragmentação quanto a intensificação do controle sobre o trabalho docente. Esse conjunto de documentos serviu como uma espécie de controle de partes da função docente e a fiscalização dos próprios colegas de trabalho sobre sua prática.

Quando perguntados sobre haver ou não discussão da Secretaria Municipal de Educação com a comunidade escolar sobre a proposta adotada e implementada pela rede durante o ensino remoto, 70,6% responderam que não houve, 23,5% não souberam responder e 5,9% acreditam que houve discussão. É possível que esse percentual de pessoas que não souberam responder

tenha ocorrido por falta de divulgação, de forma que não atingiu a todos, ou que a divulgação chegou em algumas escolas e a outras não. Também é possível considerar que o grupo estava tão envolvido nas mudanças e adaptações exigidas naquele período, que nem se deu conta de que havia espaço para discussão. Também se pode pensar que a PMF se ausentou da organização das decisões didático-metodológicas sob a justificativa de respeitar as especificidades de cada realidade, deixando as comunidades escolares sem gestão em rede. Assim, cada diretor e corpo docente fez o que pode com os meios disponibilizados.

Sobre a formação continuada ofertada pela rede pública municipal de Florianópolis durante o ano de 2020 para o ensino remoto, quando perguntados se participaram de cursos com a temática uso de tecnologia, 64,7% dos pesquisados afirmaram ter participado, 47,1% responderam que as formações foram coletivas e nenhum (100%) dos professores participou de formação individual na rede. Do grupo respondente, 88,2% não reconheceram que houve formações para direcionamento sobre currículo, planejamento e avaliação e para atendimento das demandas dos alunos. Esse último dado ajuda a compreender que a hipótese de que não houve direcionamento da gestão didático-metodológica é a mais aceitável, pois, se não há direcionamento, tampouco há formação.

Quanto ao tempo de trabalho que os professores consideraram despendido nas aulas do ensino remoto, nenhum dos respondentes considerou similar ao ensino presencial. Para 82,4% houve mais tempo com registros, 100% despenderam mais tempo com planejamento e 76,5% mais tempo corrigindo atividades.

Conforme Dal Rosso (2008), sempre há intensidade do trabalho quando se exige mais dedicação por parte do trabalhador, seja ela física, intelectual ou psíquica, ou a combinação dos três aspectos. O grau de intensidade do trabalho pode estar associado a dois tipos: I- pode estar associado a transformações tecnológicas implicando aumento da carga de trabalho, ou II- outra forma é a reorganização do trabalho, com aplicação de mudança técnica ou não.

Ao analisar o panorama do trabalho docente do ensino remoto, é possível perceber que esse labor esteve implicado nos dois tipos básicos de intensificação conforme definido por Dal Rosso (2008). Com a inserção dos instrumentos tecnológicos e plataformas digitais em todas as atividades desenvolvidas, houve aumento de horas trabalhadas e, em alguns casos, até mesmo de dias, para desenvolver as tarefas, conforme os dados obtidos por meio do questionário aplicado com os docentes.

Também consideramos que houve mudança técnica sobre o trabalho, pois, no ensino remoto, professores realizaram diversas tarefas que, no ensino presencial, não eram necessárias.

A forma de comunicação com colegas, alunos e famílias foi alterada, as reuniões aumentaram e mudaram de formato, além das inúmeras formas de registrar seu trabalho exigido pela SME.

Dos processos inerentes ao trabalho docente, outras tarefas lhe foram atribuídas. 58,8% dos respondentes realizaram busca ativa, função que originalmente é desempenhada pela orientação escolar quando o professor sinaliza ausência de estudantes nas aulas e não realização das atividades propostas. Na pandemia, esse encargo foi passado aos professores, ou seja, entrar em contato com as famílias para saber os motivos da ausência do estudante e da não realização das atividades.

Há ações que são parte, originalmente, do trabalho da supervisão escolar, como por exemplo, auxílio na realização do planejamento e produção de material e uso de plataformas e ferramentas digitais, mas, durante as aulas remotas, 76,5% dos professores ajudaram os colegas no planejamento e 70,6% os auxiliaram no uso de plataformas. Segundo Previtalli e Fagiani (2022, p. 161), “[...] na verdade, o teletrabalho docente na Educação Básica no Brasil tem implicado em mais horas trabalhadas, pois passa a envolver atividades de cunho informacional-digital complexas que fogem à formação profissional”.

Esse tipo de atividade, além de implicar intensificação do trabalho do professor, mostra a importância tanto da formação individual e específica, quanto para formações na perspectiva didático-metodológica, para os profissionais que, naquele período, sentiram necessidade de formação e suporte. Nesse sentido, 47,1% responderam ter realizado funções que não fazem parte do trabalho docente.

É importante salientar que, assim como os professores, os especialistas em assuntos educacionais (administrador, supervisor e orientador) não estavam, em sua maioria, formados para atuar com uso intensivo de tecnologia, sem estrutura adequada e sem formação. Isso indica que muitos não tinham condições de dar suporte para os professores. Outro problema é o quadro incompleto desses profissionais nas unidades de ensino, o que sobrecarrega o profissional e ele não consegue atender toda a demanda. Nesse caso, o atendimento represado acaba sendo repassado aos professores.

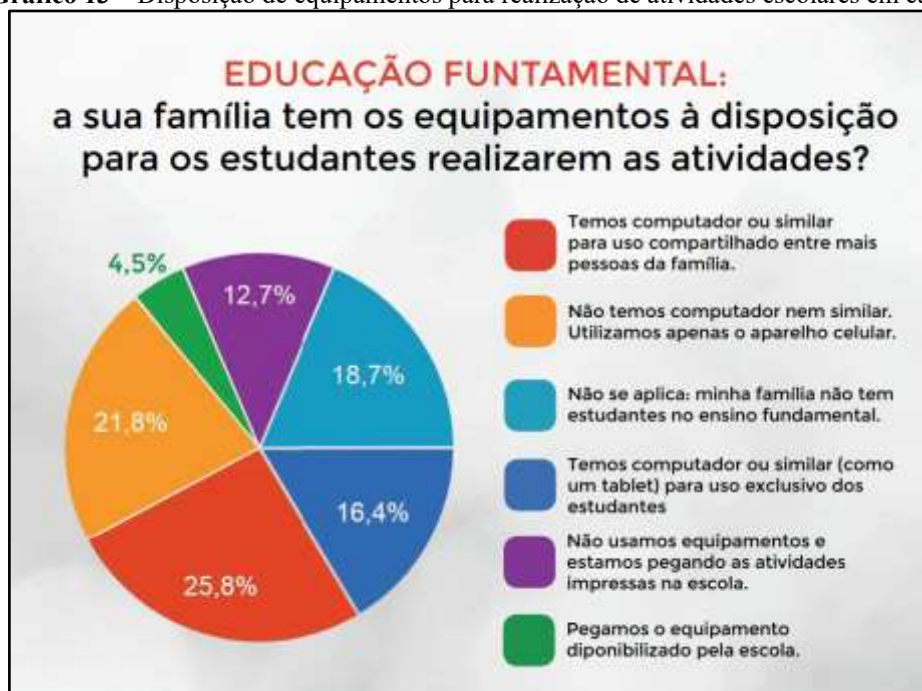
Todos os respondentes da pesquisa (100%) depositaram suas postagens e envio de atividades em diversos ambientes, incluindo site, Google Drive, aplicativos e e-mail. Dentre esses participantes, 41,2% observaram que houve padronização no formato das atividades por parte da gestão escolar. Além disso, 23,5% afirmaram que a escola demonstrou preocupação com a quantidade das atividades, em detrimento da qualidade delas. Para Saviani e Galvão (2021, p. 42), “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida temos muitas tarefas”.

O questionário aplicado pelo SintraseM no ano de 2020, de forma virtual, envolvendo 1.545 famílias de estudantes da rede municipal de ensino de Florianópolis, teve como objetivo analisar o acesso aos equipamentos eletrônicos para a realização de atividades virtuais. Essa pesquisa nos permite compreender algumas das possíveis causas que resultaram na redução de atividades enviadas aos alunos.

Dos participantes do estudo supracitado, 25,8% das famílias possuem um computador ou dispositivo similar, que é compartilhado entre todos os membros da família. Além disso, 21,8% das famílias dependem exclusivamente do uso de um aparelho celular para acessar as atividades. Outro dado relevante é que 12,7% das famílias não possuem equipamentos eletrônicos, portanto, necessitavam retirar as atividades impressas. Adicionalmente, 4,5% dos participantes receberam equipamentos disponibilizados pela escola para uso temporário. Por fim, 16,4% das famílias relataram ter acesso exclusivo a um computador ou dispositivo similar, permitindo um uso individualizado para o aluno, o que seria mais adequado em termos de recursos tecnológicos.

O Gráfico 13 retrata a disposição que as famílias têm a determinados equipamentos para realizarem atividades em casa. Apenas 16,4% responderam ter equipamentos adequados e individuais para acessar “aulas” e conteúdos.

Gráfico 13 – Disposição de equipamentos para realização de atividades escolares em casa



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

Pode-se depreender que o percentual não expressivo (23,5%) sobre a quantidade de atividades produzidas pela escola, segundo a percepção dos professores, pode estar relacionado com a necessidade de impressão de atividades para os estudantes que não tinham acesso ao material disponível por meios digitais. Se o volume fosse alto, tanto o tempo despendido para impressão e entrega seria maior, quanto elevaria os custos com impressão das atividades.

O fato de o aluno não ter equipamento individual para uso escolar ou mesmo a necessidade de auxílio de uma pessoa letrada e que soubesse utilizar o dispositivo são fatores que podem ter contribuído para que as escolas freassem a quantidade de atividades oferecidas a seus estudantes.

Enfim, o trabalho realizado nas escolas, abruptamente alterado por decisões unilaterais de agentes públicos, órgãos governamentais e setores privatistas no ensino remoto, desconsiderou os profissionais de educação (professores e especialistas em assuntos educacionais) (Silva, 2023, p. 153). Conforme as dificuldades relacionadas às demandas chegavam nas instituições, havia convocação de reuniões para tentar, de alguma forma, resolver ou amenizar os problemas. Paralelamente, decisões eram despachadas via diário oficial ou portarias e o corpo docente ia se equilibrando para incorporar e adaptar-se às demandas. Nas tantas planilhas exigidas no período, ficaram registrados a falta do ensino e a falta de aprendizagem.

Após o ensino ter sido ofertado de forma remota em 2020 e de modo híbrido em 2021, com retorno gradativo dos estudantes e professores às escolas até 2022, o período configurou-se por mudanças intensas e abruptas, portanto, compreender o movimento de intensificação, precarização e controle do trabalho docente foi necessário.

Os dados da pesquisa revelam que os professores perceberam ainda mais intensificação de seu trabalho no ensino híbrido. Os respondentes consideraram que houve mais tempo com registro (100%) e com planejamento (100%), mais tempo corrigindo atividades (82,4%) e também atendendo às famílias de forma presencial ou por WhatsApp (52,9%).

No ensino híbrido, todas as atividades, como planejamento, registro, avaliação e atendimento, foram realizadas de duas formas: virtual e presencial. Como consequência, em 2021, foi necessário realizar o planejamento de três formas: 1) para ser aplicado presencialmente com mediação e material impresso na escola; 2) para ser aplicado de forma virtual com vídeo explicativo e atividade virtual e 3) atividades não presenciais, ou seja, planejadas e impressas de modo a facilitar e permitir que o aluno sem acesso à Internet ou a equipamento eletrônico realizasse a atividade da semana.

É importante destacar que a terceira forma de planejamento, com atividades não presenciais, popularmente conhecido como “assíncrona”, tem o mesmo conteúdo das formas 1 e 2 do planejamento, contudo, a forma do material atribuído ao docente “[...] a necessidade de simplificar ao máximo não apenas o enunciado, mas, sobretudo, o próprio conteúdo a ser ensinado, de modo que permita respostas precisas ou mais bem padronizadas, para que o estudante possa verificar imediatamente se acertou ou errou” (Nascimento, 2021, p. 13).

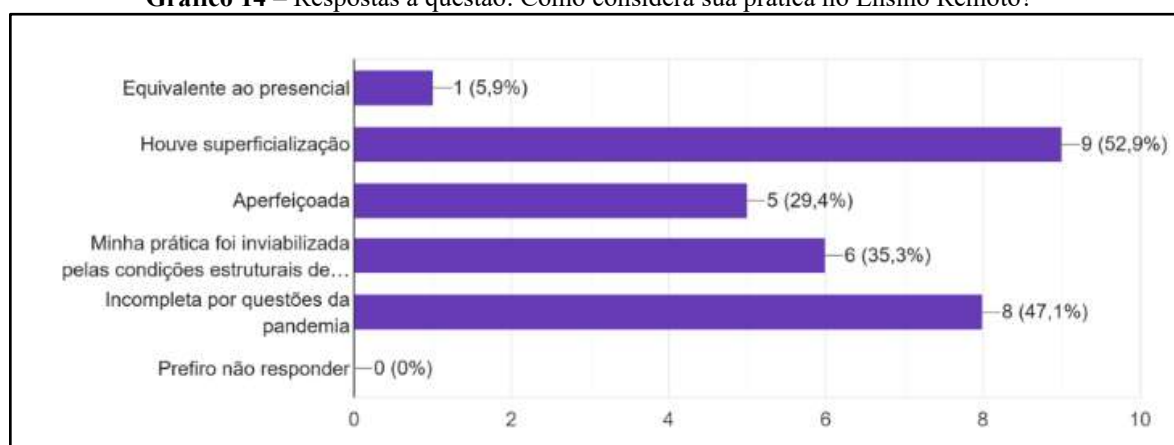
O período exigiu, portanto, esforços redobrados dos professores, por se tratar da junção de atribuições do ensino presencial e remoto, denominado de ensino híbrido, o que intensificou ainda mais seu labor, fatos que serão discutidos e aprofundados na próxima subseção.

5.4 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para 76,5% dos professores que participaram da pesquisa, o modelo de aula remoto utilizado durante a pandemia pela PMF não possibilitou um ensino com mediação de qualidade do conteúdo planejado e com avaliação processual para os docentes e discentes. Outros 11,8% não estavam decididos em relação ao tópico perguntado e 11,8% consideraram que houve sim mediação de qualidade. Cabe ressaltar que, nesse contexto, estamos tomando como mediação de qualidade socialmente referenciada o que está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 21), que compreende a utilização de

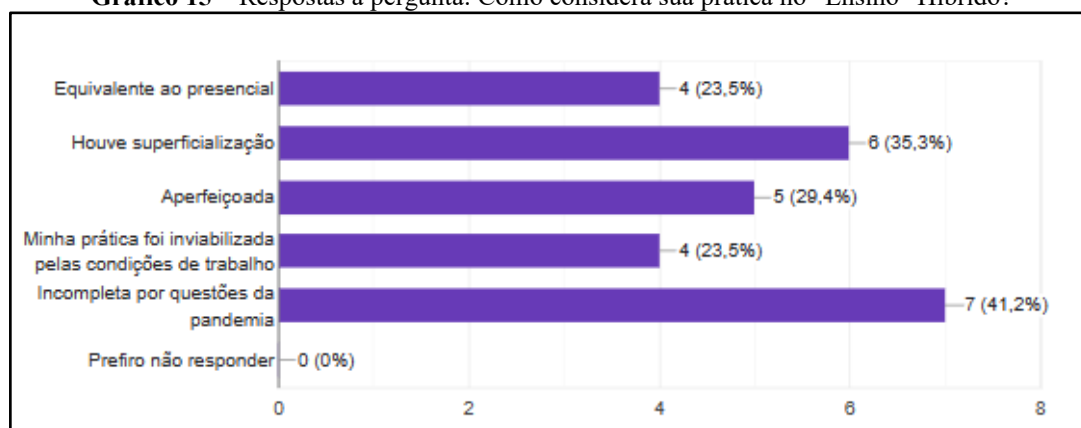
[...] diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente.

Sobre a prática dos professores nesses períodos de “aulas” remotas (2020) e híbridas (presencial + remoto) (2021), quando perguntados como consideram sua prática no “Ensino” Remoto, as respostas estão sistematizadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Respostas à questão: Como considera sua prática no Ensino Remoto?⁴⁸

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando perguntados como consideram sua prática no “Ensino” Híbrido, responderam o exposto no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Respostas à pergunta: Como considera sua prática no “Ensino” Híbrido?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível verificar que ambos os Gráficos demonstram a insatisfação quanto a prática desenvolvida por parte dos professores. Eles percebem que houve superficialização do ensino, com isso, entendem que a prática ficou incompleta por questões da pandemia e das condições estruturais de trabalho no período investigado.

O que percebi foi a falta de condições das famílias em conseguir que o estudante participasse das aulas remotas, e a PMF não deu condições nem dos estudantes nem dos professores que não tinham computador. Muita cobrança e pouco suporte/apoio da PMF (Respondente D).

Durante o trabalho remoto sentimos falta de apoio das famílias e percebemos que a falta de meios tecnológicos que auxiliassem nos planejamentos das aulas, fez com que as propostas ficassem precárias (Respondente E).

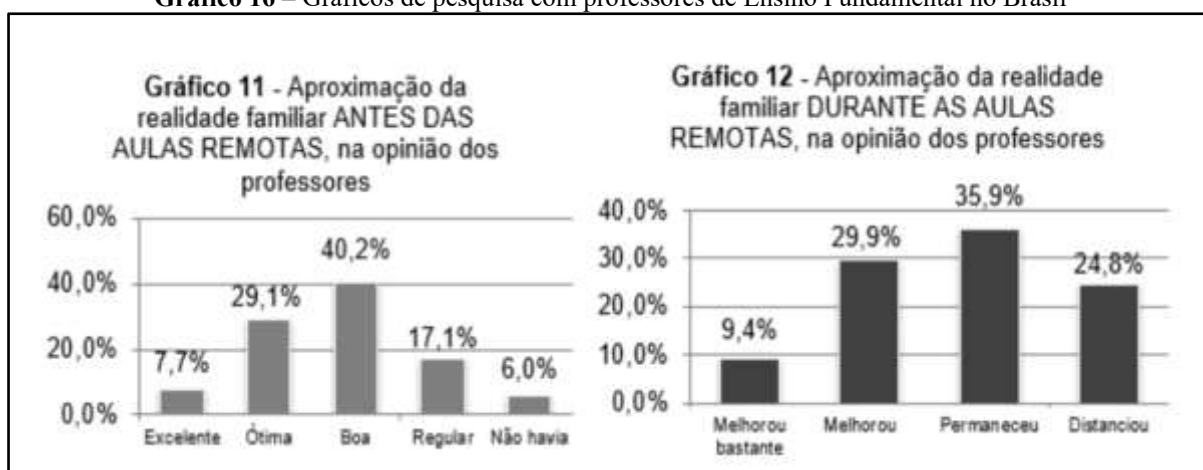
⁴⁸ Os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa nas questões.

Para além das questões da prática docente em si, a família também foi citada. O primeiro comentário (Respondente D) considera que a falta de condições das famílias contribuiu para que os estudantes não participassem das aulas remotas. Contudo, no escopo dessas condições, podemos pensar não só em falta de equipamento, mas também na ausência de um lugar adequado na residência, ou nas tantas demandas do trabalho e da vida reprodutiva que, praticamente, não permitem, à família, tempo para realizar as atividades com os filhos.

No segundo comentário (Respondente E), a falta de apoio das famílias foi citada, contudo, essa ausência ocorre também no ensino presencial. Neste, as crianças estão todas próximas ao professor e trocam aprendizagens no mesmo tempo e espaço, com possibilidades de percepção das emoções, do afeto, da linguagem corporal. Tais elementos são prejudicados e invisibilizados pela forma remota.

Em contrapartida às colocações dos respondentes ao questionário aqui analisado, a pesquisa realizada por Arruda e Nascimento (2021), via questionário online com professores do Ensino Fundamental I a nível nacional, ao quantificar a aproximação da realidade familiar antes e durante as aulas remotas, mostra que essa praticamente permaneceu estável, conforme se pode observar no Gráfico 16.

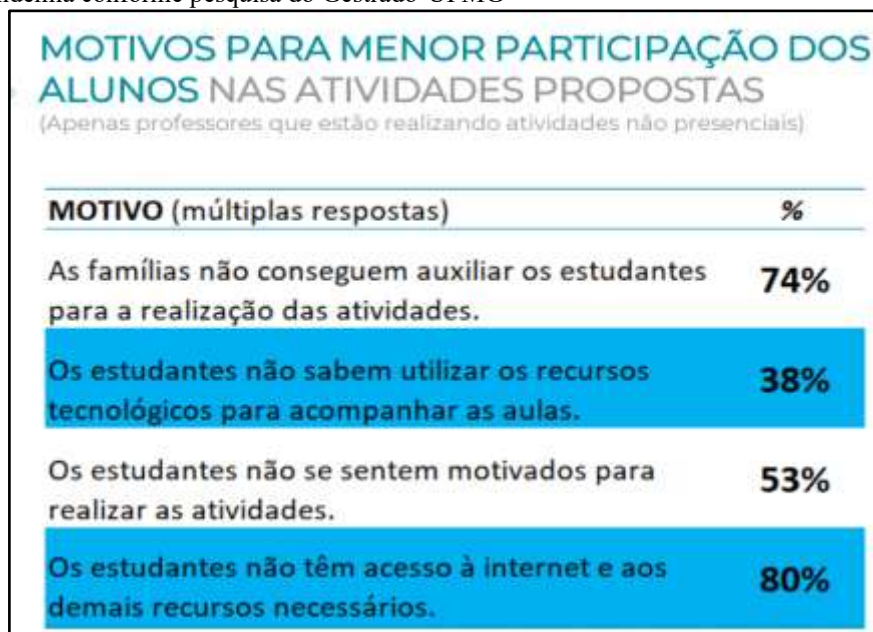
Gráfico 16 – Gráficos de pesquisa com professores de Ensino Fundamental no Brasil



Fonte: Arruda e Nascimento (2021).

O Gráfico elaborado no *Resumo técnico* da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* realizado pelo Gestrado-UFMG aponta como primeira causa para a menor participação dos alunos nas atividades propostas durante a pandemia a falta de acesso dos estudantes à Internet. No entanto, a dificuldade de auxílio por parte das famílias aparece em segundo lugar, de acordo com o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Resultados quanto à participação da família na realização de atividades escolares durante a pandemia conforme pesquisa do Gestrado-UFMG



Fonte: Gestrado/UFMG (2020).

Em âmbito local, a pesquisa realizada pelo Sintrasm com os professores da PMF coloca em primeiro lugar a falta de equipamentos. Já em segundo e terceiro lugar, as dificuldades são relacionadas à esfera da família (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Resultado de pesquisa do Sintrasm – item motivação para a não devolução de atividades escolares por parte das famílias



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

Diante dos dados apresentados pelo Gestrado-UFMG e pelo Sintrasm - Florianópolis, é possível constatar que a dificuldade de participação dos estudantes no ensino remoto esteve mais relacionada à falta de acesso a equipamentos adequados, a dificuldades na rotina e motivação do que ao apoio das famílias. No contexto da pandemia, o poder público federal não teve como princípio a educação, ou seja, essa gestão não se preocupou com a garantia do ensino e aprendizagem. Em análise, observa-se que políticas públicas deveriam ter oportunizado o acesso à Internet e equipamentos de qualidade para todos os estudantes no período de atividades remotas. Desse modo, as práticas adotadas pelos gestores públicos no período de pandemia acentuaram as desigualdades sociais, consequentemente as desigualdades escolares.

A Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à Internet com fins educacionais para alunos e professores da Educação Básica pública, só foi aprovada após muitos embates entre diversos agentes. Inicialmente, o projeto de lei buscava assegurar Internet grátis aos alunos e professores da Educação Básica, mas foi integralmente vetado pelo presidente em exercício, Jair Bolsonaro. O veto total foi publicado no *Diário Oficial da União* em 19 de março de 2021 (Verdério, 2021). Como se percebe, políticas públicas que tentaram avançar para garantir condições mínimas de acesso à educação escolar aos alunos da rede pública de ensino foram vetadas pelo governo federal no período de pandemia.

Quanto às estratégias implementadas pela rede de ensino pública municipal de Florianópolis, o Quadro 13 demonstra que, no ano de 2020, PMF executou a estratégia de compra e aquisição de CHIPs. Segundo noticiado em mídia digital, NSCTotal no dia 25 de fevereiro de 2021, todos os alunos, professores e servidores da rede de ensino receberiam o cartão SIM até a data de início do sistema híbrido (Mais..., 2021).

Quadro 13 – Meta 7 Estratégia 7.12 Plano Municipal de Educação de Florianópolis

ESTRATÉGIA	7.12. Ampliar e qualificar a inclusão digital nas Escolas no âmbito do município por meio da implantação/criação de projetos inovadores.	Executou estratégia?	Parcialmente
Previsão Orçamentária de Ação (LOA)	Nas LOAs de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, foram identificados os seguintes Projetos/Atividades vinculados a esta estratégia: 2.151; 4.660.		
2016	Na SME - Aquisição de materiais e implementação dos projetos inovadores. Notebook, câmera digital, HD externo, data show, tablet e chrome book.	Executou Ação?	Concluída
2017	Na SME - Aquisição de materiais e implementação dos Projetos Inovadores (Plataforma Digital e Aquisição de tablet, chromebook e mesas digitais).	Executou Ação?	Concluída
2018	A rede pública municipal de ensino vem adquirindo materiais e implementando projetos inovadores (Plataforma Digital e Aquisição de tablet, chromebook e mesas digitais).	Executou Ação?	Concluída
2019	A rede pública municipal de ensino vem adquirindo materiais e implementando projetos inovadores (Plataforma Digital e Aquisição de tablet, chromebook e mesas digitais). Programa Educação Conectada do MEC.	Executou Ação?	Concluída
2019	PORTARIA Nº 29, de 25 de outubro de 2019 Define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019	Executou Ação?	Concluída
Fonte de Pesquisa:	https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_29_25102019.pdf		
2020	A Secretaria Municipal de Educação executa estratégia com aquisição e distribuição de CHIP com internet móvel para estudantes e professores. Programa Educação Conectada do MEC.	Executou Ação?	Concluída
2021	SME - Aquisição e distribuição de CHIP com internet móvel para estudantes e professores. Programa Educação Conectada do MEC.	Executou Ação?	Concluída
Fonte de Pesquisa:	Informações da Secretaria Municipal de Educação		
ESCOLAS BENEFICIADAS COM RECURSOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO CONECTADA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS SC			

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME / Período 2020-2021, FLORIANÓPOLIS - SC Lei Complementar nº 546/2016 (2022)

A compra foi realizada por meio do *Programa Educação Conectada*⁴⁹ no ano de 2021, no valor de R\$ 7.689.600,00 cada CHIP com 20 GB de Internet e franquia renovada mensalmente. O CHIP foi disponibilizado durante as entregas do material didático, tanto aos alunos quanto aos professores a partir do mês de fevereiro de 2021. Ainda assim, os dois grupos continuaram sem equipamentos adequados para acessar os portais, sites, e-mail e apps. Portanto, para muitos alunos, o uso do CHIP foi inviabilizado, no entanto o recurso foi despendido pela PMF, pois a franquia era renovada mensalmente.

Isso nos leva às colocações dos respondentes do questionário analisado nesta pesquisa, quando os respondentes D e E demonstraram que não houve suporte suficiente por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) no que diz respeito aos equipamentos eletrônicos, nem ao monitoramento, acompanhamento e suporte para profissionais com dificuldades em elaborar os planejamentos e atividades. Essa constatação é respaldada por um questionário aplicado pelo sindicato da categoria, Sintrasem, com 1.074 servidores em 2020, dos quais 32,1% atuavam no Ensino Fundamental (Gráfico 19).

⁴⁹ “O Educação Conectada fornece recursos para a contratação de serviço de acesso à internet; para implantação de infraestrutura a fim de distribuir o sinal de internet nas escolas; e para aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos” (MEC, 2020).

Gráfico 19 – Equipamentos disponíveis para planejamento e avaliação de atividades (pesquisa SintraseM)



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (2020).

De acordo com as respostas dos professores que participaram da pesquisa em relação aos equipamentos disponíveis para o planejamento e avaliação de atividades, os índices revelam a seguinte situação: para 46,8%, o trabalho remoto utilizou como instrumento de trabalho o equipamento de uso pessoal do professor, 26% compartilharam equipamentos com outros membros de sua família, 16,8% emprestaram equipamentos da unidade escolar ou da prefeitura. Dessa forma, a maior parte dos professores, 72,8% utilizaram equipamento pessoal, de forma individual ou coletiva, no seu trabalho que é público, mas sem dispêndio de dinheiro público. Cabe dizer que, naquele exato momento, os recursos da educação deveriam ter sido direcionados à aquisição de equipamentos públicos para professores e disponibilização de conexão à rede de Internet de qualidade.

Para Trindade e Peçanha (2023, p. 188), a ausência do Estado em investimentos nas políticas de acesso a estruturas que possibilitassem o acesso às aulas virtuais demonstra “O silêncio e a indiferença perante os sujeitos (docentes e estudantes) das classes populares que não possuíam acesso também é uma opção política em prol de uma sociedade do capital, cujas bases de sustentação se dá pela exploração, expropriação, precarização”. No período em que as aulas foram adaptadas, por decisão política, para o formato virtual, o mínimo a ser providenciado pelo Estado seriam equipamentos eletrônicos e acesso à Internet públicos e de qualidade para alunos e professores. Sem isso, não é possível falar de acesso igualitário à educação.

A morosidade para provimento de recursos necessários ao desenvolvimento do ensino remoto por parte do poder público causou precarização e intensificação do labor docente, que teve uma prática fragmentada e impossibilitada por questões estruturais e didático-metodológicas.

Amanda Silva (2023) atenta para o fato de as plataformas digitais e o trabalho remoto remodelaram a relação dos docentes com as instituições de ensino, em um processo que contribuiu para ampliar a alienação e a expropriação do trabalho do professor. Tanto as formas como os meios de trabalho foram modificados de modo abrupto. Por fim, a categoria docente já não conseguia separar, em tempo, espaço e forma, o público do privado, o trabalho remunerado do trabalho reprodutivo.

Portanto, ao analisar as respostas e os comentários do questionário aplicado aos professores do município de Florianópolis, e ao utilizar a compreensão de Dal Rosso (2008) sobre os processos que geram a intensificação das ações do Estado sobre o trabalhador docente durante o ensino remoto e híbrido, podemos considerar que houve mais horas de trabalho, mais exposição à tela, por consequência, o docente ficou muito mais tempo sentado para desenvolver seu trabalho, o que gerou maior dispêndio físico.

Outro fator relaciona-se às horas despendidas para aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas, novos sistemas, para adaptação de atividades e planejamento e para relatórios, o que implicou desgaste cognitivo intenso. Além disso, predominou entre os docentes o medo da contaminação por Covid-19 na vida cotidiana sem que houvesse acesso à vacina e ao tratamento para a doença. Outro elemento foi o contato com famílias de estudantes que perderam entes em decorrência do vírus, processo que gerou muito sofrimento psíquico para os professores. Juntava-se ao receio de contaminação e a sensibilização com a perda de familiares dos estudantes o conhecimento de famílias desempregadas necessitando de ajuda, e a compreensão do ônus na formação a que todos os estudantes foram submetidos.

Embora o contexto imbricado de dificuldades, houve docentes que perceberam algo de positivo em relação ao contato extensivo com a tecnologia. Dos respondentes da presente pesquisa de mestrado, 29,4% consideraram, tanto no “ensino” remoto quanto no “ensino” híbrido, que sua prática foi aperfeiçoada. Esse dado muito provavelmente está pautado no aprendizado do uso das tecnologias por parte dos professores, pois, antes do período da pandemia, pouco utilizavam as TDICs em seu planejamento. Com o “ensino” remoto, todos aprenderam, por meio de formações ou da prática autodidata, a utilizar mais recursos tecnológicos digitais.

Nesse sentido, os professores percebem que o uso das TDICs pode qualificar de forma assertiva e corroborar no aprimoramento da prática laboral, com estrutura que amplie as possibilidades de seu trabalho e que possibilite tanto a alunos quanto a professores se apropriem das tecnologias em seu cotidiano. Para Adrião e Domiciano (2020, p. 682),

Em vista dessas potencialidades, negar o uso das ferramentas digitais, excluindo as dos processos pedagógicos pós pandemia, poderá acentuar mecanismos de exclusão, ao negar, especialmente aos estudantes das escolas públicas, o acesso a um campo do conhecimento e a uma nova dimensão do direito humano.

Todavia, sobre o aperfeiçoamento da prática com uso das TDICs, para a maior parte dos professores, 70,6% dos respondentes da pesquisa, o uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto e híbrido não fez diferença alguma no sentido de aperfeiçoamento da prática.

5.5 O USO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INDICADORES EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO DOCENTE

Considera-se como ponto relevante a compreensão de que o sucateamento da educação pública é um projeto de décadas, dessa forma, as condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras a que são submetidos os profissionais da educação favorecem e intensificam o trabalho docente. Embora a precarização desse trabalho seja amplamente estudada por diversos pesquisadores, não há políticas públicas que tenham como finalidade melhorar as condições de trabalho do professor. O que existe são instrumentos para coleta de informações, com base no Censo Escolar, com o intuito de gerar indicadores educacionais.

A partir dos dados disponibilizados no Censo Escolar, é possível elaborar estratégias de controle, monitoramento e avaliação sobre pontos específicos para, inclusive, utilizá-los na elaboração de políticas públicas. Entre tantos indicadores, destacamos o Indicador de esforço Docente (IED), por se tratar de um medidor relevante para a pesquisa, e que proporciona, com dados, uma série histórica sobre o índice de esforço docente nas três esferas (federal, estadual e municipal).

O Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicaram a Nota Técnica nº 039/2014 no dia 17 dezembro de 2014, documento intitulado *Indicador de esforço Docente (IED)*, que possibilita mensurar o esforço empreendido pelos professores da Educação Básica brasileira no exercício de sua profissão usando dados coletados no Censo Escolar. O IED é uma ferramenta importante para

compreender a carga de trabalho dos professores e pode auxiliar na formulação de políticas públicas voltadas para a valorização da carreira docente e melhoria das condições de trabalho.

O estudo utiliza variáveis (características) tomadas como definidoras que possibilitam medir de forma quantitativa o esforço docente, são elas: (1) número de escolas em que trabalha; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de etapas nas quais leciona; (4) número de alunos atendidos (Brasil, 2014).

Essas categorias foram escolhidas por estarem contidas nos microdados do Censo Escolar. Por serem atualizadas anualmente, possibilitam, de forma numérica, acompanhar periodicamente o IED da Educação Básica escolar. Os pesquisadores reconhecem a limitação do estudo somente com essas variáveis, considerando que no universo do trabalho docente existem outras características importantes para determinar o esforço desse profissional.

Na descrição, foram utilizados níveis de esforço formados por categorias de percentual mais elevado de cada item. O nível de esforço vai de 1 a 6, cujo maior número representa maior concentração de esforço docente, ou seja, o nível 6 indica o mais alto nível de esforço no exercício da profissão.

O método de análise estatístico escolhido para mensurar a escala de esforço latente do trabalho docente foi a teoria da Resposta ao Item (TRI), o que possibilitou quantificar as categorias de forma ordinal. Assim, as categorias mais altas indicam esforço maior por parte do trabalhador docente.

Os dados para construção da escala podem ser atualizados a cada censo Escolar com informações das esferas nacional, estadual e municipal de instituições de ensino público e privado de áreas rural e urbana, das etapas do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Médio. Partindo desses dados, com o intuito de analisar os impactos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores do Ensino Fundamental público municipal de Florianópolis, e ampliar o conhecimento acerca do esforço docente, foi realizada uma análise baseada em uma série histórica, com início em 2019 e término em 2022, a partir dos dados disponibilizados nos indicadores educacionais, no item Esforço Docente.

A partir dessa análise, foram elaboradas tabelas de Índice de Esforço Docente Nacional – Região Sul – município de Florianópolis das escolas públicas, tabelas essas que retratam de forma quantitativa os níveis de esforço do trabalho docente de forma ampliada, o que proporciona uma análise comparativa entre os diferentes entes da federação no recorte temporal 2019 a 2022.

Tabela 6 – Tabelas Índice de Esforço Docente Nacional – Região Sul – município de Florianópolis escolas públicas

	Anos Iniciais - 2019					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2019) Anos Iniciais	28,3	22,2	22,9	21,8	3	1,9
Região Sul (2019) Anos Iniciais	22,5	12,4	34,2	25,6	3,2	2,1
Municipal (2019) Anos Iniciais	7,3	7,9	53,4	26,4	3,4	1,6
	Anos Iniciais - 2020					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2020) Anos Iniciais	28,5	22,4	23	21,3	3	1,8
Região Sul (2020) Anos Iniciais	21,7	12,6	33,5	26	3,8	2,4
Municipal (2020) Anos Iniciais	7,6	10,2	50,3	28	2,6	1,3
	Anos Iniciais - 2021					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2021) Anos Iniciais	28,2	22,2	23,2	21,5	3	1,9
Região Sul (2021) Anos Iniciais	20,8	13,6	33,2	26,3	3,5	2,6
Municipal (2021) Anos Iniciais	6,5	7,3	48,3	30,9	3,9	3,1
	Anos Iniciais - 2022					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2022) Anos Iniciais	28,8	20,8	24,1	21,5	3	1,8
Região Sul (2022) Anos Iniciais	21,6	11,8	34,9	26,2	3,3	2,2
Municipal (2022) Anos Iniciais	7,7	10,1	52	26,3	2,5	1,4

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Censo Escolar (2019-2020).

Comparando os índices dos quatro anos, é possível verificar que as escolas do sistema público nacional e as escolas da região Sul permaneceram com índices muito próximos, enquanto nas escolas municipais públicas de Florianópolis, segundo os dados do ano de 2021 - no chamado ensino híbrido - houve elevação nos níveis 4, 5 e 6, ou seja, aqueles que apresentam piores condições, portanto mais esforço despendido no trabalho pelo professor.

Tabela 7 – Tabelas Índice de Esforço Docente Nacional – Região Sul – município de Florianópolis escolas públicas – anos finais

	Anos Finais - 2019					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2019) Anos Finais	1	12,4	23,9	43,5	12,7	6,5
Região Sul (2019) Anos Finais	1,2	10,2	18,4	48,9	15,5	5,8
Municipal (2019) Anos Finais	1,5	9	28,2	44,7	13,2	3,4
	Anos Finais - 2020					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2020) Anos Finais	0,9	12,1	25,7	43,7	11,8	5,8
Região Sul (2020) Anos Finais	1,3	9,7	18,9	49,1	15,1	5,9
Municipal (2020) Anos Finais	1,3	7,3	32,1	45,7	11,2	2,4
	Anos Finais - 2021					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2021) Anos Finais	0,9	11,9	26,4	42,8	11,6	6,4
Região Sul (2021) Anos Finais	1	9,3	19	49,1	13,9	7,7
Municipal (2021) Anos Finais	0,7	6,1	26,6	45,8	10,4	10,4
	Anos Finais - 2022					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Nacional (2022) Anos Finais	0,9	12,6	28,8	40,7	11,3	5,7
Região Sul (2022) Anos Finais	1,1	9,5	20,1	49,5	14	5,8
Municipal (2022) Anos Finais	0,8	8,8	34,2	44,5	9,9	1,8

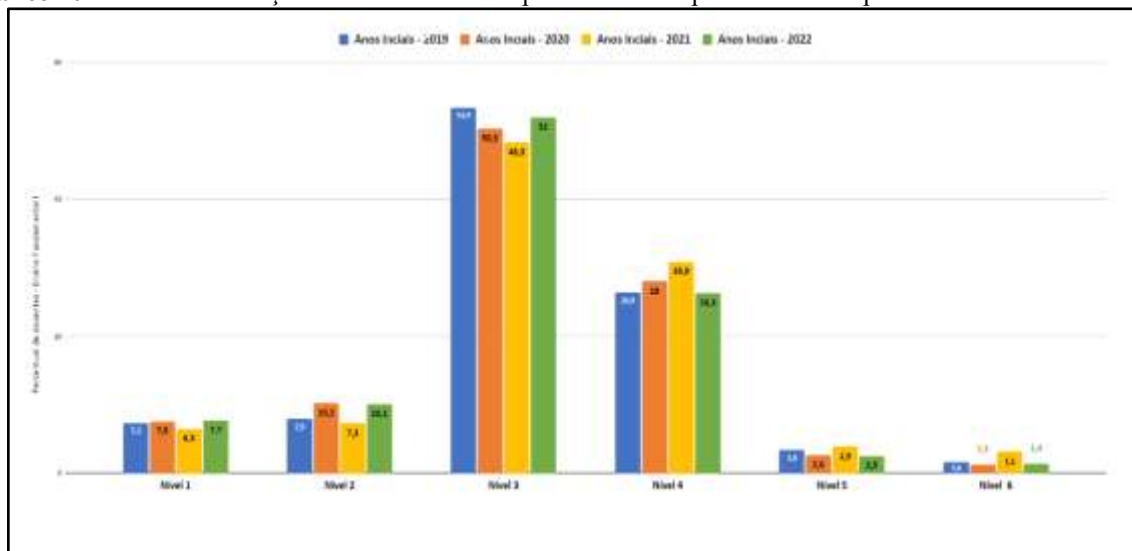
Fonte: elaborada pela autora com dados do Censo Escolar (2019-2020).

Na tabela comparativa dos quatro anos é possível verificar as escolas do sistema público nacional e as escolas da região Sul, chamando à atenção a diferença percentual do nível 6, ano 2021, quando vigorava o ensino híbrido. Enquanto as escolas públicas nacionais apresentaram 6,4% e as da região Sul 7,7%, as escolas públicas do município de Florianópolis apresentaram índice de 10,4%. Se comparados os percentuais dos anos 2021 (10,4%) e 2022 (1,8%), com a passagem do modelo de ensino híbrido para o ensino presencial, houve queda de 8,6% no nível 6.

Para uma leitura mais abrangente dos microdados do esforço do trabalho docente foram selecionados os marcadores da esfera nacional, região Sul e município de Florianópolis (público e urbano). É importante mencionar que os dados do município estão contidos nesse universo populacional entre os professores da rede pública municipal e estadual que lecionam em escolas do município de Florianópolis. Os marcadores não fazem distinção entre o público municipal e estadual, embora isso, a escolha se deu por considerarmos que esse contexto de trabalho é mais próximo da realidade do grupo pesquisado, assim excluindo o marcador que contém o ensino privado.

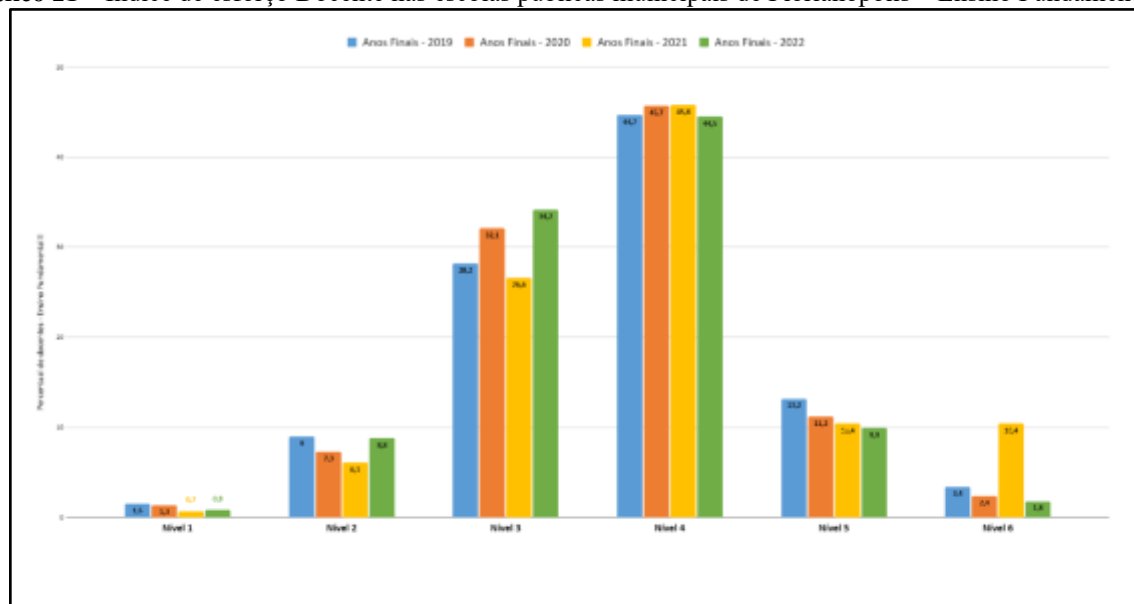
Com o objetivo de verificar de forma numérica, elaboramos gráficos com os dados do IED do Ensino Fundamental I e II do ensino público de Florianópolis.

Gráfico 20 – Índice de esforço Docente nas escolas públicas municipais de Florianópolis – Ensino Fundamental I



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam que, durante o ano de 2020, no modelo de ensino remoto, houve uma pequena redução nos níveis 3, 5 e 6, enquanto os níveis 1, 2 e 4 aumentaram. Em 2021, com a mudança para o ensino híbrido, em comparação com o ano anterior, houve queda nos níveis 1, 2 e 3 e aumento nos níveis 4, 5 e 6. Já em 2022, com o modelo presencial, os níveis 1, 2 e 3 apresentaram aumento, enquanto os níveis 4, 5 e 6 tiveram queda. Portanto, o gráfico sugere que, no modelo de ensino híbrido, pode ser necessário um esforço maior por parte do professor, indicando possíveis condições de trabalho mais precarizadas.

Gráfico 21 – Índice de esforço Docente nas escolas públicas municipais de Florianópolis – Ensino Fundamental II

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados mostram que, no ano de 2020, no modelo de ensino remoto, houve pequenas alterações para baixo nos níveis 1, 2 e 5; já nos níveis 3 e 4, houve aumento nos índices. Em 2021, com a alteração para o modelo de ensino híbrido, comparado ao ano anterior, houve pequenas quedas ou manteve-se o valor 2, 2, 3, 4 e 5 no nível 6, um aumento de 8%. Em 2022, com o modelo presencial, os níveis 1, 2 e 3 apresentaram aumento, enquanto os níveis 4, 5 e 6 tiveram queda. Portanto, o Gráfico 21 aponta que, com o modelo de ensino híbrido, é necessário maior esforço no trabalho por parte do professor, ou seja, suas condições de trabalho são piores.

Esses dados nos permitem um panorama do índice do esforço docente, contudo, o estudo apresenta limitações quanto a verificar qual variável está de fato tensionando o nível para cima ou para baixo. Ainda assim, possibilita verificar, as condições de trabalho do professor, o que demonstra uma piora principalmente durante o modelo de ensino híbrido no Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

Vale destacar que salas com número elevado de alunos dificultam o atendimento individualizado, assim, a avaliação processual e o tempo de aula acabam por não ser suficientes para que o bom ensino aconteça. Outro fator que prejudica o trabalho docente é a quantidade de turnos, ou seja, por estar em mais de um turno em sala de aula, o planejamento, a avaliação e o acompanhamento dos alunos acabam sofrendo prejuízo. As trocas de escola e o tempo de deslocamento impedem, muitas vezes, que os docentes participem das reuniões pedagógicas,

entrega de avaliações, formação continuada, ou que participem mais do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino.

Todas essas "variáveis", como a quantidade de alunos em sala, grandes deslocamentos para o trabalho, jornadas ampliadas, número de turnos e diferentes etapas que o professor leciona, estrutura de trabalho precária, ataques aos direitos trabalhistas, controle e vigilância sobre a prática e intensificação da burocratização dos labores tão interconectadas e, juntas, compõem a "precarização subjetiva" do trabalho docente (Linhart, 2014). Tanto os docentes concursados quanto os não concursados estavam profundamente expostos a condições de trabalho ainda mais precárias e intensificadas durante o ensino remoto.

O discurso constante da mídia, do Ministério da Educação e das empresas interessadas na "nova" formação docente, aliado à falta de formação de qualidade e estrutura para trabalhar de forma virtual, expõe ainda mais os professores à precarização subjetiva. De acordo com a socióloga francesa, "[...] o sentimento de não estar 'em casa' no trabalho, de não poder confiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho [...]" (Linhart, 2014, p. 166). O isolamento do trabalhador e a responsabilização individual pelas decisões didático-metodológicas durante o período de ensino remoto, algo a que os professores da Educação Básica não estavam acostumados, e que não era de sua responsabilidade, podem ter contribuído para o sentimento de abandono e de não mais dominar o próprio trabalho.

Desde a implantação das políticas de avaliação em larga escala, a qualidade da educação passou a ser identificada como o resultado da adoção de indicadores educacionais obtidos por meio de testes e de sua combinação com outros índices (Vitello; Fritsch; Corsetti, 2018, p. 3). Esses testes estão contidos na Política Nacional de Avaliação e foram criados a partir de 1990. Dentre os testes padronizados na Educação Básica estão contemplados o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. Seus índices passam a integrar o Indicador de Desenvolvimento (Ideb).

A crítica está justamente no uso dos índices baseados no que Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018) denominam de um Estado avaliador, cuja performatividade é um aspecto-chave e configura-se como tecnologia de gestão de desempenho. Para Vidal e Vieiras (2011, p. 426), isso se dá porque "[...]nossa tradição em desenvolvimento de indicadores educacionais para uso em política educacional é pequena ou, quando muito, localizada em alguns setores técnicos".

Conforme Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018 p. 4), a educação não pode ser representada considerando-se apenas índices quantitativos, sendo necessário que outros indicadores possam retratar de forma mais fidedigna a realidade escolar. Essa colocação corrobora a análise de

Américo e Lacruz (2017, p. 869), ao compreenderem que a avaliação não pode ser apenas quantitativa, ou seja, ela precisa considerar as relações locais, para, então contribuir na construção de políticas públicas de melhoria do ensino, para isso, sugerem a criação de política públicas educacionais em larga escala de continuidade.

Segundo Brito (2021), as avaliações de terceira geração, como exemplo os modelos estaduais de São Paulo e Pernambuco aplicadas aos alunos de 5º a 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, permitem a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores, para o que, segundo a autora, serviria para qualificar a educação.

Contudo, é fundamental avaliar a natureza e a validade dessas avaliações de terceira geração. O quão confiáveis e abrangentes são os instrumentos e métricas utilizados para medir o desempenho dos alunos? Essas avaliações realmente fornecem uma imagem precisa das habilidades e competências dos estudantes? Cabe refletir que a natureza padronizada dessas avaliações pode negligenciar aspectos importantes da aprendizagem e não levar em consideração as necessidades individuais e contextos específicos de cada aluno.

Além disso, é relevante considerar os efeitos da responsabilização dos professores, diretores e gestores com base nos resultados dessas avaliações. A imposição de consequências punitivas, como remuneração vinculada ao desempenho dos alunos ou medidas disciplinares, pode gerar uma pressão excessiva e distorcer o processo educacional. Isso pode levar a uma "cultura de testes", na qual o ensino é direcionado exclusivamente para a preparação dos alunos para as avaliações, em detrimento de uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro ponto crítico é a ênfase excessiva na *accountability* educacional (informações, padrões, autoridade e consequências), desconsiderando o impacto de fatores socioeconômicos, desigualdades estruturais e falta de investimento adequado na educação. Responsabilizar exclusivamente os professores, diretores e gestores pelos resultados dos alunos pode desconsiderar a influência de fatores externos sobre o desempenho estudantil, perpetuando a culpabilização dos profissionais da educação em detrimento de uma análise mais abrangente dos desafios enfrentados pelo sistema educacional como um todo.

Faz-se necessário, portanto, questionar se as avaliações de terceira geração e as políticas de responsabilização associadas realmente promovem uma educação de qualidade ou se apresentam limitações e consequências indesejadas. É fundamental buscar um equilíbrio entre a avaliação do desempenho dos alunos e a compreensão das complexidades do processo educacional, considerando as particularidades individuais e coletivas dos estudantes e promovendo abordagens mais abrangentes e inclusivas para a melhoria da educação.

Chama a atenção na área educacional a utilização tanto do Índice de Esforço Docente (IED) quanto do Índice de Regularidade Docente como ferramentas para corroborar a hipótese de que os índices educacionais estão baixos, atribuindo grande parte da responsabilidade aos professores. Autores como Vitello, Fritsch e Corsetti (2018), Américo e Lacruz (2017) e Brito (2021) reconhecem o potencial contributivo do IED na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, observa-se a ausência de políticas públicas nas três esferas governamentais para efetivas melhorias nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Ademais, a falta de políticas públicas nacionais de permanência dificulta que os professores se mantenham por um período superior a três anos em uma mesma escola.

A utilização do IED e do IRD reflete uma tentativa de quantificar e avaliar o esforço e a consistência dos professores no ambiente educacional. No entanto, é imprescindível considerar que o sucesso ou fracasso educacional não deve ser atribuído exclusivamente ao trabalho dos docentes. Há uma complexidade de fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, incluindo fatores socioeconômicos, estrutura escolar, qualidade dos recursos didáticos e apoio institucional.

Embora o reconhecimento acadêmico da relevância do IED, é evidente a lacuna na implementação de políticas públicas efetivas que busquem aprimorar tanto as condições objetivas quanto subjetivas do trabalho docente. Essas políticas poderiam abordar questões como a valorização profissional, a formação contínua, uma remuneração adequada, incentivos para permanência em uma mesma escola e melhoria da infraestrutura escolar.

Ademais, a ausência de políticas públicas nacionais de permanência impacta negativamente a continuidade e estabilidade dos professores em um único ambiente escolar. A alta rotatividade docente prejudica a construção de relações de confiança com os alunos, dificulta a implementação de metodologias consistentes e compromete a continuidade dos projetos educacionais.

Nesse sentido, é necessário que as políticas públicas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal sejam direcionadas para além da avaliação e responsabilização dos professores. É fundamental que tais políticas considerem as múltiplas dimensões do processo educacional e ofereçam suporte efetivo aos docentes, promovendo melhores condições de trabalho, valorização profissional e estabilidade.

5.6 RETORNO AO MODELO PRESENCIAL

Com a volta das aulas ao ensino presencial, apenas 5,9% dos respondentes identificaram que o trabalho em sala de aula retornou ao que era antes das aulas remotas, pois 88,2% perceberam trabalho redobrado para mediar as atividades com os alunos com níveis de aprendizagem distintos dentro de uma mesma turma e 88,2% observaram maior tempo dedicado a planejar de acordo com os conteúdos propostos pelo currículo por existir disparidade de aprendizado entre os alunos. Muitos professores sentiram o quanto teriam de trabalhar ainda mais para atender à defasagem que ocorreu nos anos 2020 e 2021, pois o quadro de profissionais permaneceu o mesmo ao retornarem ao ensino presencial.

Na volta das aulas presenciais, percebi que 80% dos alunos, não adquiriram conhecimento dos conteúdos que deveriam ter sido aplicados durante os dois anos da pandemia, que para a maioria esses dois anos foram de atraso nos estudos dos mesmos. (comentários H).

Percebemos uma defasagem absurda na aprendizagem por parte dos estudantes, lamentavelmente. Além disso, trabalhamos exaustivamente nesse período de pandemia. (Respondente I).

Reitero afirmação sobre o trabalho redobrado considerando os diferentes níveis e percursos dos estudantes (Respondente A).

Observa-se, segundo essas colocações, que cada escola precisou adaptar seus processos didático-metodológicos de acordo com a realidade de seus estudantes, sem contar com investimento em estrutura para o retorno, ou seja, não houve ampliação no quadro funcional ou redução de alunos por turma por profissional. Assim, o professor precisou se desdobrar para atender às demandas dos estudantes olhando para o currículo (ano) e para o currículo “real” da turma. O que podemos verificar é que houve aumento do número de alunos em sala de aula.

O *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME / Período 2020-2021, Florianópolis - SC* apresenta, na tabela Meta 7 Estratégia 7.11 (Quadro 14), as ações implantadas e implementadas com programas de acompanhamento que melhorem os níveis de aprendizagem dos estudantes. Ao longo dos anos, em especial a partir de 2019, é possível verificar que as ações são as mesmas - implementação do projeto Apoio Pedagógico e projeto Jornada Escolar Integral.

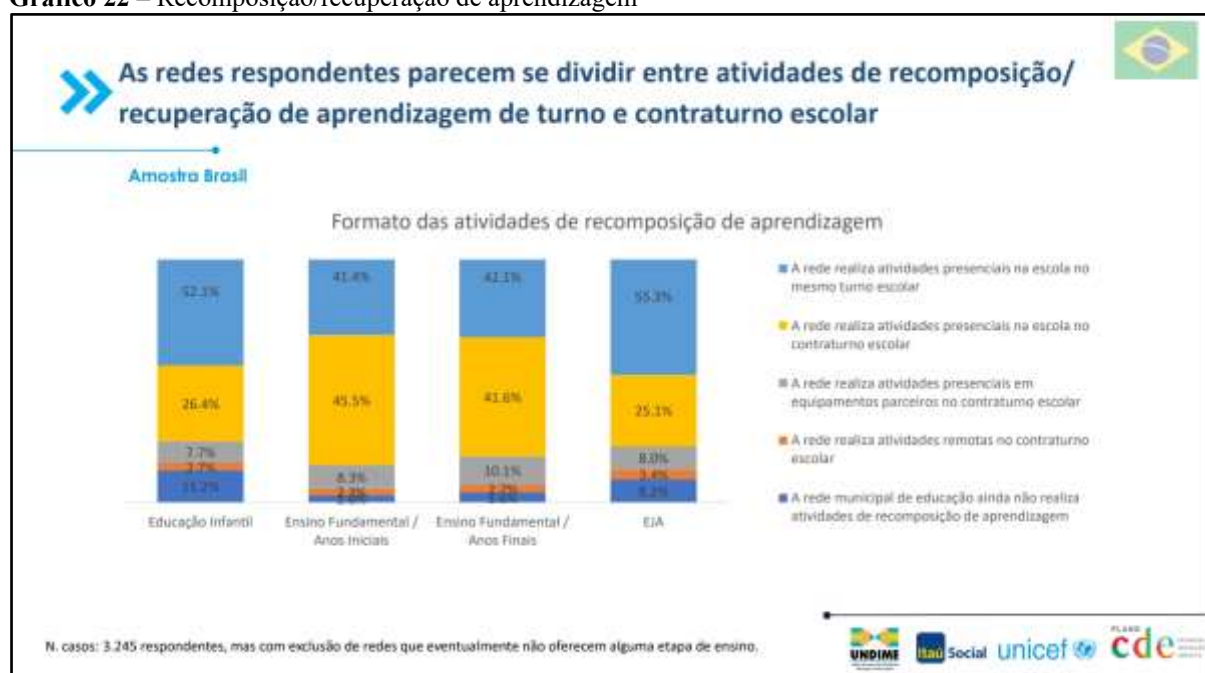
Quadro 14 – Meta 7 Estratégia 7.11 - Plano Municipal de Educação de Florianópolis

ESTRATÉGIA	7.11. Implantar e implementar progressivamente um programa de acompanhamento, que possibilite a melhoria do nível de aprendizagem dos estudantes, em todas as Redes de Ensino, no prazo de cinco anos, após aprovação do PME.	Executou estratégia?	Parcialmente
Previsão Orçamentária da Ação (LOA)	Nas LOAs de 2018; 2019, 2020, 2021, foi identificado o seguinte Projeto/Atividade vinculado a esta estratégia: 2.291;		
2016	SME - Implementação do Apoio Pedagógico e Programa Mais Educação. Resolução nº 02/2011.	Executou Ação?	Concluída
2017	SME - Implementação do Apoio Pedagógico e Programa Mais Educação. Resolução nº 02/2011.	Executou Ação?	Concluída
2018	SME - No âmbito da rede pública municipal de ensino está respaldada na Resolução 02/2011 - CME e Projeto Escolar em Tempo Integral.	Executou Ação?	Concluída
2019	A Secretaria Municipal de Educação - Implementação do Apoio Pedagógico Resolução Nº 02/2011 e Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral.	Executou Ação?	Concluída
2020	Na SME - Implementação do Apoio Pedagógico Resolução Nº 02/2011 e Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral.	Executou Ação?	Concluída
2021	Na SME - Implementação do Apoio Pedagógico Resolução Nº 02/2011 e Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral.	Executou Ação?	Concluída
Fonte de Pesquisa	http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.06.53.63ff7f93c47b38c3c50b576183d5179.pdf		

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME / Período 2020-2021, Florianópolis, SC, Lei Complementar nº 546/2016 (2022).

Com base no que está descrito no Quadro 14, após o retorno ao ensino presencial, as estratégias para recompor/recuperar a aprendizagem dos alunos permaneceram as mesmas do ano de 2019, ou seja, nada foi planejado para o período pós pandemia.

O Gráfico 22 sobre Recomposição/recuperação de aprendizagem resultado de uma pesquisa em âmbito nacional da Undime retrata quais os formatos de atividades de recomposição de aprendizagem estão sendo implementadas nacionalmente pelas redes de ensino municipais e seu percentual.

Gráfico 22 – Recomposição/recuperação de aprendizagem

Fonte: Pesquisa Undime Educação na Pandemia (2022).

O Gráfico 22 mostra que grande parte das escolas (Ensino Fundamental I 41,4%, Ensino Fundamental II 42,1% e Educação de Jovens e Adultos - EJA 55,3%) optou por realizar a recuperação da aprendizagem com seus estudantes de forma presencial no próprio turno escolar.

Outra parte das redes oferece essa recuperação no contraturno, o que a maioria delas já fazia antes do período pandêmico, como é o caso da rede de educação de Florianópolis, que oferece o Projeto Apoio Pedagógico. Contudo, apenas um percentual pequeno de estudantes consegue vaga para frequentar o projeto, devido à alta demanda de estudantes e a pequena oferta de professores para realizar esse atendimento. O Gráfico 22 - Recomposição/recuperação de aprendizagem mostra que (Ensino Fundamental I 45,4%, Ensino Fundamental II 41,6% e Educação de Jovens e Adultos - EJA 25,1%) as redes desenvolvem atividades presenciais no contraturno escolar. Outras formas que estão sendo implementadas para a recomposição/recuperação são: atividades presenciais em equipamentos parceiros no contraturno escolar, a rede realiza atividades remotas no contraturno escolar. A rede municipal ainda não realiza atividades de recomposição de aprendizagem.

O retorno da escola para suas atividades presenciais resultou, de acordo com 35,3% dos professores, aumento da burocratização dos processos que envolvem sua prática (relatórios, planilhas, ficha de frequência), também os processos de controle desenvolvidos durante o ensino remoto e híbrido ainda são percebidos após o regresso ao presencial e foram incorporados na rotina da gestão escolar de muitas unidades.

Gráfico 23 – Forma de acompanhamento do aprendizado dos alunos pelas SME



Fonte: Pesquisa Undime Educação na Pandemia (2022).

O Gráfico 23 mostra que muitas formas de controle e burocratização da escola na pandemia foram inseridas no ensino presencial. As reuniões são mais recorrentes com as escolas, coordenadores e diretores pedagógicos que têm, em suas pautas, o ensino x a aprendizagem. Há monitoramento de avaliações internas, indicadores de metas por escola, "Plataforma de apoio à aprendizagem" - MEC, "Plataforma de avaliações Diagnósticas Formativas" - MEC, avaliações externas, reuniões com pais e responsáveis. Todo esse sistema de monitoramento é alimentado por dados, informações que têm como fonte geradora o trabalho do professor. Este, além de continuar com as mesmas estruturas laborais precárias, agora tem seu trabalho ainda mais intensificado, controlado e burocratizado por esse alto volume de informações que precisam para preencher e entregar os documentos solicitados à gestão escolar ou postar diretamente nos sistemas de gestão.

Essa nova forma de gerir o trabalho dos professores é articulada à plataformização do ensino. Dessa forma, os dados gerados pelo sistema transformam todo o sistema educacional em índices quantitativos, cujo melhor índice está atrelado aos melhores indicadores.

O retorno ao ensino presencial trouxe, novamente, a quantidade real de alunos em sala. Durante o ensino híbrido, o atendimento presencial contava com 50% da turma, com o retorno de todos à escola, o atendimento volta à normalidade.

O período da pandemia, pra mim, foi um tempo de grande reflexão, estudos e aprendizados novos. Tive mais tempo hábil pra isso. Porém em questão de aprendizado dos alunos na matemática, a aula presencial faz um grande diferencial no melhor atendimento. No híbrido tivemos menos alunos em sala e pude ter a oportunidade de dar mais atenção a todos os alunos em sala de aula, pois com 35,36 alunos não conseguimos olhar sempre todos (Respondente G).

O comentário da professora de matemática retrata uma experiência de prática experimentada intensamente em três anos (2020 a 2023), pois o calendário letivo determinou o "status" de sua prática (Presencial X Remoto X Híbrido X Presencial), em que foi possível perceber o que faz de fato diferença na hora de o professor oferecer ensino com condições mínimas de aprendizagem: poucos alunos em sala, tempo para formação docente e a troca ativa e presencial entre professor e alunos.

O Gráfico 24 - Média de Estudantes por Turma Prefeitura Municipal de Florianópolis mostra a média de alunos por turma. Segundo os dados, tanto a média de alunos do Ensino Fundamental I quanto a do Ensino Fundamental II permanecem as mesmas (26.7) de 2015 a 2021.

Tabela 8 – Média de Estudantes por Turma Prefeitura Municipal de Florianópolis

Média de Estudantes por Turma	Média Total de Estudantes por Turma	Média Total de Estudantes por Turma Anos Iniciais	Média Total de Estudantes por Turma Anos Finais
2015	26.7	25,0	29,1
2016	25.8	23,8	28,6
2017	25.8	24,0	28,3
2018	25.9	24,4	23,2
2019	26.5	24,9	28,6
2020	27	25,3	29,4
2021	26.7	25,0	29,1

Fonte: adaptada do Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME (Florianópolis, 2022).

O dado do relatório de avaliação aponta a média de estudantes por turma, no Ensino Fundamental II em 2021, que seria de 29.1 alunos por turma. No entanto, em comentário, o Respondente G relata que, em sua realidade, a média de alunos seria de 35, 36 alunos. Além disso, a Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2021, que dispõe sobre alterações na Resolução Conselho Municipal de Educação nº 01/2015 e fixa normas para a autorização de unidades educativas, traz uma tabela com a quantidade permitida em sala em cada ano escolar (Tabela 9).

Tabela 9 – Quantidade permitida de estudantes por turma segundo Resolução Conselho Municipal de Educação nº 01/2015

Ano	Idade	Nº de estudantes por turma
1 ano	6 (seis) anos	25
2 ano	7 (sete) anos	25
3 ano	8 (oito) anos	30
4 ano	9 (nove) anos	30
5 ano	10 (dez) anos	30
6 ano	11 (onze) anos	35
7 ano	12 (doze) anos	35
8 ano	13 (treze) anos	35
9 ano	14 (quatorze) anos	35

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2021).

No ano de 2023, a PMF divulgou o Ofício nº 0234/2023/GS/SME/PMF com o assunto: “ampliação de vagas, normatiza durante o ano vigente a alteração da capacidade de alunos matriculados por ano” (Tabela 10):

Tabela 10 – Quantidade permitida de estudantes por turma segundo Ofício nº 0234/2023/GS/SME/PMF

Ano escolar	Nº de estudantes por turma
1º e 2º	27
3º ao 5º	32
3º ao 9º	37

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Pode-se afirmar que a estrutura predial e de pessoal para atender a essa demanda não está acompanhando o aumento da população, conseqüentemente, das matrículas no sistema de ensino. Assim, professores, em especial de algumas regiões, trabalham com sobrecarga de crianças e adolescentes em sala. Muitas matrículas, inclusive, foram encaminhadas via Ministério Público, por ficarem alguns meses na fila à espera de vaga.

Venco (2016, p. 83) constata que a quantidade de estudantes por turma estabelece relação direta com as condições de trabalho docente, o que está atrelado à penosidade do labor dos professores.

Isso porque, a função formadora do docente se consubstancia, em especial, pelo contato mais direto com os discentes, já que através da observação inferem-se as dificuldades e os graus de aprendizagem e compreensão do conteúdo ministrado, ou seja, a proximidade entre educadores e educandos é de grande importância para a qualidade da educação ofertada, bem como para a dificuldade do trabalho desempenhado pelos professores. (Silva; Alves, 2021, p. 100).

Tanto a precarização e quanto a intensificação do trabalho dos professores já fazem parte de seu cotidiano há muitas décadas. O que há de novo com o ensino remoto e o híbrido é a aceleração desses processos de piora das condições de trabalho para os docentes.

No retorno do isolamento social, acreditava-se que as recomendações médicas de distanciamento para evitar a transmissão e contágio do vírus causador da Covid-19 e demais doenças seriam respeitadas, mas, conforme relato dos professores, em algumas unidades educacionais da PMF, houve ampliação da quantidade de alunos por metro quadrado.

A volta ao ensino presencial tem sido um grande desafio para os professores, uma vez que os alunos se distanciaram das práticas cotidianas das escolas. Além disso, muitas famílias enfrentam maior vulnerabilidade social devido ao aumento da pobreza. A taxa de desemprego em 2022 atingiu 7,9% no quarto trimestre, segundo o IBGE, o que representa 8,6 milhões de desempregados. Outros fatores que contribuem para essa situação incluem a falta de motivação dos alunos, o abandono escolar, a defasagem de aprendizagem e o aumento da quantidade de

alunos por sala de aula. Muitas famílias optaram por retirar seus filhos das escolas privadas devido à redução na renda familiar ou ao desemprego, fazendo com que esses alunos ingressassem no sistema público.

Linhart (2014) conceitua que os princípios da "moderna administração", em nome da autonomia e da responsabilização, acabam gerando diversas disfunções às quais os trabalhadores estão expostos, como a falta de estrutura material adequada. Ao mesmo tempo, esses princípios também intensificam os ritmos de trabalho, contribuindo para a precariedade subjetiva do trabalhador. Os princípios da gestão pública municipal de Florianópolis seguem a mesma premissa de precarizar e intensificar o trabalho dos professores.

As condições precárias das escolas e a precarização e intensificação do trabalho dos professores não são temas novos. De fato, esse processo vem paulatinamente aumentando e a categoria docente acompanha as transformações do mundo do trabalho, decorrente do capital financeiro que vem impondo sua trípole destrutiva sobre o trabalho consubstanciada em flexibilização, informalidade e terceirização das condições dos trabalhadores (Antunes, 2020).

O que de fato a pandemia ajudou a acelerar é a intensificação do uso das TICs na prática do professor da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental. Para Adrião e Domiciano (2020, p. 682),

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

É importante à categoria compreender que experimentos, como as aulas no formato remoto, no formato híbrido e atividades assíncronas, foram realizados. Dessa forma, a iniciativa privada tenciona avançar ainda mais sobre o fundo público e as disputas políticas para comercializar novos tipos de mercadorias e serviços educacionais por meio de *holdings* estão ocorrendo (Leher, 2022). Dentre essas mercadorias e serviços estão produtos digitais, como, por exemplo, projetos pedagógicos, sistemas para recuperação de conteúdo, formação docente, livro digital, sistemas integrados e mais avançados de gestão para controle do trabalho docente. Enfim, são diversas as formas usadas para submeter ainda mais o labor docente à subsunção do capital (Marx, 2017).

Para Ricardo Antunes (2020, p. 21-22), estamos entrando no que ele denomina de nova fase de desantropomorfização do trabalho, ou seja, o capital, aliado à Indústria 4.0, ainda mais acentuado durante a pandemia, tensiona para que, a partir deste ponto, haja amplificação da

subsunção real do trabalho. Quanto às novas ferramentas informacionais, de acordo com sua análise, sua progressão é tanto objetiva quanto subjetiva, pois se encontram ainda mais intrincadas se comparadas ao que havia no período da primeira Revolução Industrial. E conclui que teremos diminuição do trabalho vivo, além de transformações qualitativas no trabalho morto (Marx, 2017) nessa nova fase digital, algorítmica e financeira.

Toda essa conjuntura nos parece sem volta, que não há mais como deter o avanço da mercantilização (Leher, 2022) da escola, mas defender um projeto de educação omnilateral, que pensa o aluno em sua totalidade e que aprenda os conteúdos referenciados socialmente, com escolas totalmente públicas, com material de ensino público, é o caminho para frear a precarização, a intensificação, o controle, a fragmentação e a burocratização do trabalho docente.

É importante a compreensão de que o público que frequenta a escola precisa estar fisicamente no espaço escolar, especialmente para a classe trabalhadora, que necessita ter um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalha. No entanto, é importante reconhecer que o atual contexto destaca a influência do capital na reconfiguração do espaço escolar, da sala de aula e das mediações entre docentes e discentes (Leher, 2022, p. 26).

Nessa perspectiva, é necessário analisar as implicações dessa influência do capital nas instituições públicas de ensino. É evidente que estão ocorrendo mudanças, e é importante conhecer e compreender essas transformações para a luta dos professores. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 43), no ensino remoto, a tríade fundamental para o ensino-aprendizagem, composta por “conteúdo-forma-destinatário”, apresentou-se da seguinte maneira: “[...] conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem”

É fundamental examinar criticamente as motivações por trás dessas mudanças no processo educacional e garantir que os interesses educacionais para a classe trabalhadora, como a formação integral e omnilateral dos alunos, não se amplie. O aumento da precarização e a intensificação do controle do trabalho docente podem contribuir para mais redução da qualidade no atendimento público, além de acentuar a degradação da carreira dos professores, servindo, assim, aos interesses do capital financeiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das medidas adotadas na área da educação durante o período da crise sanitária de Covid-19 na rede pública municipal de Florianópolis, estabelecemos uma relação entre esse contexto e o aumento da precarização, intensificação e controle sobre o trabalho dos professores. Por meio da triangulação dos dados, da análise da documentação e do aprofundamento teórico, traçamos um panorama de como os formatos de “ensino” remoto e híbrido utilizados durante a pandemia impactaram o trabalho dos professores do ensino Fundamental público municipal de Florianópolis.

Inicialmente, observou-se ampliação significativa no uso de equipamentos tecnológicos no exercício de suas atividades burocráticas além de “aulas” mediadas por esses equipamentos, o que resultou na transição da chamada docência ubíqua para a realidade do ambiente escolar.

A adoção acelerada e forçada de tecnologias educacionais amplamente difundida nas escolas durante a pandemia trouxe consigo alguns desafios, de um lado a necessidade de os professores se adaptarem rapidamente a novas plataformas e metodologias de ensino, o que exigiu um esforço adicional e acelerado para aprimorar suas habilidades digitais. Por outro lado, essa adaptação do ensino resultou no aumento da desigualdade de aprendizagem entre os estudantes e contribuiu para a Educação Básica pública ser ainda mais exclusiva.

Compreendemos que as mudanças que incidem sobre o trabalho do professor com a inserção ampliada da tecnologia aplicada às formas de ensino híbrido e remoto ampliaram o processo de precarização, intensificação e controle sobre seu trabalho. Esse processo resultou no aumento do tempo de trabalho combinado por meio de inserção tecnológica aliada a novas formas de gestão sobre o trabalho dos professores.

A precarização do trabalho ocorreu também na esfera objetiva da vida. Consideramos que a transferência de responsabilidade sobre a compra e a garantia de estrutura adequada para o teletrabalho recaiu sobre o professor. Todos os equipamentos, estrutura física, mobiliário, acesso à Internet, luz, água e outros custos adicionais necessários para as atividades próprias da docência ficaram por conta desse profissional da educação. Importante ressaltar que a gestão pública municipal reduziu consideravelmente o uso de recursos públicos destinados à educação escolar com a manutenção das escolas, pois os custos foram repassados aos trabalhadores da educação e, ao mesmo tempo, conteve os custos com progressão de carreira e pagamento de inflação relativo ao ano de 2020.

Compreendemos que houve aumento da intensificação do tempo de trabalho do professor, pois este profissional prolongou suas jornadas de trabalho a fim de atender aos seus

estudantes por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e uso de contato telefônico pessoal. Contudo, a PMF considerou necessário medir o tempo de trabalho dos docentes, porém, como não era possível “ver” o tempo de trabalho socialmente útil *in loco* no teletrabalho, outras formas de controle foram pensadas e experimentadas no período de pandemia. Planilhas, relatórios e reuniões foram as principais estratégias adotadas para contabilizar e justificar o pagamento dos salários. Mesmo após o retorno ao Ensino Presencial, as práticas de controle por meio da tecnologia ainda perduram.

Durante o percurso da pesquisa, percebemos que, no período de intensa mudança tanto nas práticas dos professores quanto nas formas de “aula”, as etapas do ensino Fundamental I e II foram verdadeiros experimentos de inserção tecnológica na educação escolar. Esse público ainda não havia sido submetido a outros formatos de aula para além do presencial, com exposição quase sempre do modelo professor x alunos. Com isso a pandemia, o setor privado pôde vislumbrar novos nichos de negócio na Educação Básica e difundiu amplamente a ideia de que a tecnologia, aliada à formação dos professores, seria a solução para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Para complementar a análise dos dados sobre o controle do trabalho dos professores, foram realizadas buscas externas em estudos relevantes que pudessem contribuir para o debate no decorrer do trabalho. No entanto, é importante ressaltar que não foi encontrado nenhum material. Consideramos que nosso estudo levantou pontos importantes que mostram a prática de uma nova forma de controle do trabalho docente que gera insatisfação e estranhamento sobre o próprio labor, além de precarizar e intensificar a prática dos professores. Assim, as contribuições apresentadas nesta pesquisa podem servir como ponto de partida para se ampliar essas discussões e auxiliar no preenchimento da lacuna encontrada na literatura. Consideramos relevante que mais pesquisas sejam desenvolvidas, buscando analisar o fenômeno do controle do trabalho dos professores, haja vista que outras metamorfoses estão em curso.

Outro ponto importante observado nesta pesquisa foi a intensa luta dos trabalhadores da educação durante o curto e movimentado período relacionado à pandemia de Covid-19(2020 a 2022). Mudanças forçadas sobre a prática, ataques recorrentes por parte da PMF ocasionando perda de direitos por parte dos professores, demissão em massa de trabalhadores com contrato temporário, intensificação e precarização do trabalho, exclusão das decisões didático-metodológicas, imposição de responsabilização que não competiam aos professores, greves por vacina e atendimento com condições sanitárias foram algumas das muitas lutas que a categoria dos professores precisou travar em um período extremamente difícil, pois os trabalhadores não podiam se reunir pessoalmente.

Do ponto de vista político e administrativo, podemos considerar que não houve articulação das decisões a nível federal, pois as normatizações foram garantidas via estados ou municípios e que o CNE só produziu normativas após muita pressão da sociedade civil. Além disso, o posicionamento negacionista da presidência da república era o de que a vida deveria seguir a normalidade para o setor econômico não parar.

Quanto às ações do governo municipal de Florianópolis, podemos compreender que foram pautadas em decisões unilaterais que excluíram o Conselho Municipal de Educação, os trabalhadores da educação, os sindicatos da categoria e as famílias. As decisões materializadas em “canetaços” e normatizações unilaterais, também acabaram por passar mais responsabilidades aos trabalhadores das unidades educativas, com termos e protocolos ilegais que delegaram, aos servidores sob condições precárias de atendimento, o controle da propagação do vírus nos espaços educativos.

Importante destacar o quanto a gestão da PMF (2020 a 2022) produziu verdadeiras cortinas de fumaça para ocupar os trabalhadores da educação na resolução das lutas do cotidiano, deixando, assim, caminho livre ao avanço do desmonte do Conselho Municipal de Educação, a fim de implementar políticas públicas de interesse de seus dirigentes. Com a mudança da estrutura do CME a partir de 2021, a maior parte das cadeiras dos conselheiros foi ocupada por organizações do setor empresarial. Desse modo, a função fiscalizadora e combativa do Conselho praticamente acabou, sendo possível perceber uma sintonia nunca vista entre PMF e CME. Nesse período, sob o comando da nova composição do CME, o discurso de que Florianópolis sendo considerada a Capital da inovação, há necessidade de formar mão de obra para o mercado, em especial da tecnologia. Sob esse argumento, uma nova política pública foi gestada, com a ideia de formar estudantes ainda no Ensino Fundamental II com competências e habilidades relacionadas à Teoria do Capital Humano, com autonomia, e pautado nas chamadas Metodologias Ativas ancoradas no “aprender a aprender”.

Esse foi o alicerce para a criação da Lei nº 10.915/2021, que dispõe sobre a Política de inovação da Educação Municipal de Florianópolis, cujos trâmites legais para sua elaboração foram muito bem articulados entre PMF, Câmara Municipal de Vereadores e CME. Consideramos importante que se discuta os desdobramentos dessa política educacional e suas implicações ao ensino e na possível intensificação e precarização do trabalho dos professores, além do uso de recursos públicos autorizados pela referida lei.

Essa política educacional está alinhada e ajustada com as solicitações do projeto que resultou no empréstimo junto ao BID consolidado em 2022 pela PMF, em cujo bojo estão as orientações, recomendações e proposições do banco. A Lei de Inovação garantiu condições, por

meio de normatização, para que o município garanta o cumprimento das exigências do organismo multilateral, seja por construção de estruturas adequadas ao formato do BID, seja por metodologias, formação de professores ou modelos de gestão.

Importante também analisar a Lei nº 14.533/23, que institui a Política Digital em âmbito federal e propõe a articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. A referida legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, que insere, no art. 4º, a criação de conteúdos digitais e resolução de problemas voltados ao letramento digital de jovens e adultos. Importante destacar que a aprendizagem digital prevê técnicas de uso de ferramentas e recursos digitais para “fortalecer” a docência.

A referida lei foi proposta por meio de Projeto de Lei 45136/2020 de autoria da deputada Angela Amin, do Partido Progressistas de Santa Catarina. Ao comparar as Leis nº 14.533 (federal) e nº 18.322 (municipal), percebemos muita proximidade e alinhamento da proposta de ambas as políticas públicas.

Esse entrosamento cuidadosamente planejado da Política de Inovação Municipal foi “desenhado” para se articular com a política federal. Muito de seu conteúdo e direcionamento está, portanto, em consonância, principalmente o dispêndio de recurso público para pagamento de contratos com a iniciativa privada. Consideramos importante analisar a que fim e a que setores essas políticas se destinam, que formação preconizam para os estudantes das escolas públicas e que metodologias de ensino e disputas hegemônicas estão no bojo das políticas. Todos esses pontos serão sentidos nas escolas por alunos e professores, principalmente esses últimos, que mais uma vez, sob o discurso das melhores práticas da gestão pública e da inserção tecnológica, terão seu trabalho mais precarizado, intensificado e controlado.

Em relação ao percurso desta pesquisa, cabe ressaltar que encontramos alguns desafios para sua efetivação. Um deles foi a aplicação dos questionários nas escolas selecionadas. Muitos professores lotados nessas instituições no ano de 2023 não trabalharam nelas durante o ensino remoto por serem recém-formados, outros não trabalharam na rede pública municipal de Florianópolis e haviam recém se efetivado na rede, outros estavam fora da unidade no dia agendado para a aplicação do questionário. Esse deslocamento, consideramos tanto prejudicial para o trabalho dos professores quanto para o aprendizado dos estudantes, pois não há continuidade do trabalho na mesma instituição, além do que, no retorno às aulas presenciais, muitos dos professores que atuaram no ensino remoto e híbrido não permaneceram com as

turmas. Desse modo, a retomada presencial acabou por exigir ainda mais do novo professor, pois, no ano de 2022, além de conhecer os estudantes, houve a necessidade de realizar uma grande e complexa avaliação diagnóstica de cada aluno para iniciar o ensino.

Uma parte dos docentes preencheu o formulário tensa e preocupada em retornar logo à sala de aula onde algum substituto ou outro professor estava com duas turmas para que, em 10 minutos, o colega pudesse participar da pesquisa. Isso nos permitiu observar o quanto os professores das escolas estão sobrecarregados com a prática, o que lhes impede refletir sobre seu trabalho, mesmo em curtos momentos.

Nossa pesquisa buscou relacionar, por meio de um percurso histórico e dialético, a articulação das políticas públicas nacionais com as locais, para, então, compreender como esses processos macros e relacionam na prática, nas escolas, no trabalho dos professores e no cotidiano das instituições de ensino.

Outro ponto que consideramos relevante mencionar foi o fato de a pesquisa ter selecionado como público os professores do Ensino Fundamental, pois, com o levantamento da literatura, observamos a necessidade de que outros trabalhos críticos olhem para essa “parte” da escola e que as metamorfoses do trabalho dos docentes e suas implicações sobre o ensino sejam visibilizadas. Durante a pandemia de Covid-19, muitas inovações, proposições e tensionamentos foram direcionados especialmente para esse público, portanto, sugerimos que pesquisas na perspectiva do materialismo histórico-dialético estejam presentes na e para a escola e o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 18 maio 2023).
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 2020, v. 41, e239688, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- AMÉRICO, Bruno L.; LACRUZ, Adonai J. Contexto e desempenho escolar: análise das notas na Prova Brasil das escolas capixabas por meio de regressão linear múltipla. *Revista de Administração Pública*, [s. l.], v. 51, n. 5, p. 854–878, set. 2017.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (coleção mundo do trabalho)
- ARGOLLO, Juliana; Vieira, Nívea. O "novo normal" da covid-19 - quando a emergência se transforma em política educacional. *Revista Princípios*, [s. l.], n. 160, p. 246-272, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.011>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- ARIAS, Alexandre; PINTO, Geraldo Augusto. A Indústria 4.0: a agenda industrial alemã Pós-Crise de 2008. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais*. [S. l.]: Boitempo, 2023. p. 131-148. ISBN 978-65-5717-232-2.
- ARRUDA, Robson Lima de; NASCIMENTO, Robéria Nádia de Araújo. Novas Mediações Pedagógicas: percepções dos professores da educação básica no contexto da pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 61, p. 41-60, 03 mar. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3807>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BANCO MUNDIAL. *Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?* 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-COVID-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, v. 42, e243136. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.243136>. Acesso: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional e Educação. *Parecer CP/CNE 05/2020* (Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19). Brasília, DF: MEC/CNE/INEP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Indicador de Esforço Docente*. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Covid-19: situação epidemiológica do Brasil neste sábado (30)*. Brasília, Ministério da Saúde, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus/informes-semanais-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-neste-sabado-30>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 27 de agosto de 2022. p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19: situação epidemiológica do Brasil neste sábado (30). *MS*, [S. l.], 30 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus/informes-semanais-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-neste-sabado-30>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CARMINATTI, Luciane. *Portaria sobre o cumprimento da hora-atividade para rede estadual: veja como ficou*. Luciane Carminati, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/portaria-sobre-o-cumprimento-da-hora-atividade-para-rede-estadual-veja-como-ficou/>. Acesso em: 23 out. 2023.

CEPAL. Coordenação Econômica para a América Latina e o Caribe. Cepal, COVID-19. 2023? Acesso em: 07 jun. 2023.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2020, v. 45, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CHAVES, Priscila M.; FLORES, Renata; EVANGELISTA, Olinda. Ensino híbrido cai sobre o professorado. *Contrapoder*, [s. l.], 23 nov. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CIPRIANI, Flávia Marcele, Moreira, Antônio Flávio Barbosa e Carius, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade* Porto Alegre. 2021, v. 46, n. 2, e105199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 13 jul. 2022.

COLEMARX. Coletivo de estudos em marxismo e educação. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. *Colemarx*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 22 abr. 2020.

COLLETE, Patricia Muryell Guimarães. “Parcerias público-privadas” na gestão educacional: o caráter fetichista das cisões na literatura acadêmica. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240980?show=full>. Acesso em: 06 abr. 2023.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gil. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COVID-19: Justiça determina volta às aulas presenciais em Florianópolis. *G1 Santa Catarina*, 18 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/03/18/justica-determina-volta-as-aulas-presenciais-em-florianopolis.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CROZATTI, J. Variáveis que influenciaram o IDEB do ensino fundamental das redes públicas municipais paulistas em 2017. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. e230327, 2021.

DAL ROSSO, Saidi. *Mais Trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo 2008.

DANTAS, Marcos *et al.* Informação, trabalho e capital. In: DANTAS, Marcos (org.). *O valor da informação: de como o capital de apropria do trabalho social na era do espetáculo e da internet*. São Paulo: Boitempo, 2022. p. 17-92.

DEMARTINI, Susana Seidel; LARA, Isabel C. Machado de. O ensino de matemática na realidade pandêmica: ferramentas tecnológicas utilizadas nos anos finais do Ensino Fundamental. *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3633>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DENARDI, Didiê Ana Ceni, Marcos, Raquel Amoroginski e Stankoski, Camila Ribas. Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Boletim Emprego em Pauta*, Brasília, n. 21, jun. 2021. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos. *Dieese*, mar. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2023>. Acesso em: 02 maio 2023.

EDUCAÇÃO CONECTADA. MEC divulga critérios para repasse do Programa Educação Conectada. 202-. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/todas-noticias/218-mec-divulga-criterios-para-repasse-do-programa-educacao-conectada>. Acesso em: 02 maio 2023.

EVANGELISTA, Olinda. (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: 14567-Texto do artigo-209209221937-2-10-20191110 (3).pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 4., 2009, São Luís, Maranhão. *Anais [...]*. Maranhão: UFMA, 2009. Disponível em: RECONVERSÃO, ALARGAMENTO DO TRABALHO DOCENTE (ufma.br). Acesso em: 11 abr. 2023.

FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura; Silva, Mariléia Maria da. O trabalhador docente na escola pública: Novos elementos de subsunção ao capital. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 145- 172, maio/ago. 2020.

FERREIRA, Isabela Tosta. *Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de Santa Catarina*, Florianópolis 2021. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/228167>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução Nº 1, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre alterações na Resolução CME nº 01/2015, que “fixa normas para a Autorização de Unidades Educativas Municipais do Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis”. Florianópolis: PMF/CME, 2022. Disponível em: 02_08_2022_13.03.11.c302f020323a1c76adf8f22a4af5447a.pdf (pmf.sc.gov.br). Acesso em: 10 abr. 2022.

FLORIANÓPOLIS. *Protocolo para o retorno das aulas presenciais no município Florianópolis*. Florianópolis: PMF, 1 fev. 2022a. Disponível em: https://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2022_11.17.44.3af6f3e1f29f38ab3002e34382cc49b7.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Projeto de expansão e aperfeiçoamento da educação infantil e do ensino fundamental em Florianópolis – 2ª rodada PRAEB 2 (BID-2) BR.-L1579. Avaliação ambiental e social (AAS). Documento preliminar. Florianópolis, agosto de 2022b. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_08_2022_16.24.01.5c50217ec486ce89cf04ecff14403d59.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. PMF, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FLORIPAMANHA. Florianópolis ganha Política Municipal de Inovação na Educação. *Floripamanha*, Florianópolis, 17 ago. 2022. Disponível em: <https://floripamanha.org/2022/08/florianopolis-ganha-politica-municipal-de-inovacao-na-educacao/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 85-97, jan./jun. 2001.

FREITAS, Jaqueline de; SIEMS, Fernanda Denise; BASSI, Marcos Edgar. As veias abertas dos conselhos de educação: privatização da educação pública. In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de (org.). *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*. São Paulo: Pimental Cultural, 2013. p. 291-301.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capital real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GESTRADO-UFMG. *Resumo Técnico da pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 07 jul. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: v. 1*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: v. 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v. 3.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança mundial*. São Paulo: Loyola, 2008.

IASI, Mauro L. O método: categorias fundantes do século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 17, n. 32, p. 33-67, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28302> <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28302/16433>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desemprego*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 16 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divulgação dos resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Florianópolis (SC)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Regularidade do Corpo Docente*. Brasília: Inep, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 29 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015*. Brasília: Inep, 25 jun. 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 467-496, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>. Acesso em: 13 jul. 2022.

KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: 23 mar. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LANDIM VILELA, Louis; FERRAZ, Anderson Claiton; PAIVA DIAS, Matilde de; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da pandemia de covid-19. *SciELO Preprints*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3115>. Acesso em: 10 abr. 2023

LEHER, Roberto (org.). *Educação no governo Bolsonaro*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. *Revista de Políticas Públicas*, [S. l.], v. 26, n° esp., p. 78-102, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LIMA, Cássio de Almeida *et al.* Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da COVID-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00329160, jan. 2021. Disponível em http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100511&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2022.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva *et al.* Confinar a experiência escolar num ecrã? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e240846, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240846>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LINHART, Danièle. Entrevista com Danièle Linhart: a instituição da expropriação. Entrevista cedida a Laurent Aucher, Frédérique Barnier. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 135, jul. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v19n1/v19n1a10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MACHADO, Juliana Brandão *et al.* Trabalho docente e inclusão digital em tempos de pandemia de Covid-19: uma pós-verdade sobre a docência e o ensino. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 9, n. 6, p. 278-293, mar. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4341>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de COVID-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Manguinhos, v. 28, n. 4 p. 1263-1267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MAIS de 30 mil estudantes de Florianópolis receberão chips com internet para auxílio nos estudos. *NSC Total*, Florianópolis, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/noticias/mais-de-30-mil-estudantes-de-florianopolis-receberao-chips-com-internet-para-auxilio-nos>. Acesso em: 22 maio 2023.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2017.

- MARX, Karl. *Capítulo VI (inédito)*: manuscritos de 1863-1867. O Capital, livro I. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: uma abordagem contemporânea à luz do materialismo histórico. *Outubro*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 81-117, 2013. Disponível em: Marcelo Badaró Mattos-Outubro Revista. Acesso em: 13 jul. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, [s. l.], v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021.
- MINTO, Lalo Watanabe; GALZERANO, Luciana Sardenha. Educação e(m) pandemia: atividade essencial, finalidade supérflua? *Organizações e Democracia*, Marília, v. 22, n. 2, p. 39-58, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/issue/view/696>. Acesso em: 23 out. 2023.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Acesso em: 13 jul. 22.
- NASCIMENTO, Carolina P. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, [s. l.], v. 27, p. e39015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39015>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- NEPOMUCENO, Vera Lúcia; ALGEBAILLE, Eveline. Educação básica no Brasil, trabalho docente e pandemia. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. p. 193-212, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/821> . Acesso em: 22 abr. 2022.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo dos trabalhadores do telemarketing. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 47-60, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.21854. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21854>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. *Histórico da pandemia de COVID-19*. – [S. l.]: OPAS/OMS, [2022?].
- PAULO NETTO, José. *Introdução ao Estudo do Método de marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PESSANHA, Fabiana Nery de Lima.; TRINDADE, Regina Aparecida Correia. A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Revista Actualidades Investigativas em Educación*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 1-28, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v22n2/1409-4703-aie-22-02-00349.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PESSÔA, Kaline Oliveira da Cunha. *Trabalho e Educação: a formação da subjetividade na indústria 4.0*. 2021. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Psicologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PISO salarial dos professores será reajustado em Florianópolis. *ND Mais*, Florianópolis, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/piso-salarial-dos-professores-sera-reajustado-em-florianopolis/>. Acesso em: 23 out. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana. FAGIANI, Cílson César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 156-165, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>. Acesso em: 13 jul. 2023.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL - UFJF: Página de Busca. A relação entre formação e esforço docente e os resultados do Saeb para língua portuguesa do 9º ano das escolas estaduais do Pará, entre 2015 e 2019.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 17 n. 50, maio-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROMANOWSKI, Joana P.; RUFATO, João A.; PAGNONCELLI, Vanessa. Protagonismo docente em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, [s. l.], v. 27, p. e38846, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Vacinação dos profissionais da Educação: tudo o que você precisa saber. Florianópolis: SED, Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31071-vacinacao-dos-profissionais-da-educacao-tudo-o-que-voce-precisa-saber>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Márcia Luzia dos. *Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente*. 2019. 360 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Márcia Luzia dos. Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores. 2013. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Educação Infantil, docência e formação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, Thamires de Lazzari. *A diluição do potencial político da participação social: o caso do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis*. 2022. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: A diluição do potencial político da participação social: o caso do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (ufsc.br). Acesso em: 07 jun. 2023.

SARAIVA, Ana Maria Alves *et al.* Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 61, p. 302-317, 03 mar. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4315>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SERVIDORES de Florianópolis declaram greve por tempo indeterminado: 'nenhum voto contrário'. Redação *ND Mais*, Florianópolis, 30 maio 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/direitos/servidores-de-florianopolis-declaram-greve-por-tempo-indeterminado-nenhum-voto-contrario/>. Acesso em: 31 maio 2023.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 14 jun. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. (org.). *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*. São Paulo: Pimental Cultural, 2013.

SIEMS, Fernanda Denise. *Disputas pelos rumos da educação catarinense: o conselho estadual de educação de Santa Catarina sob a pauta da OCDE*. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211406>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020a. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020b.

SILVA, Amanda Moreira. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020c. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Camila L da; SANTOS, David M. Barreto. Desenvolvimento docente profissional e educação básica na pandemia do covid-19. *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3526>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Leda Maria Messias da.; ALVES, Nadine Girardi. Precarização da docência: os direitos da personalidade frente ao trabalho remoto. *Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 92–113, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadtmat/article/view/8336/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, Mariléia Maria da *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s. l.], v. 19, e00322154. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00322>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Mariléia Maria da; SANTOS, Márcia Luzia dos. Da financeirização da educação: quem educa o educador? *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 114-131, 8 maio 2019. Anual. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13672>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa. G.; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 28, p. e280054, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Esclarecimentos Jurídicos preliminares sobre o Projeto de Lei do Plano de Carreira do Magistério. *Sinte-SC*, 7 dez. 2015. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/1344/esclarecimentos-juridicos-preliminares-sobre-o-projeto-de-lei-do-plano-de-carreira-do-magisterio>. Acesso em: 13 jul. 22.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. PEE, Plano de Carreira, SCPREV, MPs da Segurança: O ataque ao serviço público do Governo Colombo. *Sinte-SC*, 25 nov. 2015. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/1343/pee-plano-de-carreira-scprev-mps-da-seguranca-o-ataque-ao-servico-publico-do-governo-colombo>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Pesquisa Saúde Docente: *A saúde do profissional da educação em tempos de pandemia e trabalho remoto*. [Florianópolis]: SINTE-SC, 2020. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/caderno%20pesquisa%20saude.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Prefeitura faz marketing de nova escola, mas educação está abandonada. *YouTube*, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1A32HZnAPrA>. Acesso em: jul. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Resultado do questionário: trabalhadores da educação e a relação com o teletrabalho e atividades não presenciais*. [Florianópolis]: Sintrasem, 2020. Disponível em:

http://www.sintrasem.org.br/files/1098/Resultados_pesquisa_publicacao_em_21_05-PDF.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOARES, Simária de Jesus *et al.* *O uso das TDICS no processo de ensino e aprendizagem*. Montes Claros: [S. l.], 2015. Não paginado. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. *Contrapoder*, [s. l.], 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SOUZA, Celestina *et al.* Docência e aprendizagem na pandemia: desafios e perspectivas no ensino da rede pública do Tocantins. *Revista Inovação e Humanidades*, Palmas, v. 9, n. 6, p. 200-212, mar. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6457>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 12, n. 45, p. 925–944, out. 2004.

SOUZA, Patrícia de. Agenda 2030 para a sustentabilidade do capital e o fundo público como garantia. *In*: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de (org.). *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*. São Paulo: Pimental Cultural, 2013. p. 178-205.

THOMPSON, Edward P. *Sobre classe e falsa consciência: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Edunicamp, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19*. 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266. Acesso em: 28 abr. 2022.

TRINDADE, Regina Aparecida Correia; PESSANHA, Fabiana. Desafios do trabalho docente no Brasil em tempos de pandemia. *Educación y Humanismo*, [s. l.], v. 25, n. 44, p. 174-196, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.529>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Pesquisas. *Indime*, 24 set. 2021. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/pesquisas>. Acesso em: 13 jul. 2022.

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

VERDÉLIO, Andrea. Governo veta lei que dá a estudantes acesso gratuito à internet | *Agência Brasil*, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/governo-veta-lei-que-da-estudantes-acesso-gratuito-internet>. Acesso em: 09 maio 2023.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, São Leopoldo, v. 23, p. 1-25, 25 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230065>. Acesso em: 13 jul. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Efeitos da precarização do trabalho docente no Ensino Fundamental do município de Florianópolis no período da pandemia (2020-2022)”, sob responsabilidade da acadêmica Rafaela Cunha Vargas Laureano e orientação da professora Adriana D’Agostini, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O questionário tem por objetivo compreender a possível intensificação da precarização do trabalho docente durante a pandemia COVID-19 (2020-2022) na rede municipal de Ensino Fundamental de Florianópolis. Tendo em vista as questões éticas da pesquisa, não é necessária a identificação nominal das(os) respondentes e não serão identificados, na dissertação, os profissionais participantes respondentes, garantindo a total proteção das respostas e do anonimato. O questionário foi aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa e está organizado em 3 blocos: I Dados gerais; II Condições de trabalho; e III Prática docente, totalizando 16 questões e um espaço final para comentários.

Caso tenha alguma dúvida entrar em contato com rafaela.vargas@prof.pmf.sc.gov.br.

I Dados gerais

1) Assinale a etapa que você leciona:

Fundamental I () Fundamental II ()

2) Qual seu tipo de contrato com a prefeitura?

Efetivo () Acordo de Contrato Temporário - ACT()

3) Há quanto tempo trabalha na rede?

() Menos de 1 ano

() 1-4 anos

() 5-10 anos

() 11-15 anos

() 16-20 anos

() 21-25 anos

4) Há quanto tempo trabalha nessa escola?

- () Menos de 1 ano
 () 1-4 anos
 () 5-10 anos
 () 11-15 anos
 () 16-20 anos
 () 21-25 anos

II Condições de trabalho

Para as questões 5, 6, 7, 8, 9, 10,12 e 13, considere a seguinte definição:

“Ensino” Remoto - Modelo de aulas remota utilizado durante o ano de 2020 no qual as “aulas” aconteceram via plataformas ou aplicativos e material impresso.

5) Além do habitual processo de trabalho no Ensino presencial, você percebeu no trabalho remoto:

Você pode assinalar mais de uma opção.

- () Controle de produção e tarefas por meio de planilhas e relatórios
 () Maior vigilância nas sequências didáticas pela gestão escolar
 () Postagem e envio de atividades em diversos ambientes (site, drive, aplicativos, e-mail)
 () Aumento na frequência de reuniões com a supervisão e gestão escolar
 () Outros: _____

6) Você concorda que o modelo de aulas Remoto utilizado durante a pandemia na PMF possibilitou um ensino com mediação de qualidade do conteúdo planejado e com avaliação processual para professores e alunos?

- 1 - Discordo Totalmente
 2- Discordo
 3- Não estou decidido
 4- Concordo
 5- Concordo Totalmente

7) A Secretaria de Educação Municipal discutiu com a comunidade escolar o modelo de ensino adotado durante o Ensino Remoto?

Sim () Não () Não sei () Prefiro não responder ()

8) Como foi a formação continuada da rede para o modelo de aulas Remoto?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- () Cursos sobre uso de tecnologias
 () Atendimento sobre as demandas dos alunos () Direcionamento sobre currículo, planejamento e avaliação
 () Formação coletiva
 () Formação individual
 () Outros: _____

9) Assinale se você exerceu funções que vão além dos processos de ensino e aprendizagem (de planejamento, registro, mediação e avaliação)?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- () Fiz busca ativa de alunos
 () Entreguei cesta básica
 () Auxiliei colegas no planejamento e produção de material on-line
 () Ajudei colegas a utilizar plataformas e ferramentas digitais
 () Participei de formação além das formações oferecidas pela PMF
 () Outros: _____

10) Como você considera o tempo de trabalho nas aulas remotas?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- () Similar ao presencial
 () Mais tempo com registros
 () Mais tempo com planejamento
 () Mais tempos corrigindo atividade

Para a questão 11, 13 e 15, considere a seguinte definição:

Ensino Híbrido - Modelo de “ensino” utilizado durante o ano de 2021 e primeiro trimestre de 2022 onde as “aulas” aconteceram parte presencial e parte remota.

11) Como você considera o tempo despendido em suas atividades docentes dos processos de ensino e aprendizagem (planejamento, registro, mediação e avaliação) durante o modelo híbrido?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- Similar ao presencial
- Mais tempo com registros
- Mais tempo com planejamento
- Mais tempo corrigindo atividades
- Mais tempo em atendimento às famílias

III PRÁTICA DOCENTE

12) Como você caracteriza sua prática no “Ensino” Remoto?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- Equivalente ao presencial
- Houve superficialização
- Aperfeiçoada
- Minha prática foi inviabilizada pelas condições estruturais de trabalho
- Incompleta por questões da pandemia
- Prefiro não responder

13) Foi possível perceber aumento do controle sobre seu trabalho, em especial sua prática durante o as aulas Remoto e Híbrido?

Sim Não Parcialmente

14) Assinale se durante esse período você percebeu:

Você pode assinalar mais de uma opção.

- Aumento na produção de relatórios, planilhas, drive e SIG Educação
- Preocupação da escola sobre quantidade em detrimento da qualidade das atividades desenvolvidas
- Padronização no formato das atividades por parte da gestão escolar
- Incumbência de novas funções que não fazem parte do trabalho de professor

15) Como você caracteriza sua prática no “Ensino” Híbrido?

Você pode assinalar mais de uma opção.

- Equivalente ao presencial
- Houve superficialização
- Aperfeiçoada

-)Minha prática foi inviabilizada pelas condições de trabalho
-)Incompleta por questões da pandemia
-)Prefiro não responder

16) Com o retorno do Ensino 100% presencial você:

Você pode assinalar mais de uma opção.

-) Identificou que o trabalho em sala de aula retornou como antes das aulas remotas
-) Percebeu trabalho redobrado para mediar atividades com os alunos com níveis de aprendizagem distintos dentro de uma mesma turma
-) Observou maior tempo dedicado a planejar de acordo com os conteúdos proposto pelo currículo por existir disparidade de aprendizado dos alunos
-) Notou aumento da burocratização no processos que envolve sua prática (relatórios, planilhas, ficha de frequência)

Comentários:

Utilize este espaço para escrever sobre outros tópicos não abordados anteriormente ou qualquer comentário adicional que julgue relevante:

Agradeço a dedicação e o tempo disponibilizado para responder esse questionário.

Obrigada pela oportunidade!

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE - PLACON

(Incluir logo da Instituição e identificação)

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Identificação:

(nome da instituição de ensino)

Endereço: _____

CEP: _____ Bairro: _____

Telefone: () _____

Instituição: () público

() privado

Se houver outras unidades escolares vinculadas identificar o número () e endereço(s):

Se uma instituição Privada é inscrita(s) no CNPJ sob nº:

Se pública qual a mantenedora

Neste ato representada pela Comissão Escolar, conforme segue:

Nomes dos integrantes da Comissão Escolar, CPF e função:

Através da assinatura deste TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE os membros da Comissão Escolar acima identificados declaram, para todos os fins de direito e para quem interessar, acompanhado da instituição de ensino acima identificada, que:

1. O presente PlanCon-Edu Escola da referida instituição de ensino foi elaborado com base no modelo do PlanCon-Edu, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1br689dVt3AlXxwsmzHxfaiD4gLnuCbB/view>, conforme preconiza a PORTARIA CONJUNTA nº 750/2020 SED/SES/DCSC de 25 de setembro de 2020;
2. Na elaboração do PlanCon-Edu Escolar foram seguidas os oito (8) cadernos de diretrizes estabelecidas no Plano de Contingência da Educação Estadual e Municipal bem como protocolos, normas e legislação vigentes, comprometendo-se em cumpri-las integralmente;
3. O PlanCon Edu seja entregue para análise e homologação, ao Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, conforme indicado pela PORTARIA CONJUNTA nº 750/2020 SED/SES/DCSC de 25 de setembro de 2020.

Município, ____ de _____ de 2020.

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

Assinaturas dos integrantes da Comissão Escolar

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS



TERMO DE COMPROMISSO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

(preencher de forma legível)

EBM	
DADOS DO (A) ESTUDANTE	
Nome Completo do(a) Estudante:	
Ano:	Turma:
DADOS DO RESPONSÁVEL LEGAL	
Nome completo:	
Grau de parentesco:	RG ou CPF:
CONTATOS	
Telefone fixo:	Celular/Whatsapp: i
E-mail (válido, para encaminhamento de atividades):	
INFORMAÇÕES RELEVANTES	
O(A) estudante pertence ao grupo de risco? <i>Grupos de risco: pessoas com 60 anos ou mais; doenças crônicas (cardiopatas, diabetes, hipertensão, imunossupressores), gestantes, entre outros, conforme Decreto SC/525/2020.</i>	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO
O(A) estudante reside com alguém do grupo de risco?	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO

CONSIDERANDO que os sistemas de ensino e instituições das redes privadas, comunitárias e confessionais possuem autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e replanejamento curricular para as instituições a eles vinculadas. CONSIDERANDO que o retorno às atividades presenciais nas Unidades Educativas tem fundamental importância para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos estudantes. E visa garantir direitos de aprendizagem assegurados na Constituição Federal Art. 6º, Art. 208 e Art. 227. CONSIDERANDO a Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020, que considera a educação como atividade essencial durante a pandemia de COVID-19;

CONSIDERANDO o Decreto nº 1.003, de 14 de Dezembro e 2020 cujo teor estabelece as condições gerais para a **retomada das atividades presenciais na área da Educação**, nas redes pública e privada de ensino, durante a pandemia de COVID-19 e regulamenta a lei 18032/2020, que dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina,

CONSIDERANDO que o Decreto nº 1.003, de 14 De Dezembro e 2020 cujo teor estabelece no Art.1º § 3º O responsável legal pelo estudante pode optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais ou remotas quando a instituição ou rede oferecer essa opção, mediante assinatura de termo de responsabilidade na Instituição de ensino em que o estudante estiver matriculado. E a Portaria Conjunta SES/SED 983 2020 que torna obrigatório no § 3º Os responsáveis legais pelo estudante que optarem pela continuidade no regime de atividades não presenciais ou remotas. **O termo de responsabilidade terá validade de 15 dias.** Caso haja mudança de entendimento durante este período, os responsáveis legais deverão comunicar a instituição de ensino para o enquadramento do estudante em até 7 dias úteis após essa comunicação.

DECLARO, eu, responsável legal pelo(a) estudante supracitado, ter ciência de todos os problemas causados pela pandemia COVID-19, dos riscos em relação ao contágio do coronavírus e do que está acontecendo a nível mundial, nacional, e especialmente no município de _____ e Estado de Santa Catarina. E ciente que este



termo de compromisso **terá validade de 15 dias** e caso eu tome a decisão de optar pelo retorno do meu filho ao regime presencial **deverei comunicar a unidade de ensino 7 antes** do término do prazo de validade deste termo de compromisso. **Sendo renovado por novo período.**

DECLARO que estou ciente do agravamento dos riscos que envolvem o retorno às aulas presenciais, bem como, estou ciente de todas medidas e protocolos adotados pela Secretaria Municipal de Educação em relação ao retorno das atividades presenciais.

DECLARO que estou ciente de que o sistema de ensino neste momento de retorno às aulas será "híbrido", sendo ofertadas aulas presenciais e remotas concomitantemente. Devendo o(a) estudante desenvolver as atividades remotas conforme os módulos de estudo disponibilizados semanalmente.

E, por livre e espontânea vontade, ciência, concordância e responsabilidade:

(...) DECLARO, que o(a) estudante **NÃO FREQUENTARÁ** neste momento às aulas presenciais. E estou ciente das obrigações no tocante ao cumprimento das atividades escolares, seja em plataformas digitais ou em meio físico, me comprometendo a realização das mesmas para que o rendimento do(a) estudante seja avaliado adequadamente, da mesma forma me comprometo em manter os dados do (a) estudante atualizados na Unidade Educativa. **Estou ciente que o estudante não poderá frequentar a escola, durante a vigência vigência desse termo.**

() DECLARO que o(a) estudante **FREQUENTARÁ** as aulas presenciais. E estou ciente das obrigações no tocante ao cumprimento das atividades escolares, seja em plataformas digitais ou em meio físico, me comprometendo a realização das mesmas para que o rendimento do(a) estudante seja avaliado adequadamente, da mesma forma me comprometo em manter os dados do(a) estudante atualizados na Unidade Educativa. Também declaro estar CIENTE:

- a) Do conteúdo do PROTOCOLO PARA RETORNO DAS ATIVIDADES NAS UNIDADES EDUCATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO; E o Plano de Contingência Municipal e Escolar;
- b) Das exigências sanitárias de segurança estabelecidas que deverão ser cumpridas, especialmente no tocante ao uso da máscara e higienização das mãos;
- c) De que as aulas presenciais serão ofertadas em forma de **alternância** em dias e horários preestabelecidos, devendo o(a) estudante frequentar as aulas conforme os dias/horários determinados; **Estou ciente que o estudante não poderá frequentar a escola, fora do horário pré estabelecido pelo cronograma da escola. se isso ocorrer ele será encaminhado para sua residência.**
- d) De que em caso de contágio de alguém que resida com o(a) estudante, o responsável se compromete em comunicar a unidade escolar e cumprir o tempo de afastamento determinado pela autoridade médica. **Incluindo neste parágrafo o contágio do próprio estudante também, e caso apresentar qualquer tipo de sintoma, o mesmo será afastado até comprovação da sanidade**
- e) De que o(a) estudante somente frequentará o atendimento presencial caso não tenha apresentado nos últimos 14 dias sintomas de contaminação, tais como febre, tosse, ou caso tenha sido diagnosticado com infecção pelo coronavírus.

Estando de forma clara as informações, assino o presente. **Em caso de mudança de opção, deve comunicar a escola com 7 dias de antecedência**

Florianópolis de NOVEMBRO de 2021.

Assinatura do Responsável

ANEXO C – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOS PROFESSORES ANOS INICIAIS

REGISTRO – MÊS: ABRIL/2020

DATA	MATUTINO	AÇÕES	VESPERTINO	AÇÕES
01/04 (4ª feira) 02/04 (5ª feira) 03/04 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Organização do teletrabalho. No dia 25 de março organizamos a listagem das famílias carentes para o recebimento de cesta básica.	13:00 às 17:00	Revisão do planejamento anual e adaptação para as atividades remotas.
04/04 (SÁB.)				
05/04 (DOM.)				
06/04 (2ª feira) 07/04 (3ª feira) 08/04 (4ª feira) 09/04 (5ª feira)	8:00 às 12:00	Conhecendo e aprendendo a usar o drive, como fazer as atividades <u>no formulário</u> e ferramentas do mesmo. Passo a passo de como fazer o formulário, adicionar fotos, vídeos, links, imagens. Reunião sobre a criação do Portal da escola, construção do site/ troca de ideias e informações sobre atividades online, e de como usar corretamente o drive.	13:00 às 17:00	Conhecendo e aprendendo a usar o drive, como fazer as atividades <u>no formulário</u> e ferramentas do mesmo. Passo a passo de como fazer o formulário, adicionar fotos, vídeos, links, imagens. Revisão: sequência numérica.
10/04 (6ª feira)	FERIADO		FERIADO	FERIADO
11/04 (SÁB.)				
12/04 (DOM.)	FERIADO		FERIADO	FERIADO
13/04 (2ª feira) 14/04 (3ª feira) 15/04 (4ª feira) 16/04 (5ª feira) 17/04 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento: pesquisa em sites de conteúdos e imagens, pesquisa em livros didáticos e materiais diversos. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]	13:00 às 17:00	Elaboração de aulas para o Portal Educacional. Reunião Pedagógica online. Transposição das aulas do Portal para PDF. Elaboração do questionário das condições socioeconômicas da família diante da quarentena.
18/04 (SÁB.)				
19/04 (DOM.)				
20/04 (2ª feira)	8:00 às 12:00	Elaboração da Carta aos pais sobre a quarentena e necessidade do isolamento social.	13:00 às 17:00	Planejamento de atividades de Leitura e Interpretação de texto. Texto informativo.
21/04 (3ª feira)	FERIADO	FERIADO	FERIADO	FERIADO
22/04 (4ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento e pesquisa de atividades de Escrita de frases. Ortografia: <u>ss, ch, lh, gr, ou, br.</u>	13:00 às 17:00	Transposição das atividades planejadas para PDF e formulário. Tabulação de dados dos acessos e das buscas de atividades impressas. Trabalho realizado em conjunto com a professora auxiliar [REDACTED]
23/04 (5ª feira)	FERIADO	FERIADO	FERIADO	FERIADO
24/04 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Pesquisa e Elaboração de tarefas sobre Identificação da quantidade de palavras no texto. Análise das palavras: letras e sílabas/rimas	13:00 às 17:00	Transposição das atividades planejadas para PDF e formulário. Trabalho presencial na escola para impressão e organização do material impresso a ser entregue às famílias
25/04 (SÁB.)				
26/04 (DOM.)				
27/04 (2ª feira) 28/04 (3ª feira) 29/04 (4ª feira) 30/04 (5ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento e pesquisa de atividades sobre o Alfabeto maiúsculo e minúsculo; Transposição das letras maiúsculas e minúsculas. Criação do grupo de <u>Whatsapp</u> para contato e auxílio às famílias. Planejamento para o mês de maio. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]	13:00 às 17:00	Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Controle de acessos online e impressos. Acompanhamento das atividades online. Trabalho realizado em conjunto com a professora Márcia Luzia. Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. Atendimento e Entrega de materiais para as famílias.

Florianópolis, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da Direção Escolar

18/05 (2ªfeira) 19/05 (3ªfeira) 20/05 (4ªfeira) 21/05 (5ªfeira) 22/05 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento de atividades sobre Alfabeto; escrita de <u>palav</u> <u>Litura</u> de frases e palavras. Ortografia: <u>ca-ce-ci-co-cu-ras</u> e frases. Busca pelos contatos das famílias para inclusão no grupo de <u>whatsapp</u> das turmas. <u>Atualização de dados</u> na tabela de contatos; Busca de contato com a agência do Banco do Brasil para acesso ao extrato da conta da APP	13:00 às 17:00	<u>Planejamento das atividades sobre o calendário</u> (Pesquisa, PDF e Formulário) Contato com a professora <u>auxiliar de Tecnologias</u> para ajustes nas pastas do Drive Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas.
23/05 (SÁB.)				
24/05 (DOM.)				
25/05 (2ªfeira) 26/05 (3ªfeira) 27/05 (4ªfeira) 28/05 (5ªfeira) 29/05 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Busca por contatos dos familiares cujas crianças não estão acessando ou buscando material na escola. Transposição das atividades do portal para PDF. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]. Busca pelos contatos das famílias para inclusão no grupo de <u>whatsapp</u> das turmas. <u>Atualização de dados</u> na tabela de contatos	13:00 às 17:00	Planejamento para o mês de junho. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]. Elaboração da Atividade complementar sobre o <u>alfabeto</u> , letras faltantes/ sílabas faltantes. <u>Atualização da tabela de acessos ao Portal</u> Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas <u>Atendimento e Entrega de materiais</u> para as famílias
30/05 (SÁB.)				
31/05 (DOM.)				

Florianópolis, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da Direção Escolar

REGISTRO – MÊS: MAIO/2020

DATA	MATUTINO	AÇÕES	VESPERTINO	AÇÕES
01/05 (6ªfeira)	FERIADO	FERIADO	FERIADO	FERIADO
02/05 (SÁB.)				
03/05 (DOM.)				
04/05 (2ªfeira) 05/05 (3ªfeira) 06/05 (4ªfeira) 07/05 (5ªfeira) 08/05 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Correção de atividades impressas. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]. Tabulação de dados dos acessos e das buscas de atividades impressas. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]	13:00 às 17:00	Planejamento de atividades sobre Alfabeto maiúsculo e minúsculo e separação silábica. <u>Atualização da tabela de acompanhamento de atividades no Portal</u> . <u>Atualização da tabela de atividades retiradas na escola</u> . Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas <u>Atendimento e Entrega de materiais</u> para as famílias
09/05 (SÁB.)				
10/05 (DOM.)				
11/05 (2ªfeira) 12/05 (3ªfeira) 13/05 (4ªfeira) 14/05 (5ªfeira) 15/05 (6ª feira)	8:00 às 12:00	Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Tabulação de dados dos acessos e das buscas de atividades impressas. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED]. Busca de contato com a agência do Banco do Brasil para acesso ao extrato da conta da APP	13:00 às 17:00	Pesquisa e elaboração de tarefas sobre <u>Desaglutinar frases</u> , <u>Identificar palavras no texto</u> e <u>Escrita de palavras a partir de letras iniciais estipuladas</u> . Transposição do planejamento para PDF e formulário. Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas <u>Atendimento e Entrega de materiais</u> para as famílias.
16/05 (SÁB.)				
17/05 (DOM.)				

15/06 (2ªfeira) 16/06 (3ªfeira) 17/06 (4ªfeira) 18/06 (5ªfeira) 19/06 (6ªfeira)	8:00 às 12:00	Produção de VIDEO CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: O homem que amava caixas. Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Reunião online (<u>Formação</u>) Discussão e planejamento em conjunto com a professora [REDACTED] Contato com a professora auxiliar de tecnologias para ajustes nas pastas do Drive <u>Preenchimento</u> dos dados do censo escolar	13:00 às 17:00	Planejamento da Ficha de leitura. Pesquisa e elaboração da lista de indicação de livros para aquisição para a Biblioteca Correção de atividades impressas e acompanhamento das online, tabulação de acessos e busca de material. Transposição das atividades do portal para PDF. Atividades realizadas em conjunto com a professora [REDACTED] Atualização e <u>ajustes</u> da planilha de conteúdos Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. <u>Atendimento e entrega</u> de materiais para as famílias
20/06 (SÁB.)				
21/06 (DOM.)				
22/06 (2ªfeira) 23/06 (3ªfeira) 24/06 (4ªfeira) 25/06 (5ªfeira) 26/06 (6ªfeira)		Planejamento para o mês de julho. <u>Atualização</u> da tabela de conteúdos. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED] <u>Busca</u> dos contatos das famílias, atualização dos grupos de <u>whatsapp</u> Conferência e <u>Atualização</u> da tabela de acessos ao Portal e entrega de material impresso.		Planejamento de atividades para postagem no portal Transposição para PDF e formulário; Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. <u>Atendimento e entrega</u> de materiais para as famílias
27/06 (SÁB.)				
28/06 (DOM.)				
29/06 (2ªfeira) 30/06 (3ªfeira)		Atividades de transposição e reconhecimento de letra caixa alta para script minúscula. Conferência e <u>Atualização</u> da tabela de acessos ao Portal e entrega de material impresso.		Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. <u>Atendimento e entrega</u> de materiais para as famílias Planejamento das atividades online. Transposição das

REGISTRO – MÊS: JUNHO/2020

DATA	MATUTINO	AÇÕES	VESPERTINO	AÇÕES
01/06 (2ªfeira) 02/06 (3ªfeira) 03/06 (4ªfeira) 04/06 (5ªfeira) 05/06 (6ªfeira)	8:00 às 12:00	Elaboração da Carta aos pais e do Questionário de avaliação do Teletrabalho Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Discussão e planejamento em conjunto com a professora [REDACTED]	13:00 às 17:00	Correção de atividades impressas e acompanhamento das atividades online. Planejamento das atividades online. Transposição das atividades do portal para PDF. Trabalho realizado em conjunto com a professora [REDACTED] Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. <u>Atendimento e entrega</u> de materiais para as famílias
06/06 (SÁB.)				
07/06 (DOM.)				
08/06 (2ªfeira) 09/06 (3ªfeira) 10/06 (4ªfeira)	8:00 às 12:00	Planejamento de aulas e transposição para PDF e Formulário Tentativa frustrada de <u>uso</u> dos tablets da escola para envio de atividades para os alunos sem internet. <u>Busca</u> dos contatos das famílias, atualização dos grupos de <u>whatsapp</u> <u>Pesquisa</u> e arquivamento de atividades para uso posterior no planejamento <u>Conferência</u> e atualização da tabela de acessos o Portal	13:00 às 17:00	<u>Busca</u> dos contatos das famílias, atualização dos grupos de <u>whatsapp</u> Pesquisa na Biblioteca de livros de literatura infantil escritos em caixa alta para as crianças do segundo ano; Trabalho presencial na escola para impressão das atividades e organização das apostilas. <u>Atendimento e Entrega de materiais</u> para as famílias
11/06 (5ªfeira)	FERIADO	FERIADO	FERIADO	FERIADO
12/06 (6ªfeira)	8:00 às 12:00		13:00 às 17:00	
13/06 (SÁB.)				
14/06 (DOM.)				
				atividades do portal para PDF, realizado em conjunto com a professora Márcia Luzia. Envio do questionário de avaliação das atividades remotas a ser respondido pelas famílias.

Florianópolis, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da Direção Escolar

ANEXO D – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOS PROFESSORES ANOS FINAIS

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO MÊS **SETEMBRO** DE 2020

Eu, [REDACTED], Professora, matrícula [REDACTED], lotado na Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, declaro que desenvolvi as atividades no período de 01 a 30 de setembro de 2020, conforme segue:

DATA	HORA INÍCIO	HORA FIM	ATIVIDADE
01 Terça	08h00	12h00	REUNIÃO PEDAGÓGICA Participação Reunião Pedagógica Virtual com a equipe escolar.
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 22
02 Quarta	08h00	12h00	Elaboração Folder de divulgação das video aulas do dia 03/09. Preenchimento Relatório de atividades do mês de Agosto de 2020. Continuação do planejamento das atividades da SEMANA 22.
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 22
03 Quinta	08h00	12h00	Produção Roteiro video aulas
	13h00	17h00	Video aula turmas 11,21,32,61,62,71,72
04 Sexta	08h00	12h00	H.A.
	13h00	17h00	H.A.
05 Sábado			
06 Domingo			
07 Segunda			FERIADO
08 Terça	08h00	12h00	REUNIÃO PEDAGÓGICA Participação Reunião Pedagógica Virtual com a equipe escolar. REUNIÃO Avaliação do Estágio Probatório
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 22 Relatório JULHO/2020 Produção Folder Quinta
09 Quarta	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 22 Alimentação SOE
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 22 Alimentação Devolutivas Resposta e-mail



10 Quinta	08h00	12h00	Produção Roteiro video aulas
	13h00	17h00	Video aula turmas 42,51,52,81,82,91,92
11 Sexta	08h00	12h00	Ligação para famílias da Turma 92
	13h00	17h00	REUNIÃO PLANEJAMENTO Com supervisão Ligação para famílias da Turma 92
12 Sabado			
13 Domingo			
14 Segunda	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 23 - Anos Finais Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 23 - Anos Iniciais Resposta aos e-mails
15 Terça	08h00	12h00	REUNIÃO PEDAGÓGICA Participação Reunião Pedagógica Virtual com a equipe escolar. Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 23 - Anos Iniciais Ligação para as famílias da Turma 92 Resposta aos e-mails
16 Quarta	08h00	12h00	Ligação para as famílias da Turma 92 Resposta aos e-mails Relatório pessoal de devolutiva
	13h00	17h00	Ligação para as famílias da Turma 92 Produção Folder divulgação das aulas on-line nas redes sociais Divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes.
17 Quinta	08h00	12h00	Produção Roteiro video aulas
	13h00	17h00	Video aula turmas 11, 21, 32, 61, 62, 71, 72
18 Sexta	08h00	12h00	CONSELHO DE CLASSE TURMAS 91 E 92 Ligação para as famílias da Turma 92
	13h00	17h00	Ligação para as famílias da Turma 92



19 Sábado			
20 Domingo			
21 Segunda	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 24 - Anos Finais Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 24 - Anos Iniciais Resposta aos e-mails
22 Terça	08h00	12h00	REUNIÃO PEDAGÓGICA Participação Reunião Pedagógica Virtual com a equipe escolar. Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 24 - Anos Finais Resposta aos e-mails Ligação para as famílias da Turma 92
23 Quarta	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 24 - Anos Iniciais Resposta aos alunos via e-mails e whatsapp
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 24 - Anos Iniciais Resposta aos alunos via e-mails e whatsapp Produção folder vídeo aula e divulgação nas redes sociais.
	19h00	20h00	Participação de Reunião com Pais - Anos Iniciais
24 Quinta	08h00	12h00	Produção Roteiro das vídeo aulas.
	13h00	17h00	Vídeo aula turmas 42,51,52,81,82,91,92 Ligação para as famílias da Turma 92
	19h00	20h00	Participação de Reunião com Pais - Anos Finais
25 Sexta	08h00	12h00	FORMAÇÃO LÍNGUA INGLESA PMF
	13h00	17h00	Reunião com supervisão. Resposta aos alunos via e-mails e whatsapp
26 Sábado			
27 Domingo			



28 Segunda	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 25 - Anos Finais Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 25 - Anos Iniciais Resposta aos e-mails
29 Terça	08h00	12h00	Resposta aos e-mails
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 25 - Anos Finais Resposta aos e-mails
30 Quarta	08h00	12h00	Planejamento SEMANA 25 - Anos Iniciais Resposta aos alunos via e-mails e whatsapp
	13h00	17h00	Planejamento SEMANA 25 - Anos Iniciais Resposta aos alunos via e-mails e whatsapp

** Informar o número do processo adm ou judicial ao qual está vinculada a atividade (se houver), descrever a atividade desenvolvida de forma que se permita identificar adequadamente o que foi realizado. Individualizar as atividades, descrevendo cada uma em nova linha, com a identificação de horário de início e término de cada uma delas.

ANEXO E – PLANILHA DE ACESSO ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS



Acesso às Atividades Pedagógicas Não Presenciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis

UNIDADE EDUCATIVA	Total Estudantes	Estudantes que estão realizando as atividades não presenciais de forma on-line	Estudantes que estão realizando as atividades não presenciais de forma impressa	Estudantes que não realizaram atividades não presenciais de forma alguma
EBM Acácio Garibaldi São Thiago	532	223	260	49
EBM Adotiva Liberato Valentim	529	132	385	12
EBM Albertina Madalena Dias	716	128	539	49
EBM Almirante Carvalhal	514	358	93	63
EBM Antônio Paschoal Apóstolo	630	66	514	50
EBM Batista Pereira	764	470	263	31
EBM Beatriz de Souza Brito	528	191	330	7 (100% estudantes em atividade de ensino, atividade aguardando documentação e atividades presenciais)
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	859	532 ¹	390	91
EBM Costa da Lagoa	42	34	34	08
EBM Costa de Dentro	113	107	6	0
EBM Dilma Lúcia dos Santos	385	152	225	08
EBM Donícia Maria da Costa	569	3	412	154
EBM Henrique Veras	344	206	87	51
EBM Herondina Medeiros Zeferino	1911	1116	750	95
EBM Intendente Aricomedes da Silva	723	688	5	30
EBM João Alfredo Rohr	372	231	131	10
EBM João Francisco Garcer	86	47	37	2
EBM João Gonçalves Pinheiro	530	374	122	34
EBM José Amaro Cordeliro	528	223	209	96
EBM José do Valle Pereira	524	65	235	224
EBM José Jacinto Cardoso	233	64	136	33

¹ 154 estudantes realizam as atividades não presenciais de forma on-line e retirando atividades impressas.



EBM Jurerê	104	25	77	2
EBM Luiz Cândido da Luz	840	130	615	95
EBM Lupércio Belarmino da Silva	110	52	57	1
EBM Mâncio Costa – Escola do Futuro	545	451	20	74
EBM Marcolino José de Lima	111	30	70	11
EBM Maria Conceição Nunes	1166	795	263	108
EBM Maria Tomázia Coelho	689	214	420	55
EBM Osmar Cunha	645	435	156	54
EBM Osvaldo Galupo	108	0	108	0
EBM Osvaldo Machado	497	238	243	16
EBM Paulo Fontes	322	110	164	48
EBM Retiro da Lagoa	96	83	---	13
EBM Tapera– Escola do Futuro	381	244	113	24
EBM Virgílio dos Reis Várzea	579	418	142	19
EBM Vitor Miguel de Souza	262	43	196	23
TOTAL	17.863			