



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGE

VANIA SILVA DE OLIVEIRA CORDEIRO

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA
DA COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

MACEIÓ - AL

2025

VANIA SILVA DE OLIVEIRA CORDEIRO

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA
DA COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Grupo de Pesquisa: Gestão e Avaliação Educacional

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva

MACEIÓ -AL

2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

- | | |
|-------|---|
| C794c | <p>Cordeiro, Vania Silva de Oliveira.</p> <p>As condições do trabalho docente em tempos de pós-pandemia da covid-19 : uma análise da produção do conhecimento / Vania Silva de Oliveira Cordeiro. - 2025.</p> <p>129 f. : il. color.</p> <p>Orientador: Givanildo da Silva.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.</p> <p>Bibliografia: f. 100-120.</p> <p>Apêndices: f. 121-129.</p> <p>1. Covid-19 (Pandemia). 2. Trabalho docente. 3. Pós-pandemia covid-19. 4. Produção do conhecimento. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37.011.31</p> |
|-------|---|



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

VANIA SILVA DE OLIVEIRA CORDEIRO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br GIVANILDO DA SILVA
Data: 23/08/2025 22:32:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva – Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br INALDA MARIA DOS SANTOS
Data: 24/08/2025 06:55:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos – Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANA PAULINA DE SOUZA
Data: 28/08/2025 23:54:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza – Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Externa à Instituição

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa a concretização de um sonho construído ao longo de uma trajetória marcada por desafios, aprendizado e superação. Sua elaboração teve início em um período singular e profundamente impactante na história da humanidade – a pandemia da Covid-19 –, da qual participei tanto como docente quanto como ser humano que vivenciou as dores, as incertezas e os medos desse contexto. Hoje, ao concluir esta etapa, sinto-me tomada por um profundo sentimento de gratidão a Deus, que me concedeu força, saúde e perseverança para chegar até aqui, e a todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste propósito.

Aos meus orientadores, Profa. Dra. Elione Maria Nogueira e Prof. Dr. Givanildo da Silva, registro minha sincera gratidão à professora Elione, pela sensibilidade, paciência e acolhimento nos primeiros passos deste percurso, especialmente por compreender minhas dificuldades após tantos anos afastada da vida acadêmica. Ao professor Givanildo, por sua dedicação, compromisso e incentivo, que me ajudaram a amadurecer academicamente e a desenvolver um olhar crítico e investigativo diante da pesquisa.

À minha família, base e sustentação em todos os momentos, agradeço com todo meu amor. Aos meus pais, pelo apoio, cuidado e compreensão diante das ausências exigidas pelo processo; ao meu filho, pelo auxílio constante nas questões tecnológicas; e, de módulo especial, ao meu esposo, meu maior incentivador e companheiro inseparável, cuja presença foi essencial em cada etapa desta caminhada.

Meu carinho e reconhecimento se estendem às colegas de trabalho, que, mesmo no silêncio, demonstraram respeito e afeto ao longo desse processo. Um agradecimento especial às amigas Tarciana e Elyva, companheiras de vida, de trabalho e de pesquisa, por compartilharem comigo tantos aprendizados e momentos significativos.

Ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE) e ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação (GAE), agradeço pelas contribuições valiosas e pela troca de saberes que tanto enriqueceram minha formação.

Ao Centro de Educação (CEDU) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), agradeço pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado em meu estado, espaço que reafirma a importância da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Aos professores do PPGE/CEDU/UFAL, expresso minha gratidão pelas ricas experiências acadêmicas proporcionadas, que contribuíram para ampliação do meu olhar sobre a educação.

À Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos e ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), agradeço pelas contribuições valiosas apresentadas no exame de qualificação, que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Inalda Maria dos Santos e Dra. Silvana Paulina de Souza, registro meu apreço pelas leituras atentas e pelas considerações que tanto engrandeceram esta dissertação.

Por fim, expresso meu reconhecimento à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição na qual concluí minha graduação em Pedagogia na década de 1990 e à qual retorno, com grande orgulho, em 2023, para o Mestrado em Educação. Encerrar mais uma

etapa nesta universidade é motivo de imensa gratidão e emoção, símbolo de um ciclo que se renova e de um compromisso permanente com a educação pública e transformadora.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 instaurou uma crise sanitária sem precedentes, impondo desafios de ordem política, social e educacional em todo o mundo. No campo educacional, a emergência do distanciamento social obrigou escolas e professores a uma rápida reestruturação de suas práticas pedagógicas, desencadeando um processo abrupto de transição para o Ensino Remoto Emergencial. Nesse contexto, a presente dissertação teve como objetivo geral compreender as condições do trabalho docente em tempos de pós-pandemia da Covid-19, a partir da análise da produção do conhecimento sobre o tema. Os objetivos específicos consistem-se em: 1) descrever o contexto educacional brasileiro durante a pandemia; 2) identificar as implicações e condicionantes político-sociais que influenciaram o trabalho docente no período de 2021 a 2023; 3) discutir os impactos da crise sanitária nas condições de trabalho na Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, fundamentada na técnica de Revisão Sistemática da Literatura, priorizando publicações com qualificação Qualis A. A análise do *corpus* documental revelou que o trabalho docente foi intensamente afetado pelas exigências tecnológicas, pela precarização das condições de ensino, pela sobrecarga laboral e pelo impacto na saúde física e mental dos profissionais. A pandemia acentuou desigualdades históricas no sistema educacional, ao mesmo tempo em que destacou a centralidade do papel do professor na mediação dos processos educativos. O estudo conclui que, no contexto pós-pandêmico, as condições de trabalho docente demandam atenção urgente das políticas públicas, sobretudo no que tange à valorização profissional, à formação continuada e à superação das desigualdades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Pós-pandemia. Escola pública.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic triggered an unprecedented health crisis, imposing political, social, and educational challenges worldwide. In the educational field, the emergency of social distancing forced schools and teachers to quickly restructure their pedagogical practices, leading to an abrupt transition to Emergency Remote Teaching. In this context, this dissertation aimed to understand the conditions of teaching work in the post-pandemic era of Covid-19, based on an analysis of knowledge production on the topic. The specific objectives were: 1) to describe the Brazilian educational context during the pandemic; 2) to identify the political and social implications and determinants that influenced teaching work between 2021 and 2023; and 3) to discuss the impacts of the health crisis on working conditions in Basic Education. Methodologically, this is a qualitative, exploratory study based on the Systematic Literature Review technique, prioritizing publications with Qualis A qualifications. The analysis of the documentary corpus revealed that teaching work was deeply affected by technological demands, the deterioration of teaching conditions, work overload, and the impact on professionals' physical and mental health. The pandemic exacerbated historical inequalities in the educational system while highlighting the central role of teachers in mediating educational processes. The study concludes that, in the post-pandemic context, teaching working conditions require urgent attention from public policies, particularly regarding professional recognition, continuing education, and overcoming educational inequalities.

KEYWORDS: Teaching work. Post-pandemic. Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETIC	—	Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade e da Informação
CNE	—	Conselho Nacional de Educação
CoV	—	Coronavírus
CPI	—	Comissões Parlamentares de Inquérito
EaD	—	Ensino à distância
ERE	—	Ensino Remoto Emergencial
EUA	—	Estados Unidos da América
FGV	—	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	—	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	—	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	—	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	—	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	—	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOC	—	Instituto Oswaldo Cruz
LDB	—	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
INEP	—	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MERS	—	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
NIAID	—	Autoridade de Pesquisa e Desenvolvimento Biomédico Avançado e o Instituto Nacional de Alergia e Doenças Infecciosas
OCDE	—	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	—	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	—	Organização Mundial de Saúde
ONU	—	Organização das Nações Unidas
OPAS	—	Organização Pan-americana de saúde
OIT	—	Organização Internacional do Trabalho
PNADC	—	Pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua
PCNIH	—	Contingência Nacional para Infecção Humana
PNUD	—	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

REAENP	—	Regime Especial de Atividades Escolares Não Presencial
RSL	—	Revisão Sistemática da Literatura
SAEB	—	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS	—	A tecnologia para combater a Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRAG	—	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEDUC	—	Secretaria de Educação
SUS	—	Sistema Único de Saúde
TDIC	—	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UIT	—	União Internacional de Telecomunicações
UNIFESP	—	Universidade Federal de São Paulo
UNICEF	—	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Metodologia	19
2 A PANDEMIA DA COVID-19: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS	27
2.1 A pandemia da Covid-19 em um contexto global	27
2.2 A vacina e seus percalços	33
2.3 A pandemia da Covid-19 e as desigualdades sociais	42
3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	45
3.1 A profissão docente no mundo do trabalho	45
3.2 Os desafios da profissão docente na atualidade	49
4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19	66
4.1 A educação em tempos de pandemia da Covid-19	67
4.2 A condição do trabalho docente em tempos de pandemia	78
4.3 Trabalho docente no pós-pandemia	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

A trajetória que percorri, marcada por experiências escolares, profissionais e acadêmicas, foi atravessada por desafios, frustrações e dificuldades de acesso a formações específicas na área da educação. Ainda assim, mantive o ânimo e a disposição crítica de refletir sobre os caminhos necessários à construção de uma prática docente comprometida com a transformação social.

Minha escolarização na educação básica, majoritariamente em escolas públicas, foi determinante para a escolha profissional. Inspirada pelos professores que me acompanharam neste percurso e oriunda de uma família de baixa condição socioeconômica, optei pela Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. O curso consolidou minha convicção de que a realização pessoal e profissional estaria vinculada ao exercício da docência, proporcionando-me uma compreensão crítico-reflexiva acerca das dimensões políticas, sociais e econômicas que permeiam a educação.

Desde 2003, atuo como docente na rede pública municipal de ensino, exercendo diversas funções: professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, coordenadora do programa *Educa Maceió* e responsável pelo apoio pedagógico em língua portuguesa e matemática. Em 2016, assumi atividades no laboratório de informática, desenvolvendo ações colaborativas com outros docentes e mediando o processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos digitais.

A experiência docente foi atravessada pela pandemia da Covid-19, em 2020, quando o distanciamento social impôs novas formas de atuação. Participei de seminários, simpósios e formações online, buscando enfrentar as incertezas e reinventar práticas pedagógicas em meio às fragilidades e ao isolamento. O período revelou tanto os limites e tensões da profissão quanto a importância da colaboração e da troca de experiências com colegas.

Essas vivências fortaleceram minha compreensão de que a prática pedagógica deve considerar o campo subjetivo dos sujeitos aprendentes, pois experiências positivas ou traumáticas influenciam diretamente o processo educativo. Assim, reafirmei meu compromisso com uma ação docente pautada na valorização da profissão e na busca por mudanças no contexto da educação pública.

Em 2022, após mais de duas décadas afastada da vida acadêmica, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

Alagoas, Campus A. C. Simões, sendo aprovada e ingressando no curso de mestrado em 2023. Essa conquista representa não apenas a continuidade da minha formação, mas também a possibilidade de contribuir de maneira mais qualificada para os debates e transformações na rede municipal de ensino e no campo educacional de modo mais amplo.

Em vista disso, o presente trabalho trata da contextualização das possíveis implicações, condicionantes e impactos gerados nas condições do trabalho docente da Educação Básica em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid-19, bem como de suas respectivas restrições político-sociais e educacionais no período de 2021 a 2023, a partir de literatura especializada, buscando identificar e descrever esse contexto educacional no Brasil.

Como destacam *Mascarenhas et al.* (2020, p. 1), a pandemia afetou a todos, mas “[...] com maior impacto sobre os mais vulneráveis, tanto no que toca aos aspectos de saúde como em relação às condições objetivas para o afastamento e isolamento social”. Isso também se refletiu no aspecto educacional, no que se refere às aulas remotas, pois os mais vulneráveis estiveram em situação de maior desigualdade quando comparados aos alunos com melhores condições financeiras para acesso a computador, celular e internet de boa qualidade. A pandemia, além de ter gerado sofrimento e insegurança, aprofundou ainda mais as desigualdades sociais (Gobi; Pito, 2021).

No livro *A cruel pedagogia do vírus* (2020), Boaventura de Sousa Santos mostrou a incerteza sobre o que realmente estávamos enfrentando durante a pandemia, o que ocasionou um medo ainda maior, generalizado pela luta contra um inimigo invisível. O distanciamento social foi apenas o início de toda a problemática que a educação enfrentou naquele momento, uma vez que o medo do desconhecido causou insegurança, incerteza e dúvida, diante de um cenário complexo em que houve muitas perdas de entes queridos, sendo que a prioridade era a luta pela própria vida. As escolas sofreram as consequências dessa crise sanitária.

Com o isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas, desde a promulgação do Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020), que determinou a suspensão das atividades educacionais presenciais, surgindo, então, um novo desafio para a educação: o ensino remoto, que transformou a realidade das escolas, exigindo da classe docente a adaptação a essa nova modalidade, que requereu o domínio de habilidades relacionadas às práticas pedagógicas interligadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Apesar de todo o incentivo ao ensino remoto (no plano teórico-discursivo), é importante destacar alguns pontos que precisariam ser revistos quanto ao uso da tecnologia na educação, seja em tempos de pandemia ou não. De acordo com Moran (2000), é necessário

que se ofereça formação permanente ao profissional docente, e que a utilização das novas tecnologias esteja voltada à aprendizagem dos alunos, e não apenas à transmissão de informações, prezando sempre pela qualidade da educação ofertada.

Refletindo sobre os pontos levantados por Moran (2000), observou-se que a proposta de ensino remoto em tempos de pandemia esteve distante de alcançar a maturação necessária para que os profissionais da docência estivessem realmente preparados para o uso dessa modalidade. Tampouco houve garantias quanto à qualidade da educação, visto que não foi possível aferir se o ensino remoto proporcionou efetiva aprendizagem ou apenas transmitiu uma série de conteúdos que, em muitos casos, podem não ter sido totalmente assimilados pelos poucos alunos que tiveram acesso.

Durante a pandemia, o trabalho do professor como mediador tornou-se ainda mais necessário, pois, em muitos casos, a aula por meio digital impedia o diálogo e a ação mediadora, seja porque estava sendo gravada e tinha tempo previsto, seja pela proposição de muitas atividades em um curto espaço de tempo, seja ainda porque a concentração estava voltada apenas ao conteúdo. Hoje, a preocupação da escola deve ser com a produção e a recriação do conhecimento e, para isso, é imprescindível a presença da mediação, ausente em grande parte das propostas do ensino remoto.

A mediação não está no aluno nem no professor, mas na relação estabelecida entre ambos, como aborda a teoria vygotskyana. Segundo Oliveira (2002, p. 42), ao falar da linguagem em Vygotsky, afirma que “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens”. Diante do exposto, é na mediação que a ação humana é construída.

Logo, faz-se necessário que o professor tenha formação e conhecimento para atuar a partir de uma relação dialógica. Nessa lógica, “[...] se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação” (Martins; Moser, 2012, p. 3).

Colocar professores sem a mínima preparação e formação adequada para o uso da tecnologia foi precarizar ainda mais a profissão docente. Isso sem falar nos custos adicionais com a compra de equipamentos para a transmissão das aulas e no alto valor da reprodução das atividades impressas.

Alguns fatores influenciaram o desenvolvimento das atividades de ensino não presenciais. Entre eles estavam as habilidades dos professores para lidar com tecnologias

digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, além do uso pessoal da internet, como, por exemplo, a participação em redes sociais.

No entanto, havia a questão da sobrecarga de trabalho dos professores ao realizarem suas atividades remotamente. Um exemplo foi a formação que os docentes receberam para lidar com as tecnologias educativas ou com os chamados “ambientes virtuais de aprendizagem”. Essa questão foi amplamente debatida nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada. De acordo com o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), que desenvolveu indicadores sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, foi possível perceber que a utilização de novas tecnologias na educação era influenciada pelo tempo de atuação na docência, ou seja, pela experiência dos professores, como os dados indicaram:

[...] a utilização de novas tecnologias passou por um crescimento sucessivo, iniciado em meados dos anos 1990, até culminar, no último período analisado, como o item que os professores apresentaram maior preparo no momento de início de suas atividades na educação (Oliveira *et al.*, 2017, p. 53).

As escolas, tanto no mundo quanto no Brasil, diante do cenário pandêmico, tiveram que se adaptar ao ensino remoto, fazendo com que a vida particular dos docentes se transformasse de tal maneira que a sala de aula virtual invadiu sua vida privada, com uma demanda intensa de trabalho.

Desse modo, passaram a lidar com uma nova realidade dentro da própria casa, a qual não se desvinculou de sua vida pessoal e que se estendeu por muitas horas, dedicando-se ao planejamento de aulas, gravação de áudios e vídeos, contato com alunos e famílias por ligação ou chamada de vídeo para resolver inúmeras questões: combinar horários para que o aluno pudesse fazer uso do telefone dos pais para desenvolver suas atividades, muitas vezes tarde da noite; correção de atividades em diferentes dias e horários, de acordo com as necessidades e disponibilidade das famílias e dos alunos, inclusive aos finais de semana e feriados.

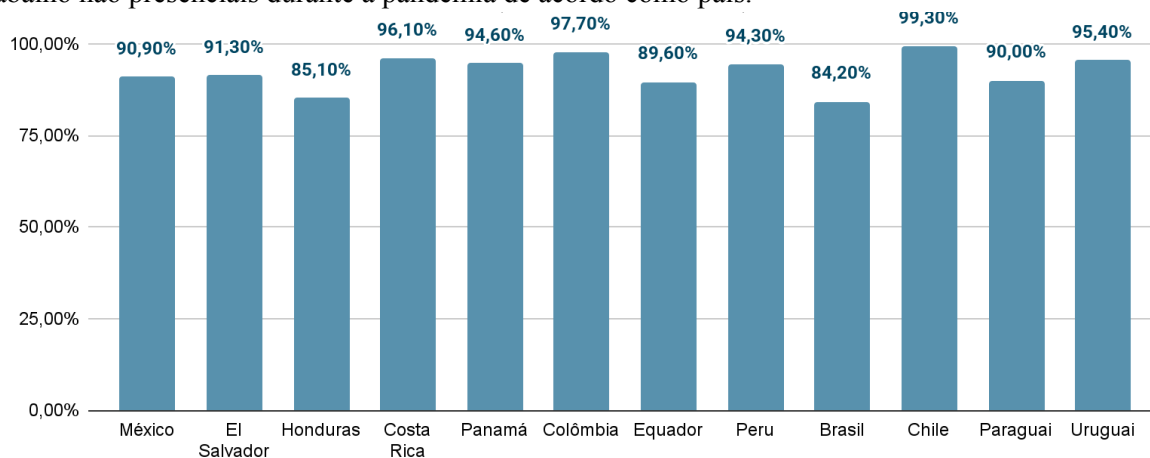
Além dessa rotina desgastante, não estavam dispensados de seus compromissos com o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reuniões com pais, formações, elaboração de relatório individual mensal exigidos no período remoto, ou seja, um desgaste físico e mental depois de horas em frente às telas dos dispositivos digitais.

Em decorrência das medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19, os sistemas escolares precisaram se adaptar para oferecer o ensino de forma remota. Muitos esforços visaram amenizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais, o que obrigou à readequação do planejamento curricular. Naquele momento, como alertado pelo estudo produzido pelo Banco Mundial, o fechamento das escolas poderia elevar a taxa de abandono escolar, principalmente nas instituições com alta vulnerabilidade, além de afetar a rede de proteção social, já que muitas crianças dependiam da merenda escolar para sua sobrevivência.

Com o intuito de compreender como os sistemas escolares se adaptaram, em função das medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19, para oferecer o ensino de forma remota e como os professores perceberam as diferentes características exigidas no desenvolvimento dessas atividades, o *GESTRADO* realizou, em 2020, a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, a qual tomamos como referência para a busca de informações relevantes para esta pesquisa.

A pesquisa mostra que a oferta de ensino remoto nas redes públicas atingiu mais de 95% dos professores do Uruguai (95,4%), Costa Rica (96,1%), Colômbia (97,7%) e Chile (99,3%). Um ritmo mais lento para se adaptar ao novo formato de ensino foi encontrado em países como o Brasil (84,2%), Honduras (85,1%) e Equador (89,6%), onde um a cada dez professores teve suas atividades paralisadas, sem oferecer nenhuma alternativa para o desenvolvimento do ensino.

Gráfico 1 – Percentual de professores da Educação Básica que estavam realizando atividades de trabalho não presenciais durante a pandemia de acordo como país.



Fonte: Bancos de dados das pesquisas Trabalho Docente de Pandemia e Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia.

Possuindo uma situação precária dos sistemas públicos de saúde na maioria dos países da região latino-americana, a alternativa, ao ser decretada a pandemia, foi a suspensão das aulas presenciais, com o intuito de reduzir os riscos de contágio da população. Como consequência, gestores e profissionais da educação buscaram possibilidades para realizar as atividades de ensino de forma remota. Na maior parte dos casos, observou-se um redirecionamento abrupto do ambiente presencial para o virtual, em sua maioria sem o suporte técnico adequado e sem planejamento prévio.

Mediante essa situação incomum, evidenciaram-se as desigualdades sociais e educacionais que a região latino-americana já enfrentava, salientando-se situações desafiadoras, como: a falta de acesso e suporte tecnológico para profissionais e estudantes; professores não capacitados previamente para o uso das tecnologias na realização do trabalho remoto; e a condição vulnerável de muitas famílias de estudantes, os quais dependiam da escola para ter um ambiente minimamente adequado para estudo, e também para alimentação.

Esses impasses tornaram-se ainda maiores ao se considerar a destacada desigualdade social que a América Latina apresentava, sendo a região mais desigual do planeta. De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), sete dos vinte países mais desiguais do mundo estão nesse território. Tais condições, que já eram alarmantes, agravaram-se ainda mais com o impacto da Covid-19.

Dentre muitas mudanças, a estrutura das escolas, que ocupava a centralidade nos estudos sobre as condições do trabalho docente durante a pandemia, foi fortemente impactada, sobretudo pelas condições de moradia de professores e estudantes, que passaram a determinar o maior ou menor acesso à educação. Os laboratórios de informática, antes considerados estruturas essenciais nas escolas, foram substituídos pela necessidade de redes de internet adequadas nas residências, tornando-se itens indispensáveis.

A infraestrutura das escolas continuou sendo uma questão relevante no planejamento do retorno pós-pandêmico à educação presencial. As condições estruturais das instituições de ensino no contexto latino-americano são precárias, o que explica as dificuldades enfrentadas na retomada das aulas presenciais. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), quatro em cada dez escolas precisavam de instalações básicas para lavar as mãos, iluminação, ventilação, salas e áreas de recreação e descanso de tamanho adequado, além de banheiros com instalações hidráulicas apropriadas, a fim de oferecer boas condições de trabalho e de aprendizagem.

No Brasil, as condições infraestruturais das escolas variam de acordo com a localização geográfica, entre regiões e estados do país. As escolas urbanas tendem,

historicamente, a apresentar melhores condições do que as escolas rurais. De acordo com o Censo Escolar (2019), das escolas localizadas em zonas rurais, 86,4% contavam com água potável, 90,2% com banheiro, 91,8% com energia elétrica e 92,5% com sistema de esgoto.

Em relação ao preparo para o ensino remoto e à disponibilidade de recursos tecnológicos, alguns entraves foram identificados, tais como a dificuldade no manuseio das ferramentas digitais e a falta de treinamento específico para o uso das tecnologias aplicadas à educação a distância. Esses fatores acabaram demandando mais tempo para o preparo das atividades. Além do tempo dedicado aos conteúdos das disciplinas lecionadas, era necessário também um tempo adicional para o aprendizado do uso dos programas e aplicativos estabelecidos para a realização das aulas. Para realização destas, o professor necessitou possuir em sua residência uma série de equipamentos e serviços de internet adequados à atividade.

Os dados do GESTRADO (2020) mostram que, ao se associarem a formação prévia do professor e a disponibilidade de recursos tecnológicos, as situações mais favoráveis foram encontradas no Uruguai e no Equador, ambos se destacando em ambos os critérios. Especificamente em relação à formação, o Chile e o Brasil apresentaram as menores taxas de professores que se consideravam preparados para a realização de atividades não presenciais. E, no que diz respeito à posse de recursos tecnológicos, as situações mais precárias eram as dos docentes de Honduras e El Salvador.

A nova dinâmica de ensino exigida pela pandemia impôs aos professores a necessidade de dispor de recursos tecnológicos para a realização das atividades, sendo indispensáveis ferramentas adequadas para o preparo das aulas e sua transmissão aos alunos. A ausência, parcial ou total, desses recursos, aliada à falta de um ambiente adequado, de um computador próprio e de uma boa conexão com a internet, comprometeu significativamente a participação discente, mesmo daqueles mais interessados.

Os sistemas de ensino público se desdobraram, cada um a seu tempo e com os recursos disponíveis, para se adaptar ao ensino remoto, oferecendo diferentes formas de suporte. Entre essas estratégias, destacam-se as plataformas e os aplicativos pedagógicos. No entanto, para utilizá-los, os docentes necessitavam não apenas de equipamentos e internet compatíveis, mas também de familiaridade com as ferramentas e de apoio técnico contínuo para o desenvolvimento das atividades propostas.

No que se refere à sobrecarga de trabalho, pode-se afirmar que diversos fatores incidiram sobre os professores durante o período pandêmico: a dificuldade de adaptação das atividades presenciais aos ambientes virtuais de aprendizagem; o pouco domínio das mídias

tecnológicas e digitais; e as limitações em desenvolver estratégias atrativas e motivadoras para os alunos. Ainda assim, é fundamental considerar que essa sobrecarga impactou profundamente a saúde dos professores. Todo o conhecimento acumulado até o momento sobre as formas de organização do trabalho ainda não permite definir condições ideais. Contudo, como nos ensinam Gollac e Volkoff (2000), boas condições de trabalho são aquelas que oferecem ao trabalhador a liberdade de construir uma atividade favorável à sua saúde.

A saúde mental dos docentes foi outro ponto delicado. A ausência de recursos necessários para o desempenho adequado das atividades, aliada à formação insuficiente para o uso de programas e tecnologias, tornou-se fonte de sofrimento para muitos. A exposição constante a situações de estresse, o risco de adoecimento e os baixos níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, mesmo sendo virtuais, influenciaram diretamente a vida e o bem-estar dos professores. Por um lado, essa não foi uma tarefa simples, pois envolveu uma multiplicidade de condições interligadas que dificultam a realização de um mapeamento preciso. Por outro lado,

[...] [os] trabalhadores têm grande dificuldade em verbalizar seu trabalho, em descrever detalhes que podem ser traduzidos em palavras. Eles têm a tendência a internalizar, a naturalizar as situações que enfrentam, o que exige do especialista um olhar atento sobre as condições de trabalho objetivas e subjetivas (Gollac; Volcoff, 2000, p. 8).

A literatura específica sobre o trabalho docente aponta que o bem-estar do professor está diretamente relacionado aos vínculos que ele estabelece com os alunos. Tardif e Lessard (1999) consideraram que o relacionamento com os alunos é fonte de tensões e dilemas inerentes à profissão docente. Em contrapartida, tudo o que diz respeito ao controle e à vigilância, à gestão da disciplina e à resolução de conflitos pertence a um conjunto de atividades bastante desagradáveis para os professores. Ainda que as descobertas dos autores tenham como foco o ensino presencial nas escolas canadenses da década de 1990, elas parecem oportunas para elucidar o fenômeno vivenciado mundialmente com a ocorrência da pandemia.

Toda essa dinâmica exigiu tempo e investimentos em aparelhos capazes de suportar e desenvolver todas as atividades necessárias para um bom desempenho do trabalho, assim como uma internet de qualidade. Tudo isso teve um custo financeiro para o docente e, naquele momento, todos precisaram lidar com questões como: finanças, ausência de políticas que atuassem perante os desafios tecnológicos enfrentados por alunos e suas famílias, formações *on-line* no contraturno escolar e, por fim, mas não menos importante, desvalorização salarial.

Docentes, alunos e familiares passaram por inúmeros desafios, especialmente com a inserção das tecnologias como principal recurso didático na educação para aulas remotas, o que causou impactos positivos, mas também negativos, agravando as desigualdades sociais existentes no âmbito das políticas de valorização docente.

Em razão da pandemia da Covid-19, o ano de 2020 ficou marcado pela busca de possíveis caminhos que levassem à solução dos problemas gerados por um cenário confuso, desordenado, inédito e inesperado. Como consequência, a população global precisou adotar mudanças temporárias e permanentes em hábitos rotineiros de higiene e prevenção, alterando a forma de consumir alimentos e de se relacionar com as pessoas. Todas as áreas passaram por um processo de adaptação às mudanças impostas, destacando-se a educação.

Com o isolamento social, gestores, professores, alunos e familiares enfrentaram um processo de mudança e adequação de novas metodologias, ocorrendo a quebra de alguns paradigmas para dar lugar às modificações necessárias nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. De forma urgente, o ambiente escolar foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, de acordo com o Brasil (2020), por meio do Decreto Legislativo nº 6, foram determinadas normas educacionais para aquele momento de pandemia, conforme apresentado a seguir:

[...] no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. [...] Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. [...] As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos (Brasil, 2020).

Sendo assim, o que antes eram ferramentas pedagógicas usadas esporadicamente, com o cenário de pandemia tornaram-se necessárias para o desenvolvimento das atividades fora do ambiente escolar, realizadas de forma *on-line*.

Diante disso, minhas inquietações permanecem, principalmente agora que toda a dinâmica da escola e das pessoas que lá estão precisou mudar praticamente em todos os aspectos: estruturais, didáticos e socioemocionais. Desse modo, a presente pesquisa se justifica em razão das buscas cotidianas desta professora-pesquisadora, docente no Ensino

Fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal, que, como professora, segue estudando para evoluir como docente e, igualmente, alcançar outras possibilidades dentro do exercício da profissão no pós-pandemia da Covid-19. Corroboramos com Martins ao citar que o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional: “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados [...]” (Martins, 2020, p. 251).

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é contextualizar, de acordo com a literatura especializada, as implicações predominantes nas condições do trabalho docente da Educação Básica em tempos de pós-pandemia da Covid-19 e suas respectivas restrições político-sociais-educacionais no período entre 2021 e 2023. No que concerne aos objetivos específicos, consistem em: 1) descrever o contexto educacional no Brasil durante a pandemia da Covid-19; 2) identificar as implicações predominantes pós-pandemia da Covid-19 ao trabalho docente da Educação Básica e respectivos condicionantes político-sociais-educacionais no período compreendido entre 2021 e 2023, a partir da literatura especializada; 3) discutir as implicações e os condicionantes político-sociais-educacionais pós-pandemia da Covid-19 e possíveis impactos para a Educação Básica no Brasil.

Diante dos objetivos elencados, observa-se que a pesquisa tem o potencial de apresentar as implicações e os condicionantes do movimento educacional pós-pandêmico e seus impactos para o trabalho docente. De modo geral, a vivência do isolamento social e do Ensino Remoto Emergencial apresentou importantes mudanças para o contexto educacional e pode ter influenciado as dinâmicas, as organizações e a didática político-social das práticas educativas.

Outro fator necessário a ser mencionado é a presença das tecnologias no âmbito escolar, de forma que possibilitou diferentes estratégias a partir da experiência com diversos recursos tecnológicos. Assim sendo, o contexto educacional na atualidade, pós-pandemia, não é mais o mesmo que antes do fenômeno sanitário, e a pesquisa ora apresentada busca contextualizar como o movimento pós-pandemia está sendo desenvolvido e quais são as implicações para o trabalho docente.

1.1 Metodologia

Toda pesquisa necessita de, ao menos, uma pergunta que oriente seu percurso e metodologias. Para tanto, faz-se necessário estabelecer algumas prioridades, entre elas: a abordagem a ser utilizada, os objetivos, os procedimentos e a problemática. No meio acadêmico, existem debates acerca da melhor metodologia de pesquisa a ser adotada.

Nesse sentido, Gamboa (2003, p. 404) contribui para o entendimento dessas discussões ao esclarecer que pesquisas de boa qualidade possuem alguns pontos em comum: “a abordagem dos problemas prementes da realidade, a clareza na formulação das perguntas e o rigor na construção das respostas que permitem a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre essa realidade”.

A presente pesquisa configura-se como qualitativa. Nesse tipo de abordagem, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 44), para que uma pesquisa qualitativa seja devidamente desenvolvida, “[...] é preferível começar de forma organizada o trabalho, escolhendo os textos que realmente irão contribuir para aprofundar o tema a ser desenvolvido na pesquisa”.

Em linhas gerais, as principais características da pesquisa qualitativa são: a objetivação do fenômeno; a hierarquização de ações como descrever, compreender e explicar; a precisão nas relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das interações entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos(as) investigadores(as), as orientações teóricas e os dados empíricos; a busca por resultados tão confiáveis quanto possível; e a oposição à suposição de um modelo único de pesquisa aplicável a todas as ciências. Em outras palavras, o método qualitativo busca explicar as razões dos fenômenos, sem, no entanto, qualificar valores ou trocas simbólicas, tampouco se submeter à prova de fatos, uma vez que os dados não são numéricos e admitem diferentes abordagens.

No que se refere à preferência pela abordagem qualitativa, Godoy (1995) argumenta:

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados (Godoy, 1995, p. 63).

A pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Considera-se que a dimensão ampla e o caráter complexo do objeto de estudo não podem ser compreendidos à luz da racionalidade *tecnopositivista*, que, normalmente, se detém de forma fria na realidade exterior dos fatos (Rodrigues, 2016). Portanto, com base nos preceitos da pesquisa qualitativa, problemáticas sociais da contemporaneidade passaram a ser compreendidas por diferentes olhares, não restritos à descrição da realidade por técnicas de quantificação.

De acordo com André (2001), a partir da década de 1980, sobretudo no Brasil, as pesquisas passaram a apresentar mudanças na abordagem, impulsionadas pela percepção diferenciada do pesquisador acerca dos fenômenos sociais. A autora destaca ainda a emergência do reconhecimento da subjetividade no processo de investigação:

Se nas décadas de 1960 a 1970, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito “fora”, nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração de participantes (André, 2001, p. 54).

Tal movimento da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, em busca de credibilidade e garantia de rigor, enveredou por caminhos teórico-metodológicos alternativos. Mostrou-se atenta à complexidade dos fenômenos educacionais como prática, acima de tudo humana, capaz de refletir sobre a produção do conhecimento baseada em múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada.

Diante da complexidade que concerne a fenômenos específicos, como os educacionais, é imprescindível que estes sejam investigados também por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, evidenciando diversos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes emergentes. Esse tipo de pesquisa se consolida em dados e aspectos subjetivos, expressos por meio de discursos, experiências, histórias de vida, ações, percepções, interesses, emoções etc. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a preocupação com a análise de dados qualitativos se dá tanto com o processo que os gerou quanto pelos resultados alcançados, importando-se com o significado do que foi analisado e discutido.

Desse modo, a pesquisa qualitativa em educação pode acarretar em:

[...] contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017, p. 159).

Em uma demanda de investigar e desvelar certa realidade por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador em educação mantém interação constante e permanente com seu objeto de estudo, tendo como objetivo obter respostas para a problemática educacional em questão. Esse tipo de interação possibilita a obtenção de entendimento e compreensão da realidade colocada em evidência.

Enfatiza-se, ainda, que a escolha por essa abordagem se relaciona à natureza da investigação desempenhada, aos objetivos traçados, aos contextos a serem explorados e aos sujeitos específicos. Para Medeiros, Varela e Nunes (2017, p. 181), a pesquisa qualitativa no âmbito das ciências humanas e sociais requer “[...] experiências individuais, exigindo, no processo de pesquisa, sensibilidade para situações locais”.

Além disso, os autores esclarecem que o pesquisador “[...] tende a descrever os fenômenos, com riqueza de detalhes, e como eles estão situados e incorporados em seus contextos” (Varela; Nunes, 2017, p. 182). Ao optar pela abordagem qualitativa para promover a investigação, busca-se, por vezes, a imersão no mundo dos sujeitos, desvelando contextos e significados na constituição de novos sentidos.

Para esta pesquisa, utilizamos o estudo de caráter exploratório, o qual busca diligenciar o entendimento da realidade de fenômenos sociais na educação. Por meio desse método, procuramos descrever, identificar e discutir o contexto educacional no Brasil durante a pandemia da Covid-19, bem como as implicações e os condicionantes político-sociais-educacionais pós-pandemia, e seus possíveis impactos para os trabalhadores da Educação Básica no Brasil.

Nessa perspectiva, a elaboração da pesquisa esteve pautada na técnica de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), método que consiste em um movimento baseado em critérios pré-determinados e evidências científicas consistentes, tendo como objetivo colaborar com a escolha de estudos e/ou ferramentas de artigos com informações originais (Shütz; Sant’ana; Santos, 2011).

Assim, “métodos sistemáticos são usados para evitar viés e possibilitar uma análise mais objetiva dos resultados, facilitando uma síntese conclusiva” (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84). Nas palavras de De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011, p. 1261), a

RSL é “uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade”.

Kirca e Yaprac (apud Morandi; Camargo, 2015, p. 142) ressaltam que a RSL é “[...] crucial para que possamos obter as informações desejadas em um crescente volume de resultados publicados, às vezes similares; outras, contraditórios”. Os autores acrescentam que a RSL, por seguir um método, um planejamento responsável e justificável, é relevante para uma boa pesquisa sobre determinada temática, visto que serve para “mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar resultados de estudos primários relevantes sobre uma questão ou tópico específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em um relatório coerente ou em uma síntese” (Morandi; Camargo, 2015, p. 142), isentos de tendências pré-concebidas, seja do pesquisador, seja de certos materiais mal selecionados.

O resultado da RSL precisa englobar um novo conhecimento e não somente relatos dos elementos encontrados na literatura utilizada. Ademais, a rigorosidade adotada deve ser tal que os resultados obtidos possam ser verificados, replicados e atualizados por outras pesquisas e pesquisadores futuramente.

A RSL pode auxiliar o pesquisador a comparar os dados por ele coletados com os de pesquisas realizadas anteriormente, já que indica as pesquisas recentes que estão sendo feitas. Além disso, evita que o pesquisador repita o que outros já disseram, ou que busque respostas para perguntas já respondidas.

Ainda que não exista um único método a ser seguido, Morandi e Camargo (2015) afirmam que há um núcleo comum em vários métodos criados por diferentes autores, que pode ser tomado como base para a realização da RSL. Esse núcleo engloba as etapas de busca nas fontes, seleção dos estudos, avaliação da qualidade dos estudos selecionados e apresentação dos resultados obtidos.

Desse modo, a revisão da literatura não pode ser entendida como mera formalidade ou burocracia dos trabalhos científicos, mas como parte importante na construção do objeto da pesquisa, que deve ser tratada com relevância para que o estudo pretendido possa contribuir teórica e metodologicamente no tratamento dos problemas e fenômenos sociais. Além disso, com a revisão da literatura, o pesquisador pode selecionar as melhores bibliografias com o intuito de integrar e atualizar os conhecimentos mais relevantes acerca do objeto de sua pesquisa, melhorar a análise dos dados e produzir um material analítico que desperte interesse

sobre a temática, sem renunciar à relevância e da profundidade científica necessárias à produção acadêmica.

A Revisão Sistemática da Literatura consolida-se como uma metodologia essencial para a síntese do conhecimento científico, permitindo a identificação, avaliação e interpretação crítica de estudos primários relacionados a um tópico específico (Kitchenham; Charters, 2007). Nesse contexto, seu principal objetivo é estruturar um arcabouço teórico-prático que relacione artefatos, problemas e soluções, analisando as condições de aplicabilidade desses artefatos em diferentes cenários (Petersen *et al.*, 2015). As dimensões metodológicas da *RSL* destacam-se pela flexibilidade para abordagens genéricas ou restritivas, conforme a necessidade de contextualização dos resultados.

Acerca das fontes de busca, é preciso ficar atento a várias questões com o intuito de minimizar os vieses da revisão. Além disso, os critérios de inclusão e exclusão de estudos devem ser embasados na questão da revisão proposta, ou seja, o pesquisador deve considerar se os estudos selecionados trazem resposta para a questão que permeia a revisão.

Grant e Booth (2009) identificaram 14 diferentes tipos de revisão de literatura, variando desde a visão geral até as revisões sistemáticas e meta-análises. Porém, uma diferenciação básica precisa ser estabelecida entre a revisão de literatura de conveniência e a revisão sistemática da literatura. A revisão de conveniência é aquela em que o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída, o que impossibilita sua reprodução por outros pesquisadores.

Em contrapartida, a revisão sistemática da literatura vai muito além de uma revisão comum realizada em trabalhos acadêmicos: ela segue protocolos específicos, buscando compreender e dar lógica a um grande corpus documental, verificando o que funciona e o que não funciona em um dado contexto. Trata-se de uma atividade essencial para o desenvolvimento acadêmico, pois, por meio dela, pode-se evitar a duplicação de pesquisas ou o reaproveitamento inadequado, além de possibilitar a aplicação dos resultados em diferentes escalas e contextos.

A revisão sistemática da literatura é uma técnica de pesquisa que segue protocolos rigorosos, buscando entender e dar coerência a um grande corpus documental, sobretudo analisando resultados em determinado contexto. Tem como eixo o caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma clara as bases de dados bibliográficos consultadas, as estratégias de busca em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão, bem como o processo de análise de cada

artigo. Além disso, manifesta as limitações de cada artigo analisado e da própria revisão. Sob outro prisma, a revisão sistemática da literatura é uma pesquisa científica integrada por seus próprios objetivos, problemas, metodologia, resultados e conclusão.

A RSL está imersa em seu caráter de generalização, apresentando de forma evidente e clara as bases de dados consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos, além das limitações dos artigos e da própria revisão. Com efeito, demanda a delimitação de objetivos e questões de pesquisa, examinando cuidadosamente a especificação da população ou do problema a ser estudado, o tipo de intervenção analisada, a existência ou não de comparação entre intervenções e o desfecho que se pretende estudar. Tal abordagem para elaboração da questão é conhecida pela sigla *PICO*, onde *P* é população ou problema, *I* é intervenção, *C* é comparação e *O* é *outcome* (resultado).

É necessário definir quais bases de dados serão consultadas para a busca de artigos e outros materiais bibliográficos que serão incluídos ou excluídos da revisão de literatura a ser realizada. Para o uso dessas bases, é imprescindível a elaboração de uma estratégia de busca, que envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos para localizar a informação. O emprego dessas estratégias impacta decisivamente os documentos que serão recuperados nas bases.

Diante do exposto, o processo de seleção dos textos que compuseram esta Revisão Sistemática da Literatura (RSL) foi conduzido em etapas sucessivas, de modo a assegurar rigor metodológico e transparência. As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES/MEC e em periódicos indexados a partir dele, entre os meses de outubro e novembro de 2023, considerando-se o recorte temporal de 2021 a 2023. A delimitação desse período justifica-se pela atualidade do objeto de estudo, o que inviabilizou a utilização de dissertações e teses, ainda em fase de elaboração no campo acadêmico.

Os descritores foram definidos em conformidade com a problemática investigada e combinados por meio de operadores booleanos, resultando nas seguintes expressões: “condicionantes do trabalho docente”; “pós-pandemia da Covid-19”; “implicações educacionais pós-pandemia da Covid-19”; “impactos educacionais pós-pandemia da Covid-19”.

A busca inicial identificou 21 textos, os quais foram submetidos a uma triagem preliminar por meio da leitura de títulos e resumos. Nessa etapa, aplicaram-se os seguintes critérios de exclusão: (a) artigos duplicados em mais de uma base; (b) estudos não diretamente relacionados à temática do trabalho docente no contexto pós-pandemia; e (c) publicações em periódicos com classificação inferior a Qualis “A”.

Após esse processo, na etapa subsequente, procedeu-se à leitura integral dos estudos selecionados, o que resultou na exclusão de 11 publicações por não atenderem plenamente aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, o corpus final foi constituído por 10 textos, devidamente organizados em um quadro analítico contendo título, ano, resumo, periódico, Qualis, autor e link de acesso.

Diante do exposto, a estrutura deste trabalho organiza-se em três eixos principais. No primeiro, apresenta-se o cenário da Covid-19 no Brasil e no mundo, com ênfase nos percursos e nas dificuldades enfrentadas até a produção e a distribuição das primeiras vacinas, bem como nas desigualdades sociais aprofundadas pela crise sanitária. Em seguida, procede-se à análise dos textos selecionados na revisão da literatura especializada, a qual evidencia os desafios impostos às condições de trabalho docente na contemporaneidade brasileira, considerando, em especial, a realidade da escola pública que vivenciou a pandemia e ainda enfrenta os impactos do período pós-pandêmico. Por fim, desenvolve-se a seção intitulada “Produção do conhecimento sobre a condição do trabalho docente na pandemia da Covid-19”, na qual se discutem os aportes teóricos e as contribuições das pesquisas analisadas para a compreensão do tema.

2 A PANDEMIA DA COVID-19: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, a crise sanitária do Coronavírus (Covid-19) impôs diversas restrições à mobilidade da população mundial. Entre as consequências da pandemia, destaca-se o distanciamento social, que comprometeu a vida escolar de milhões de crianças e jovens. Conforme dados do Banco Mundial (2020), nas primeiras semanas aproximadamente 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora das escolas em mais de 156 países. Verificou-se, naquele momento, que nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a singularidade da pandemia. Segundo relatório do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), os impactos da Covid-19 sobre a educação foram devastadores na maioria dos países da América Latina.

Desde então, inúmeros desafios conduziram a humanidade por uma trajetória inédita e complexa. Em âmbito global, as transformações ocorreram de maneira rápida e inesperada, afetando o capital e as condições de vida humanas. A população enfrentou a intensificação das desigualdades sociais, o aumento do desemprego e a precarização das condições básicas

para o cuidado da vida. Nesse contexto, o campo educacional teve de se adaptar para responder às demandas emergentes, com destaque para a inserção das tecnologias digitais no ensino à distância. Ademais, a ausência de formações adequadas para os profissionais da educação e a desvalorização salarial contribuíram para o aumento das dificuldades decorrentes do isolamento social.

A presente seção tem como objetivo situar o período pandêmico, abordando cenários e perspectivas relacionadas a: as transformações promovidas pela globalização nas relações capitalistas; as novas condições do trabalho docente; os planos educacionais voltados para a adaptação à nova rotina alinhada às necessidades atuais; os avanços científicos na criação das vacinas; bem como as estratégias adotadas pelo governo brasileiro para mitigar os principais problemas e desigualdades sociais.

2.1 A pandemia da Covid-19 em um contexto global

O século XXI ficará marcado pela experiência mundial de uma grande adversidade ocasionada pela pandemia da Covid-19, um momento em que o mundo foi interrompido e passou a vivenciar uma realidade inédita. Surgiram incertezas, temores, diferentes cenários e a esperança por um novo tempo, uma nova humanidade, uma nova forma de compreender a vida e de educar. Esse cenário complexo e inesperado trouxe à tona termos até então pouco utilizados, tais como: quarentena, isolamento social e distanciamento social, que passaram a integrar o cotidiano global.

Paralelamente, foram observadas mudanças comportamentais, sensoriais e posturais, destacando-se o medo, a ansiedade, a cautela, a preocupação e a solidariedade. Ademais, houve transformações nos hábitos, como o uso constante do álcool 70%, da máscara facial, a lavagem frequente das mãos e outras medidas de higiene e segurança.

Contudo, nem todos seguiram as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), havendo movimentos de resistência que se manifestaram pela negação das orientações de isolamento, pela abertura precoce do comércio e pela realização de aglomerações, mesmo diante do risco de contágio pelo novo coronavírus. Em consonância com Imbernon (2000, p. 19), “[...] não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, às instituições, a velhice, a solidariedade”.

Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi notificada sobre casos de pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. Os primeiros relatos

indicavam associação com um mercado atacadista de frutos do mar, sugerindo transmissão zoonótica (Who, 2020a). Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas identificaram o agente etiológico: um novo coronavírus, posteriormente denominado SARS-CoV-2, causador da doença conhecida como Covid-19.

No dia 12 de janeiro de 2020, o governo chinês compartilhou a sequência genética do vírus com a OMS e a comunidade científica internacional, por meio do banco de dados Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID), o que permitiu o início dos estudos voltados para diagnóstico, controle e prevenção da doença (GISAID, 2020). A rápida disseminação do vírus culminou na declaração oficial de pandemia pela OMS em 11 de março de 2020, quando a Covid-19 já se espalhava por mais de cem países e territórios nos cinco continentes, causando impactos significativos na saúde pública, na economia e na organização social global (Who, 2020b).

No Brasil, a pandemia foi oficialmente detectada em fevereiro de 2020, logo após o Carnaval. O primeiro caso registrado ocorreu em São Paulo, em 25 de fevereiro, sendo essa cidade, a mais populosa da América do Sul e sede do maior aeroporto do país, apontada como possível polo inicial da disseminação do vírus no território nacional. Em 20 de março de 2020, foi reconhecida a transmissão comunitária do SARS-CoV-2 em todo o Brasil. Nesse contexto, a pandemia se espalhou rapidamente pelas capitais, levando à adoção de medidas para evitar a difusão da doença, tendo o número de casos ultrapassado o primeiro milhar no último dia do mês.

A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2, do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*). O surgimento desse vírus marcou o início de um período prolongado de desafios em escala global. A rápida disseminação da doença foi inicialmente registrada no continente asiático, com os primeiros casos notificados na Tailândia, Japão e Coreia do Sul, nos dias 13, 15 e 20 de janeiro de 2020, respectivamente (OMS, 2020a).

Posteriormente, o vírus propagou-se com grande velocidade para outras regiões do planeta. A partir de Wuhan, na China, a COVID-19 atingiu significativamente a Coreia do Sul e, em seguida, estabeleceu-se de forma devastadora na Itália, avançando rapidamente para Espanha, França e demais países europeus (Huang *et al.*, 2020). Pouco tempo depois, os Estados Unidos da América (EUA) também foram severamente afetados, com os primeiros registros oficiais ocorrendo em 23 de janeiro, especialmente na cidade de Nova York, onde o número de casos cresceu expressivamente, atingindo amplos segmentos da população (CDC, 2020; Johns Hopkins University, 2020).

Embora muitos aspectos da doença permaneçam desconhecidos, evidenciou-se que, além dos determinantes sanitários e demográficos, como comorbidades, idade e infraestrutura hospitalar, as características socioeconômicas também contribuíram para a incidência da COVID-19 e a ocorrência de óbitos (Castro Alves *et al.*, 2022; Autor, 2021; McLaren, 2021; Mogi; Spijker, 2021; Rocha *et al.*, 2021; Tavares; Betti, 2021).

No Brasil, os grupos indígenas, pardos e negros foram mais afetados do que os brancos. As condições laborais favoreceram a incidência da doença devido à necessidade do trabalho presencial e à precariedade dos sistemas de transporte. As condições habitacionais facilitaram o contágio e dificultaram a aplicação das medidas de contenção e distanciamento entre os membros das famílias. O nível educacional também esteve relacionado à incidência da doença, refletindo-se nas possibilidades de trabalho remoto e no acesso à informação sobre a COVID-19.

Apesar disso, o Brasil poderia ter adotado medidas distintas, uma vez que foi um dos últimos países a ser atingido e dispõe de um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo. Tal cenário possibilitaria o planejamento de reforço orçamentário ao Sistema Único de Saúde (SUS), o investimento em recursos emergenciais e a coordenação nacional no enfrentamento da pandemia, posicionando o país como exemplo mundial.

Entretanto, a atuação governamental foi marcada por omissões e controvérsias. Recursos públicos destinados ao combate à pandemia não foram plenamente utilizados; investimentos foram direcionados à produção de medicamentos como a cloroquina, cuja eficácia no tratamento da COVID-19 é questionada; e a resposta oficial minimizou a gravidade da doença, desconsiderando normas sanitárias e deixando a população vulnerável em meio à crise hospitalar. Além disso, o Brasil liderou mundialmente o número de profissionais de enfermagem falecidos em decorrência do SARS-CoV-2 (Beraldo, 2020).

O pronunciamento inicial do governo federal minimizou o risco da doença, referindo-se à COVID-19 como “gripezinha” e desestimulando o distanciamento social e outras medidas adotadas por governos subnacionais, sob o argumento de que os efeitos econômicos seriam mais graves que os sanitários (Philips, 2020; Oliveira, 2021, p. 45). A ausência de coordenação entre os entes federativos resultou na implementação desordenada das ações de combate à pandemia, impactando negativamente a confiança da população nas medidas adotadas (Fonseca *et al.*, 2021b; Moraes *et al.*, 2020) e agravando as desigualdades sociais (Segatto *et al.*, 2022).

Os governos estaduais e municipais assumiram a liderança das ações locais, enfrentando resistência do governo federal. Apesar da postura negacionista do executivo

central, a hesitação em relação à vacinação entre a população brasileira permaneceu relativamente baixa, embora pesquisas tenham apontado maior rejeição às vacinas chinesas e russas entre apoiadores do presidente (Bernardeau *et al.*, 2021; Gramacho *et al.*, 2021).

Uma pesquisa conduzida pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), realizada em maio de 2020, indicou que o novo coronavírus circulava de forma não detectada na Europa e nas Américas até quatro semanas antes dos primeiros casos oficiais. O estudo, publicado na revista *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, sugere que a propagação do SARS-CoV-2 no Brasil pode ter iniciado em fevereiro de 2020, aproximadamente vinte dias antes da confirmação do primeiro caso (Carvalho *et al.*, 2020).

Embora o coronavírus (CoV) tenha sido isolado pela primeira vez em 1937, ganhou notoriedade internacional entre 2002 e 2003 devido à Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), que afetou seres humanos. Essa epidemia foi rapidamente controlada graças ao esforço conjunto de pesquisadores, profissionais de saúde e autoridades, afetando majoritariamente países como China, Canadá e Estados Unidos. Ainda que as cepas tenham se originado de um ancestral comum, o SARS-CoV-2 apresenta maior potencial de disseminação. Sua transmissão ocorre entre pessoas infectadas ou por contato próximo, por meio de apertos de mão, gotículas de saliva, espirros, tosse, bem como por objetos e superfícies contaminadas (Brasil, 2020).

A crise gerada pela pandemia da Covid-19 atingiu todas as esferas do convívio social, ainda que em diferentes proporções. No Brasil, o vírus espalhou-se por todos os estados, ocasionando um expressivo aumento nos índices de mortalidade. Nesse contexto, as Nações Unidas no Brasil (ONU, 2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a União Internacional de Telecomunicações (UIT) uniram esforços, envolvendo empresas de telecomunicações para o envio de mensagens de texto com informações de saúde, com o objetivo de orientar e atualizar a população sobre o novo coronavírus durante o momento pandêmico. Diversas atividades produtivas e sociais foram suspensas, provocando severos impactos na economia, como aumento do desemprego, crescimento da informalidade, agravamento da desigualdade social, sobrecarga dos sistemas de saúde, redução da renda familiar e precarização dos serviços de assistência à saúde, configurando uma crise econômica decorrente de uma crise sanitária (ONU Brasil, 2020).

A referida publicação da ONU Brasil destaca que a pandemia de Covid-19 foi a primeira na história em que a tecnologia e as mídias sociais foram utilizadas em larga escala para manter as pessoas seguras, produtivas e conectadas. Profissionais da saúde recorreram à telemedicina para realizar diagnósticos, e hospitais mantiveram-se conectados para coordenar

atendimentos. A publicação ressalta ainda o compromisso da OMS e da UIT no desenvolvimento de soluções em saúde digital, com base em evidências do crescente uso de tecnologias como a inteligência artificial no diagnóstico e prevenção de surtos pandêmicos (ONU Brasil, 2020).

Durante o período pandêmico, o número de casos de Covid-19 aumentava de forma exponencial, levando o Brasil a adotar, por meio do Ministério da Saúde, recomendações para informar a população sobre medidas preventivas individuais e coletivas, tais como lavagem frequente das mãos, uso de máscaras, distanciamento social, quarentena e isolamento de casos suspeitos ou confirmados. Ainda em fevereiro de 2020, foi apresentado o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana (PCNIH) pelo novo coronavírus, estruturado em três níveis: (i) Alerta, correspondente ao estágio inicial do surto; (ii) Perigo Iminente, caracterizado pela confirmação de um caso suspeito; e (iii) Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), declarado com a confirmação da transmissão local do primeiro caso de SARS-CoV-2 em território nacional ou reconhecimento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020).

A OMS declarou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020. Desde então, o Senado Federal passou por diversas transformações, incluindo a implantação de um sistema de deliberação remota, a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar ações e omissões do governo federal durante a pandemia, e a construção de um memorial em homenagem às mais de 650 mil vítimas fatais do vírus no Brasil (Senado Federal, 2021).

Durante a pandemia da Covid-19, a educação enfrentou desafios globais sem precedentes, especialmente com a necessidade de substituição do ensino presencial pelo remoto. Em todo o mundo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornaram-se centrais na manutenção dos processos educativos. Segundo a UNESCO (2020), mais de 190 países interromperam as aulas presenciais, afetando cerca de 1,6 bilhão de estudantes. Frente a esse cenário, muitos sistemas educacionais adotaram plataformas digitais, aulas transmitidas por rádio e televisão, bem como materiais impressos enviados às residências, especialmente em países com menor acesso à internet.

Na Finlândia, por exemplo, o sucesso da transição para o ensino remoto foi atribuído ao alto grau de autonomia docente e à cultura consolidada de uso das TIC no cotidiano escolar (Sahlberg, 2020). Já em países como Brasil, México e Índia, os desafios foram maiores devido às desigualdades socioeconômicas e ao acesso limitado à internet e dispositivos digitais. Relatos indicam que a exclusão digital agravou a desigualdade educacional,

revelando a fragilidade das políticas públicas voltadas para a inclusão digital (UNESCO, 2020; World Bank, 2021).

Autores internacionais criticaram a predominância de modelos pedagógicos transmissivos durante o ensino remoto, em que o professor apenas transmite o conteúdo por meio de vídeos ou plataformas digitais. Hodges *et al.* (2020) alertam que esse modelo emergencial de ensino remoto não pode ser confundido com educação a distância planejada, pois carece de estrutura pedagógica, planejamento instrucional e suporte tecnológico adequados. O termo “ensino remoto de emergência” foi criado exatamente para diferenciar essas abordagens.

Moran (2021) enfatiza que o maior desafio enfrentado pelos docentes foi o de reconfigurar suas práticas pedagógicas rapidamente, muitas vezes sem formação prévia para o uso das TIC. Essa nova realidade exigiu competências que vão além do domínio técnico, envolvendo também a compreensão pedagógica dos recursos digitais como instrumentos de mediação da aprendizagem.

No período pós-pandêmico, observou-se a permanência de algumas práticas tecnológicas no ambiente educacional, consolidando um modelo híbrido que mescla ensino presencial e remoto. A experiência internacional aponta que, para que a integração das TIC seja eficaz, é necessário investimento contínuo na formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas comprometidas com a equidade educacional (OECD, 2021).

2.2 A vacina e seus percalços

Em agosto de 2020, conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 21,5 milhões de casos de Covid-19 haviam sido confirmados globalmente, com 771.500 mortes registradas. As fatalidades ocorreram principalmente devido a pneumonia e falência múltipla de órgãos, afetando especialmente idosos e pessoas com comorbidades como hipertensão, doenças cardiovasculares e diabetes (OMS, 2020).

No Brasil, a curva epidêmica apresentou crescimento progressivo, totalizando 3.317.096 casos confirmados e 107.232 óbitos até 17 de agosto de 2020. O vírus, globalizado, ultrapassou fronteiras e disseminou-se de forma descontrolada em diversos países. A busca por tratamento eficaz e desenvolvimento de vacinas mobilizou rapidamente a comunidade científica, em busca de estratégias para controle, terapias e imunizantes.

(Nas últimas décadas, desafios semelhantes foram enfrentados pela comunidade científica com epidemias como H1N1, Ebola e Zika. Contudo, o desenvolvimento de vacinas para o SARS-CoV-2 exigiu especial urgência. Segundo Bousada e Pereira (2017, p. 112), “salvo a utilização de água potável, as vacinas são o maior avanço da humanidade no combate às doenças”, por basearem-se na exposição controlada do organismo a antígenos, induzindo resposta imunológica protetora sem causar a doença propriamente dita. A imunização é eficaz mediante a formação de células de memória, responsáveis por ativar leucócitos em um novo contato com o patógeno.

O conceito de vacinação remonta ao século XVIII, com os experimentos realizados por Edward Jenner. Observando que ordenhadores contaminados com varíola bovina não desenvolviam varíola humana, Jenner inoculou esse vírus em James Phipps, um menino de oito anos, demonstrando a proteção adquirida. A palavra “vacina” deriva do latim *vaccinus*, “de vaca”, em referência à origem do vírus utilizado. Desde então, os imunizantes tornaram-se ferramentas indispensáveis na saúde pública, apresentando eficácia superior e custo inferior ao de tratamentos medicamentosos.

As vacinas podem ser classificadas conforme os elementos que compõem sua formulação: microrganismos inteiros (vivos atenuados ou inativados), macromoléculas purificadas, vetores recombinantes, peptídeos sintéticos ou material genético, como RNA ou DNA. O desenvolvimento vacinal é um processo complexo, dividido em três fases principais: (1) pesquisa básica; (2) testes pré-clínicos (em culturas celulares ou modelos animais); e (3) ensaios clínicos em humanos, estes subdivididos em quatro fases, sendo a última a mais extensa e custosa (Bousada, 2017).

Durante a pandemia de Covid-19, estimou-se que 80% dos infectados apresentavam sintomas leves ou eram assintomáticos, enquanto cerca de 20% evoluíram para quadros graves, com risco de óbito. O período de incubação do vírus variava entre 2 e 14 dias, e a transmissão podia ocorrer mesmo na ausência de sintomas, por meio de gotículas respiratórias e superfícies contaminadas (fômites) (Who, 2020).

Conforme destacado por Gonçalves (2021, p. 134) em análise sobre o desenvolvimento vacinal, “Parece que a vacina saiu rápido, mas não foi bem assim. Se você contar o tempo em que a tecnologia para combater o vírus foi desenvolvida, são pelo menos 20 anos de pesquisas acumuladas”. Tal afirmação encontra respaldo nos estudos de Mariano (2020, p. 57), que demonstram como as plataformas de mRNA, utilizadas nas vacinas contra COVID-19, foram desenvolvidas a partir de pesquisas iniciadas na década de 1990.

O material genético do SARS-CoV-2 foi sequenciado e publicado em janeiro de 2020, permitindo o início da produção vacinal. Já em março daquele ano, a primeira proposta de vacina entrou em fase de testes em humanos. De cerca de 188 vacinas candidatas, apenas seis chegaram à fase III de testes clínicos, segundo avaliação da OMS. Entre elas: (1) Oxford/AstraZeneca, em parceria com a Unifesp; (2) Moderna/NIAID; (3) Pfizer/BioNTech; (4) CoronaVac, do Instituto Butantan/Sinovac; (5) Sinopharm, com os institutos de Pequim e Wuhan; e (6) Sputnik V, do Instituto Gamaleya, esta última ainda sem dados publicados em revistas científicas no momento da análise.

Apesar dos avanços, todas essas vacinas ainda precisavam concluir a última fase dos ensaios clínicos. Logo, o controle efetivo da pandemia exigia não apenas vacinas eficazes, mas um conjunto de medidas articuladas, que incluíam financiamento, pactos sociais e cooperação internacional (CEPI, 2020).

A capacidade de produção vacinal foi outro gargalo. Segundo estimativa da CEPI (2020), até o final de 2021 haveria capacidade para produzir de 2 a 4 bilhões de doses, o que cobriria aproximadamente 25% da população mundial, considerando o esquema de duas doses. Para ampliar essa capacidade, defendeu-se a transferência de tecnologia, mas os direitos de propriedade intelectual representaram entrave. Em outubro de 2020, Índia e África do Sul propuseram à Organização Mundial do Comércio (OMC) a suspensão temporária de patentes relacionadas à Covid-19 até a vacinação global estar garantida.

Países de alta renda se anteciparam e garantiram estoques de vacinas mesmo antes da comprovação científica final. Até fevereiro de 2021, cerca de 75% das 191 milhões de doses administradas concentravam-se em apenas 10 países. Enquanto isso, 130 países ainda não haviam aplicado sequer uma dose. O diretor-geral da OMS, Dr. Tedros Adhanom, classificou essa desigualdade como um “fracasso moral catastrófico” (Who, 2021).

Em resposta a esse desequilíbrio, foi criada a Covax Facility, uma aliança liderada pela OMS, GAVI e CEPI, com o objetivo de promover o acesso equitativo às vacinas. A meta era imunizar 20% da população de cada país participante, com a distribuição proporcional de 1,8 bilhão de doses. No entanto, os recursos iniciais mostraram-se aquém do necessário: dos 33,2 bilhões de dólares estimados, apenas 11 bilhões haviam sido arrecadados até fevereiro de 2021. Além disso, persistiam obstáculos como logística de distribuição, regulamentações sanitárias, capacidade de armazenamento e estrutura dos sistemas nacionais de vacinação. As populações vulneráveis, especialmente aquelas residentes em áreas remotas e de baixa renda, enfrentaram maiores dificuldades de acesso, o que comprometeu a cobertura vacinal e, consequentemente, a eficácia coletiva.

No Brasil, a pandemia evidenciou não apenas dificuldades estruturais, mas também omissões políticas. Um exemplo marcante foi a reunião ministerial de 22 de abril de 2020, na qual não houve qualquer referência às mortes nem propostas concretas para o enfrentamento da pandemia. Naquele momento, o país registrava 2.906 mortes por Covid-19. Um mês depois, o número de óbitos subiu para 21.048 (Fiocruz, 2021). Dessa forma, a pandemia revelou, de forma contundente, a necessidade de políticas públicas integradas, baseadas em evidências científicas, solidariedade internacional e respeito aos direitos humanos como fundamentos indispensáveis para o enfrentamento de emergências sanitárias globais.

Nessa seara, indicações apontam que

[...] as estratégias chamadas de mitigação, sem distanciamento social generalizado, não serão eficazes para reduzir o impacto da pandemia. Para achatar a curva epidêmica, será preciso recorrer a estratégias chamadas de supressão. Isso quer dizer drástica redução do contato social (Almeida Filho; Dias; Martins, 2020, p. 3).

(Apesar dos esforços de governadores de diferentes estados do Brasil para adotar medidas de isolamento, a falta de coordenação do governo federal, a ausência de diretrizes comuns e a circulação de informações contraditórias estimularam o abandono do isolamento e restringiram as possibilidades de controle. O período foi marcado por inúmeras dificuldades para a construção de uma política de gestão da pandemia que respeitasse os direitos humanos, ao mesmo tempo em que impunha as necessárias restrições ao isolamento.

Levar adiante uma política de isolamento, como a que foi implementada com êxito em países como Portugal, Austrália e Argentina, exigiu a articulação entre ações educativas e diretrizes sanitárias, coordenadas por órgãos de saúde pública. Em contextos como esses, observou-se a ampliação de investimentos em ciência e tecnologia, bem como o incentivo a programas educativos voltados à disseminação de informações sobre prevenção, para além da repetição exaustiva de orientações como lavar as mãos, destacando a relevância do distanciamento social.

No caso brasileiro, entretanto, prevaleceu uma estratégia negacionista, que desconsiderou a eficácia das medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e amplamente adotadas em escala global. Em seu lugar, promoveram-se práticas terapêuticas sem comprovação científica e narrativas contrárias às medidas de contenção da pandemia. Segundo Kenneth Camargo, os processos negacionistas assumiram cinco características, todas observáveis no contexto das discussões públicas sobre a pandemia: (1) identificação de conspirações; (2) uso de falsos especialistas; (3) seletividade na escolha de

estudos que contradiziam o consenso científico (“cherry-picking”); (4) exigência de padrões inalcançáveis para validação de pesquisas; e (5) uso de distorções e falácias lógicas (Rochel camargo; Medina Coeli, 2020, p. 2).

Dado o caráter pandêmico da crise sanitária, esperava-se que os Estados se alinhassem às normas e recomendações internacionais estabelecidas por organismos como a OMS, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da ONU. No entanto, diversos discursos passaram a desconsiderar os direitos humanos fundamentais, estabelecendo critérios arbitrários sobre quem deveria ou não ser assistido, o que resultou na legitimação de decisões éticas questionáveis acerca da vida e da morte. Ao mesmo tempo, multiplicaram-se pesquisas científicas voltadas ao desenvolvimento de medicamentos e vacinas, muitas das quais se valeram do duplo padrão ético em países do Sul Global (Hellmann; Williams-Jones; Garrafa, 2020).

É importante destacar que grande parte dessas questões antecede a emergência da pandemia, embora tenham sido intensificadas por ela. A banalização das decisões sobre quem deve viver ou morrer foi justificada pela urgência imposta pelo contexto pandêmico. Argumentos como a priorização de pacientes mais jovens em função de seu “maior tempo de vida restante” revelaram uma lógica utilitarista simplista, que, em momentos de exceção, pode ameaçar a dignidade humana e os direitos fundamentais (Castiel, 2020).

As diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) para o enfrentamento da pandemia destacaram o compromisso com os direitos humanos como elemento central. Defendeu-se a prevalência do conhecimento científico sobre notícias falsas, preconceitos e práticas discriminatórias. Como afirmou Michelle Bachelet, alta comissária da ONU para os Direitos Humanos: “A Covid-19 foi um teste para as nossas sociedades, e todos nós aprendemos como responder ao vírus. A dignidade humana e os direitos humanos devem estar à frente e no centro desse esforço” (Albuquerque, 2020, p. 7).

No Brasil, o período de 2020 a 2022 foi marcado por tensões e contradições entre o governo federal e os entes subnacionais (estados e municípios) em relação às estratégias de enfrentamento da crise sanitária. Enquanto o governo federal minimizou os impactos da doença e adotou um discurso negacionista, diversas autoridades estaduais e municipais seguiram orientações epidemiológicas baseadas em evidências científicas, adotando medidas restritivas em defesa da saúde pública.

A gestão federal, sob a liderança do presidente Jair Bolsonaro, caracterizou-se pela “negação sistemática da gravidade da pandemia” (Lima; Portugal, 2021, p. 45). Em pronunciamentos públicos, Bolsonaro referiu-se à COVID-19 como uma “gripezinha”,

desconsiderando alertas de organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), que, já em março de 2020, declarara a doença como uma pandemia (OMS, 2020). Além disso, o governo federal promoveu o uso precoce de medicamentos sem eficácia comprovada, como a hidroxicloroquina, contrariando recomendações científicas (Teixeira *et al.*, 2021).

Em contrapartida, governadores e prefeitos implementaram medidas restritivas, como *lockdown* e distanciamento social, fundamentadas em pareceres técnicos. De acordo com Castro *et al.* (2021, p. 102), “[...] a adoção de medidas não farmacológicas por parte dos estados foi crucial para reduzir a velocidade de transmissão do vírus em momentos críticos”. No entanto, essas ações enfrentaram resistência do governo federal, que as considerava “exageradas e economicamente prejudiciais” (Brasil, 2021).

Para viabilizar as políticas de isolamento, governadores buscaram o apoio do setor empresarial. Entretanto, conforme apontado por Almeida (2022, p. 78), “[...] muitos empresários resistiram às medidas restritivas, priorizando a manutenção das atividades econômicas em detrimento do controle sanitário”. Essa tensão entre saúde pública e interesses econômicos dificultou a implementação de estratégias coordenadas.

A falta de coordenação nacional agravou a crise sanitária. O Brasil registrou mais de 600 mil óbitos por COVID-19 até 2022 (CONASS, 2022), sendo que, segundo estudos, “[...] parte significativa dessas mortes poderia ter sido evitada com ações governamentais mais eficazes” (Lorenz *et al.*, 2022, p. 15). A politização da pandemia também contribuiu para a disseminação de desinformação, afetando principalmente populações vulneráveis (Souza; Barros, 2021).

Apesar das falhas na esfera federal, o Sistema Único de Saúde e os governos estaduais foram determinantes no combate à pandemia. A campanha de vacinação, iniciada tardiamente, alcançou altas coberturas devido aos esforços locais, atingindo mais de 80% da população adulta (DATASUS, 2022). No entanto, a vacinação infantil permaneceu abaixo do esperado, com apenas 7% das crianças de 3 a 4 anos imunizadas até dezembro de 2022 (FIOCRUZ, 2022).

A pandemia evidenciou a fragmentação das políticas públicas no Brasil. Enquanto o governo federal negou a crise, os entes subnacionais buscaram respostas baseadas em ciência, porém com obstáculos políticos e econômicos. As consequências foram catastróficas, com centenas de milhares de mortes evitáveis e o aprofundamento das desigualdades sociais (Paim, 2022).

O negacionismo científico que marcou o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) não emergiu como fenômeno isolado durante a pandemia, mas representou a culminação de um projeto político que, desde a campanha eleitoral, explicitava desprezo pelas instituições científicas e populações vulneráveis. Como observa Schwarcz (2020, p. 15), “[...] a guerra declarada contra as universidades e a ciência constituiu o prólogo necessário para o negacionismo pandêmico que se seguiria”. Esse desprezo estrutural manifestou-se de forma particularmente grave durante a crise sanitária, quando se fez mais urgente a necessidade de um Estado comprometido com a garantia de direitos fundamentais.

A postura governamental traduziu-se em duas estratégias complementares que contrariavam frontalmente as recomendações da Organização Mundial da Saúde: a promoção de terapêuticas não comprovadas, em que o governo federal “transformou a cloroquina em política de Estado” (Teixeira *et al.*, 2021, p. 3), insistindo em seu uso mesmo após a comunidade científica internacional alertar para seus riscos. Como demonstram Lowy e Berlivet (2020, p. 45), a França havia suspenso seu uso em março de 2020 devido a “efeitos cardíacos potencialmente letais”, enquanto o Brasil continuou a distribuí-la massivamente; e a defesa do isolamento vertical, onde a estratégia denominada por Bolsonaro como “isolamento vertical” constituía, nas palavras de Lima e Portugal (2021, p. 72), “[...] um eufemismo para a naturalização da morte dos vulneráveis”. Essa abordagem criava uma falsa dicotomia entre economia e saúde pública, ignorando que “o controle epidemiológico rigoroso é pré-condição para a retomada econômica sustentável” (OPAS, 2020, p. 8).

O desprezo pelas populações vulneráveis materializou-se de forma especialmente cruel durante a pandemia. Conforme denúncia apresentada à CIDH/OEA em maio de 2020:

Direitos indígenas foram violados em suas terras, incluindo omissão ante ao contágio trazido por garimpeiros e desmatadores. [...] A escalada do autoritarismo, a perda de direitos. E em meio a isso tudo, a desinformação - o chefe de Estado contrariou diariamente as recomendações das autoridades médicas do Brasil e do mundo (Oliveira, 2020, p. 2).

Os dados corroboram essa análise: enquanto a mortalidade geral por COVID-19 era de 10,2/100 mil habitantes entre brancos, alcançava 23,4/100 mil entre negros (IBGE, 2021). Nas comunidades indígenas, a taxa de letalidade chegou a ser 150% superior à média nacional (APIB, 2021).

Paradoxalmente, o Brasil possuía todas as condições técnicas para uma resposta eficaz, graças ao histórico do Programa Nacional de Imunizações (PNI). Como destacou Temporão (2021), em entrevista concedida à CNN Brasil: “Em 2010, vacinamos 80 milhões

contra H1N1 em três meses. A estrutura existe; faltou vontade política para acioná-la a tempo” (Temporão, 2021, *online*).

Posto isso, a seguir, apresenta-se um quadro que ilustra o exposto:

Quadro 1 - Contraste entre a capacidade instalada e a resposta efetiva (vacinas H1N1/COVID-19).

Indicador	Capacidade Histórica (PNI)	Resposta à COVID-19 (2021)
Doses aplicadas/dia	10 milhões (pólio)	500 mil (média inicial)
Tempo para cobertura 80%	3 meses (H1N1)	8 meses (COVID-19)

Fonte: Adaptado de DATASUS (2022).

Apenas a atuação de instituições como Fiocruz e Instituto Butantan permitiu reverter parcialmente esse cenário. Até fevereiro de 2021, estas instituições haviam garantido:

- 6,9 milhões de doses aplicadas;
- 5,5 milhões de primeiras doses;
- Cobertura prioritária para indígenas e trabalhadores da saúde (MS, 2021).

Como demonstrado, o negacionismo não foi mera postura retórica, mas política de Estado com consequências materiais mensuráveis. Na avaliação de Paim (2022, p. 33), “[...] cada mês de atraso na vacinação custou 100 mil vidas evitáveis”, concentradas exatamente nas populações que o governo insistiu em invisibilizar.

A postura negacionista do governo Bolsonaro (2019–2022) não emergiu apenas durante a pandemia, mas consolidou-se desde a campanha eleitoral, com a desvalorização sistemática de instituições científicas, populações vulneráveis, comunidades indígenas, pessoas em situação de rua, mulheres em situação de violência, entre outras. Essa postura se agravou durante a pandemia, justamente quando se fazia mais necessária a presença do Estado para assegurar o exercício de direitos.

Nessa esteira, como apontam Lima e Portugal (2021), a retórica anticiência foi instrumentalizada como estratégia política, criando um terreno fértil para a desinformação no contexto da crise sanitária. Estudos da Fiocruz (2022) indicam que o desmonte de políticas públicas voltadas a indígenas, pessoas LGBTQIA+ e moradores de rua entre 2019 e 2020 intensificou a vulnerabilidade desses grupos frente à COVID-19.

O governo federal adotou duas estratégias interligadas que contrariavam as evidências científicas. A primeira consistiu na promoção de terapias sem eficácia comprovada: a

cloroquina foi convertida em “política de Estado”, conforme denúncia da Sociedade Brasileira de Infectologia (2021), mesmo após alertas da OMS sobre seus riscos cardíacos.

Dados do Observatório COVID-19 Fiocruz apontam que, em 2021, 40% das prescrições no SUS foram desse medicamento, embora a taxa de mortalidade entre pacientes tratados com ele tenha sido 25% superior. A segunda estratégia foi a defesa do isolamento vertical como “alternativa econômica”. Essa abordagem foi classificada por pesquisadores como “eugenia velada”, por naturalizar a morte de idosos e pessoas com comorbidades. O resultado foi uma taxa de mortalidade entre idosos três vezes maior que a média global em 2021.

A omissão estatal impactou diretamente grupos específicos. Entre os povos indígenas, por exemplo, o avanço do garimpo em territórios Yanomami durante a pandemia elevou a mortalidade por COVID-19 para 145% acima da média nacional (APIB, 2021), conforme também denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Em favelas, a subnotificação de casos chegou a 72% nas comunidades do Rio de Janeiro (Radar COVID-19 Favelas, 2022). No sistema prisional, a taxa de letalidade foi de 8,7%, em comparação a 2,9% na população geral (Ministério da Saúde, 2021). Em maio de 2020, a denúncia à CIDH detalhou como o governo “priorizou a economia em detrimento de vidas negras e pobres”.

Apesar de o país dispor de infraestrutura para uma campanha vacinal eficaz, o Programa Nacional de Imunizações (PNI) já havia vacinado 80 milhões de pessoas contra a H1N1 em apenas três meses, houve atraso na aquisição de imunizantes. Enquanto Estados Unidos e Reino Unido iniciaram a vacinação em dezembro de 2020, o Brasil só começou em janeiro de 2021, com estoque para apenas 15 dias. A cobertura vacinal permaneceu desigual: em 2025, apenas 21,65% dos brasileiros haviam recebido a vacina bivalente, com índices inferiores a 10% entre povos indígenas (Ministério da Saúde, 2025).

Embora as mortes tenham diminuído (13 por dia em 2025, em comparação a 30 por dia em 2024), o país ainda registra novas variantes, como a Stratus (XFG), identificada em São Paulo e no Ceará, já responsável por 23% dos casos globais. Persistem fragilidades, como o fato de que apenas 48% das hospitalizações por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) são atribuídas à COVID-19, embora a doença ainda responda por 87% dos óbitos por síndromes respiratórias.

O Poder Executivo brasileiro manteve uma postura de desrespeito contínuo às populações vulneráveis e aos tratados internacionais, desconsiderando abertamente o valor dos convênios e a necessidade de estabelecer vínculos de cooperação internacional. Ao contrário, multiplicaram-se agressões por parte do presidente e de seus ministros a outros

países, como a China, e a chefes de Estado como Alberto Fernández, Emmanuel Macron e Angela Merkel, entre outros. Enquanto isso, a doença, que já havia causado mais de 20 mil mortes, avançava nas periferias e afetava de forma mais intensa as populações em situação de vulnerabilidade. Lideranças destacaram que:

A doença se espalhava nas favelas, nos presídios, comunidades terapêuticas, entre a população de rua. Faltaram políticas e orientação para a população trans e profissionais do sexo. Direitos indígenas foram violados em suas terras, incluindo omissão ante ao contágio trazido por garimpeiros e desmatadores. A maneira desigual das ocorrências de mortes atingindo negros e negras e a subnotificação por falta de testes. [...] A escalada do autoritarismo, a perda de direitos. E em meio a isso tudo, a desinformação – o chefe de Estado contrariou diariamente as recomendações das autoridades médicas do Brasil e do mundo (Oliveira, 2020, p. 2).

Tratando-se da vacinação em termos gerais, o Brasil, por meio do Programa Nacional de Imunizações (PNI), historicamente alcançou elevadas coberturas vacinais, embora as metas não estejam sendo atingidas desde 2016. Em entrevista à CNN, o ex-ministro da Saúde José Gomes Temporão recordou que, em 2010, cerca de 80 milhões de pessoas foram vacinadas contra o H1N1 em apenas três meses, e que, em um único dia, o PNI é capaz de vacinar até 10 milhões de crianças contra a poliomielite. A princípio, portanto, o país dispunha das condições técnicas necessárias para conduzir um programa eficiente e equitativo de vacinação contra a COVID-19. A principal dificuldade, no entanto, consistiu na obtenção de doses suficientes.

Destaca-se, nesse cenário, o papel da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e do Instituto Butantan, que, por meio de parcerias com a AstraZeneca/Universidade de Oxford e com a Sinovac Biotech, respectivamente, contribuíram para viabilizar o acesso da população brasileira às vacinas. Com o início da campanha, a vacinação priorizou trabalhadores da saúde, idosos, pessoas com deficiência institucionalizadas e povos indígenas. Até o dia 28 de fevereiro de 2020, haviam sido aplicadas 6,9 milhões de doses, correspondendo a 5,5 milhões de pessoas vacinadas com a primeira dose e 1,4 milhão com a segunda (Ministério da Saúde, COVID-19, vacinação: doses aplicadas).

2.3 A pandemia da Covid-19 e as desigualdades sociais

Na história das ciências sociais, a desigualdade social foi, e continua sendo, definida de maneiras diversas, a depender dos propósitos analíticos e políticos de quem a define. No final do século XX, as abordagens *neoclássicas* alcançaram especial relevância tanto no

campo disciplinar da economia quanto nas principais organizações internacionais, como as agências de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (*ONU*) e o *World Bank*.

Nesses contextos, privilegiou-se uma definição específica de desigualdades, que continua influente na atualidade, na esfera das agências internacionais e públicas. Segundo ela, desigualdades sociais referem-se às diferenças observadas nas chances individuais de acesso e posse de bens socialmente valorizados. Assim, as diferenças individuais de renda, estudadas dentro das fronteiras nacionais e medidas na maior parte dos casos pelo índice Gini¹, tornaram-se a forma por excelência de abordá-las.

No entanto, essa definição do que são desigualdades apresenta vantagens práticas, na medida em que oferece uma base previsível para comparações entre indivíduos e sociedades nacionais, mas desconsidera outras dimensões relevantes, apreendidas por conceituações mais complexas. Em face do inesperado causado pela pandemia da COVID-19, o mundo não é o mesmo. Mudanças e adaptações necessárias ocorreram; no entanto, algumas dúvidas seguem em busca de respostas no pós-pandemia.

São verdadeiras metamorfoses no capital e na vida humana, seja no sentido ético, político e/ou social, após sermos atingidos por uma enfermidade que se disseminou rapidamente, de diferentes formas e entre diferentes povos. De acordo com Francisco Imbernón (2000), em sua epígrafe: “[...] fomos surpreendidos por um balanço emergencial e, no extremo, uma paralisia em áreas estratégicas da sociedade — economia, política, saúde, cultura, educação e meio ambiente — que entraram em colapso promovido, quem sabe, por uma crise do capitalismo”.

A pandemia de COVID-19 combinou três crises interligadas: a sanitária, com um vírus de rápida disseminação e sem tratamentos eficazes inicialmente, sobrecarregando os sistemas de saúde globais (a OMS estima que pelo menos 20 milhões de pessoas morreram direta ou indiretamente em decorrência da pandemia, com significativa subnotificação); a econômica, uma vez que as medidas de distanciamento social provocaram uma queda de 7,4% no PIB da América Latina em 2020, com 30 milhões de desempregados na região; e a social, pois trabalhadores informais, que representam 55% da força de trabalho latino-americana, tiveram uma redução média de 40% na renda, agravando a pobreza.

Os países da maré rosa (como Brasil, Argentina e Chile) implementaram políticas de transferência de renda (ex.: Bolsa Família), que reduziram a pobreza extrema em 15%. No entanto, essas medidas mostraram-se limitadas frente à resistência das elites. Processos como

¹ Instrumento para melhor medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, criado pelo matemático italiano Conrado Gini.

o impeachment de Dilma Rousseff (2016) desestabilizaram reformas progressistas; a dependência de *commodities*, com a queda nos preços de exportação (2014–2016), limitou a capacidade redistributiva dos governos; e o acesso desigual à saúde evidenciou vulnerabilidades, como nos casos das comunidades indígenas e periféricas, cuja mortalidade chegou a ser até 150% maior que a média nacional no Brasil.

Desigualdades por gênero e raça, com as mulheres sobrecarregadas pelo trabalho doméstico, resultaram em uma probabilidade 40% maior de abandono do mercado de trabalho durante a pandemia. No Brasil, famílias chefiadas por mulheres representaram 75% dos casos de insegurança alimentar grave. A população negra no Brasil teve uma mortalidade por COVID-19 58% maior entre mulheres negras periféricas, em comparação com homens negros urbanos.

Apesar do fim da emergência global declarado pela OMS em 2023, os impactos persistem. Na educação, estudantes de escolas públicas no Brasil levarão 11 anos para recuperar as perdas de aprendizagem, contra 3 anos na rede privada. A saúde mental dos jovens de 18 a 24 anos apresenta 37% mais diagnósticos de depressão no pós-pandemia. A desigualdade digital também se agravou: 20% da população portuguesa ficou excluída de serviços de telemedicina por falta de acesso à internet.

A pandemia agravou a situação de crise do capital ambiental e das relações humanas das quais todos dependem diretamente, enquanto população mundial, sobretudo pelas questões econômicas e sociais. Em termos de capital financeiro, o vírus invisível colocou em risco a economia dos países, comprometendo o crescimento financeiro e o desenvolvimento do capital mundial; por outro lado, alertou a todos para a ausência de condições básicas de cuidado com a vida humana. Em diálogo com Frigotto (2007, p. 82), temos o seguinte: “Os custos humanos, materializados pela fome, desemprego, desagregação social, erupções violentas e contínuas que se dão a nível planetário, são ética e politicamente inaceitáveis”.

No contexto econômico e social pré-pandemia, evidenciou-se que, antes mesmo da crise sanitária global, o Brasil já enfrentava dificuldades na recuperação econômica e nas políticas sociais. Como destacam Neri e Giambiagi (2020, p. 45), “[...] a economia brasileira apresentava sinais de fragilidade estrutural, com baixo crescimento e aumento da informalidade”. Essas limitações tornaram-se ainda mais evidentes com a pandemia, exigindo ações emergenciais do Estado para mitigar os efeitos sociais da crise.

Em 2020, diante do agravamento da crise, o governo federal instituiu o auxílio emergencial, uma medida temporária para amparar trabalhadores informais e famílias vulneráveis. Segundo Souza (2021, p. 112), “[...] o programa representou um esforço sem

precedentes na história do país, atingindo cerca de 68 milhões de pessoas”. Posteriormente, em 20 de outubro de 2021, o governo Bolsonaro sancionou a lei que criou o Auxílio Brasil, substituindo o antigo Bolsa Família. Conforme argumenta Teixeira (2022, p. 78), “[...] a mudança gerou debates sobre a eficácia do novo programa, especialmente em relação à continuidade e ao alcance das políticas sociais”.

Inúmeros foram os desafios na distribuição da renda. A implementação dessas políticas enfrentou obstáculos operacionais significativos. Como aponta o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021, p. 34), “[...] a necessidade de cadastrar milhões de pessoas em tempo recorde exigiu uma estrutura logística complexa, envolvendo a Caixa Econômica Federal e sistemas digitais para evitar aglomerações durante a pandemia”. Esses beneficiários foram divididos em três grupos: i) famílias cadastradas no CadÚnico, que não precisaram de novo cadastro; ii) beneficiários do Bolsa Família, que receberam automaticamente; iii) e, por fim, trabalhadores informais não cadastrados, que precisaram se inscrever via aplicativo.

A crise escancarou as disparidades históricas do país. A esse respeito, como afirma Piketty (2020, p. 201), “[...] emergências econômicas tendem a aprofundar desigualdades em sociedades já desiguais, exigindo respostas rápidas e robustas do Estado”. No Brasil, apesar dos esforços, os programas de transferência de renda foram apenas um paliativo, não resolvendo problemas estruturais como a concentração de renda e a precarização do trabalho.

A pandemia evidenciou a necessidade de políticas sociais eficientes e duradouras. Embora o auxílio emergencial e o Auxílio Brasil tenham atendido milhões de pessoas, sua efetividade foi limitada pela descontinuidade e pela falta de reformas mais profundas. Como sugere Draibe (2021, p. 56), “[...] o desafio pós-pandemia é consolidar um sistema de proteção social que vá além de medidas emergenciais”.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A análise das condições do trabalho docente na contemporaneidade brasileira, particularmente no contexto da escola pública, impõe-se como um desafio teórico e social relevante. Como assinala Oliveira (2022, p. 45), “[...] a pandemia de COVID-19 representou um ponto de inflexão histórica para a profissão docente, expondo contradições estruturais já existentes e criando novas formas de precarização”. De fato, o abrupto fechamento das

escolas em março de 2020 forçou uma migração sem precedentes do espaço pedagógico presencial para ambientes virtuais — processo que, segundo estudos do INEP (2021), atingiu especialmente os professores da rede pública, 78% dos quais declararam não ter recebido formação adequada para o ensino remoto emergencial.

Nesse cenário, conforme demonstra a pesquisa de Souza e Carvalho (2021, p. 112–115), emergiram três eixos problemáticos principais: i) a sobrecarga de trabalho, com a duplicação de jornadas devido à necessidade de preparar materiais digitais; ii) a responsabilização individual pelos resultados de aprendizagem em condições adversas; iii) o déficit tecnológico estrutural, que afetou 62% das escolas públicas brasileiras (FUNDAJ, 2022).

3.1 A profissão docente no mundo do trabalho

Ao buscarmos a concepção de trabalho, percebemos que este é considerado um elemento importante para a produção e a subsistência da vida humana. O trabalho é uma relação de dupla transformação entre a pessoa e a natureza (Marx, 2006), uma ação planejada que visa transformar o ser humano e tudo ao seu redor. De acordo com Marx (2006), o trabalho é uma atividade cuja essência é intrinsecamente humana.

Em Marx (1990), a relação entre seres humanos e natureza é definida por meio do conceito de metabolismo social (*Stoffwechsel*, no original alemão), uma concepção da natureza humana segundo a qual esta se encontra em constante desenvolvimento pela interação com a natureza exterior, por meio do trabalho. Nessa perspectiva, os seres humanos se apropriam da natureza para satisfazer suas necessidades, ou seja, o trabalho é compreendido como um processo entre seres humanos e natureza. Nesse sentido, trata-se do “[...] processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material [*metabolism*, na versão em inglês] com a natureza” (Marx, 2006, p. 211).

O trabalho é capaz de dignificar de tal forma que possui o poder de transformar uma sociedade, promovendo mudanças de vida e de atitudes. Isso ocorre à medida que ela busca o acesso à informação, rompendo com os parâmetros de alienação e controle impostos por um mecanismo do sistema capitalista, cuja finalidade é a manipulação e a concentração do poder nas mãos de uma minoria. Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que o docente é aquele que se dedica profissionalmente não apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, mas alcança patamares que extrapolam as atividades inerentes à educação.

Sendo assim, o trabalho docente pode ser definido como todo ato realizado no processo educativo, caracterizando-se pelas diversas funções atribuídas aos professores, desde o planejamento pedagógico, atividades extraclasse, relação com alunos e comunidade, e, no pós-pandemia, essa lista só aumenta, exigindo o desenvolvimento do trabalho em articulação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No capitalismo, o trabalho se caracteriza por sua fragmentação, de modo que as atividades de planejamento e execução ocorrem de formas distintas, com o objetivo de manter trabalhadores assalariados e a acumulação de riquezas concentrada nas mãos de uma minoria. Sob o marco do capitalismo, a educação vem sendo esmagada por um sistema dominante que busca dissuadir ideologicamente, tecnicamente e produtivamente (Chaves, 2012). Em vista disso, o atual sistema educativo tem sido utilizado como instrumento de reprodução, exclusão e dominação (Chaves, 2012, p. 202).

Logo, depreende-se da concepção de trabalho docente, no contexto do sistema capitalista, que ele acaba por se transformar em mercadoria, sofrendo alterações voltadas à acumulação, gerando alienação, divisão social do trabalho e, como consequência, desigualdades nas dimensões econômica, social, política e antropológica. Nos limites corrosivos da mercantilização, da coisificação e da mercadorização, a pessoa humana, por sua vez, foi colocada em uma condição de dissociação em relação ao seu próprio processo de formação enquanto ser social, à sua humanização (Freire, 2005). Nesse sentido:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (Freire, 2005, p. 20).

No atual contexto, as forças capitalistas monopolizam o setor financeiro e, como resultado, observamos forças trabalhistas exploradas e trabalhadores privados de seus direitos, em especial, os docentes. Tais condições foram intensificadas durante o período pandêmico, provocando um alto nível de desigualdade econômica e social na população brasileira, em um cenário em que o capitalismo imprimiu uma realidade social tida como uma das mais desiguais do mundo (Frigotto, 2011), o que “[...] resulta na combinação de uma altíssima concentração do capital para poucos, com a manutenção de grandes massas de miséria, [...] sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida” (Frigotto, 2011, p. 238).

Na última década, as reformas educacionais têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes do Brasil e de outros países da América Latina. Essas reformas atuam não apenas no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em alterações profundas na natureza do trabalho escolar. Novas discussões são trazidas ao debate, entre elas, a forma como os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho também alcançam o campo da gestão escolar. Estudos (Oliveira, 2003; Fardin, 2003; Noronha, 2001) indicam que as reformas educacionais mais recentes têm impactado a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico.

Ao longo da história da educação brasileira, mudanças constantes ocorreram, uma delas na década de 1960, com a tentativa de adequar a educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista. Nesse período, as reformas educacionais ampliaram o acesso à escola, sustentando-se no argumento de que a educação seria o meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos, sendo compreendida como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Já na década de 1990, as reformas educacionais passaram a ter como principal foco a educação para a equidade social. Com essa mudança de paradigma, ocorreram transformações significativas na organização e na gestão da educação pública. Instaura-se, então, um novo momento na educação, em que o objetivo dos sistemas escolares passa a ser formar indivíduos para a empregabilidade.

Diversos fatores indicam uma nova regulação das políticas educacionais implementadas nessas reformas no Brasil, entre eles: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo de planejamento e gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação [...] assentados nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Esse movimento reformista não pode ser compreendido isoladamente do contexto histórico do século XX, século marcado por duas guerras mundiais e pela Terceira Revolução Industrial, que reconfigurou radicalmente as relações de produção. Como demonstra Hobsbawm (1995, p. 287), “[...] o período pós-guerra consolidou um novo paradigma de gestão social que atingiria em cheio os sistemas educacionais”. No caso brasileiro, esse processo coincidiu com uma explosão demográfica sem precedentes, a população saltou de 17,4 milhões em 1900 para 169,6 milhões em 2000 (IBGE, 2010), criando pressões

estruturais que explicam, em parte, a adoção desses mecanismos de racionalização educacional.

A chamada “Era dos Extremos” (Hobsbawm, 1995) trouxe consigo a necessidade de sistemas educacionais massificados e padronizados, contexto no qual as reformas brasileiras dos anos 1990, com sua ênfase em avaliações em larga escala e gestão por resultados, se inserem como respostas tardias a essas transformações globais.

Numa sociedade caracterizada pelo pioneirismo da produtividade, pela inovação tecnológica, pelo incremento da terceirização e do individualismo, o último quartel do século XX sofre um drástico recuo do setor industrial e, conseqüentemente, uma diminuição no número de operários. As longas jornadas de trabalho e a precariedade das instalações revelavam o completo desamparo ao qual os operários se submetiam, além dos baixos salários recebidos pelas funções exercidas. No entanto, nos últimos 20 anos, as mudanças no mercado de trabalho foram significativas, a ponto de as escolas em países desenvolvidos substituírem o papel por telas digitais, e a medicina alcançar avanços que a colocam a anos-luz do que se conhecia.

Trata-se de um século marcado pela urbanização da sociedade e, ao longo desses 100 anos, inúmeras transformações ocorreram na produção, na distribuição, na troca, no consumo e nas relações sociais. A dinâmica social e espacial desse período é caracterizada pelo modo de vida urbano, pelas reformas neoliberais e pela crise da sociedade salarial. Mais recentemente, as mudanças na legislação trabalhista e a pandemia da COVID-19 projetaram transformações nas relações de trabalho, que fragilizam a organização dos/as trabalhadores/as.

Em vigor desde 2017, a reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) alterou regras relativas à remuneração, ao plano de carreira, à jornada de trabalho, entre outras questões que afetam diretamente a classe trabalhadora. A norma foi aprovada com o objetivo de flexibilizar o mercado de trabalho e simplificar as relações entre trabalhadores e empregadores². A reforma representa a desproteção social do trabalhador/a, pois permite o crescimento da terceirização e a ampliação dos contratos temporários, intensificando a precarização do trabalho e enfraquecimento do poder dos sindicatos (Krein, 2018).

A literatura do campo da política educacional revela um impacto das transformações operadas no contexto histórico atual, em que as reformas neoliberais procuram inibir a ação

² O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. Voltado para escolas que fazem parte do projeto Google for Education, ele utiliza o serviço de armazenamento em nuvem Google Drive para facilitar a relação entre estudantes, docentes e os deveres de casa. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-classroom.html>. Acesso em 20 jul 2020.

coletiva e organizada dos/as trabalhadores/as, assim como intensificam a precarização do trabalho docente. Podemos entender que os docentes têm uma experiência social próxima dos/as demais trabalhadores/as, pois se organizam coletivamente em associações, sindicatos e adotam os instrumentos de luta constituídos pela classe trabalhadora, como protestos, greves etc. (Vicentini; Lugli, 2009).

3.2 Os desafios da profissão docente na atualidade

Após uma crise sanitária mundial, a pandemia da COVID-19 estabeleceu uma situação inusitada: a urgência do distanciamento social e a cautela com os cuidados relativos à proteção individual e coletiva obrigaram diferentes setores do mercado e do Estado a engendrar adaptações necessárias para dar continuidade à oferta de seus serviços. Para a educação, os debates tornaram-se complexos, principalmente a partir do momento em que novas modalidades de trabalho escolar começaram a surgir, em especial as aulas remotas.

A pandemia de COVID-19 expôs de maneira cristalina as crises estruturais das redes públicas de educação e a vulnerabilidade de seus profissionais docentes. Conforme demonstra o estudo longitudinal de Almeida (2023, p. 78), “72% dos professores da rede pública brasileira relataram incapacidade de atender às demandas emergenciais do ensino remoto, não por deficiência individual, mas por limitações sistêmicas preexistentes”.

Essa constatação corrobora a análise de Saviani (2022) sobre a histórica desvalorização da educação pública no país, que se manifestou de forma aguda durante a crise sanitária. Três dimensões críticas emergiram desse contexto: i) fragilidade tecnológica, com apenas 38% das escolas públicas possuindo infraestrutura mínima para ensino híbrido (IBGE, 2022); ii) sobrecarga funcional, com a jornada docente expandindo em média 62% durante o período remoto (FUNDAJ, 2023); iii) insegurança jurídica, dado que 54% dos contratos temporários não previam condições de trabalho adaptadas (CNTE, 2021).

O desafio continua para os profissionais da educação, desta vez no período pós-pandêmico. Alguns deles são: a evasão escolar; o número elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem, devido ao fato de a maioria não ter tido acesso à internet e não ter acompanhado as aulas on-line; e a situação dos pais e responsáveis, que muitas vezes não eram alfabetizados e, conseqüentemente, não conseguiam auxiliar os estudantes. Toda essa situação gerou, para o docente, insatisfação com as condições de trabalho e, por outro lado, agravou a desvalorização salarial e os sentimentos de insegurança quanto à sua integridade física e emocional.

Diante das consequências trazidas pela pandemia da COVID-19, a maior parte dos sistemas educacionais implementou medidas e adaptações alinhadas às novas exigências dos protocolos sanitários e de saúde, que impactaram diretamente as condições do trabalho docente, levando a categoria a ter de organizar o trabalho pedagógico com pouco tempo de planejamento e escassez de recursos tecnológicos, enfrentando inúmeros desafios. Tudo isso provocou impactos na educação, cujas consequências ainda são inimagináveis.

Os efeitos da atual circunstância pós-pandêmica vêm evidenciando as desigualdades econômicas e sociais no Brasil. Nesse cenário, os docentes têm enfrentado ataques nos planos material e simbólico (Cunha, 2016; Frigotto, 2017; Silva, 2019, 2020). Dificuldades foram enfrentadas pelos docentes, entre elas a gestão do tempo, uma das mais complexas, tendo que conciliar atividades profissionais e domésticas, ajustar aulas e materiais para um novo formato de ensino (on-line), bem diferente do habitual, sem contar o aumento da carga de trabalho, a ausência de formação adequada e a falta de motivação para enfrentar o novo cenário.

A investigação científica sobre sistemas educacionais configura-se como ferramenta fundamental para o aprimoramento das políticas públicas de educação. Conforme demonstra Oliveira (2021, p. 45), “[...] os estudos comparados em educação têm se mostrado instrumentos valiosos para a compreensão das dinâmicas institucionais e o consequente aperfeiçoamento da gestão educacional”.

Essa produção acadêmica se desenvolve em duas vertentes principais: i) pesquisas aplicadas, desenvolvidas por organismos internacionais e nacionais, que visam diretamente subsidiar a tomada de decisão governamental. Como aponta relatório da OCDE (2019, p. 17), “85% dos países membros utilizam regularmente estudos diagnósticos para reformular suas políticas educacionais”; ii) investigações acadêmicas independentes, que, segundo Alvarenga (2019, p. 112), “[...] privilegiam os parâmetros ético-metodológicos, garantindo isenção científica nos processos de análise dos sistemas educacionais”.

Essa dualidade foi sistematizada por Gatti (2012, p. 630) em seu estudo sobre a produção acadêmica brasileira, no qual identifica que “Enquanto as pesquisas de cunho técnico-administrativo focam na eficiência dos sistemas, as investigações universitárias tendem a problematizar os fundamentos epistemológicos e sociais das políticas educacionais”.

No contexto brasileiro, Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que essa complementaridade tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas mais consistentes, embora ainda existam desafios na articulação entre a produção acadêmica e a tomada de decisão.

Inúmeras são as frustrações e os descontentamentos na realização das tarefas profissionais cotidianas: sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos/as por sala, ausência de materiais para o desenvolvimento das atividades, dificuldade para efetivar propostas oficiais por falta de apoio institucional, pouco ou nenhum reconhecimento profissional, dificuldades para executar o planejamento pedagógico, descontentamento com a própria atuação, salários indignos, além de reivindicações ligadas à formação continuada, à carreira e à melhoria da infraestrutura.

Novas exigências e necessidades surgiram na educação escolar no contexto pós-pandêmico, impondo transformações profundas e exigindo a reestruturação de práticas pedagógicas, infraestrutura e relações sociais no ambiente educacional. Conforme destacam Saviani (2022) e Gimenes (2023), a retomada das atividades presenciais não significou um simples retorno, mas sim a consolidação de um novo paradigma, marcado por desafios híbridos, socioemocionais e sanitários.

A adaptação ao ensino presencial e os desafios socioemocionais na volta às aulas, em 2022, foram permeados por uma “mistura de alívio e apreensão” (Cury, 2022, p. 15), uma vez que, embora o fim do isolamento trouxesse esperança, persistiam incertezas sobre a segurança e as perdas acumuladas durante a pandemia. Segundo estudos da UNESCO (2022, p. 15), cerca de 40% dos alunos brasileiros apresentaram defasagem significativa em aprendizagem, enquanto professores relataram esgotamento emocional devido ao luto, ao medo e à sobrecarga de trabalho (Oliveira *et al.*, 2023, p. 89).

A consolidação do ensino híbrido e a tecnologia como eixo estrutural, apesar do retorno presencial, fez com que muitas instituições mantivessem ferramentas digitais como complemento pedagógico. Para Moran (2022, p. 34), “[...] o ensino híbrido deixou de ser uma alternativa emergencial e tornou-se uma realidade irreversível”. Dados do INEP (2023, p. 17) mostram que 70% das escolas públicas incorporaram plataformas *online* às suas rotinas, exigindo capacitação docente e revisão de metodologias.

A saúde física e mental se tornou preocupação permanentes no retorno pós-pandemia. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) alertou que os ambientes escolares ainda precisavam adotar protocolos de ventilação e monitoramento de surtos, especialmente em regiões com baixa cobertura vacinal. Paralelamente, pesquisas da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2022) revelaram que 60% dos estudantes desenvolveram sintomas de ansiedade, demandando políticas de acolhimento psicológico.

A reorganização curricular e a avaliação diagnóstica foram essenciais diante das desigualdades ampliadas pela pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2022)

recomendou a adoção de currículos essenciais, priorizando competências básicas e, nesse sentido, como afirma Hoffmann (2023, p. 92), “[...] avaliar no pós-pandemia exige foco na progressão, não na punição”. Propostas como a recuperação em ciclos e tutoriais personalizados ganharam espaço para reduzir a evasão.

A pandemia escancarou a precarização do trabalho docente, marcada por jornadas estendidas, acúmulo de funções e falta de suporte tecnológico, tornando urgente a valorização da profissão e a melhoria das condições de trabalho. Conforme destaca Nóvoa (2023, p. 56), “[...] exige-se hoje dos professores não apenas domínio de conteúdo, mas também habilidades de gestão emocional e midiática”. Nesse cenário, planos de carreira e políticas de formação continuada tornaram-se ainda mais urgentes, como prevê o novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2024-2034).

A educação pós-pandêmica, portanto, não representa um retorno ao passado, mas sim um processo de reconstrução, sustentado por três pilares fundamentais: equidade, flexibilidade e cuidado integral. Como sintetiza Tardif (2023, p. 112), “[...] a escola que emerge da crise será mais humana ou não será”. O desafio posto é consolidar as lições aprendidas durante a crise sanitária, transformando-as em políticas públicas sustentáveis e sensíveis à realidade das comunidades escolares.

Nesse contexto, Oliveira e Júnior (2020, p. 206) destacam que “[...] o distanciamento social em decorrência da pandemia comprometeu uma das rotinas mais sagradas desde o século XIX: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo”. Ainda segundo os autores, apesar dos debates nas últimas décadas sobre reformas educacionais voltadas à sociedade do século XXI, constata-se que “nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia”.

A suspensão abrupta das aulas presenciais evidenciou as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro. Saviani (2021, p. 112) afirma que a pandemia atuou como um “[...] revelador das contradições históricas da educação nacional”, expondo tanto as desigualdades socioeducacionais quanto as pressões oriundas de um modelo capitalista que tende a mercantilizar a educação pública.

Nesse cenário de crise, o professor brasileiro vivenciou, na prática, os impactos dessa conjuntura excepcional. Pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2021), com cerca de 5.000 educadores, revelou que 78% dos docentes relataram sobrecarga de trabalho devido à adaptação emergencial ao ensino remoto, enquanto 62% enfrentaram dificuldades para conciliar as demandas profissionais com suas condições materiais de vida (Gatti *et al.*, 2021).

Tais dados corroboram a análise de Frigotto (2022, p. 89) sobre a “dupla precarização” sofrida pelos educadores: de um lado, a pressão de sistemas educacionais em crise; de outro, as exigências de um mercado que transforma a educação em commodity. Um dos aspectos mais afetados foi justamente a formação docente, elemento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, que foi profundamente comprometida durante o período pandêmico e segue, no pós-pandemia, em busca de equilíbrio diante das novas exigências e configurações do campo educacional.

A relação professor-aluno também foi ressignificada, exigindo do educador a aquisição de novas habilidades, construídas em meio a um cenário de reinvenção das práticas pedagógicas, reestruturação do planejamento e ressignificação dos próprios conhecimentos.

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, a capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 2014, p. 4).

Sabe-se que é papel das Secretarias de Educação promover, junto às escolas, a formação continuada dos professores, oportunizando momentos coletivos de troca de conhecimentos e experiências exitosas que contribuam para a construção de novas práticas educativas e o aprimoramento das já existentes. Para compreender as perplexidades contemporâneas no campo do trabalho e da formação docente, nos âmbitos epistêmico, ontológico, ideológico e político, podemos tomar como base os estudos de Tavares (2016), Silva (2019, 2020), Farage (2020) e Antunes (2020).

A crise estrutural da escola pública no Brasil assumiu proporções significativas, manifestando-se em esferas políticas, econômicas, sociais e sanitárias. Tal conjuntura foi agravada pela defasagem provocada pela pandemia, que resultou em queda na qualidade do ensino, baixos salários para os docentes e desinteresse por parte dos estudantes. Atualmente, os sinais de uma crise mundial são visíveis e amplamente divulgados pela mídia: desastres ambientais, manifestações seguidas de vandalismo, ações do crime organizado, tráfico de drogas, atuação de milícias, além do comércio ilegal de armamentos. Todos esses fenômenos estão interligados a processos de reprodução do sistema capitalista.

Por outro lado, Nóvoa (2000) já identificava uma crise no exercício da profissão docente, revelando problemas enfrentados pelos professores há décadas. A falta de investimento na educação básica, que acarreta desvalorização profissional, desmotivação

pessoal e baixos salários, forçando muitos docentes a atuar em duas ou mais escolas, compromete o processo de formação continuada.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, a Educação Básica da rede pública brasileira, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contabilizava aproximadamente 4,7 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes, distribuídos em cerca de 180,6 mil escolas (ColeMarx, 2020). Esses números evidenciam a dimensão do contingente de educadores/as impactados/as pela pandemia em sua rotina de trabalho, enfrentando diversas formas de precariedade funcional, entre elas, os contratos temporários, que geram instabilidade e insegurança profissional.

O acesso à internet é outro aspecto delicado e, ao mesmo tempo, crucial. Tornou-se indispensável diante do distanciamento social, viabilizando não apenas a interação entre professor e aluno, como também entre docentes e a gestão escolar, além do acesso à informação e à formação continuada. Nessa dinâmica, evidenciou-se a importância dos meios tecnológicos para a participação nas plataformas digitais, ao mesmo tempo em que se tornaram visíveis os riscos dessa nova era virtual, marcada pelo avanço exponencial da chamada Indústria 4.0 (Antunes, 2020). As transformações nas formas e nas relações de trabalho, impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação, vêm se intensificando com os avanços da automação e da inteligência artificial.

No estado de Alagoas, região Nordeste do Brasil, foi publicada, em 07 de abril de 2020, pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a Portaria nº 4.904, que instituiu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). O objetivo foi garantir a continuidade das atividades escolares durante a pandemia, por meio de diretrizes específicas para a organização das aulas em regime remoto.

De acordo com a Declaração de Emergência em Saúde Pública e a Declaração de Pandemia emitidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e com base na Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que reconheceu a emergência de saúde pública decorrente da contaminação humana pela Covid-19, medidas urgentes passaram a ser adotadas em todo o país.

Diante do crescente número de casos de infecção no Nordeste, uma das estratégias consideradas mais eficazes naquele contexto foi o isolamento social. Assim como ocorreu em outros estados, o governador de Alagoas, Renan Filho, decretou medidas temporárias de enfrentamento à pandemia por meio do Decreto nº 69.529, de 19 de março de 2020.

Anteriormente, o Decreto nº 69.463, de 12 de março de 2020, já havia instituído os gabinetes responsáveis pela coordenação das ações de combate à Covid-19 no estado.

Diversos decretos foram publicados em um curto intervalo de tempo, evidenciando que o estado de Alagoas, assim como os demais estados da federação, enfrentava uma situação drástica que exigia respostas rápidas e adaptáveis aos desdobramentos da pandemia. Embora o Decreto nº 69.463, de 12 de março de 2020, tratasse da criação e funcionamento do gabinete de crise para a situação emergencial, foi com o Decreto nº 69.502, de 13 de março de 2020, que se instituíram oficialmente as medidas temporárias de enfrentamento à Covid-19. Dentre essas, o isolamento social foi destacado como uma estratégia fundamental no combate à propagação do vírus.

Esse período revelou a dificuldade do próprio governo em organizar e garantir a oferta de serviços públicos essenciais, diante do desconhecimento sobre as formas de contágio, da ausência de informações seguras sobre o comportamento do vírus e da incerteza quanto à produção de medicamentos ou vacinas eficazes.

Com o fim das festividades carnavalescas de 2020 e o iminente retorno às aulas, as escolas da rede estadual se depararam com um cenário desafiador: estoques consideráveis de merenda escolar e um planejamento pedagógico elaborado para um ano letivo que, subitamente, teve suas atividades presenciais suspensas. Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) publicou normativas voltadas à reorganização do calendário e das práticas escolares durante o período de isolamento social, decretado pelo governo estadual.

No que diz respeito à alimentação escolar, foi editada a Portaria SEDUC/AL nº 4.341, de 25 de março de 2020, que regulamentou a distribuição da merenda. A portaria delegava às escolas a responsabilidade de definir a melhor forma de entrega dos alimentos às famílias, a fim de evitar desperdícios, considerando especialmente os prazos de validade dos produtos.

Somente em 07 de abril de 2020 foi publicada a Portaria SEDUC/AL nº 4.904, que instituiu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades escolares durante a pandemia, por meio de estratégias remotas. O documento atribuiu às escolas a elaboração de um plano de ação próprio, e, conforme disposto no Art. 2º, previu o uso tanto de recursos tecnológicos quanto de materiais impressos, de modo a garantir o acesso e a participação dos estudantes, respeitando as especificidades de cada contexto e diferenciando-se do modelo presencial até então praticado.

Art. 2º As atividades pedagógicas durante o REAENP poderão ser realizadas através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes (Alagoas, 2020, p. 5).

Neste artigo, foram observados aspectos relevantes, sendo o primeiro deles o acesso dos alunos à tecnologia no início das aulas on-line, conforme a Portaria SEDUC nº 4.904/2020. Quantos estudantes da rede pública de Alagoas tinham acesso a celular, computador ou tablet? Em um estado com 17,1% de analfabetos (IBGE, 2018), 65% dos jovens de 25 anos que não concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2019), 17,2% da população vivendo abaixo da linha da pobreza e 83% da população sem saneamento básico (IBGE, 2019), em outras palavras, considerando que a maior parte da população não tinha acesso às necessidades básicas, provavelmente não dispunha de internet de qualidade em casa para que seus filhos acompanhassem o ensino remoto. Ressalta-se que, em âmbito nacional, uma em cada quatro pessoas não tinha acesso à internet, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad TIC) do IBGE (2019).

Em conformidade com o QEDu³, em 2018, 61% das escolas da rede pública de Alagoas tinham acesso à internet, ou seja, se os alunos estivessem nas escolas, poderiam usar a internet fornecida por elas, contudo, como se encontravam em isolamento, o quadro foi de alunos que não tinham celular, como dispositivo digital mais presente na maioria dos lares do país.

De acordo com Meirelles (2020), em uma pesquisa realizada pela FGV, dos 424 milhões de dispositivos digitais em uso no Brasil, dentre eles computadores, *notebooks* e *tablets*, os celulares ativos somavam 234 milhões. Nesta circunstância, inúmeras foram as situações: alunos que não possuíam celular em casa; alunos que a família possuía celular e ele não; alunos que possuíam celulares, mas não tinham internet; alunos que possuíam celular e internet dos dados móveis; alunos que possuíam celular com internet via *wifi* em sua residência, mas que seus aparelhos não suportavam baixar diversos aplicativos, dentre eles, o *Google Classroom*⁴.

Diante do exposto, para os alunos sem acesso à internet, a portaria sugeriu que os materiais fossem confeccionados pelos professores, impressos pela escola e entregues aos

³ Refere-se aqui a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, pela qual foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF.

⁴ Os objetivos, na íntegra, podem ser encontrados em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

estudantes com segurança. Os custos de impressão ficaram a cargo das escolas, enquanto a entrega do material foi realizada pelos próprios professores, utilizando recursos próprios, assim como máscaras de proteção e outros equipamentos que lhes garantissem o mínimo de segurança. Ou seja, o estado não ofereceu nenhuma condição que assegurasse a proteção dos servidores nem das famílias que receberam e manusearam esses materiais impressos.

Além disso, não houve qualquer orientação pedagógica destinada às famílias quanto ao seu papel no contexto da pandemia, nem preparação dos responsáveis para acompanhar e supervisionar as atividades remotas ou impressas propostas pelos docentes. Apesar disso, o § 6º do Artigo 7º da Portaria SEDUC nº 7.651/2020, que regulamenta os estudos no regime especial, dispõe explicitamente que “A unidade de ensino deve assegurar o acesso à informação aos familiares dos estudantes, visto que atuarão como coadjuvantes nas orientações das atividades pedagógicas não presenciais enquanto durarem” (Alagoas, 2020c, p. 10).

A recomendação da portaria foi para que as escolas criassem estratégias, porém não indicou quais estratégias deveriam ser adotadas nem com quais recursos as ações seriam desenvolvidas. Ou seja, a SEDUC descentralizou o problema, delegando às escolas a busca solitária pela solução, além da responsabilidade de apresentar resultados satisfatórios quanto ao engajamento dos alunos, requisito essencial para a validação da existência da turma, conforme descrito no § 1º do Art. 2º da Portaria SEDUC nº 7.651/2020: “[...] apenas serão consideradas como carga horária letiva aquelas atividades que alcançarem no mínimo 80% (oitenta por cento) do total dos alunos matriculados na respectiva turma” (Alagoas, 2020c, p. 9).

Os problemas que existem há séculos na educação nacional aprofundaram-se com a pandemia, deixando ainda mais evidente a desigualdade social presente no sistema público de ensino. Outra questão apresentada pela Portaria SEDUC nº 4.094/2020 são os objetivos propostos pelo regime especial. O inciso do Art. 3º revela uma falácia ao associar o acesso à tecnologia à superação das dificuldades de aprendizagem, ao afirmar que as atividades remotas deveriam promover: I - a superação das dificuldades de aprendizagem, observadas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e dos resultados das avaliações externas (SAVEAL e SAEB) (Alagoas, 2020b).

O fato de a rede estadual não conseguir elevar seus índices de aprendizagem nas aulas presenciais, quanto mais no formato remoto, diante das dificuldades de acesso a dispositivos digitais e à internet, expõe a fragilidade dessa afirmação. Os dados educacionais do estado de Alagoas mostram que, mesmo antes da pandemia, as dificuldades de aprendizagem não

estavam sendo superadas. Dados da PNAD Contínua (2019) revelam que Alagoas permanece entre os estados com altos índices de analfabetismo, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2018) indica que o estado não atingiu a meta projetada para o ensino médio. Dessa forma, como acreditar que ações apressadas em um cenário pandêmico seriam capazes de realizar o que anos de aulas presenciais não conseguiram?

Os demais incisos do Art. 3º continuam a evidenciar o desconhecimento da própria realidade da rede para a qual se destinam.

Art. 3º [...] II - O desenvolvimento de competências e habilidades conforme o Referencial Curricular de Alagoas;

III - A autonomia e o protagonismo dos estudantes;

IV - A aprendizagem colaborativa;

V - O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros);

VI - A compreensão e utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;

VII - A apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento científico;

VIII - A apropriação e utilização das linguagens das tecnologias digitais (Alagoas, 2020b, p. 5).

A Secretaria elaborou um guia para a implementação do trabalho remoto, distribuído a todas as escolas da rede como orientação para a implantação dos laboratórios de aprendizagem. Contudo, o documento não indicou em qual infraestrutura o ensino remoto seria efetivado, tampouco apontou recursos ou plataformas digitais a serem utilizados por professores e alunos. Também não direcionou ações específicas para a situação dos docentes que, muitas vezes, dispunham apenas de um celular como dispositivo digital e ainda precisavam compartilhá-lo com outros membros da família para o trabalho virtual.

Para os alunos sem qualquer acesso a dispositivos digitais ou internet, coube às unidades educacionais a tarefa de criar estratégias para viabilizar a entrega de apostilas impressas, valendo-se de parcerias com agentes de saúde, postos de saúde, bancas escolares em feiras livres, ou até mesmo realizando entregas domiciliares. No entanto, o documento não especificou quais recursos seriam utilizados nem as condições de segurança para a realização dessas entregas.

Outro aspecto relevante foi a sistemática de avaliação durante o ensino remoto. O Artigo 9º determinou que as avaliações deveriam ser qualitativas, considerando as atitudes do aluno, que deveria, ainda, construir um diário de bordo registrando suas novas aprendizagens.

Art 9º Durante o REAENP, as unidades de ensino deverão adotar a avaliação qualitativa, onde o aluno será avaliado não em termos quantitativos (nota), mas considerando-se sua evolução, em termo de consolidação dos conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais.

§1º A escola deverá manter um canal de diálogo contínuo entre estudantes, professores e gestores sobre as ações implementadas durante o REAENP, com o objetivo de avaliar a efetividade nos processos de ensino e aprendizagem.

§2º Além da participação e do engajamento nas atividades propostas, os estudantes deverão construir diários de bordo, os quais serão utilizados como instrumento de acompanhamento e avaliação.

§3º O conceito final será definido pelo conjunto de professores responsáveis pelas atividades desenvolvidas em cada laboratório, de acordo com as orientações presentes no guia de implementação de cada laboratório. (Alagoas, 2020b, p. 6).

O parágrafo 1º do Art. 9º menciona o “diálogo contínuo”, mas o que, de fato, a SEDUC entende por esse diálogo? Professores e famílias não foram efetivamente convocados para dialogar sobre o desenvolvimento das aulas não presenciais, que, conforme orientação, não deveriam ser caracterizadas como ensino à distância.

Houve demora por parte do estado de Alagoas em aderir à utilização do regime remoto como carga horária letiva, conforme o parecer CNE/CP nº 05 de 2020, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que aprovou a reorientação do calendário escolar e a possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima em razão da pandemia. Tal atraso foi amplamente noticiado nos jornais de circulação estadual, contribuindo para a desmotivação de professores e alunos.

Durante a pandemia de COVID-19, o acesso à tecnologia tornou-se fator essencial para a continuidade das atividades educacionais, em função das medidas de distanciamento social. Contudo, esse cenário também expôs profundas desigualdades estruturais no Brasil, especialmente no que tange à inclusão digital. Como destaca Segata (2020, p. 169),

São as estruturas de desigualdades funcionando para o favorecimento de quem pode ficar em casa com acesso aos bens e serviços dos dispositivos conectados à internet, não é por menos que o digital anda de mãos dadas com meritocracia e a exclusão (Segata, 2020, p. 169).

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) aplicou um questionário online a gestores, professores e alunos, com o objetivo de avaliar a eficácia das atividades remotas. Contudo, o prazo para resposta foi curto e a maioria dos participantes eram estudantes com acesso à internet, o que reforçou a exclusão digital dentro do próprio ambiente escolar. Essa limitação metodológica reflete um problema mais amplo: a naturalização das desigualdades no acesso à educação. Como aponta Santos (2021, p. 45), “[...] a pandemia escancarou as disparidades já existentes, transformando a conectividade em um novo critério de segregação social”.

Os dados coletados subsidiaram a Portaria SEDUC nº 7.651, de 19 de junho de 2020, que regulamentou a substituição das aulas presenciais pelo regime remoto. Embora necessária, essa medida consolidou um modelo de ensino que dependia integralmente de recursos tecnológicos, segregando aqueles sem acesso à internet ou a dispositivos adequados.

Na segunda década do século XXI, intensificou-se o uso de ferramentas digitais e plataformas online para a produção e gestão do trabalho. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) facilitaram a organização e a efetivação de direitos trabalhistas, representando um avanço em relação a períodos anteriores. No entanto, como alerta Antunes (2018, p. 112), “[...] a ideia de que vivemos novas formas de trabalho, supostamente livres da regulação protetiva, serve para legitimar a exploração sem limites e a precarização das condições laborais”.

Essa contradição do capitalismo contemporâneo ficou ainda mais evidente durante a pandemia, quando a falta de regulamentação adequada para o trabalho e o ensino remoto acentuou a precarização e a exclusão. Enquanto uma parcela da população pôde se adaptar ao modelo digital, outra foi deixada à margem, reforçando ciclos de desigualdade.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicaram que, em 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes, dos quais 4,1 milhões eram da rede pública, entraram na pandemia sem acesso à internet (IBGE, 2021a). Naquele ano, a proporção de estudantes com acesso à internet subiu para 88,1%, mas ainda assim 95,9% dos desconectados estavam na escola pública, frente a apenas 4,1% na rede privada (IBGE, 2021a).

A pesquisa TIC Domicílios 2019, conduzida pelo Cetic.br/NIC.br, mostrou que aproximadamente 28% dos domicílios (cerca de 20 milhões) não possuíam conexão à internet, percentual que chegava a 45% entre famílias com renda de até um salário mínimo (CETIC.br; NIC.br, 2020). Observou-se também que 58% dos usuários acessavam a internet exclusivamente por telefone móvel, atingindo 85% nas classes D e E (CETIC.br; NIC.br, 2020).

Essas desigualdades refletiram na infraestrutura familiar: apenas 64,8% dos estudantes da rede pública possuíam celular, contra 92,6% na rede privada; o uso de computador para acessar a internet era de 43% na rede pública, frente a 81,8% na privada; e o uso de tablet alcançava 8,5% na rede pública, comparado a 23,1% na rede privada (IBGE, 2021a). Regionalmente, a exclusão digital também foi expressiva: no Norte, apenas 38,4% das residências rurais tinham acesso à internet e, no Nordeste, o percentual era de 51,9% (IBGE, 2021a).

Como consequência, a ausência de conectividade impactou diretamente o ensino remoto: pesquisa do DataSenado revelou que 26% dos alunos da rede pública com aulas online não tinham internet em casa, em comparação com apenas 4% na rede privada; além disso, 35% dos pais relataram percepção de queda na qualidade do ensino remoto (Senado Federal, 2020).

Nas escolas, o cenário também não era favorável: o Censo Escolar de 2020 apontou que cerca de 25% das escolas públicas não dispunham de internet. Entre aquelas que possuíam conexão, muitas enfrentavam limitações de velocidade ou infraestrutura inadequada para atendimento pedagógico, e diversos professores tinham dificuldade para lidar com plataformas digitais (IBGE, 2020a).

Essas limitações estruturais agravaram o cenário educacional, resultando em redução das atividades escolares, evasão e prejuízos no processo de aprendizagem. Em 2020, 35% dos estudantes (19,5 milhões) perderam aulas presenciais; 10,8% deles também não realizaram atividades escolares remotas, proporção 4,3 vezes maior na rede pública (Senado Federal, 2020; IBGE, 2020a). O IBGE qualificou a pandemia como a maior adversidade já enfrentada pela educação básica no país, especialmente para estudantes de baixa renda, negros e moradores de regiões periféricas (IBGE, 2021b).

A literatura especializada caracteriza esse contexto como uma estrutura de “elite estudantil”, na qual estudantes com acesso estável e a equipamentos tecnológicos configuram uma camada privilegiada, enquanto grande parte ficou excluída das práticas remotas. Estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que cerca de 6 milhões de estudantes estavam completamente sem acesso à internet em casa (IPEA, 2020). Em síntese, a pandemia intensificou desigualdades digitais e educacionais historicamente presentes no Brasil, evidenciando que o direito à educação depende também da equidade no acesso às tecnologias da informação e comunicação.

Para a educação, os desafios foram urgentes, sobretudo no que diz respeito à estrutura das escolas, que precisaram passar por reformas, assim como no acesso de professores e

estudantes à internet, adequações curriculares e acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades, que não conseguiram alcançar satisfatoriamente as atividades ofertadas durante o ensino remoto. Muitas estratégias têm sido empregadas para superar os desafios impostos pelo período pandêmico, exigindo esforços coletivos, efetiva participação do Estado e diálogo com os segmentos envolvidos.

Colemarx (2020) revela que, antes da pandemia, em 2019, o Censo Escolar realizado pelo INEP indicou que apenas 29,1% das instituições públicas de Ensino Fundamental e 61,9% das de Ensino Médio possuíam acesso à internet. Portanto, diante da diversidade e, sobretudo, das desigualdades existentes na sociedade brasileira, esse acesso não ocorre de forma igualitária, tampouco entre os docentes, e muito menos entre os estudantes, especialmente na Educação Básica do país.

No portal Brasil de Fato, em 10 de agosto de 2020, Marta Raquel aponta que “hoje, 46 milhões de brasileiros não têm acesso à internet. Desse total, 45% explicam que a falta de acesso se deve ao alto custo do serviço e, para 37% dessas pessoas, a ausência de aparelho celular, computador ou tablet também é uma das razões”. Ainda, segundo a pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2019, o percentual de brasileiros com dificuldade de acesso à internet corresponde às parcelas mais vulneráveis da população.

Por outro lado, conforme Colemarx (2020), a pandemia representou uma oportunidade para organismos internacionais difundirem um modelo educacional que, há anos, é defendido por conglomerados capitalistas no campo educacional: um modelo pautado na agenda empresarial (batizada pelo capital humano e pelas competências), uma pedagogia que tenta ser viabilizada à revelia de professoras, professores e estudantes.

Assim, segundo Colemarx (2020), não se trata de ingenuidade, mas sim de uma estratégia para ampliar o consumo dessas plataformas, produtos e serviços, buscando lucro pela sua aquisição, ao mesmo tempo em que legitima a precarização do trabalho docente como mera função transmissora e instrumental, diante de um mercado educacional em crescimento, fundamentado na oferta de pacotes e materiais pré-formatados, que envolvem ou não plataformas digitais.

Esse processo gerou debates acerca dos currículos desses materiais, que desconsideram a pluralidade geográfica, cultural, socioeconômica, histórica e de gênero, entre outros aspectos, funcionando como elementos ideológicos e cumprindo um papel fundamental para organismos internacionais que defendem uma educação desvinculada da transformação das condições de desigualdade e opressão social.

Outra recomendação desses conglomerados empresariais é

Que se conceda maior flexibilidade nos contratos e na organização do trabalho dos professores, de forma que possam conjugar a prestação de serviços educacionais, apoio social, colaboração com outros professores e suporte às famílias. Recomenda que, nos casos que utilizem programas de televisão como meio educacional, o trabalho pedagógico do professor possa ser substituído por outros profissionais como atores, músicos ou médicos, ficando o professor responsável por tirar dúvidas e fazer contato com as famílias por meio de mensagens de e-mail ou por telefonia (SMS) (Colemarx, 2020, p. 9-10).

Neste sentido, os mecanismos neoliberais, além de impactarem a estabilidade, os salários e os direitos trabalhistas, promovem múltiplas ingerências na autonomia e na função política do fazer pedagógico docente, ao mesmo tempo em que ampliam o processo de precarização dos espaços de formação.

A precarização do trabalho docente, em suas variadas dimensões, já constituía uma realidade persistente mesmo antes da pandemia da Covid-19. Estudos evidenciam as novas políticas de estratificação da docência em redes públicas de todo o país, por meio de contratos temporários, terceirização, pejetização e uberização, fenômenos que ganharam força nos anos de 2016 e 2017 (Abílio, 2017; Antunes, 2020; Silva, 2019, 2020). Soma-se a isso a extensão e intensificação da jornada de trabalho, bem como os baixos salários. Em 2017, cerca de 565.538 professores brasileiros estavam submetidos a contratos temporários, representando 27% do corpo docente do setor público, com dez estados apresentando mais de 50% dos professores sob esse regime (Silva, 2020).

A abrupta transição para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 impôs aos professores uma nova dinâmica de trabalho, extremamente desgastante. Carneiro (2020, p. 87) sintetiza essa realidade ao afirmar: “É como se os/as professores/as estivessem em um plantão pedagógico de 24 horas por dia, com mensagens chegando a qualquer momento, inclusive durante a madrugada, via WhatsApp, tanto de estudantes quanto de pais ansiosos”.

Essa citação retrata a experiência vivida por muitos educadores, que se viram obrigados a manter uma disponibilidade constante, sem os limites claros entre tempo de trabalho e descanso que caracterizavam o ensino presencial. A pesquisa de Oliveira e Silva (2021) corrobora essa análise, indicando que 78% dos professores entrevistados relataram aumento significativo na carga horária durante o ensino remoto.

O ensino remoto foi uma alternativa possível diante das exigências impostas pela pandemia. As críticas ao Ensino a Distância (EaD), em termos gerais, remontam ao “projeto de educação sugerido pelos organismos internacionais e executado pelos governos a serviço

do capital” (Farage, 2020, online), salvo raras exceções, e vêm sendo debatidas no campo educacional há pelo menos três décadas.

Pode-se afirmar que o período pandêmico abriu caminho para o crescimento exacerbado de corporações de mercado dedicadas à elaboração e comercialização de produtos que descaracterizam as dimensões social, política, ética, estética, criativa e autoral do trabalho docente e dos espaços escolares. Além disso, tais produtos dificultam o debate sobre o fazer pedagógico, tanto em sua dimensão política quanto em sua perspectiva crítica e transformadora.

Nesse contexto, a pandemia gerou para os docentes um longo período marcado por perguntas, incertezas e turbulências. O inesperado, somado ao despreparo, à falta de planejamento, ao acúmulo de tarefas cotidianas, à limitação de materiais e à ausência de condições adequadas, como a aquisição urgente de equipamentos tecnológicos e o acesso às redes de tecnologia da informação, conduziu muitos professores a situações de estresse. Com o surgimento de novas necessidades, a rotina de trabalho foi completamente alterada, confundindo-se com a vida pessoal, visto que os docentes passaram a dedicar horas diante de dispositivos tecnológicos (telefone, tablet, computador) para preparar aulas, vídeos, áudios e utilizar plataformas digitais para reuniões e formações. Tudo isso resultou em significativo desequilíbrio na saúde física e mental dos profissionais da educação.

Inúmeros desafios foram impostos à Educação Básica no país durante o período pandêmico, os quais contribuíram para o aumento da pobreza e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. Alterações na legislação que regulamenta o financiamento da Educação Básica também ocorreram, influenciando diretamente a valorização dos/as profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à remuneração e à formação. É obrigação do Estado garantir o direito à educação de seus cidadãos e cidadãs em condições de igualdade e com qualidade. Além disso, cabe ao poder público subsidiar os custos da educação, desde a infraestrutura adequada das escolas, que proporcione condições de trabalho necessárias ao bom desempenho do ensino e da aprendizagem, até a remuneração digna dos docentes e a formação necessária para a realização eficaz de suas atividades.

Com a regulamentação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conferindo caráter permanente ao fundo que financia todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública no país. Sua aplicação deve considerar esses critérios e compromissos, honrando o princípio constitucional estabelecido

em seu Artigo 5º, de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988).

A partir da criação dessa lei, ficou estabelecido que 70% dos recursos angariados pelo Fundeb devem ser destinados ao pagamento de salários dos profissionais da educação, alterando a disposição na lei anterior⁵, que destinava 60% desses recursos para pagamento dos/as profissionais do magistério. É importante salientar que além da ampliação de mais 10% da subvinculação ao pagamento de salários, estendeu-se o benefício também aos/as trabalhadores/as profissionalizados/as, passando a incluir merendeiras, vigias e pessoal administrativo que tenham realizado alguma qualificação profissional para atuarem em escolas. Portanto, faz-se necessário uma compreensão mais ampla de educação, com o entendimento que a escola se constitui como comunidade educativa que deve ser orientada à formação integral de seus/as estudantes, e cuja prática deve se dar em todos os seus espaços, indo além da sala de aula.

Ao final do segundo semestre de 2020, ocorreu a aprovação dessa lei, a poucos dias da expiração da anterior (Brasil, 2007), cujo caráter era temporário. O fato causou grande inquietação no setor educacional, principalmente entre entidades representativas de segmentos que lutam em defesa da educação pública. No entanto, tudo aconteceu em um cenário complexo: de um lado, a pandemia da Covid-19, que obrigou a suspensão das aulas presenciais nas escolas a partir de março daquele ano; de outro, a ausência de organização na agenda educacional conduzida pelo governo federal e as políticas de austeridade fiscal, que ameaçavam ainda mais o setor.

Em 2016, os objetivos da *Agenda 2030* já se mostravam complexos de serem alcançados no Brasil, um país marcado por profundas desigualdades sociais. Hoje, diante das consequências da pandemia, esses objetivos parecem ainda mais distantes de se concretizar. A *Agenda 2030* das Nações Unidas, de 2016, indica uma direção voltada à maior busca por equidade, especialmente ao propor aos/as líderes mundiais os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A ideia é que “coletivamente, a humanidade possa dissociar o crescimento econômico da pobreza, da desigualdade e das mudanças climáticas”.

⁵ A hiperconectividade ainda não tem um significado definido no dicionário, mas já é uma realidade na vida de muitas pessoas. Ela se refere ao fato de a pessoa estar conectada o tempo inteiro a algum dispositivo tecnológico, como smartphones, notebooks, computador, entre outras opções. Desse modo, quem está “hiperconectado” tem necessidade de estar conectado à internet e às redes sociais o tempo todo. Esse é um costume bastante comum atualmente, que pode ser prejudicial para a saúde física, emocional e mental (Blog Lyceum).

Essa agenda busca ainda garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as⁶.

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da Covid-19 constituiu não apenas uma crise sanitária global, mas também um marco de inflexão para compreender as fragilidades estruturais de sistemas sociais e institucionais historicamente desiguais. No campo educacional, os impactos ultrapassaram a mera adaptação tecnológica, revelando contradições profundas da sociedade brasileira, marcada por desigualdades de classe, gênero e território, que se manifestam de modo contundente no âmbito da escola pública (Saviani, 2020). A reflexão acerca da produção de conhecimento sobre a condição do trabalho docente nesse período exige, portanto, uma análise que vá além da descrição empírica, reconhecendo as tensões históricas entre o projeto de democratização da educação e as tendências de mercantilização e precarização do trabalho educacional.

As pesquisas analisadas permitem observar como a súbita transição para o ensino remoto intensificou o trabalho docente e expôs lacunas estruturais, como déficit de formação digital e pedagógica, ausência de políticas públicas de suporte tecnológico e sobrecarga emocional decorrente do isolamento e da insegurança laboral. Tais fenômenos não devem ser lidos apenas como efeitos contingenciais de uma crise inesperada, mas como expressões de um processo mais amplo de precarização do trabalho docente, já identificado por autores como Antunes (2018) e Apple (2006), que problematizam a lógica neoliberal de responsabilização individual e a desvalorização social do magistério.

As reflexões aqui desenvolvidas contribuem para a compreensão crítica das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente em contextos de crise, bem como para o debate sobre as perspectivas pós-pandêmicas no campo educacional. Nesse sentido, a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura, foram organizadas três categorias de análise: 1) A educação em tempos de pandemia da Covid-19; 2) A condição do trabalho docente em tempos de pandemia; e 3) Trabalho docente no pós-pandemia.

Na categoria “A educação em tempos de pandemia da Covid-19”, foram analisadas as seguintes pesquisas: *As limitações da educação básica brasileira durante a pandemia da*

⁶ O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. Voltado para escolas que fazem parte do projeto Google for Education, ele utiliza o serviço de armazenamento em nuvem Google Drive para facilitar a relação entre estudantes, docentes e os deveres de casa. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-classroom.html>. Acesso em: 20 jul 2020.

Covid-19; Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19; Os efeitos da pandemia da Covid-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021; e Da noite para o dia o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia.

Na categoria “A condição do trabalho docente em tempos de pandemia”, a análise baseou-se nas seguintes produções: *Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da Covid-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas; Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica; Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança; e Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma Revisão Sistemática.*

Por fim, na categoria “Trabalho docente no pós-pandemia”, a discussão foi estruturada com base nas pesquisas: *A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil; e A educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico.*

A pandemia da Covid-19, entretanto, não pode ser compreendida apenas como uma interrupção momentânea do cotidiano escolar, mas como um evento crítico que expôs e aprofundou desigualdades estruturais já presentes na educação brasileira. A súbita transição para o ensino remoto não representou apenas um desafio técnico, mas uma intensificação da precarização do trabalho docente, historicamente marcada por sobrecarga, desvalorização e ausência de condições adequadas para o exercício profissional (Antunes, 2018; Apple, 2006).

Os estudos analisados indicam que os professores não apenas enfrentaram limitações materiais e pedagógicas, mas também pressões emocionais e éticas, ao se verem obrigados a reinventar práticas de ensino em contextos adversos. Esse processo deve ser problematizado à luz da crítica social, já que a ênfase em narrativas de resiliência e criatividade pode ocultar a responsabilidade do Estado em garantir políticas públicas estruturantes, transferindo aos docentes o peso da superação das dificuldades (Saviani, 2020).

A análise das três categorias evidencia que o trabalho docente, em tempos de pandemia e pós-pandemia, está atravessado por disputas de projetos educacionais: de um lado, a lógica neoliberal, que tende a naturalizar a flexibilização e a responsabilização individual; de outro, a possibilidade de afirmar uma educação comprometida com a justiça social, a valorização profissional e a democratização do acesso ao conhecimento. Assim, o período pós-pandemia não deve ser entendido como simples retorno à normalidade, mas como um campo em disputa, no qual se colocam urgências relacionadas à formação continuada, à

saúde docente e à necessidade de repensar o papel da escola em um contexto de crescente desigualdade social.

4.1 A educação em tempos de pandemia da Covid-19

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, foi notificado o primeiro surto do até então novo coronavírus SARS-CoV-2, capaz de infectar seres humanos e causador da doença posteriormente designada COVID-19 (OMS, 2020). Já em 11 de março de 2020, em função do avanço acelerado da COVID-19, essa contaminação foi elevada, pela Organização Mundial da Saúde, à condição de pandemia (OMS, 2020). É importante ressaltar que esse vírus, o SARS-CoV-2, faz parte de uma ampla família de coronavírus, capaz de provocar diversos tipos de problemas respiratórios, podendo inclusive ocasionar óbito (OPAS, 2020). A principal característica desse vírus é a instalação de um quadro de insuficiência respiratória aguda. Apesar de sua origem na China, nem todos se alarmaram de imediato, pois era algo que acontecia “do outro lado do mundo”.

Ainda em 2020, foram elencadas as formas de contaminação, sendo elas: transmissão por meio de contato, gotículas, aerossóis, fômites, via fecal-oral, pelo sangue, de mãe para filho e de animais para humanos (OPAS, 2020). Diante das diferentes formas de contaminação, estabeleceu-se que o distanciamento físico entre as pessoas seria uma das medidas mais eficazes para mitigar a pandemia (Smith, 2020). No Brasil, apesar da resistência por parte de alguns setores da sociedade quanto ao distanciamento social e ao fechamento das escolas (Victor, 2020), essas medidas acabaram sendo acatadas por boa parte da população, resultando no fechamento das instituições escolares (RFI, 2021). Esse fechamento teve início em março de 2020 e, em muitas instituições, permaneceu vigente ao longo de 2021, impactando significativamente a vida de crianças e adolescentes (RFI, 2021).

Arruda (2020) coloca que:

[...] a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa –o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (Arruda, 2020, p. 263).

No texto *“Da noite para o dia”: o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia*, as autoras Elzanir dos Santos, Idelsuite de Sousa Lima e Nadia Jane de Sousa tratam do cenário da pandemia, que trouxe à tona, de forma dramática e incontestável, as contradições ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero

e de classe. Tais contradições nos obrigaram, enquanto sociedade, a formular perguntas inadiáveis quanto aos caminhos possíveis para encontrar soluções que respeitassem, acima de tudo, o direito a condições dignas de vida.

Entretanto, tivemos que assistir diariamente, por parte das instâncias gestoras da política brasileira, ao descaso, à negligência e à aposta em soluções que feriam os princípios do direito a ter direitos por parte de todos(as). Ganhou ainda mais evidência a degradação das condições de trabalho dos(as) professores(as), particularmente da educação básica, manifestada, entre outros aspectos, pelo número excessivo de estudantes por turma, o que dificultava que aqueles que mais precisavam recebessem atenção adequada; pela ausência de tempo para estudo e aprendizagem sobre o uso das novas tecnologias; e, sobretudo, pelas inadequadas condições de acesso e uso da internet.

Para minimizar os impactos na aprendizagem decorrentes do isolamento social imposto pela COVID-19, os professores se viram obrigados a replanejar suas atividades pedagógicas, utilizando a mediação da internet. Repentinamente, tiveram de adaptar os planos de ensino, desenvolver aulas a distância, além de buscar estratégias para as aulas on-line. Nesse cenário, os professores precisaram lidar com um ambiente até então desconhecido, necessitando de apoio para desenvolver suas competências digitais. O ensino remoto impulsionou o uso de novas tecnologias, mídias e ferramentas digitais. Dada a variabilidade de recursos, estratégias e práticas, as escolhas foram definidas com base na familiaridade e habilidade de cada professor em adotá-los (Garcia *et al.*, 2020).

No texto *“As limitações da educação básica brasileira durante a pandemia da Covid-19”*, os autores Victor Barbosa Ribeiro, Andressa Stephanie Fernandes Silva, Nicoli Brandão dos Santos e Renata Plaza Teixeira analisaram, sob a perspectiva dos professores da educação básica, se a educação brasileira estava preparada para a conjuntura imposta pela pandemia da COVID-19. Para isso, aplicaram um questionário estruturado ao maior número possível de professores, entre os meses de junho e agosto de 2020, por meio do Facebook e Instagram, visando entrevistar uma amostra de conveniência de pelo menos 500 docentes. Foi identificado que grande parte deles não estava preparada para o ensino remoto emergencial, não dispunha de estrutura de trabalho adequada em casa e que muitos estudantes poderiam ou não participar do ERE.

Para além dos estudantes, os professores, sobretudo os da Educação Básica, precisaram interagir com um novo contexto de ensino-aprendizagem, não planejado, com o semestre letivo em andamento e utilizando meios que, até então, não eram comumente usados nesse nível de ensino. Naquele momento, talvez os(as) docentes não estivessem

preparados(as) para lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), frequentemente confundido com o ensino a distância (EaD). Conforme a definição seminal de Hodges et al. (2020, s.p.), o Ensino Remoto de Emergência configura-se como:

[...] uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido circunstâncias de crise [...] que envolve o uso de soluções totalmente remotas para o ensino que seria presencial ou híbrido, retornando a esses formatos quando a crise terminar (Hodges et al., 2020, s./p.).

Esta conceituação, desenvolvida no início da pandemia de COVID-19, diferencia-se claramente do aprendizado *online* planejado, como destacam os autores. No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (Brasil, 2020, p. 15) adaptou essa definição, caracterizando o ERE como: “modalidade excepcional de oferta de conteúdos educacionais, com prazo determinado, enquanto perdurar a situação de emergência de saúde pública”.

A implementação do ERE revelou desafios estruturais profundos. Enquanto Hodges *et al.* (2020) enfatizavam o caráter provisório da medida, estudos nacionais demonstraram que: i) 67% das redes públicas enfrentaram dificuldades tecnológicas (Abranches, 2021); ii) apenas 42% dos estudantes tinham acesso adequado à internet (IBGE, 2020). Como alerta Santos (2021, p. 112): “O risco da emergência tornar-se permanente é real, especialmente quando as desigualdades digitais não são superadas”.

Holanda *et al.* (2021) evidenciaram, ao realizarem uma série de análises de materialidades documentais, a ausência de um planejamento pedagógico prévio adequadamente elaborado para a Educação Básica. Por mais que, no ensino superior, existissem cursos que precisaram se adaptar por serem presenciais e, portanto, terem seus planos pedagógicos construídos para essa modalidade, a educação a distância já não era novidade para outros tipos de cursos ofertados nesse nível de ensino, ao contrário da Educação Básica, na qual tudo era novidade. Além disso, os autores mencionaram que “[...] foram vetadas iniciativas que obrigavam a União a direcionar recursos para o acesso de professores e alunos da Educação Básica pública às atividades pedagógicas não presenciais” (Holanda *et al.*, 2021, p. 7).

Antes do isolamento social, a Educação Básica era caracterizada pelo ensino convencional, tradicional, no qual o professor transmitia o conhecimento que possuía por meio de aulas expositivas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Ensino Fundamental deve ser presencial. A partir do surgimento de novas tecnologias que permitem o aprimoramento por meio da educação a distância (ensino não presencial), o termo ensino presencial passou a ser utilizado com maior frequência.

Assim, ainda de acordo com a LDB (1996), a educação a distância, na Educação Básica, deve ser utilizada apenas em situações especiais. A possibilidade de estudar a distância seria oferecida em dois casos: como complementação da aprendizagem (enriquecimento e aprofundamento do currículo, recuperação e aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, dentre outros) e em situações emergenciais.

Na contemporaneidade, mesmo antes da crise pandêmica provocada pelo SARS-CoV-2, a sociedade em rede (Castells, 1999), permeada pelo avanço dos recursos tecnológicos digitais e pelo desenvolvimento das telecomunicações, característicos da cibercultura (Lévy, 1999), já demandava das instituições educacionais em todo o mundo o repensar dos processos de ensino e aprendizagem. Esse paradigma educacional emergente implica a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem processos mais inovadores e dinâmicos nas relações entre professores e alunos, o que pressupõe a disrupção de princípios, crenças e atitudes próprias da escola tradicional (Vieira, 2018).

As tecnologias digitais emergentes propiciaram maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais. No âmbito da educação a distância, uma pluralidade de cenários e estratégias inovadoras flexibilizam pedagogicamente uma proposta educacional (Vieira, 2018). Contudo, as experiências de aprendizagem *online* bem planejadas diferem significativamente do ensino remoto adotado pelas instituições educacionais em resposta à crise gerada pela COVID-19. Corroboramos Hodges *et al.* (2020) e Joye *et al.* (2020) ao afirmar que o ensino remoto se diferencia fortemente da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial que propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas, nas quais anteriormente se praticava a educação presencial.

Ensinar por meio de tecnologias digitais a estudantes afetados pelo fechamento repentino das escolas não equivale à implementação da educação a distância, ainda que envolva a mediação do ensino e da aprendizagem por meio dessas tecnologias. De acordo com Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para aulas originalmente planejadas no formato presencial, constituindo-se em uma mudança temporária em resposta à situação de crise. Diferentemente da EaD, caracteriza-se pela disponibilização de videoaulas gravadas, aulas *online* e compartilhamento de materiais digitais em plataformas digitais (Arruda, 2020).

Em nossa realidade, a maioria das instituições não possui Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para disponibilizar os conteúdos aos estudantes. Ademais, grande parte das famílias não dispõe de uma internet de qualidade ou não possui conhecimentos para

utilizar esse tipo de plataforma, o que levou as escolas a se adequarem à realidade dessas famílias.

Com efeito, as redes sociais tornaram-se aliadas para possibilitar a continuidade do aprendizado dos estudantes, sendo uma das formas de contato mais utilizadas pelos professores. Segundo pesquisa do Instituto Península, o *WhatsApp* ocupou a primeira posição, com 83% de uso, seguido do *Facebook*, com 44%. Já na rede privada, 69% dos professores utilizaram os AVA para manter o contato com os estudantes.

Baade, Gabrieç, Carneiro, Micheluzz e Meyer, autores do texto “Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19”, apresentam uma investigação sobre a problemática dos impactos e a necessidade de compreensão desse momento da educação básica sob a perspectiva dos professores, permitindo verificar potencialidades e limites da atuação docente durante a pandemia, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática. Para tanto, utilizou-se como instrumento um questionário estruturado, aplicado em formato digital, distribuído conforme a técnica *bola de neve*, no prazo de dez dias, em que cada respondente era convidado a repassar o questionário a outros sujeitos que exerciam a docência na educação básica.

Ao fim da pesquisa, concluiu-se que o isolamento social afetou expressivamente a vida pessoal e profissional dos professores. A intensificação da vida familiar mostrou-se um fenômeno ambíguo. A vida profissional também foi drasticamente afetada, exigindo o aprendizado de novas ferramentas e modos de desempenhar a função, demandando mais tempo e esforço. O exercício das atividades profissionais em casa levou ainda ao esmaecimento das fronteiras entre uma esfera e outra.

Anteriormente à pandemia da COVID-19, as situações previstas para o uso de recursos de educação a distância na educação básica eram pontuais e localizadas, não havendo registros de sua utilização em larga escala. O impedimento das aulas presenciais em todo o território brasileiro gerou uma situação sem precedentes, diante da qual não existiam prescrições nem políticas educacionais capazes de atender às novas demandas. Com a instauração de decretos de isolamento social em todos os estados da federação, houve a necessidade de adaptação a uma realidade até então esporádica e descontextualizada. O Parecer nº 5, de 2020, do Conselho Nacional de Educação, apresentou a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (Brasil, 2020b).

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais,

enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Essas aulas foram denominadas ensino remoto. Posteriormente, a Portaria nº 343 recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020c), e nº 356, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020d).

Esse cenário levou Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação a emitirem resoluções e/ou pareceres orientativos às instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais, ou seja, o Regime Especial de Ensino Remoto. Nesse sentido, as tecnologias digitais passaram a ser demandadas em proporções sem precedentes.

Segundo Chaves (1998), já naquele ano as tecnologias digitais haviam tomado tamanha proporção que a sociedade entraria em colapso caso os computadores deixassem de funcionar. Anos depois, a dependência dessas tecnologias acentuou-se quando, em 2007, surgiu o primeiro *iPhone*, revolucionando a forma como se lida com a tecnologia e causando impactos econômicos e culturais. Entre as tecnologias digitais, diversas nomenclaturas são utilizadas para determinar sua aplicação: Tecnologia da Informação (TI), Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), assim como as diferentes evoluções da Internet, com os termos Web 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0.

A primeira, chamada Web 1.0, caracterizava-se por uma Internet basicamente unidirecional, em que o usuário era apenas consumidor de informação. Logo em seguida, surgiu a Web 2.0, impulsionada por mudanças no comportamento e nas necessidades dos usuários. Novos serviços foram implementados, e o usuário passou também a ser criador de conteúdo, foi quando se deu a expansão de serviços como as redes sociais, sendo a Internet apenas uma plataforma (Vaz, 2015). A Web 3.0, ou Internet inteligente, caracteriza-se pela personalização, incluindo fenômenos como as chamadas bolhas sociais, que ocorrem quando o conteúdo apresentado é tão específico às demandas dos usuários que estes têm a impressão de que tudo e todos concordam com suas ideias (Souza, 2017). Hoje, já contamos com a Web 4.0, marcada pelo emprego da inteligência artificial.

Mudanças e transformações ocorrem a todo tempo na educação; por isso, para o professor, já não basta apenas a graduação, pois, assim como a sociedade, os alunos exigem e necessitam de experiências mais alinhadas às vivenciadas fora do contexto escolar. Explicar a

necessidade de mudança e de transformação pela qual passa o ensino atual implica compreender que:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, [...] essas transformações [...] decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (Libâneo, 2004, p. 45).

Ainda segundo Libâneo (2004), dentre os aspectos mais visíveis desse fenômeno, destacam-se: os avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a difusão da informação, o agravamento da exclusão social, entre outros fatores. Concebendo-se a escola como espaço apropriado para prover o cidadão das bases de conhecimento necessárias à vida em sociedade, urge repensar a atuação de um professor preparado teórica e praticamente, de modo a ministrar um ensino voltado à transformação. No entanto, salienta-se que a transformação social não é encargo apenas da escola; todavia, ela é um dos caminhos mais propícios para isso.

Para Carvalho (2020), os três eixos norteadores de uma educação de qualidade, o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, precisam ser reequacionados. As mudanças devem ser acompanhadas de garantias de acesso às múltiplas e diversas oportunidades de aprendizagem organizadas pelas escolas. Questionando-se sobre como garantir que todos os alunos participassem e aprendessem nas circunstâncias excepcionais daquele momento, o autor aponta fragilidades, sobretudo entre aqueles com maiores vulnerabilidades socioeconômicas, no que diz respeito às suas competências digitais e à sua “capacidade” para aprender no modelo *online*.

Camacho *et al.* (2020) destacam a importância de dar visibilidade às necessidades do aluno quanto à preparação para estudar por meio das tecnologias digitais e, principalmente, às situações de vulnerabilidade social, nas quais não se dispõe de todos os recursos necessários para o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem e aos conteúdos disponibilizados *online*. É necessário compreender a diversidade, a acessibilidade e os princípios de inclusão, para que se atenda de forma isonômica às demandas discentes em situação de vulnerabilidade social.

Conforme Couto, Couto e Cruz (2020), as experiências ciberculturais, incluindo a educação *online*, alcançam uma parcela restrita da população, e os desafios para educar com tecnologias digitais ainda são imensos e precisam ser democratizados. As desigualdades no acesso e uso da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as

diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais. Com tantas limitações para acessar e utilizar a Internet, estudantes das classes socioeconômicas mais desfavorecidas não conseguiram estudar.

O “ensino remoto emergencial” adotado foi considerado remoto porque professores e estudantes estiveram impedidos, por decreto, de frequentar instituições educacionais, a fim de evitar a disseminação do vírus. Foi emergencial porque, de um dia para o outro, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Segundo Araújo (2020):

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial. E a gente sabe que não substitui (Araújo, 2020, p. 232).

Segundo a autora, naquele momento, o ensino remoto teve função socializadora, pois manteve os alunos conectados entre si, com os professores e com a escola, para que tivessem um horizonte naquele período de pandemia. Não se pode afirmar que o ensino remoto substituiu a educação presencial, visto que, primeiramente, as condições emocionais afetaram a todos. Por fim, as próprias limitações da educação demonstraram que não havia condições sequer de oferecer um ensino remoto de qualidade, principalmente para os alunos das classes trabalhadoras (Araújo, 2020).

O ensino remoto impulsionou o uso de novas tecnologias, mídias e ferramentas digitais e, dada a variabilidade dos recursos, das estratégias e das práticas, a escolha se deu a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (Garcia *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, o uso de metodologias ativas nas diferentes áreas do conhecimento foi importante para o envolvimento dos estudantes no ensino remoto. Elas possibilitaram a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, seja para ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas ou desenvolver projetos (Rêgo; Garcia, 2020).

Diante do exposto, verifica-se, portanto, que a educação adotada pelas instituições de ensino, naquele momento de crise, caracterizou-se como ensino remoto, e não como educação a distância, uma vez que, para ser considerada a distância, seria necessário haver todo um planejamento e estrutura adequados, pensados com antecedência. Por outro lado, não houve a necessidade de romper com as práticas educativas até então utilizadas, mas sim de estabelecer uma interação com o uso de ferramentas tecnológicas como forma de colaboração com o processo de ensino-aprendizagem.

No texto “Os efeitos da pandemia da Covid-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021”, as autoras Natália Fabiana Lima de Queiroz, Roseane Amorim da Silva e Marília Rosália Cordeiro Antas de Sousa refletem sobre os efeitos devastadores da pandemia da Covid-19, que acometeu o mundo, ocasionando consequências negativas nos diversos setores sociais. Embora a pandemia tenha atingido toda a população e se disseminado entre distintas classes sociais, não as afetou da mesma forma. “A desigualdade social amplia prejuízos e sofrimentos provocados pela pandemia, afetando a possibilidade de acesso à saúde, ao trabalho, à alimentação, à habitação, à educação e à tecnologia” (Silva, 2021, p. 23). Sobretudo, a população negra e periférica foi a mais afetada.

O novo contexto tornou visível uma realidade já vivenciada há anos pela população menos favorecida economicamente: a falta de recursos para acesso à internet e a indisponibilidade de aparelhos tecnológicos. Conforme já observado em estudos, “dependendo da região do país, do local de moradia e da classe social, a chance de continuidade dos estudos ou da manutenção do vínculo com as atividades escolares foi comprometida” (Silva, 2021, p. 23). Inclusive, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) informaram que o acesso à internet nas residências apresentou percentuais abaixo de 80% na maioria dos estados, e em nenhuma unidade federativa chegou a 80% de acesso com conexão em banda larga. Mais da metade delas sequer alcançou 60% com esse tipo de conexão. Houve disparidade de acesso entre estudantes da rede pública e da rede privada (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2017), o que evidenciou que essa não era uma problemática nova.

Paralelamente a isso, muitas famílias ficaram desempregadas, adoeceram, vivenciaram processos de luto, deixaram filhos órfãos; algumas precisaram recorrer à informalidade para garantir o sustento financeiro familiar. Todos esses elementos contribuíram para que alguns estudantes não conseguissem acompanhar as aulas remotamente ou de forma híbrida e, conseqüentemente, abandonassem os estudos. Em algumas escolas que retomaram as aulas presenciais, certos estudantes não conseguiram retornar.

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona diversos problemas sociais no Brasil, tais como desigualdade de renda, moradia, violência e desemprego, problemas estes que, historicamente, já impactavam a vida de milhares de brasileiros. Além disso, a pandemia evidenciou um modelo de sociedade incapaz de promover serviços públicos básicos, como educação e saúde. E, quando se tratou de educação, a situação se agravou, gerando problemáticas ainda maiores no sistema de ensino (Barbosa; Cunha, 2020).

Ao se considerar os meios virtuais como única forma de acesso à educação, o direito à educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias. Contudo, a realidade impôs desafios. Enquanto a educação a distância tem assegurado e garantido o acesso à aprendizagem para muitos alunos, por outro lado, a educação na modalidade remota conseguiu segregar uma parcela de estudantes desfavorecidos economicamente (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020).

O maior desafio da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas por governantes e dirigentes escolares, nomeadamente, a adoção do ensino remoto nas escolas, com a utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos como alternativa à suspensão das atividades presenciais (Jesus Pereira; Narduchi; Miranda, 2020). Aliado a esse, outro desafio urgente é o desenvolvimento de habilidades e competências digitais por parte dos docentes. A implantação do ensino remoto evidenciou ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil (Almeida; Alves, 2020).

Os sistemas gerenciadores de cursos *online* (Moodle, Sakai, Chamilo, Google Classroom, Microsoft Teams) tornaram-se recursos fundamentais para a mediação dos processos de aprendizagem. Aliados a esses, os sistemas de videoconferência (Colibri Zoom, Cisco Webex, Google Meet, Skype), os recursos para gravação de videoaulas ou captura da tela em vídeo (LOOM, Screencast-o-matic), que permitiram ao professor ilustrar a aula expositiva com apresentações eletrônicas, e os recursos digitais de apoio à avaliação formativa (Google Forms, Microsoft Forms, *nearpod*, *Kahoot*, *Socrative*, *Quizlet*, *Quizizz*) passaram a ter papel central. Esses recursos possibilitam a interação professor/aluno de forma síncrona ou assíncrona e podem tornar o processo de aprendizagem tão eficaz quanto o ensino presencial; no entanto, sua integração estratégica ao processo formativo demanda formação e competência digital por parte dos professores (Santos Junior; Monteiro, 2020).

Concordamos com Moreira, Henriques e Barros (2020), que as instituições educacionais e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino remoto emergencial, as quais diferem significativamente das práticas de uma educação *online* de qualidade. Em caráter de urgência, a reestruturação curricular para uma modalidade EaD mostrou-se inviável (Almeida; Alves, 2020).

Nesse sentido, os professores foram compelidos a aprender, subitamente, a utilizar plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas de videoconferência e outros recursos tecnológicos. Entretanto, na maioria dos casos, essas tecnologias foram empregadas numa perspectiva instrumental, reduzindo metodologias e práticas pedagógicas a um ensino

essencialmente transmissivo (Moreira; Henriques; Barros, 2020; Santana Filho, 2020), em que os professores prestavam tutoria eletrônica, disponibilizavam materiais *online* e interagiam com os alunos de forma síncrona ou assíncrona, com pouca interatividade e feedback insuficiente (Almeida; Alves, 2020; Vasconcelos Soares; Colares, 2020).

Evidenciou-se a necessidade de uma formação docente que possibilitasse o desenvolvimento de competências digitais, de modo que os professores fossem capazes de modificar suas práticas pedagógicas por meio do uso de recursos tecnológicos (Silva Monteiro, 2020). Para além do domínio técnico, tornou-se imprescindível desenvolver habilidades autorais e competências digitais docentes, a fim de sintetizar, produzir, “remixar” e compartilhar conhecimentos no ciberespaço, permitindo a criação de ambientes inovadores, com uma dinâmica que se diferenciase das práticas transmissivas historicamente consolidadas na educação (Almeida; Alves, 2020). O modelo de formação inicial de professores precisou ser (re)pensado e adaptado às demandas da contemporaneidade (Barreto; Rocha, 2020). Segundo esses autores, no contexto da educação remota, a reprodução de metodologias de ensino tradicionais interferiu negativamente no engajamento e na motivação dos estudantes nas atividades a distância.

Silva Monteiro (2020) defendeu que cada rede de ensino encontrasse mecanismos próprios, condizentes com sua realidade, e apontou para a possibilidade de materialização do que denominou “currículo de transição”. Quaisquer que fossem as estratégias e metodologias adotadas, estas deveriam garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Para Ferreira e Gonçalves (2020), medidas educativas pautadas na igualdade, equidade e inclusão devem levar em conta a diversidade dos estudantes no país, em especial no que diz respeito ao acesso a ferramentas como a internet banda larga; às condições das moradias, se estas permitem ou não espaços adequados para acompanhamento do ensino remoto, bem como às necessidades de alunos que demandam acompanhamento adicional.

4.2 A condição do trabalho docente em tempos de pandemia

A pandemia da Covid-19 modificou as perspectivas e as relações humanas. Veio como um evento inesperado e afetou diretamente as instituições de organização social, incluindo a escola como parte dessa totalidade. Houve suspensão das aulas, redefinição do calendário escolar e debates sobre a melhor maneira de continuar as atividades inerentes ao processo educativo, como forma de garantir o direito à educação e o acesso ao conhecimento.

De um lado, havia o movimento de luta dos sindicatos e dos movimentos sociais pela garantia da segurança como condição essencial para o retorno às atividades presenciais. Do outro, surgiam as cobranças e as viabilidades para esse retorno. Vale destacar que a pandemia escancarou e potencializou as desigualdades sociais já conhecidas, tornando ainda mais evidentes as fragilidades do processo e da função das instituições educativas no que diz respeito às condições materiais básicas de trabalho, acesso e permanência na escola.

Atualmente, o trabalho tem exigido menos esforço físico e, cada vez mais, esforço cognitivo, envolvendo atividades de planejamento, tomada de decisão e monitoramento de tarefas, sobretudo aquelas mais complexas, que demandam operações com equipamentos informatizados (Iida; Magalhães, 2016).

Apesar dos altos investimentos das políticas públicas para integrar as tecnologias digitais, exercer a docência ainda é uma tarefa difícil (Prata-Linhares; Arruda, 2017), especialmente no Brasil. Os professores realizam tarefas que extrapolam o escopo da sala de aula, como corrigir provas, preparar aulas e atividades demoradas que, em sua maioria, precisam ser concluídas em casa. Além disso, atualização, capacitação e aperfeiçoamento são necessidades constantes. Altos níveis de trabalho administrativo são uma fonte notável de estresse para os professores, mais do que as longas horas de ensino em sala de aula (OCDE, 2020). E mesmo com todo esse esforço, esses trabalhadores são mal remunerados ou sequer reconhecidos pela sociedade (Codo; Vasques-Menezes, 1999), atuando sem condições suficientes para a valorização social e da prática docente.

No texto “Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma revisão sistemática”, os autores Iraneide Nascimento dos Santos, Guilherme de Andrade Ruela, Érica Barbosa Magueta Silva, Andressa Fernandes da Silva e Ana Cleide da Silva Dias desvelam que, mesmo antes da pandemia, o ensino já era reconhecido como uma ocupação altamente estressante.

Durante a pandemia de Covid-19, as mudanças no contexto social repercutiram na rotina e nos hábitos laborais, a exemplo da carga de trabalho, principalmente em virtude do regime de *teletrabalho* imposto, no qual o professor foi forçado a atuar em locais diferentes de sua rotina, utilizando recursos distintos e oferecendo e recebendo apoio social por meio de novas estratégias (García-Carmona; Marín; Aguayo, 2019; Dabrowski, 2020). A carga de trabalho adicional e as expectativas trazidas pela pandemia aumentaram os níveis de estresse dos professores, colocando-os em maior risco de ansiedade e esgotamento do que antes da pandemia.

Em “Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança”, as autoras Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo, Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza, Adriana Pires de Arezzo, Verônica Fabiola Neves Rodrigues, Penha Mabel Farias do Nascimento e Andreia Viana da Silva Diniz descrevem a experiência no contexto pandêmico, em que não somente as crianças sofreram com o isolamento social, mas também os professores.

Estes buscaram diversas formas de distração, como jogos pelo celular, compartilhamento de poesias, leituras e troca de receitas. Muitos sofreram com insônia e precisaram tomar medicamentos para dormir, vivendo dias de incertezas e tristeza. Como afirma Nóvoa (1999, p. 29): “[...] os professores têm que reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente [...]”.

No mesmo texto, há o relato de que, para os professores, foi um longo período de atividades remotas muito desgastantes, sem horários e dias fixos de trabalho. O tempo todo era dedicado à preparação de aulas e vídeos, participação em reuniões, atendimento aos pais via WhatsApp, ao mesmo tempo em que cuidavam da casa e da família. Não foi fácil, e nem sempre conseguiam dar conta de tantas tarefas. Tentavam expressar suas angústias com outros professores e percebiam que enfrentavam dificuldades semelhantes: medo do futuro, medo de morrer, crises de ansiedade, dor pela perda de amigos e familiares, sentindo profunda falta do trabalho presencial, dos alunos, dos colegas e da vida como era antes.

A formação foi outro ponto crucial, e crítico, naquele momento. Pensar a formação de professores de forma remota foi um grande desafio. Como nos constituir sem essa relação com outros sujeitos tão importantes e defendida por nós, educadores? Sem a interação presencial, isso não poderia ocorrer de forma plena, com sujeitos presentes, ainda que vivendo experiências do tempo pela memória de um curso que, naquele momento, não era possível. Tudo aquilo afetou e fragilizou a todos.

Nas salas virtuais, a turma de alunos ali, do outro lado, não podia tocá-los, senti-los nem se aproximar deles, apenas ver suas imagens por uma tela. As aulas começavam sempre com uma boa conversa e, aos poucos, cada um ia ocultando sua face, como num movimento de silenciamento. O silêncio que, segundo Bragança (2012),

[...] remete a elaboração interna da tessitura de intrigas ou a efetiva censura e corte no discurso. Experiências de dor, perda, sofrimento ou experiências delicadas que envolvem os muitos outros de nossas histórias remetem o narrador ao silêncio, a pausa ou a efetiva censura (Bragança, 2012, p. 86).

Diante da necessidade do isolamento social, as escolas precisaram fechar suas portas, e o trabalho docente teve de prosseguir. As instituições de ensino foram substituídas pelos ambientes domésticos. O ensino remoto foi rapidamente implantado, mesmo que, por vezes, de forma limitada. Improvisações foram necessárias para que as atividades escolares não fossem interrompidas e para tentar salvar o período letivo. As jornadas de trabalho foram intensificadas e ampliadas, a fim de enfrentar os diversos desafios e adaptar-se a essas tecnologias, agora de extrema necessidade, para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, manter os empregos e, segundo Penteado e Costa (2021), superarem as:

[...] precariedades formativas fundamentais para a produção de videoaulas: a linguagem audiovisual, a linguagem (expressividade verbal, vocal e não verbal) e a integração dessas linguagens, assim como falhas na socialização profissional docente (falta de apoio dos professores e de integração do professor na equipe) (Penteado; Costa, 2021, p. 16).

Nessa expectativa, professoras e professores seguiram em um movimento de conflito nas relações, reconfiguração de práticas, de formação, responsabilização e, principalmente, afirmação do sentido do trabalho, em um movimento dialético de resistência–conflito–conformação. Diante do cenário de suspensão das aulas presenciais, com o intuito de garantir a vida, emerge uma “nova” prática: o ensino remoto, validado em âmbito nacional pelo Ministério da Educação e, em nível local, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Essa mudança foi juridicamente amparada pela Medida Provisória nº 934/20, que flexibiliza, excepcionalmente, a exigência do cumprimento do calendário escolar em âmbito nacional.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de Educação Básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do Art. 24 e no inciso II do caput do Art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020d, Art. 1o).

Arelado a medida supracitada, o Parecer Nº 33/2020 CEDF deliberou sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a Educação Básica, embasados na Portaria MEC nº 343/2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais no ensino superior em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19”, em seu art. 1º (Brasil, 2020), especificamente para o Distrito Federal.

Neste contexto de “emergência de saúde pública de importância internacional”, este Conselho de Educação entende como possível ampliar

para toda a Educação Básica o uso das TICs com intencionalidade pedagógica e acompanhadas e supervisionadas pelo docente em turmas separadamente, respeitados os limites de acessos às diversas tecnologias disponíveis às instituições educacionais e de seus respectivos estudantes (Distrito Federal, Parecer nº 33, de 26 de março de 2020).

Fernanda Landolfi Maia e Kelen Aparecida da Silva Bernardo, no texto “Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas”, retratam o contexto da pandemia que reconstruiu o trabalho docente, sobretudo o conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas. Com as exigências da organização do trabalho para a modalidade remota, as instituições de ensino sugeriram que os docentes adaptassem e transpusessem suas atividades, antes estruturadas para a modalidade presencial, para um formato de interação digital.

Independentemente do nível de ensino, o trânsito das atividades presenciais para o remoto demandou novas habilidades, sobretudo nos usos da tecnologia, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Bernardo; Maia; Bridi, 2020). Mesmo considerando que cada nível de ensino possui dinâmicas específicas, todos foram fortemente impactados pela adoção do *ensino remoto* como principal modalidade.

Com relação ao ensino remoto, Mancebo (2020) destaca que, embora tanto o ensino privado quanto o público tenham adotado a prática educacional pelas vias digitais, essa não é uma realidade nova, visto que, segundo a autora, as instituições privadas, em 2018, já detinham 24,3% de suas matrículas à distância. Entretanto, o contexto epidêmico agravou o cenário: “como noticiou a imprensa, a Laureate, que congrega várias faculdades privadas, além de utilizar robôs na correção de trabalhos sem o conhecimento dos alunos, demitiu mais de uma centena de professores, em maio de 2020” (Mancebo, 2020, p. 10). Faz-se necessário demarcar que as condições e relações de trabalho dos docentes são distintas, a depender da esfera à qual estão vinculados, pública ou privada; com isso, também os impactos decorrentes da pandemia assumem especificidades diferenciadas.

No setor privado, medidas como redução de salários, jornadas oficiais de trabalho, demissões e ensalamentos (metodologias de agrupar diversas turmas em uma única sala virtual) emergiram como resultantes da realocação e estratégias frente ao contexto de crise, não só sanitária, mas também econômica, promovendo impactos nos rendimentos e nas condições de trabalho. Quanto ao setor público, a alteração da modalidade de trabalho presencial para a remota impôs a reorganização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como das demandas por parte da comunidade (genitores/as e discentes) a qualquer hora e

em qualquer dia da semana, cenário que impulsionou aspectos da intensificação da jornada de trabalho.

Para Hodges (2020), a mudança para a instrução on-line permitiu a flexibilidade de ensino e aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora, e a velocidade com que essa mudança ocorreu é inédita. O autor aponta ainda que, embora algumas instituições de ensino já possuíssem equipes de suporte para auxiliar a gestão educacional no que tange ao ensino e à aprendizagem com o uso das ferramentas tecnológicas, geralmente apoiavam um pequeno grupo de professores interessados na modalidade a distância. No cenário pandêmico, a necessidade passou a abranger todos os docentes e, dessa forma, as equipes de apoio não foram suficientes para dar suporte técnico ao contingente de demandas, o que caracterizou um fator de mais trabalho para esses profissionais.

No texto “Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da Covid-19”, dos autores Fernando Santos Sousa, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Alessandra Batista de Oliveira e Luana Rosa de Araújo Silva, uma professora relata que o ensino remoto tem sido mais positivo do que negativo. Entretanto, ao complementar sua contribuição, aponta que a inconclusão nesse movimento e os limites em sua produção demonstram que poderia ter buscado outros caminhos que proporcionassem a satisfação de ter produzido mais. Outro ponto importante a ser destacado diz respeito à infinitude do trabalho imaterial, que potencializou o desgaste psíquico de quem tem como instrumento de trabalho o conhecimento, em que, mesmo após a “conclusão” das tarefas, persistia o sentimento de incompletude e de autocobrança por melhores resultados.

Sobre o movimento supracitado, resgatamos a contribuição de Codo (1999), resultado de pesquisa com trabalhadoras e trabalhadores da educação, no entendimento do potencial processo de transformação social pela educação, apontando importantes elementos e contradições que dizem respeito à incompreensão das limitações impostas pelas condições materiais de trabalho. O autor, ao sintetizar os sentidos e o significado da síndrome de *burnout*, a define como

[...] a dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno de limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria (Codo, 1999, p. 13).

Professoras e professores passaram a exercer, de maneira abrupta e remota, todas as atividades que englobavam ações que integravam o processo do ensinar e do aprender, desde

planejar as aulas coletivamente até a realização da aula propriamente dita, tendo ou não domínio das tecnologias.

Consequentemente, com essa mudança inédita para todos os envolvidos no contexto escolar, situações já postas no cotidiano docente, porém outrora camufladas, ficam mais evidentes. Entre elas, é possível citar a dificuldade de acesso às tecnologias e a falta de suporte tecnológico para professores e alunos, sem contar o número de professores inexperientes e sem formação adequada para a realização do trabalho remotamente. Outra implicação que se destaca nesse cenário é a hiperconectividade⁷ e a materialização abrupta da tecnologia como meio, e, por vezes, utilizada como fim, no processo do ensinar-aprender.

No texto “Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica”, de Alba Cristhiane Santana e Renato Barros de Almeida, a mediação pedagógica é compreendida como um processo complexo e dinâmico, que envolve a ação planejada e intencional dos professores, abrangendo os aspectos didático-pedagógicos, os contextos envolvidos e as relações entre as pessoas. No período pandêmico, o processo de mediação foi considerado de suma importância para as instituições de educação básica no país, que foram se organizando e iniciaram a realização de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nos últimos decênios, em decorrência do avanço tecnológico em suas relações com a reestruturação produtiva e o processo de globalização da economia, as mudanças têm sido crescentes e substantivas. Entre 2019 e 2021, em virtude da pandemia de coronavírus, novas condições, conteúdos e formas de exercício da profissão tomaram de surpresa os trabalhadores e a sociedade em geral.

Uma nova organização produtiva se estabeleceu e tende a se sobrepor aos modelos de outrora. Sendo assim, o processo de mediação pedagógica nesse período considerou a utilização das tecnologias, processo complexo e dinâmico, envolvendo a ação planejada e intencional dos professores para promover a relação entre o aluno e os objetos de conhecimento, contribuindo com seu desenvolvimento. Trata-se de um processo que abrange os distintos elementos que compõem os aspectos didático-pedagógicos, bem como os diferentes contextos envolvidos e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

A pandemia surpreendeu a todos e, nos espaços educativos, professores e alunos tiveram que passar por mudanças significativas de forma muito rápida, alterando práticas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, como as metodologias, a realização dos

⁷ Refere-se aqui a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, pela qual foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF.

exercícios escolares e as formas de interação. A utilização das TDIC tornou-se o meio mais comum naquele momento, exigindo dos profissionais uma preparação quase instantânea para desenvolver uma prática mediada pelas tecnologias.

As modificações nas formas de mediação pedagógica que ocorreram nas aulas da educação básica tiveram desdobramentos no processo de ensino e de aprendizagem também após a pandemia, e essa situação provocou o interesse em refletir sobre as possibilidades que são geradas para a prática docente com as contribuições da tecnologia.

Concordamos com Libâneo (2011), ao afirmar que a prática do professor é um processo de mediação entre o aluno e os objetos de conhecimento, com vistas à apropriação da cultura e da ciência, além da promoção do seu desenvolvimento. Trata-se de uma definição que parte de uma concepção em que ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano são compreendidos como processos que ocorrem de forma indissociável.

Para Vigotski (2003), na relação do sujeito com a natureza, o instrumento é orientado externamente, e o signo, internamente, sendo dirigido para o controle do próprio indivíduo, de maneira intrínseca. Ou seja: “[...] o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (Vigotski, 2003, p. 73).

O desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e signos que são construídos histórica e culturalmente, transformando os sujeitos e seus contextos. Lalueza, Crespo e Campos (2010) discutem que cada cultura e momento histórico se caracterizam por desenvolver sistemas de ferramentas, instrumentos e signos, que orientam a atividade humana, com possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, uma vez que geram práticas cotidianas que vão mediar as relações sociais e culturais. Esses autores assinalam que as TDIC impactam o desenvolvimento humano à medida que potencializam habilidades e capacidades com a utilização de novas ferramentas, propiciando formas singulares de pensar, agir e sentir.

Moreira e Schlemmer (2020) apontam que os contextos sociais e pedagógicos contemporâneos têm se transformado com a utilização de tecnologias digitais e de redes de comunicação digitais, com apoio da internet, proporcionando oportunidades de inovação, integração, inclusão, flexibilização e personalização da aprendizagem, com base em uma mudança de paradigma. Os autores alertam que as tecnologias digitais e a internet não geram alterações instantâneas nos currículos e nas práticas pedagógicas, uma vez que o elemento mobilizador não é a tecnologia, mas as concepções e as condições de apropriação tecnológica.

O trabalho docente, que por muito tempo se reduziu ao espaço da sala de aula, à transmissão do conhecimento e ao acompanhamento da aprendizagem pelos processos de avaliação, passou, em função do uso de tecnologias digitais, a apresentar alterações em sua natureza. Ganhou contornos imateriais e expandiu-se em sua invisibilidade, incluindo conteúdos ampliados, atribuições expandidas e ritmos intensificados. As transformações não são exclusivas deste século, o trabalho docente sempre sofreu modificações ao longo do tempo, de forma a atender às demandas postas.

Na segunda década do século XXI, as mudanças mostraram-se ainda maiores, mais substantivas e demarcadas, em virtude da crise sanitária da Covid-19, quando se configuraram ambientes exclusivos para o exercício da docência, requerendo apropriação de recursos e enfrentamento de desafios, “como o pouco conhecimento dos professores acerca das tecnologias digitais, a ausência ou a pouca participação dos alunos durante as aulas; e as limitações no processo avaliativo” (Montenegro; Matos; Lima, 2021, p. 8).

Novas condições, conteúdos e formas de exercício da profissão surpreenderam os professores, principalmente pelo fato de grande parte deles ter sido submetida a uma aprendizagem acelerada para a utilização de diversas tecnologias, até então desconhecidas por muitos. Isso gerou angústia, dificuldades, desafios, submissão a longas jornadas de trabalho e potencializou o adoecimento de muitos profissionais.

Os professores precisaram aprender a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para realizar o trabalho remoto, o qual acarretou, principalmente, a intensificação de suas jornadas de trabalho, naquele momento misturadas ao ambiente familiar e às atividades domésticas. Além disso, viram-se atingidos por uma sobrecarga de ocupações, em decorrência da nova organização do trabalho, então mais ampliada e diversificada. Segundo Imen (2010, p. 2), a organização do trabalho expressa o “como” levar adiante determinado trabalho, considerando a “orientação, sentido, conteúdos, relações, dinâmicas, estruturas, tecnologias, processos e produtos que o atravessam”.

Com o ensino remoto, para os docentes tornou-se comum, e quase natural, ultrapassar as atividades de sala de aula para continuar o processo de ensino e de aprendizagem, atendendo aos objetivos e às orientações da escola. De modo geral, não se definiu claramente um horário de início e término das atividades laborais. No entanto, tais condições não lhes proporcionaram autonomia, prazer ou reconhecimento. Embora tenham feito tudo o que poderiam e precisavam fazer, não receberam o devido reconhecimento por parte das instituições e dos alunos. Todas essas mudanças refletiram-se na saúde dos docentes, em sua subjetividade e na qualidade de seus trabalhos.

Conforme Alves e Santos (2021, p. 13), “[...] as condições e a sobrecarga de trabalho, a necessidade de produtividade, as dificuldades frente às relações interpessoais são aspectos que, no processo de trabalho, influenciam de maneira negativa na subjetividade dos trabalhadores docentes”. Nessa direção, os professores sofreram muitas pressões e cobranças. Diante das dificuldades e desafios com que se depararam, intensificaram-se a exaustão, o sofrimento e a angústia. Isso interferiu em suas relações interpessoais e subjetividade, além de prejudicar a qualidade de seu trabalho e confirmar sua precarização. Segundo Araújo e Mourão (2021),

[...] a precarização do trabalho insere-se na dinâmica da recente reestruturação capitalista - fenômeno que é resultado do avanço do modelo de acumulação, traduzido na permanente luta por competitividade, eficiência e lucro, provocando flexibilidade laboral, novas formas de contratação, menores salários, perda de direitos trabalhistas e ataque às organizações sindicais (Araújo; Mourão, 2021, p. 5).

No período da pandemia da Covid-19, com a necessidade de atividades não presenciais na educação, as tecnologias passaram a ser utilizadas de forma intensa nos diferentes espaços educativos. Como assinalam Moreira e Schlemmer (2020), ocorreu uma migração forçada para a realidade online, com utilização acentuada das tecnologias, e com a transferência e adaptação de metodologias típicas do ensino presencial, a partir de uma proposta denominada ensino remoto emergencial.

Vale considerar que o ensino não presencial promove novas formas de interação, entre professores e alunos, e entre alunos e os objetos do conhecimento, que interferem no desenvolvimento do processo educativo. Segundo Kenski (2020), o protagonismo dos alunos é modificado no ensino mediado por tecnologias digitais, com novas possibilidades de interação e com trajetórias definidas de acordo com as condições e necessidades de cada um.

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), realizada com mais de quatorze mil professores da rede pública e privada do país, demonstra como os professores perceberam o ensino no momento da pandemia. Os dados indicam que a suspensão das aulas presenciais gerou um aumento expressivo na utilização de tecnologias na educação básica, incluindo a formação dos profissionais em cursos à distância, a comunicação e a interação dos professores com seus colegas, alunos e familiares, além de novas estratégias de ensino.

As tecnologias digitais passaram a fazer parte da mediação dos professores de formas diversas, abrangendo a utilização de plataformas digitais, aplicativos e redes sociais para aulas online, gravação de videoaulas, distribuição de materiais didáticos, realização de atividades e interação com alunos e famílias. As informações da pesquisa evidenciam, também, que a

maioria dos professores manteve o conteúdo da disciplina conforme o previsto no ensino presencial, e que poucos indicaram ter organizado o tempo da aula entre conteúdo curricular, orientações sobre a pandemia e outros temas trazidos pelos alunos (FCC, 2020). Dessa maneira, observou-se uma adaptação do ensino presencial às condições do ensino não presencial.

Sobre a realização de tarefas por parte dos alunos, a pesquisa indicou que os professores das escolas particulares consideraram que a maioria de seus alunos realizava as atividades. Na rede pública estadual e municipal, no entanto, os professores perceberam uma participação menor dos estudantes. De modo geral, os docentes observaram que, no período da pandemia, houve uma diminuição da aprendizagem e do envolvimento dos alunos com as atividades escolares, em comparação com o ensino presencial (FCC, 2020).

É possível refletir que a experiência com o ensino remoto movimentou a discussão sobre a educação a distância (EAD) e evidenciou concepções sobre as possibilidades de ensinar e de aprender nesse formato, considerando o perfil de professor e de aluno, bem como as significações a respeito das tecnologias na educação. Segundo Belloni (2015), espera-se, na EAD, um aluno autônomo e disciplinado em relação à gestão do tempo, ao planejamento e à autodireção da aprendizagem, um perfil que não corresponde ao que se espera na educação básica.

As condições de trabalho proporcionadas pelas escolas provocaram questionamentos sobre os objetivos e os compromissos institucionais com o processo de ensino e de aprendizagem. No momento da pandemia da Covid-19, foi estabelecido um modelo de ensino emergencial e temporário, e os objetivos do ensino presencial foram transpostos para os meios digitais (Moreira; Schlemmer, 2020). As condições de trabalho dos professores foram alteradas de forma acentuada, engendrando um cenário desfavorável para a mediação pedagógica e o processo educativo.

Segundo Kenski (2020), a interação online depende, em grande parte, da capacidade de comunicabilidade entre os sujeitos, o ambiente virtual, as atividades e os conteúdos. E, considerando-se a frequência de atividades síncronas no ensino remoto emergencial, é oportuno dizer que ela depende, também, da capacidade de comunicação síncrona entre professores e alunos. A mediação do professor mobiliza afetos, motivações e interesses (Leite, 2012); portanto, é importante considerar as formas de interação e de trocas afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

No período da pandemia da Covid-19, ocorreu a utilização expressiva das tecnologias digitais, com o propósito de realizar uma transposição do ensino presencial para um formato

remoto, devido ao distanciamento social. Sendo assim, cabia à escola contribuir para que os alunos desenvolvessem suas capacidades intelectuais, ao mesmo tempo em que se apropriassem dos conteúdos escolares, de modo que as metodologias de ensino se constituíssem para além de um conjunto de procedimentos e técnicas. Espera-se que as metodologias consistam em instrumentos de mediação para apoiar os alunos na elaboração do pensamento, com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina (Libâneo, 2008).

Neste sentido, segundo Libâneo (2008, p. 65), o trabalho docente precisa ser compreendido “[...] como mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva”. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido deve proporcionar aos alunos meios para a apreensão de conceitos científicos e para o desenvolvimento “[...] das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis” (Libâneo, 2008, p. 65).

Libâneo (2008) discute que as produções acadêmicas mais atuais sobre a didática utilizam a palavra mediação para indicar que o trabalho do professor no ensino consiste em criar possibilidades de mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Para o autor, trata-se de uma mediação em duplo sentido: por um lado, a mediação cognitiva, que busca conectar o sujeito ao objeto de conhecimento; por outro, a mediação didática, que visa oferecer as condições e os meios pelos quais o sujeito se relaciona com esse conhecimento.

Com base nessa discussão, compreende-se que o processo de mediação pedagógica esteve comprometido no período da pandemia, uma vez que dependeu da superação de dificuldades técnicas de acesso e de manuseio das tecnologias digitais, bem como da aceitação do formato de ensino com distanciamento físico entre professores e alunos. Outro aspecto que dificultou a mediação docente refere-se às limitações de interação e comunicação com os alunos, considerando-se a baixa participação nas atividades síncronas e assíncronas. A experiência com as atividades escolares não presenciais durante a pandemia contribuiu para a aprendizagem sobre o uso de tecnologias no ensino, porém implicou a necessidade de estudos voltados à identificação e superação dos desafios que comprometeram a mediação pedagógica.

De acordo com pesquisa realizada em 2019 no Brasil pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuíam acesso a computador e internet em casa era de 39%, enquanto, na rede privada, esse percentual era de apenas 9%. Sabe-se que o ensino virtual durante a

pandemia trouxe benefícios aos estudantes que tinham acesso, favorecendo a manutenção da rotina e estimulando a continuidade do processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que nem todos os alunos dispunham de ferramentas tecnológicas para dar continuidade aos estudos (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020).

4.3 Trabalho docente no pós-pandemia

Para Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade, no texto “A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil”, diante das consequências pós-pandêmicas, a precarização do trabalho docente entrou em evidência, somada às desigualdades econômicas e sociais no Brasil. As novas exigências dos protocolos sanitários e de saúde, implementados pelos sistemas educacionais, impactaram diretamente nas condições do trabalho docente, levando a categoria a organizar o trabalho pedagógico em curto prazo, devido às circunstâncias do momento e à escassez de material tecnológico disponível.

O trabalho, em um contexto do sistema capitalista, pode se transformar em mercadoria e sofrer mudanças voltadas à acumulação, gerando alienação, divisão social do trabalho e desigualdade nas dimensões econômica, social, política e antropológica. No sentido de trazer argumentos em direção a uma educação contra-hegemônica, Paulo Freire (2005) propõe pensar essa relação histórica como uma construção em disputa, tensionada entre projetos de educação que defendem uma libertação crítica, conscientizando homens e mulheres das condições de opressão e alienação, e projetos que defendem a manutenção das condições de opressão e subordinação, neste caso, ao capital. Para Paulo Freire (2005), educar é um ato político, o qual não pode ser compreendido como ingênuo ou neutro. As ações realizadas, planejadas e intencionadas nas atividades pedagógicas são escolhas ideológicas que revelam a percepção de seus sujeitos sobre o papel da educação.

Na direção dessa perspectiva crítica, situam-se as experiências impostas pelos imperativos da pandemia da Covid-19 aos professores, cujo transcorrer de elementos históricos, conjunturais e locais impôs múltiplos e complexos desafios ao fazer docente crítico, compreendido dentro de possibilidades efetivas para o diálogo, para uma educação que valorize seus profissionais e promova condições de emancipação e libertação das situações de opressão.

No pós-pandemia, buscamos formas de manter a esperança e a superação frente a tragédias com repercussões tão profundas na vida das pessoas. Os autores Nóvoa e Alvim

(2021, p. 2) afirmam que “[...] a escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola.” Por certo, a partir do fim oficial da emergência sanitária global de Covid-19, decretado pela Organização Mundial da Saúde no dia 5 de maio de 2023, vive-se a readaptação ao processo de trabalho presencial nas escolas, mas não sem estranhamentos e críticas por parte de professores e suas organizações sindicais.

Durante o triênio pandêmico (2020–2023), mudanças profundas no trabalho docente, principalmente nas formas de mediação e de comunicação pedagógicas, foram observadas. O uso exacerbado das tecnologias digitais no processo educacional suscita questionamentos acerca das alterações no trabalho docente e dos impactos na saúde dos professores. Souza *et al.* (2021) ressaltam sinais e sintomas relacionados à saúde mental — como nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão, cansaço e medo —, já existentes antes da pandemia e agravados pelo uso excessivo das tecnologias no trabalho.

Alguns autores, tais como Neves (2016) e Souza (2012), denunciam, muito antes da pandemia, a precarização e a intensificação do trabalho docente frente às novas exigências do capital. Nesse contexto, chama-nos a atenção como os processos de intensificação do trabalho são internalizados pelos docentes e transformados em processos de autointensificação laboral, aprofundados pela pandemia em uma espécie de “servidão voluntária”, para utilizar a definição clássica de La Boétie, com consequências coletivas para a saúde.

Para efeito de análise sobre o movimento de retorno dos docentes ao trabalho e seus efeitos para a saúde durante o triênio pandêmico, consideram-se dois momentos: o primeiro (2020–2021), denominado “adaptação ao trabalho remoto”, coincide com o início da pandemia até o período de vacinação em massa, no qual os docentes lançaram mão do improviso e da criatividade para dar conta das demandas emergentes (Rondini, 2020). Já o segundo momento (2022–2023), designado “readaptação ao trabalho presencial”, ocorreu com o fim oficial da pandemia, quando os docentes vivenciaram os efeitos de outra grande mudança no trabalho em curto espaço de tempo, com repercussões, principalmente, para a saúde mental (Metzger, 2011).

Decorrido o retorno às escolas, os professores vivenciaram o processo de readaptação ao trabalho presencial. Santos e Queiroz (2021) chamam a atenção para o receio generalizado dos docentes em relação à reorganização do trabalho escolar em contexto pós-pandêmico e aos efeitos sobre a saúde docente.

No texto “A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico”, Ana Ivenicki destaca como relevante pensar em um mundo pós-pandêmico, no qual lições podem ser aprendidas e futuros desdobramentos

educacionais repensados. Tal questão remete a duas dimensões cruciais que emergem com força na área da Educação e na formação de professores e que poderiam ser mais aprofundadas: a formação continuada docente e a Educação permanente.

Durante a pandemia da Covid-19, o mundo teve que lidar com uma situação inusitada, percebendo-se como profundamente interconectado. Nesse contexto, a Educação permanente e a formação continuada docente assumem caráter central por diversos motivos. Em primeiro lugar, destaca-se a centralidade que as inovações tecnológicas adquiriram em tempos de distanciamento social, fechamento de instituições de ensino e afastamento de alunos e professores das salas de aula. A grande polarização entre aqueles que defendiam a Educação por meios tecnológicos, incluindo a Educação a distância, e aqueles que enfatizavam a necessidade absoluta da Educação presencial parece diluir-se à medida que os meios remotos passaram a ser os únicos possíveis no contexto pandêmico.

Ao mesmo tempo, a relativização das críticas exacerbadas ao ensino remoto acabou por levar ao reconhecimento de sua importância, sem desmerecer o valor inestimável do ensino presencial. A possibilidade de realização de bancas de exames de qualificação, defesas de teses, dissertações e monografias com membros externos das mais diversas partes do Brasil e do mundo, assim como as *lives*, contando com renomados pesquisadores nacionais e internacionais, dentre outras oportunidades da vida acadêmica, mostrou que o ensino remoto apresenta perspectivas vibrantes de intercâmbio, sem acarretar despesas vinculadas a passagens de avião, hospedagens e outras, difíceis de serem assumidas com frequência pelas instituições de ensino.

Tais considerações acabam por levar às possibilidades pós-pandêmicas de uma fértil interação entre momentos de ensino presencial e aqueles a distância, sem sobreênfatizar ou demonizar nenhum deles. Isso porque a utilização exclusiva do ensino remoto acaba por perpetuar, em termos psicológicos, um isolamento social com fortes impactos na mente dos indivíduos, como tem sido notado por profissionais da saúde mental. A necessidade de trocas presenciais, de interação entre energias humanas, é central para o desenvolvimento humano, o que não anula os benefícios do ensino remoto, brevemente apontados anteriormente.

A possibilidade do ensino remoto, entretanto, esbarra em questões mais amplas, relacionadas à importância do combate às desigualdades econômicas e sociais, que dificultam o acesso daqueles nos estratos mais vulneráveis da população aos recursos tecnológicos necessários para uma educação de qualidade. No âmbito educacional propriamente dito, o ensino remoto aponta para a necessidade de educação permanente para todos, assim como a formação continuada dos docentes, de modo a promover maior segurança e preparo para lidar

com as tecnologias, ao mesmo tempo em que outras frentes devem ser também atacadas, como as econômicas e sociais.

A importância da formação continuada e da educação para a vida inclui, mas não se limita a elas, as tecnologias. A indagação sobre as formas de relação com a natureza para mitigar os efeitos do aquecimento global e a interferência humana nas cadeias ecológicas, de modo a reverter o desequilíbrio das espécies e a intensificação das pandemias, também é aspecto central na educação permanente em um mundo pós-pandêmico.

Nesse prisma, a sabedoria dos povos indígenas e dos guardiões das florestas passa a ser valorizada, em uma perspectiva multicultural de diálogo com a pluralidade de saberes e de desafio a preconceitos que acabam por reproduzir saberes coloniais em detrimento daqueles produzidos pelos grupos locais (Candau, 2020; Ivenicki, 2018). Além disso, a educação pós-pandêmica não poderá se furtar a reconhecer e trabalhar a diversidade de raças, etnias, gêneros e orientações sexuais, dentre outras questões relativas às identidades multiculturais, pluralidade essa que se impõe em um mundo onde as certezas da superioridade do homem sobre a natureza e da hegemonia branca, ocidental e masculina nos espaços sociais são seriamente abaladas.

Assim sendo, o mundo pós-pandêmico dependerá, em grande parte, da forma como a educação irá trabalhar com futuras gerações, bem como com a formação inicial e continuada docente e com a educação ao longo da vida, envolvendo identidades individuais, coletivas e institucionais. Quando essas perspectivas se articulam, abrem-se possibilidades futuras para pensar a educação, as políticas educacionais e os sistemas de ensino e formação de professores que incorporem posturas políticas e epistemológicas de valorização da pluralidade cultural, étnica e racial, dentre outras, bem como da valorização da natureza, preparando-nos para tempos incertos.

No ano de 2021, em que foi comemorado o centenário de Paulo Freire, a educação pós-pandêmica poderia ter retomado os princípios da educação para o desafio à opressão e para a prática da autonomia e da liberdade (Freire, 1982), postulados centrais do pensamento freiriano a nos guiar nessa complexa tarefa de promover a formação continuada docente e a educação ao longo da vida.

A pandemia da Covid-19 expôs de forma contundente as fragilidades estruturais da educação brasileira e aprofundou desigualdades historicamente presentes, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente. A adoção do ensino remoto emergencial, embora necessária diante do cenário sanitário, revelou a precariedade das políticas educacionais, a escassez de recursos tecnológicos, a falta de formação adequada e a

sobrecarga imposta aos professores, que tiveram de se reinventar em um contexto de incertezas e inseguranças.

Embora as tecnologias tenham se tornado mediadoras essenciais no processo ensino-aprendizagem, sua implementação ocorreu de forma improvisada, desprovida de planejamento pedagógico estruturado e sem o suporte necessário à atuação docente. Assim, este período revelou não apenas os limites do sistema educacional em tempos de crise, mas também a potência do trabalho docente como espaço de resistência, reinvenção e esperança. Compreender essas experiências é fundamental para refletir sobre uma educação mais justa, democrática e comprometida com a valorização do professor no contexto pós-pandêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contextualizou as implicações, condicionantes e impactos da pandemia e do pós-pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica, entre 2021 e 2023. Evidenciou-se que a crise sanitária acentuou desigualdades sociais e educacionais já existentes, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade (Mascarenhas *et al.*, 2020; Gobi; Pito, 2021). O fechamento das escolas, determinado pelo Decreto nº 10.282/2020 (Brasil, 2020), impôs a adoção do Ensino Remoto Emergencial, exigindo dos professores adaptações pedagógicas rápidas, sem a devida preparação prévia ou suporte adequado, além de sobrecarga de trabalho e comprometimento da saúde mental.

A literatura analisada (Moran, 2000; Oliveira, 2002; Martins; Moser, 2012) destacou a centralidade da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, fortemente comprometida durante a experiência remota. As dificuldades estruturais, como a ausência de equipamentos e de internet de qualidade, agravaram as desigualdades, ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais se tornaram indispensáveis para a manutenção das atividades escolares. Pesquisas do GESTRADO/UFGM (2020) reforçaram que a formação insuficiente e a precarização das condições de trabalho marcaram a experiência docente nesse período.

Constatou-se, ainda, que a pandemia impactou não apenas os processos pedagógicos, mas também a vida pessoal e profissional dos docentes, impondo uma sobreposição entre os espaços doméstico e escolar, além de custos adicionais com equipamentos e recursos digitais. Esse cenário reafirma a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização da profissão, à formação continuada e ao investimento em infraestrutura escolar, sobretudo no retorno às atividades presenciais (UNICEF, 2020).

A experiência vivida evidencia a urgência de reflexões críticas sobre as condições do trabalho docente e os caminhos possíveis para a reconstrução e o fortalecimento da escola pública no Brasil, reafirmando a relevância da docência como prática social e política no enfrentamento das desigualdades históricas.

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, valorizando significados, subjetividades e experiências dos sujeitos investigados (Silveira; Córdova, 2009; Godóy, 1995). Essa perspectiva permitiu analisar criticamente os impactos da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente, considerando dimensões subjetivas e contextuais que os métodos quantitativos não abarcam.

O estudo foi conduzido a partir da técnica da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), caracterizada pelo rigor metodológico, objetividade e reprodutibilidade, garantindo a identificação, seleção e análise crítica de produções relevantes sobre o tema (Morandi; Camargo, 2015; Kitchenham; Charters, 2007).

Assim, a combinação entre pesquisa qualitativa e RSL contribuiu para a construção de um referencial sólido e atualizado acerca das condições do trabalho docente no contexto pandêmico e pós-pandêmico, possibilitando reflexões críticas sobre os desafios enfrentados pela educação pública brasileira e oferecendo subsídios para a formulação de políticas voltadas à valorização do magistério e à redução das desigualdades educacionais.

Ao longo do trabalho, demonstrou-se que a pandemia não apenas impôs uma grave crise sanitária. A partir da revisão sistemática da literatura, foi possível evidenciar que o cenário pandêmico revelou e aprofundou desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, destacando a precarização do trabalho docente, a sobrecarga laboral, a carência de infraestrutura tecnológica e a ausência de políticas públicas eficazes para enfrentar as novas exigências do ensino. Constatou-se, ainda, que a pandemia exigiu do professorado a reinvenção de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que expôs lacunas formativas no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), gerando impactos na saúde física e mental dos profissionais da educação.

Além disso, observou-se que o processo de retomada das atividades presenciais não significou o retorno à normalidade anterior, mas sim a um novo contexto marcado por incertezas, pressões e ressignificações das funções do magistério. As condições de trabalho docente na pós-pandemia permanecem tensionadas por fatores como a intensificação do trabalho, a responsabilização individual dos professores por problemas sistêmicos e a manutenção de estruturas educacionais excludentes.

A análise desenvolvida ao longo das seções destacou como o negacionismo científico e a desinformação agravaram o enfrentamento da pandemia, comprometendo a eficácia das medidas de prevenção e controle, além de fragilizar a confiança pública em vacinas e autoridades sanitárias. Decisões políticas pautadas por interesses ideológicos ou econômicos, e não por evidências científicas, contribuíram diretamente para a escalada de infecções e mortes, especialmente no Brasil.

Na seção 1, destacou-se que a pandemia da Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, configurou-se como uma das maiores crises sanitárias globais do século XXI, impactando profundamente a saúde, a economia, a educação e as relações sociais. Seus efeitos imediatos incluíram o fechamento de escolas, afetando mais de 1,4 bilhão de estudantes em todo o mundo (Banco Mundial, 2020; UNICEF, 2020), e a intensificação das desigualdades sociais, especialmente em países latino-americanos.

No Brasil, apesar da existência de um sistema público robusto, como o SUS, a ausência de coordenação federal, a minimização da gravidade da doença e a adoção de práticas sem comprovação científica agravaram os impactos da pandemia (Fonseca *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021). Essa postura contribuiu para milhares de mortes evitáveis, afetando de forma desproporcional populações vulneráveis, como indígenas, negros e trabalhadores precarizados (APIB, 2021; IBGE, 2021).

Paralelamente, a rápida produção das vacinas representou um marco científico, fruto de mais de duas décadas de pesquisa acumulada (Mariano, 2020; Gonçalves, 2021). Contudo, a desigualdade no acesso global e o atraso na aquisição de imunizantes no Brasil evidenciaram os limites estruturais e políticos da gestão da crise sanitária (WHO, 2021; DATASUS, 2022).

No campo educacional, a pandemia escancarou a fragilidade das políticas públicas diante da exclusão digital e da carência de formação docente para o uso das tecnologias, ao mesmo tempo em que consolidou práticas híbridas no pós-pandemia (Hodges *et al.*, 2020; Moran, 2021; OECD, 2021).

Diante desse cenário, reafirmou-se a necessidade de políticas públicas baseadas em ciência, cooperação internacional e garantia de direitos fundamentais, evidenciando que o enfrentamento de crises globais exige planejamento integrado, solidariedade e compromisso com a dignidade humana (ONU, 2020; Paim, 2022).

Na seção 2, a análise desenvolvida evidenciou que a pandemia da Covid-19 representou um marco histórico para a profissão docente, ao intensificar processos de precarização já existentes e expor desigualdades estruturais da educação pública brasileira

(Oliveira, 2022; Saviani, 2022). O ensino remoto emergencial revelou a insuficiência tecnológica das redes, a sobrecarga de trabalho e a ausência de formação adequada para os professores, ampliando os desafios da categoria e os impactos sobre a aprendizagem dos estudantes (FUNDAJ, 2023; IBGE, 2022).

No período pós-pandêmico, consolidaram-se práticas híbridas, demandando políticas de valorização docente, formação continuada e investimento em infraestrutura tecnológica (Moran, 2022; INEP, 2023). Os dados também apontaram efeitos significativos na saúde física e mental dos educadores, exigindo maior atenção a políticas de cuidado integral e acolhimento (Fiocruz, 2022; OMS, 2023).

Por fim, constatou-se que a crise sanitária acentuou as desigualdades socioeducacionais, mas também abriu caminhos para a reflexão sobre a centralidade da escola e a urgência de políticas públicas que assegurem equidade, qualidade e valorização do trabalho docente como pilares fundamentais da reconstrução educacional no Brasil (Tardif, 2023; Nóvoa, 2023).

Na seção 3, esta pesquisa atinge seu ponto de maior densidade analítica. Ao tratar das desigualdades sociais no contexto da pandemia, o texto evidencia que os impactos da Covid-19 foram profundamente assimétricos, afetando de maneira desproporcional populações historicamente vulnerabilizadas. Moradores de periferias urbanas, pessoas negras, indígenas, trabalhadores informais e mulheres foram alguns dos grupos mais atingidos, não apenas em termos sanitários, mas também em aspectos econômicos, psicológicos e educacionais.

A pandemia expôs o abismo social existente no acesso à saúde, ao saneamento básico, à moradia digna e à tecnologia. A pesquisa demonstrou que, embora a internet tenha sido um recurso vital para a continuidade das atividades educacionais e profissionais, ela esteve longe de ser universal. Muitos estudantes e trabalhadores foram excluídos das possibilidades remotas de ensino e trabalho, evidenciando a precariedade da inclusão digital no Brasil (Costa *et al.*, 2021).

Outro ponto central foi o agravamento das condições de trabalho, sobretudo entre trabalhadores informais e os envolvidos nas chamadas formas de “uberização” da economia. A necessidade de se manterem economicamente ativos mesmo durante o pico da pandemia expôs esses indivíduos a riscos sanitários contínuos, sem garantias trabalhistas mínimas (Abilio, 2017).

A seção 3 também contribuiu para a reflexão crítica sobre as políticas públicas adotadas durante a pandemia. Ficou evidente que as ações governamentais, em muitos casos,

falharam em atender às necessidades básicas da população mais pobre, revelando a ausência de planejamento estratégico que considerasse desigualdades de classe, raça e gênero. A falta de uma coordenação nacional coerente e baseada em evidências científicas foi determinante para o agravamento da crise no Brasil (Organização Mundial da Saúde, 2020).

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que a pandemia da Covid-19 intensificou desigualdades sociais e educacionais, precarizou ainda mais o trabalho docente e impôs desafios inéditos à Educação Básica no país. O ensino remoto emergencial expôs as fragilidades estruturais da escola pública, ao mesmo tempo em que demandou dos professores adaptações rápidas, sem suporte adequado, gerando sobrecarga e impactos significativos na saúde física e mental dos profissionais.

Tais constatações abrem espaço para pesquisas futuras que possam aprofundar a análise de longo prazo sobre os efeitos da pandemia no aprendizado dos estudantes, na saúde mental de professores e alunos, na eficácia dos modelos híbridos de ensino e no impacto das desigualdades digitais em diferentes contextos sociais. Estudos comparativos entre redes públicas e privadas, bem como entre diferentes regiões do país, podem contribuir para mapear de forma mais precisa os desafios e avanços decorrentes desse período.

No campo das políticas educacionais, os resultados indicam a necessidade de medidas estruturantes, entre as quais se destacam: (i) a valorização docente, com condições dignas de trabalho e remuneração compatível; (ii) a implementação de programas permanentes de formação continuada em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); (iii) investimentos robustos em infraestrutura tecnológica e conectividade, garantindo acesso universal a equipamentos e internet de qualidade; (iv) políticas de cuidado integral à saúde física e mental dos professores; e (v) estratégias específicas para reduzir desigualdades históricas que afetam populações vulneráveis, como estudantes indígenas, quilombolas, negros e moradores de áreas periféricas.

Conclui-se, portanto, que a pandemia não apenas revelou, mas agravou fragilidades do sistema educacional brasileiro, reafirmando a urgência de políticas públicas baseadas na ciência, na equidade e na justiça social. A centralidade da escola pública e da docência, enquanto práticas sociais e políticas, deve orientar a reconstrução do campo educacional no pós-pandemia, de modo a consolidar uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

Este estudo reafirma a importância de políticas públicas que valorizem e apoiem o trabalho docente de forma estruturada, por meio de investimentos em formação continuada, condições dignas de trabalho e reconhecimento social da profissão. Destaca-se, ainda, a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a centralidade da escola pública na

promoção da justiça social e do direito à educação, especialmente diante de crises como a enfrentada no período pandêmico.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões no campo da educação, em especial no que se refere ao reconhecimento do trabalho docente como elemento fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. A pandemia de Covid-19 impôs inúmeros desafios, mas também abriu espaços para repensar práticas, fortalecer vínculos e buscar caminhos de transformação que vão além da emergência sanitária.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog do Boitempo**, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viraca/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 4.904, de 7 de abril de 2020**. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP). Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 7 abr. 2020. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

ABRANCHES, S. P. **Educação em tempos de pandemia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação do ensino remoto emergencial**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 ago. 2025.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 7.651, de 19 de junho de 2020**. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas escolares não presenciais. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 19 jun. 2020. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Portaria_7651_2020_seduc.pdf_PAGINA_9_reduce.pf. Acesso em: 23 jun. 2020.

ALBUQUERQUE, A. **Observatório direitos dos pacientes programa de pós-graduação em bioética da UnB**. Porto Alegre: [s.n.], 2020.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020.

ALMEIDA, F. J. **O colapso anunciado: educação pública em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ALMEIDA FILHO, N. *et al.* Naomar de Almeida Filho sobre a pandemia da Covid-19: "saúde é política". **Abrasco**. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/vice-presidente-da-abrasco-e-entrevistado-para-materia-do-estado/45903/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ALMEIDA, R. **Economia vs. Saúde: O dilema dos empresários na pandemia**. São Paulo: Contexto, 2022.

ALVARENGA, D. **Metodologia da pesquisa em políticas educacionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. 215 p.

ALVES, A. C. G. C.; SANTOS, A. C. O desgaste mental docente no ensino superior público e a relação com a subjetividade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 44985-44999, 2021. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/29350/23150>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000200003.

ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2006.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Relatório COVID-19 e povos indígenas**. Brasília: APIB, 2021.

ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica (Entrevista). **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

ARAÚJO, M. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226325, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dDKFvgBBXB3ws695LpjSPvS/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BARBOSA, O. L.; CUNHA, P. G. M. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. **Revista Pet Economia Ufes**, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2020.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode Aprender com o Resto do Mundo? Washington: World Bank Group, 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BERALDO, R. **Trabalhadores da saúde em pandemias**: 1918 e 2020. Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, 16 jul. 2020. Disponível em: <http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1821-trabalhadores-da-saude-em-pandemias-1918-e-2020.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

BERNARDEAU-SERRA, L. *et al.* The Covid-19 Vaccination Strategy in Brazil: A Case Study. **Epidemiologia**, v. 2, p. 338-359, 2021.

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 1-32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/issue/view/983>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUSADA, M. C.; PEREIRA, S. M. D. S. Vacinas: um olhar histórico e atual. **Revista Saúde**, Santa Maria, v. 43, n. esp. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/24179>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL (Ambos) **Decreto no 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir públicos os serviços e as atividades essenciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.ht-A. Acesso em: 30 jul. Em 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020 - Reorganização do calendário escolar**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano nacional de operacionalização da vacinação contra a Covid-19**. 10. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-contra-a-covid-19>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. 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. Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249090908>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez. 1996. VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão na educação: metodologias e contribuições. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 19-36, abr./jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Portaria SEDUC nº 7.651, de 19 de junho de 2020**. Regulamenta a substituição das aulas presenciais por atividades em regime remoto. Diário Oficial do Estado, Alagoas, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro sobre o coronavírus**. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-sobre-o-coronavirus>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRIDI, M. A. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Positiva, 2020. p. 173-205.

BUARQUE, C. **Políticas do MEC no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental**. Brasília: FNDE, 2003.

CAMACHO, A. C. L. F. *et al.* Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e275973979, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3979.

CASTRO, M. *et al.* **Políticas subnacionais no enfrentamento da COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CAMADA, I. M.; ARAÚJO, T. M.; PORTO, L. A. Trabalho docente e saúde mental: A importância do apoio social. **Cadernos de Educação**, n. 54, 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020. DOI: 10.22478/ufrpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949.

CARNIERO, W. Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação. **Facebook**, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/341216022616408/videos/1070074190052901/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CARNEIRO, M. A. **Educação em Tempos de Pandemia: Os Desafios do Trabalho Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020. 156 p.

CARVALHO, M. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. *In*: **Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção**. [S.l.: s.n.], 2020. p. 119-122.

CARVALHO, C. *et al.* SARS-CoV-2 no Brasil e no mundo antes do reconhecimento oficial: evidências sorológicas. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, v. 115, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: CGI.br, 2019.

CASTIEL, L. Ensaio sobre a pandemia. **Observatório da Medicina**. 2020. Disponível em: <http://observatoriodamedicina.ensp.fiocruz.br/ensaio-sobre-a-pandemencia-por-luis-castiel/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CASTRO-ALVES, J. *et al.* Were the Socio-Economic Determinants of Municipalities Relevant to the Increment of Covid-19 Related Deaths in Brazil in 2020? **PLoS ONE**, v. 17, n. 4, e0266109, 2022. DOI: 10.1371/journal.pone.0266109.

CASTRO, J. L. *et al.* A pandemia de Covid-19 e os desafios para o SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, supl. 1, p. 1.555-1.558, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.24042020>.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **First travel-related case of 2019 novel coronavirus detected in United States**. 2020. Disponível em:

<https://www.cdc.gov/media/releases/2020/p0121-novel-coronavirus-travel-case.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

COALITION FOR EPIDEMIC PREPAREDNESS INNOVATIONS (CEPI). **CEPI's COVID-19 vaccine landscape**. Oslo, 2020. Disponível em: https://cepi.net/research_dev/cepi-covid-19-vaccine-landscape/. Acesso em: 20 jul. 2025.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (CETIC.br); NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Rio de Janeiro: NIC.br/CETIC.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/domicilios-2019>. Acesso em: 22 jul. 2025.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Denúncia sobre violações de direitos humanos**. [S.l.], 2020.

CHAVES, E. O. C. **O futuro da escola na sociedade da informação**. Campinas: Mindware, 1998.

CHAVES, V. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 202-217.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Relatório nacional sobre condições docentes na pandemia**. Brasília: CNTE, 2021. 48 p.

COSTA, C.; VELASCO, M.; REZENDE, V. **Educação e pandemia: experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 22 jul. 2025.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. D. M. P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217.

CUNHA, L. O Projeto Reacionário de Educação. **Luiz Antônio Cunha – Blog**, 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/#>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CURY, C. R. J. **Educação e Resistência em Tempos de Crise**. São Paulo: Cortez, 2022.

DABROWSKI, A. **Teacher wellbeing during a pandemic: surviving or thriving?** [S.l.], 2020.

DAVID, P. B. *et al.* Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08335, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8335/4300>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011. DOI: 10.590/finding_studies_for_systematic_reviews.pdf.

DELATORRE, E. *et al.* Tracking the on set date of the community spread of SARS-CoV-2 in western countries. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, v. 115, e200183, 2020. DOI: 10.1590/0074-02760200183.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 33, de 26 de março de 2020**. Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Domicílios 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 26 jun. 2020.

DRABIE, S. **Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais dos anos 90 no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 27-58, out. 1999.

FARAGE, E. **Para quem serve o Ensino a Distância em tempos de pandemia?** [Blog], 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3DhPTyG>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2>. Acesso em: 10 out. 2020.

FERRARI, M. Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. **INEP**, Censo Escolar, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FIOCRUZ. Instituto Oswaldo Cruz. Covid-19 pode ter circulado por semanas na Europa e nas Américas antes de ser detectada. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, 2020. Disponível em: <https://memorias.ioc.fiocruz.br>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). **Jornada docente e saúde mental: impactos da pandemia na educação básica pública**. Recife: Fundaj, 2023. 112 p.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Boletim Observatório COVID-19**. 2022. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 10 out. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Observatório COVID-19: Relatórios sobre desigualdades**. 2022-2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Boletim extraordinário: Covid-19**. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19 Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-observatorio-covid-19>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Saúde Mental na Escola: Impactos da Pandemia**. Rio de Janeiro, 2022.

FUNDAJ. **Acesso à internet nas escolas públicas brasileiras**. Recife: Fundaj, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 30 jul. 2025.

FOLHA DE S. PAULO. **Análises sobre variantes e cobertura vacinal**. 2025.

FONSECA, E. *et al.* Political Discourse, Denialism, and Leadership Failure in Brazil's Response to Covid-19. **Global Public Health**, 2021a. DOI: 10.1080/17441692.2021.1945123.

FONSECA, E. M. *et al.* Covid-19 in Brazil: Presidential Denialism and the Subnational Government's Response. In: GREER, S. *et al.* (Orgs.). **Coronavirus Politics: The Comparative Politics and Policy of Covid-19**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2021b. p. 494-510.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000100013.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 77-108.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Produtivista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GARCÍA-CARMONA, M.; MARÍN, M. D.; AGUAYO, R. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. **Social Psychology of Education**, v. 22, p. 189-208, 2019.

GATES, B. Responding to Covid-19: a once-in-a-century pandemic? **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 18, p. 1677-1679, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp2003762>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GATTI, B. A. A produção acadêmica sobre políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 626-647, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 15 out. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Os professores brasileiros na pandemia**: condições de trabalho e saúde mental. Campinas: Unicamp, 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

GLOBAL INITIATIVE ON SHARING ALL INFLUENZA DATA (GISAID). Global Initiative on Sharing All Influenza Data. **Munich**, 2020. Disponível em: <https://www.gisaid.org/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Conditions de travail**. Paris: La Découverte, 2000.

GONÇALVES, V. M. G. [Entrevista]. **G1**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GONÇALVES, C. A. **Da Ciência Básica à Vacina**: A Trajetória do Desenvolvimento Tecnológico. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

GRABOWSKI, G. Educação na pandemia: o que avaliar e por quê? **Extra Classe**, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2021/06/educacao-na-pandemia-o-que-avaliar-e-por-que/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GRAMACHO, W.; TURGEON, M. When Politics Collides with Public Health: Covid-19 Vaccine Country of Origin and Vaccination Acceptance in Brazil. **Vaccine**, v. 39, n. 19, p. 2608-2612, 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

GOBBI, M.; PITO, J. D. Em tempos de pandemia: movimentos, vida e morte e a produção de pensamentos em podcast e livro - começo de conversa. In: GOBBI, M.; HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PITO, J. D. (Org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpnNkCgmnC/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

HELLMANN, F.; WILLIAMS-JONES, B.; GARRAFA, V. Covid-19 and Moral Imperialism in Multinational Clinical Research. **Archives of Medical Research**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2020.07.014>.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 16 maio 2020.

HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado on-line e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 24 jul. 2022.

HOLANDA, R. R. *et al.* Educação em tempos de COVID-19: A emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação. **Holos**, v. 37, n. 3, e11767, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.11767.

HUANG, C. et al. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. **The Lancet**, v. 395, n. 10223, p. 497-506, 2020. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30183-5.

INEP. **Resposta educacional à pandemia no Brasil**. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. Rio de Janeiro, 2021a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: ausência de aulas remotas em 2020**. Rio de Janeiro, 2020a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE caracteriza a pandemia como maior adversidade já enfrentada pela educação básica no país**. Rio de Janeiro, 2021b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113#resultado>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

IMBERNON, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Estimativas sobre exclusão digital e estudantes desconectados durante a pandemia**. Brasília: IPEA, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório sobre Políticas de Transferência de Renda**. Brasília, 2021.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601186.

JESUS PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. DOI: 10.15202/1981896.2020v25n51p219.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. **COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE)**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

JOYE, C. R. *et al.* Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299.

KITCHENHAM, B. *et al.* **Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Keele University, 2010.

KOMMENDA, N.; HULLEY-JONES, F. Covid vaccine tracker: when will we have a coronavirus vaccine? **The Guardian**, ago. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2020/aug/14/covid-vaccine-tracker-when-will-we-have-a-coronavirus-vaccine>. Acesso em: 14 ago. 2020.

- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e08314, 2021. DOI: 10.18222/ea.v32.8314.
- KENSKI, V. M. Interações em e-learning no ensino superior. In: DIAS-TRINDADE, J. *et al.* (Orgs.). **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra: Cinep/IPC, 2020. p. 65-82.
- KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 77-104, 2018.
- LALUEZA, J. L. *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- LE, T. T. *et al.* The COVID-19 vaccine development landscape. **Nature Reviews Drug Discovery**, v. 19, n. 5, p. 305-306, 2020. DOI: 10.1038/d41573-020-00073-5.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Goiânia: Ceped/PUC Goiás, 2011. p. 85-100.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.
- LIMA, N. T. O enfrentamento da pandemia de Covid-19 no Brasil: políticas e desigualdades sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 12, e00215120, 2020.
- LIMA, R.; SILVA, P. “Da noite para o dia: o ensino remoto e as (re)invenções docentes”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021.
- LORENZ, C. *et al.* Excesso de mortalidade e falhas na gestão federal da pandemia. **Revista de Saúde Pública**, v. 56, 2022.
- LOWY, I.; BERLIVET, L. The problem with chloroquine. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, 2020. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/english/the-problem-with-chloroquine-epistemologists-methodologists-and-the-misuses-of-medical-history/>.

LOWY, M.; BERLIVET, S. A cloroquina e seus fantasmas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 27, 2020.

MACEIÓ. **Decreto nº 8.846, de 16 de março de 2020**. Disciplina medidas temporárias de combate e prevenção à pandemia do COVID-19. Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió, ano XXIII, 2020. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/pdf/2020/05/Di%C3%A1rio-Oficial-17.03.2020.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. S. O trabalho docente e o setor educacional. In: BRIDI, M. A. C. (Coord.). **Relatório técnico da pesquisa: trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19: parte II**. Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/remir-2>. Acesso em: 18 out. 2020.

MANCIBO, D. Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 105-116, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086/166676>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MARIANO, E. C. **Tecnologias Emergentes em Imunização**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 251, 2020.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MARX, K. **Capital**. v. 1. London: Penguin Classics, 1990.

MARX, K. **Capital**. v. 3. London: Penguin Classics, 1991.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MASCARENHAS, F. *et al.* A ciência e a RBCE em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2001, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v42/0101-3289-rbce-42-e2001.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MCLAREN, J. Racial Disparity in Covid-19 Deaths: Seeking Economic Roots with Census Data. **The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy**, v. 21, n. 3, p. 897-919, 2021. DOI: 10.1515/bejap-2020-0371. Acesso em: 11 abr. 2025.

MEDEIROS, E. A. *et al.* Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004-2014). **Holos**, v. 2, p. 174-189, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.4457. Acesso em: 11 abr. 2025.

MEIRELLES, F. S. **Uso da TI - Tecnologia de Informação nas Empresas**. 31ª Pesquisa Anual FGVcia do Uso de TI. São Paulo: FGV-EAESP, 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

METZGER, J-L. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 36, n. 123, p. 12-24, 2011. DOI: 10.1590/S0303-76572011000100003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletins epidemiológicos de SRAG**. Brasília, 2025.

MOGI, R.; SPIJKER, J. The Influence of Social and Economic Ties to the Spread of Covid-19 in Europe. **Journal of Population Research**, 2021. DOI: 10.1007/s12546-021-09257-1.

MONTENEGRO, R. *et al.* Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476/5499>.

MORAES, R. *et al.* Covid-19 e Medidas de Distanciamento Social no Brasil: Análise Comparativa dos Planos Estaduais de Flexibilização. **Nota Técnica n. 25**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas e Híbridismo na Educação**. Campinas: Papirus, 2022.

MORANDI, M. I. W. M.; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. *In*: DRESCH, A. *et al.* (Orgs.). **Design science research**: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 11 out. 2020.

MOREIRA, J. A. *et al.* Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

NERI, M.; GIAMBIAGI, F. **A Economia Brasileira na Década de 2010**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 15-34.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, e249236, 2021. DOI: 10.1590/ES.249236.

OCDE. **Education Policy Outlook 2019**. Paris: OECD Publishing, 2019. 280 p.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D.; JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.; POCHMANN, M. (Org.). **Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. [S.l.]: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 207-228. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>.

OLIVEIRA, M. F. **A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2022.

OLIVEIRA, R. F. **Política e administração de sistemas educacionais**. São Paulo: Paco Editorial, 2021. 189 p.

OLIVEIRA, R. M.; SILVA, P. C. Trabalho docente em tempos de pandemia: entre o presencial e o remoto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260000>. Acesso em: 1 ago. 2025.

OLIVEIRA, R. P. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. São Paulo: Cortez, 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). A COVID-19 e o setor da educação. **Síntese setorial OIT**, 16 abr. 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_746836.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

OLIVEIRA, R. P.; JÚNIOR, J. S. **Educação em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, J. **Denúncia à CIDH sobre violações na pandemia**. São Paulo: Conectas, 2020.

OLIVEIRA, C. Violações de Bolsonaro em meio à covid-19 são denunciadas na OEA. **Rede Brasil Atual**, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/05/violacoes-bolsonaro-covid-19-oea/>.

OLIVEIRA, D. R. **Do fim do trabalho ao trabalho sem fim**: o trabalho e a vida dos trabalhadores digitais em home office. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10792>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 10 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Alertas sobre variantes e eficácia vacinal**. 2020-2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONU BRASIL). **COVID-19**: uso da tecnologia no enfrentamento da pandemia. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Novel Coronavirus (2019-nCoV): Situation Report - 1. **Geneva: WHO**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-20-19-ncov.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. **Genebra: WHO**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Timeline: WHO's COVID-19 response. **Geneva: WHO**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção**. Resumo científico, 9 jul. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOVID-1920089_por.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **OMS e UIT trabalham com empresas de telecom para enviar informações de saúde por SMS**. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-e-uit-trabalham-com-empresas-de-telecom-para-enviar-informacoes-de-saude-por-sms/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Coronavirus disease (COVID-19) situation reports. **Geneva WHO**, 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 18 January 2021. **Geneva WHO**, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). **Relatório sobre medidas não-farmacológicas**. Washington, DC: OPAS, 2020.

PAIM, J. S. A Covid-19, a atualidade da Reforma Sanitária e as possibilidades do SUS. In: SANTOS, A. O.; LOPES, L. T. (Org.). **Coleção COVID-19**. Rio de Janeiro: OAPS/ISC/UFBA;CEE/Fiocruz, 2022, p. 310-324. Disponível em: <https://www.resbr.net.br/wp-content/uploads/2021/01/covid19-volume6.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

PENTEADO, R.; COSTA, B. C. Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KxHNB8BpTrJZLbfnbVVTkkJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PETERSEN, K. *et al.* Systematic Mapping Studies in Software Engineering. **Empirical Software Engineering**, v. 20, p. 1-51, 2015.

PHILLIPS, T. Bolsonaro diz que "não sentiria nada" se fosse infectado pela Covid-19 e ataca lockdowns estaduais. **The Guardian**, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/25/bolsonaro-brazil-wouldnt-feel-anything-covid-19-attack-state-lockdowns>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PIKETTY, T. **Capital e ideologia**. São Paulo: Intrínseca, 2020.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Nova Iorque: PNUD, 2019.

PRATA-LINHARES, M. M.; ARRUDA, R. D. Inovação e integração das tecnologias digitais na docência universitária: conceitos e relações. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 250-268, 2017.

PROMPETCHARA, E.; KETLOY, C.; PALAGA, T. Immune responses in COVID-19 and potential vaccines: Lessons learned from SARS and MERS epidemic. **Asian Pacific Journal of Allergy and Immunology**, v. 38, n. 1, p. 1-9, mar. 2020. DOI: 10.12932/AP-200220-0772. Acesso em: 11 abr. 2025.

RAQUEL, M. Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil? **Brasil de Fato**, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RFI. Fechamento de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef. **G1**, 5 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evacao-escolar-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ROCHA, R. *et al.* Effect of socioeconomic inequalities and vulnerabilities on health-system preparedness and response to COVID-19 in Brazil: a comprehensive analysis. **The Lancet Global Health**, v. 9, n. 6, p. e782-e792, jun. 2021. DOI: 10.1016/S2214-109X(21)00081-4.

ROCHEL CAMARGO, K.; MEDINA COELI, C. A difícil tarefa de informar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. 1-5, 2020.

RODRIGUES, C. S. D. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores**. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Acesso em: 11 abr. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 77-82, jan./fev. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-35552007000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 13 nov. 2013.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SANTOS, R. B. R.; QUEIRÓZ, P. P. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Revista Intellectus**, v. 20, n. 2, p. 28-49, 2021. DOI: 10.12957/intellectus.2021.60921.

SCHÜTZ, G. R. *et al.* Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Santa Catarina, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011. DOI: 10.5007/1980-0037.2011v13n4p313. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n4/11.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

SAVIANI, D. **Educação em tempos de pandemia**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. ed. **rev. e ampl.** Campinas: Autores Associados, 2022. 387 p. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEGATA, Jean. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo** (São Paulo, Online), v. 29, n. 1, p. 163-171, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/171297/161503>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SEGATA, J. **COVID-19: Antropologia da pandemia**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

SEGATTO, C. *et al.* Inequalities and the COVID-19 pandemic in Brazil: analyzing un-coordinated responses in social assistance and education. **Policy and Society**, v. 41, n. 2, p. 306-320, 2022. DOI: 10.1093/polsoc/puac005.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **A guerra contra a ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SENADO FEDERAL. **Senado homenageia vítimas da Covid-19 com memorial**. Brasília: Agência Senado, 2021.

SENADO FEDERAL. Instituto DataSenado. **Pesquisa: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia**. Brasília: Senado Federal, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, A. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SILVA, A. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, I. R. Psicologia escolar e eventos emergenciais: resistência e luta por uma educação socialmente referenciada. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. **Onde está a Psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 22-28.

SILVA MONTEIRO, S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. doi: 10.15202/1981896.2020v25n51p237.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 33-44. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequ>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SMITH, W. C. Potential long-term consequences of school closures: Lessons from the 2013-2016 Ebola pandemic. **Research Square**, 2020. Preprint. Disponível em: <https://www.researchsquare.com/article/rs-51400/v1>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SOUZA, K. R.; BRITO, J. C. Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p. 379-388, 2012. doi: 10.1590/S1413-81232012000200012. Acesso em: 11 abr. 2025.

SOUZA, P. H. A. G. **Crise e Proteção Social no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SOUZA, W. "**Bolhas sociais**": uma crítica ao conceito vulgarizado. 2017. Disponível em: <https://acervocriticobr.blogspot.com/2017/03/bolhas-sociais-critica.html>. Acesso em: 2 maio 2019.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00309141, 2021. doi: 10.1590/1981-7746-sol00309.

SOUZA, M. A.; CARVALHO, E. J. Precarização e resistência: o trabalho docente na pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 110-130, 2021.

TAVARES, F.; BETTI, G. The Pandemic of Poverty, Vulnerability, and Covid-19: Evidence from a Fuzzy Multidimensional Analysis of Deprivations in Brazil. **World Development**, v. 139, 105307, 2021.

TAVARES, M. T. G. Repensando o Vozes da Educação em São Gonçalo: desafios contemporâneos da formação de professores(as) em periferias urbanas. *In*: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, I. F. S. (Eds.). **Vozes da educação 20 anos**: memórias, políticas e formação docente. p. 75-98. [Local: Editora, se houver], 2016.

TEIXEIRA, M. *et al.* Cloroquina como política: uma análise crítica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, 2021. [Incluir número do fascículo e páginas, se disponível].

TEIXEIRA, M. O. O. **A Reforma das Políticas Sociais no Governo Bolsonaro**. Brasília: Editora UnB, 2022.

TELES, E.; SAFATLE, V. **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

TEMPORÃO, J. G. [Entrevista]. *In*: CNN BRASIL. **Novo Dia**. Apresentação: Luciana Barreto e Daniel Adjuto. São Paulo: CNN Brasil, 15 jan. 2021. Disponível em: [inserir URL completo da matéria]. Acesso em: [dia mês. ano].

UNESCO. **Relatório Global sobre Educação Pós-Covid**. Paris: UNESCO, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação - Brasil**: Lições da pandemia. Brasília: UNESCO, 2023.

UNICEF. **Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19**. Nova Iorque: UNICEF, 2020.

UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. 6 dez. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vid>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VAZ, W. R. A Evolução da Internet 1.0 a 3.0. 2015. **Web Artigos**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-internet-1-0-a-3-0/134074>. Acesso em: 2 maio 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VICTOR, N. Bolsonaro critica fechamento de escolas e pede fim de “confinamento em massa”. **Poder360**, 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-critica-fechamento-de-escolas-e-pede-fim-d-e-confinamento-em-massa/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VIEIRA, M. F. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial**: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão na educação: metodologias e contribuições. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 19-36, abr./jun. 2014.

WHO (World Health Organization). *Novel Coronavirus – China: Disease outbreak news*, 12 jan. 2020. **Genebra: WHO**, 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

WHO (World Health Organization). WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020. **Genebra: WHO**, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

WHO (World Health Organization). Modes of transmission of virus causing COVID-19: implications for IPC precaution recommendations. **Scientific Brief**, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/commentaries>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ZHU, N. *et al.* A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 8, p. 727-733, 2020. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>. Acesso em: 11 abr. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A - QUADRO PERIÓDICOS.

TÍTULO	ANO	RESUMO	PERIÓDICO	QUALIS	AUTOR	LINK
CARGA DE TRABALHO DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS À SAÚDE DURANTE A PANDEMIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA X	2023	A pandemia de COVID-19 colocou uma pressão sem precedentes sobre professores em todo o mundo, levantando sérias preocupações sobre suas cargas de trabalho e consequências como aumento de ansiedade e esgotamento. Objetivou-se identificar as consequências da carga de trabalho para a saúde do professor da educação básica durante a pandemia de COVID-19. Revisão sistemática cuja coleta ocorreu em fevereiro de 2023 em portais e bases de dados virtuais com estratégia elaborada através do PICO. Incluídos artigos acerca da temática, resultantes de estudos observacionais, sem filtro de idioma, publicados a partir do início da pandemia em 2020 até janeiro de 2023. A busca identificou 6.958 estudos, após triagem e seleção foram incluídos seis relatos na síntese. Os resultados mostraram que a carga de trabalho adicional evidenciada em tempos de pandemia, além de outros fatores como a falta de familiaridade com novas ferramentas e a carência de formação nesses meios, insuficiência de recursos tecnológicos, a preocupação excessiva com a questão do isolamento social, da privação do contato humano e do risco de contaminação e morte pelo vírus COVID-19, repercutiu na qualidade de vida e no aumento de condições como depressão, ansiedade, estresse, transtorno de pânico, insônia, medo, raiva e síndrome de burnout.	EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG-ONLINE)	A1	Iraneide nascimento dos Santos; Guilherme de Andrade Ruela; Érica Barbosa Magueta Silva; Andressa Fernandes da Silva; Ana Cleide da Silva Dias;	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14177
A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo	2021	O advento da pandemia no Brasil, com seus impactos, tem sido uma temática recorrente nos noticiários e já apresenta trabalhos	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	A1	Ana Ivenicki	

pós-pandêmico X		acadêmicos que buscam vislumbrar percepções e implicações a ela associadas. Parece relevante pensar em um mundo pós-pandêmico, em que lições podem ser aprendidas e futuros desdobramentos educacionais repensados. Tal questão remete a duas dimensões relevantes que emergem, com força, na área da Educação e na formação de professores e que poderiam ser mais aprofundadas: a formação continuada docente e a Educação permanente, também conhecida como Educação ao longo da vida ou <i>lifelong learning</i> , em inglês.				
A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil X	2022	Este ensaio objetiva problematizar, em diálogo com os pressupostos marxistas e as concepções do materialismo histórico dialético, a precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas, com ênfase nas alterações provocadas a partir da pandemia da Covid-19. Como proposição, buscou-se uma reflexão crítica a respeito das influências ideológicas, econômicas e políticas no trabalho docente, sobretudo em redes públicas de Educação Básica. As análises são referenciadas em ofensivas capitalistas e neoliberais que assolam as condições do trabalho do professorado. Os argumentos revelam que alguns procedimentos prescritos aos docentes (re)atualizam a precarização em detrimento dos princípios educativo e ontológico do trabalho dos/as educadores/as. Como conclusões, ressaltamos que a precarização do trabalho docente se deve a projetos liberais e hegemônicos já praticados antes da pandemia e que, cada vez	Actualidades Investigativas en Educación	A2		https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/48916

		mais, se revelam ofensivos na mercantilização da educação e esvaziamento do sentido político e ontológico do ato de educar.				
Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica	2020	Este artigo tem o objetivo de discutir sobre o processo de mediação pedagógica no período da pandemia da Covid-19, considerando a utilização das tecnologias, com base em relatos de professores sobre aulas na educação básica. A mediação pedagógica é compreendida como um processo complexo e dinâmico que envolve a ação planejada e intencional dos professores, abrangendo os aspectos didático-pedagógicos, os contextos envolvidos e as relações entre as pessoas. Foi realizado um estudo qualitativo que se caracterizou por um processo interpretativo dos significados produzidos pelos participantes. Participaram seis professores que atuam na educação básica, que responderam a questões relacionadas à prática docente nesse momento de pandemia e de atividades escolares não presenciais. Na discussão sobre os relatos das aulas foram destacados os temas recorrentes, considerando-se as concepções sobre o processo educativo e as atividades não presenciais durante a pandemia, as condições de trabalho nesse contexto, as metodologias e as tecnologias utilizadas, as formas de interação e de participação dos alunos e as dificuldades para a mediação de forma não presencial.	Polyphonía	A2		https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67106
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM TEMPOS DE COVID-19	2020	O presente artigo investiga as condições de trabalho remoto e a distância, impostas ao professor da educação básica, devido ao isolamento social decretado em função da Pandemia	HOLOS	A3		https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910

X	decorrente da propagação da COVID-19, que é uma doença que tem como principal consequência a insuficiência respiratória grave em um número expressivo de pacientes. A pesquisa se justifica pela abrangência da problemática, os impactos e a necessidade de compreensão desse momento da educação básica na perspectiva dos professores. Assim, a pesquisa permite compreender potencialidades e limites da atuação docente durante a pandemia com vistas ao aperfeiçoamento da sua prática. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza aplicada, com objetivo exploratório e descritivo. Utilizou-se como instrumento um questionário estruturado aplicado em formato digital, distribuído conforme a técnica bola de neve, no prazo de dez dias, em que cada respondente era convidado a repassar o questionário a outros sujeitos que exerciam a docência na educação básica. Obtiveram-se 272 respostas de professores que atuam na educação básica, constituindo uma amostra não probabilística. A análise dos dados é quali-quantitativa. Concluiu-se que o isolamento social afetou expressivamente a vida pessoal e profissional dos professores. A intensificação da vida familiar mostrou-se um fenômeno ambíguo. A vida profissional também foi drasticamente afetada, levando à necessidade de se conhecerem novas ferramentas e modos de desempenhar a função, demandando mais tempo e esforço. O exercício das atividades profissionais em casa ainda levou ao				
---	---	--	--	--	--

		esmaecimento das fronteiras entre uma esfera e outra.				
Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021 X	2022	O presente artigo tem como objetivo analisar a produção literária acerca dos efeitos da pandemia de COVID-19 no processo educacional brasileiro entre os anos de 2020 e 2021. Nesse sentido, a pesquisa buscou refletir sobre as desigualdades sociais evidenciadas no período pandêmico, o trabalho docente e apresentou um olhar reflexivo sobre os desafios apresentados no contexto educacional. Através de uma revisão da literatura no site Acadêmico® com o seguinte descritor “Educação e pandemia” foi feito um levantamento dos artigos publicados em 2020 até outubro de 2021. Observamos no material localizado o aumento da desigualdade social já existente e de problemas psicossociais que contribuem para o desfasamento educacional. Foram localizados 75 artigos, dos quais 49 estudos foram descartados pela incompatibilidade de conteúdos com o objetivo da nossa pesquisa. Ficamos com 26 artigos que fizemos leituras para tecer análises e reflexões. Com base nos artigos analisados verificou-se que há uma precarização do trabalho docente, isso por falta de investimento em capacitação/formação adequada para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, constituindo uma nova demanda para a educação em tempos de pandemia. A exclusão digital acentua ainda mais as desigualdades sociais. Observamos também a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores frente às	REVISTA THEMA	A3		https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2798

		novas demandas educacionais.				
As Limitações da Educação Básica Brasileira Durante a Pandemia da COVID-19 X	2023	Em dezembro de 2019, foi notificado, na China, o primeiro caso do mundo de COVID-19. Já em março de 2020, em função dessa doença, as escolas começaram a ser fechadas no Brasil. Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo verificar sob a óptica dos professores da Educação Básica brasileira se a educação brasileira estava preparada para toda essa conjuntura promovida pela pandemia da COVID-19. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado em um número máximo possível de professores. A divulgação do estudo perdurou entre os meses de junho e agosto de 2020, via Facebook e Instagram, e teve a intenção de entrevistar uma amostra de conveniência de, pelo menos, 500 professores. Foi identificado que grande parte deles não estava preparada para o ensino remoto emergencial (ERE) e que não tinha estrutura de trabalho adequada em suas casas para suas ações. Além disso, relataram que boa parte dos estudantes participaria ou não do ERE, e demonstraram receio quanto à possibilidade de aglomerações e contaminação pela COVID-19 em escolas, assim como ansiedade e preocupação quanto ao ERE. Sugere-se que o contexto analisado é suficiente para promover desgastes emocionais e sobrecarga de trabalho. É intuitivo concluir ser necessário que os órgãos governamentais desenvolvam políticas de acompanhamento próximas aos professores, instituindo programas de acompanhamento psicológico, bem como que	EAD EM FOCO-REVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	A3		https://eademfoco.ecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1975

		criem políticas de capacitação em ferramentas tecnológicas de forma contínua e retomem mais políticas de investimentos em educação, melhorando os processos de ensino-aprendizagem e reduzindo riscos de piora das condições de trabalho docente.				
Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas	2021	Devido à propagação da pandemia da COVID-19, o trabalho remoto tornou-se a principal medida de segurança para a continuidade das atividades laborais. Diversas categorias profissionais, de diferentes setores, foram atingidas e neste artigo dá-se destaque ao trabalho docente. A suspensão das aulas presenciais levou docentes de todos os níveis de ensino, das esferas pública e privada, a exercerem suas atividades na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A partir de metodologia qualitativa e quantitativa, o presente artigo tem como objetivo tecer uma análise correlacional das condições de trabalho remoto - no contexto da pandemia - dos docentes vinculados ao setor público e privado, nos mais diversos níveis de ensino (fundamental, médio, superior). A partir do banco de dados da pesquisa “Trabalho remoto/home office no contexto da pandemia COVID-19”, com filtro para o setor educacional, foi possível identificar, entre os achados do levantamento, que o trabalho remoto em instituições públicas e privadas, assume especificidades distintas, como critérios para metas mais presentes no setor privado. No entanto, questões como intensificação do trabalho e a dinâmica de fragilização do ofício da categoria docente são similares em ambos os setores.	EMANCIPAÇÃO	A4		https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/18179
“DA NOITE PARA O DIA” O ENSINO REMOTO:	2020	A pandemia da COVID-19 desvelou, de forma incontestável, problemas estruturais do nosso país,	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica	A4		https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/

(RE)INVENÇÕES DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA X		dentre tantos, aqueles ligados às condições precárias de ensino e de aprendizagem. Confrontados diuturnamente por um discurso desvalorizante, os(as) docentes têm assumido, no contexto atual, importância vital no empreendimento de ações que garantam educação a milhões de estudantes. Afetados(as) em sua vida pessoal e profissional, de forma disruptiva, abrangente e intensa, esses(as) profissionais são lançados(as) em um enredo que os(as) convoca a operar mudanças profundas no modo de ser, pensar e fazer seu cotidiano docente, a partir do ensino remoto. Objetivamos, portanto, responder neste artigo, dentre outras, à seguinte questão: como professores(as) têm dado forma e produzido sentidos ao seu ofício no contexto do ensino remoto? Tomamos como aporte teórico Delory-Momberger (2012, 2016); Souza e Meireles (2018); Passeggi (2010), dentre outros, e assumimos como um de nossos pressupostos que o ato de narrar é parte constitutiva do humano e possibilita aos sujeitos atribuir sentido e interpretar suas experiências. Convidamos professores(as) da educação básica a produzirem narrativas escritas ou orais, sobre o contexto do seu trabalho nas condições atuais, os quais fizeram emergir desafios, estratégias, (re)invenções, aprendizagens e possibilidades para um vir a ser.				article/view/9178
NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DE	2021	O artigo visa apresentar tessituras de narrativas de professoras no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, em um esforço individual e coletivo de dar sentido ao vivido, trazendo	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica	A4		https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9251

RESISTÊNCIA E ESPERANÇA	diferentes experiências de vida e formação em situações diversas da docência. Nesse sentido, por meio da escrita narrativa, as histórias constroem-se em articulação com a materialidade dos contextos imediatos dos grupos restritos: família, escola e trabalho, os quais vêm contribuindo para a construção de nossa cultura docente: ideias, crenças e percepções. Para isso, os relatos sinalizam processos formativos e educacionais sobre a perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica como investigação teórica e metodológica, buscando refletir sobre as condições de vida pessoal e profissional de cada professora como exercícios de resistência e produção de novas experiências para sua profissão. Buscou-se as contribuições de Nóvoa, Benjamin, Josso, entre outros pesquisadores, sobre a formação de professores, o conceito de experiências e narrativas como processos formativos. As narrativas revelaram que embora nossas experiências sejam com segmentos diferentes da educação, elas nos unem e nos fazem constituir uma comunidade narrativa. Desafiadas pelo exercício da docência durante a pandemia, nos reinventamos, nos conectamos e produzimos novos sentidos para a docência.				
----------------------------	---	--	--	--	--