

**Condições de trabalho docente
e a defesa da escola pública:
fragilidades evidenciadas pela pandemia**

Dalila Andrade Oliveira

resumo

O artigo discute as condições de trabalho docente nas escolas públicas brasileiras como critério indispensável para se avaliar a oferta educativa e a garantia de um direito social. Procura demonstrar, a partir de revisão de literatura e de dados estatísticos disponíveis sobre a situação dos professores de Educação Básica no Brasil, como as escolas públicas estão pouco preparadas para responder às necessidades básicas para uma boa oferta educativa. A partir de dados de pesquisa realizada durante a pandemia da covid-19, discute o agravamento da situação do trabalho docente no Brasil atual e os desafios para o retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave: trabalho docente; Educação Básica; escola pública; covid-19.

abstract

The article discusses teaching working conditions in Brazilian public schools as an indispensable criterion for evaluating the educational offer and ensuring a social right. It seeks to demonstrate how public schools are poorly prepared to respond to the basic needs for a good education based on a literature review and available statistical data on Basic Education teachers' situation in Brazil. The data from research conducted during the covid-19 pandemic shows the current worsening of Brazil's teaching work situation and the challenges for returning to on-site classes.

Keywords: teaching work; Basic Education; public school; covid-19.

A

pandemia da covid-19 instaurou uma situação de excepcionalidade em todo o mundo. O distanciamento social e a tomada de maiores cuidados no que se refere à segurança sanitária, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, obrigaram diferentes setores do mercado e do Estado a promoverem adaptações para continuar a oferecer seus serviços. Para a educação, essa discussão assume contornos bastante complexos, pois exige novas modalidades de oferta do trabalho escolar de forma remota, o que expôs as dificuldades das redes públicas e de seus profissionais de responderem às demandas surgidas na situação de emergência, como dos estudantes em conseguir acompanhar as atividades educativas. Este artigo discute, a partir de resultados de pesquisa recente, revisão de literatura e dados estatísticos disponíveis, três aspectos que envolvem a questão: as condições de oferta educativa

nas escolas públicas brasileiras, as condições de trabalho docente pré-pandemia e durante a pandemia, e as possibilidades de retorno ao trabalho presencial.

Os dados utilizados para análise neste artigo foram extraídos da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG). O período de coleta de dados, realizada por meio da plataforma Google Forms, ocorreu de 8 a 30 de junho de 2020, tendo sido reunidas informações de 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil.

O público respondente contemplou professores de redes públicas municipais, estaduais e federal que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino

DALILA ANDRADE OLIVEIRA é professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Conselho Diretivo do CNPq.

Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio). Além da educação regular, a pesquisa contemplou docentes que atuam em diferentes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo e educação escolar indígena e quilombola. A pesquisa contou com respondentes de todos os estados da federação.

A OFERTA EDUCATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS

De acordo com reportagem da Agência Brasil de 22 de junho de 2020¹, em todo o país, pouco menos da metade das escolas públicas (46,7%) tem acesso a saneamento básico, o que envolve a distribuição de água potável, coleta e tratamento de esgoto, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos. Esses dados são bastante preocupantes se levamos em consideração os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o retorno às aulas presenciais em escolas de Educação Básica. O Brasil convive historicamente com uma oferta educativa muito desigual, o que compromete a plena realização do direito à educação. Um dos princípios da organização dos sistemas educacionais nos regimes republicanos é justamente a garantia de igualdade de oportunidades, o que implica oferecer as mesmas condições para todos os estudantes do país.

Como afirma Cury (2002, p. 253), o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, mas esse direito não é independente do jogo das forças sociais em conflito. Para o autor, tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes, mas são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política.

Apesar de garantido em lei como um direito de todos os cidadãos brasileiros, ainda são muitos os aspectos que contribuem para a desigualdade da oferta educativa no país, e talvez o mais importante aspecto seja justamente a infraestrutura das escolas. As condições das paredes, assim como a iluminação, a ventilação, o tamanho das salas e das áreas de recreação e descanso, a existência de banheiros com as devidas instalações hidráulicas em bom estado, entre outros fatores, determinam o quão uma escola está equipada de forma adequada para oferecer boas condições de trabalho e de aprendizagem.

O desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil é grande quando se considera que mais de 80% das matrículas estão concentradas nas redes públicas de ensino. Conforme dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), são cerca de 38,7 milhões de estudantes e 1,7 milhão de professores, distribuídos em cerca de 139 mil estabelecimentos de ensino. As condições de oferta educativa são variadas

1 Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/quase-metade-das-escolas-nao-tem-todos-os-itens-de-saneamento-basico#. Acesso em: 8/11/2020.

entre redes públicas, diferindo-se por seu nível administrativo: federal, estadual e municipal, e mesmo entre os entes federativos, dada a capacidade econômica desigual entre eles. Variam também de acordo com a localização geográfica, as escolas urbanas tendem historicamente a apresentar melhores condições que as escolas rurais. De acordo com os dados do mesmo Censo, são 86,4% das escolas localizadas em zonas rurais que contam com água potável, 90,2% com banheiro, 91,8% com energia elétrica e 92,5% com esgoto.

A Educação Básica, sendo prioritariamente de responsabilidade dos estados e municípios, tem sua oferta em redes públicas organizadas autonomamente pelos entes federados, respeitando as normas legais. De acordo com o Censo Escolar 2019, na distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 47,7% das matrículas na Educação Básica, enquanto a rede estadual é responsável por 32,9% e a rede federal tem uma participação inferior a 1% do total dessas matrículas. As instituições privadas têm uma participação de 18,6%. Em relação à localização geográfica, as matrículas da Educação Básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,7%). Nas instituições privadas, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. A rede municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais (19,5%), seguida da rede estadual, com 5,2%.

Soares Neto et al. (2013) desenvolveram uma escala de infraestrutura para avaliar o efeito escola e o impacto de fatores contextuais no desempenho escolar brasileiro. Para tanto criaram quatro categorias: ele-

mentar, básica, adequada e avançada. Os autores, com base nessa escala, realizaram uma análise comparativa da infraestrutura escolar por região do país e por dependência administrativa, na qual constataram que 62,5% das escolas federais estão nas categorias adequada e avançada, 51,3% das escolas estaduais estão na categoria básica e 61,8% das escolas municipais estão na categoria elementar. Considerando que o grosso da oferta da Educação Básica é em estabelecimentos de ensino das redes estaduais e municipais, o estudo demonstra a precariedade da oferta para a maioria da população demandante.

Essas condições de oferta em escolas de Educação Básica tornam-se ainda mais preocupantes quando se referem às necessidades para estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Entretanto, se esses dados já eram preocupantes no período anterior à pandemia, mais ainda se apresentam no contexto atual, com as exigências sanitárias impostas pela pandemia da covid-19.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE PRÉ-PANDEMIA E DURANTE A PANDEMIA

Para discutir as condições de trabalho dos professores de Educação Básica no Brasil é importante considerar um conjunto de variáveis que extrapola a situação objetiva do local de trabalho. A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados. A relevância desses fatores

ficou ainda mais evidente na situação de pandemia, conforme será demonstrado.

A reunião desses fatores tem sido denominada no contexto brasileiro como valorização docente. A remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições de trabalho também têm sido objeto de crítica por parte dos que defendem uma escola pública de qualidade.

Remuneração

Estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolveu 38 países membros e outros oito convidados, dentre eles o Brasil, traça o quadro comparativo dos salários dos professores, com a média calculada em dólares pela paridade do poder de compra em cada contexto. O estudo demonstra como é baixa a remuneração desses profissionais no país. Um docente do Ensino Médio no Brasil ganha por ano o que seria equivalente a US\$ 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de US\$ 49.778. A disparidade salarial se verifica nas demais etapas, sendo que na Educação Infantil os professores recebem o correspondente a US\$ 24.765, quando nos países da OCDE a remuneração é equivalente a US\$ 38.677. No Ensino Fundamental, a média dos anos iniciais é equivalente a US\$ 25.005, enquanto o valor pago pelos membros da OCDE é de US\$ 43.942. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a

remuneração no Brasil é de US\$ 25.272, enquanto para os profissionais dos países membros da OCDE é de US\$ 46.225².

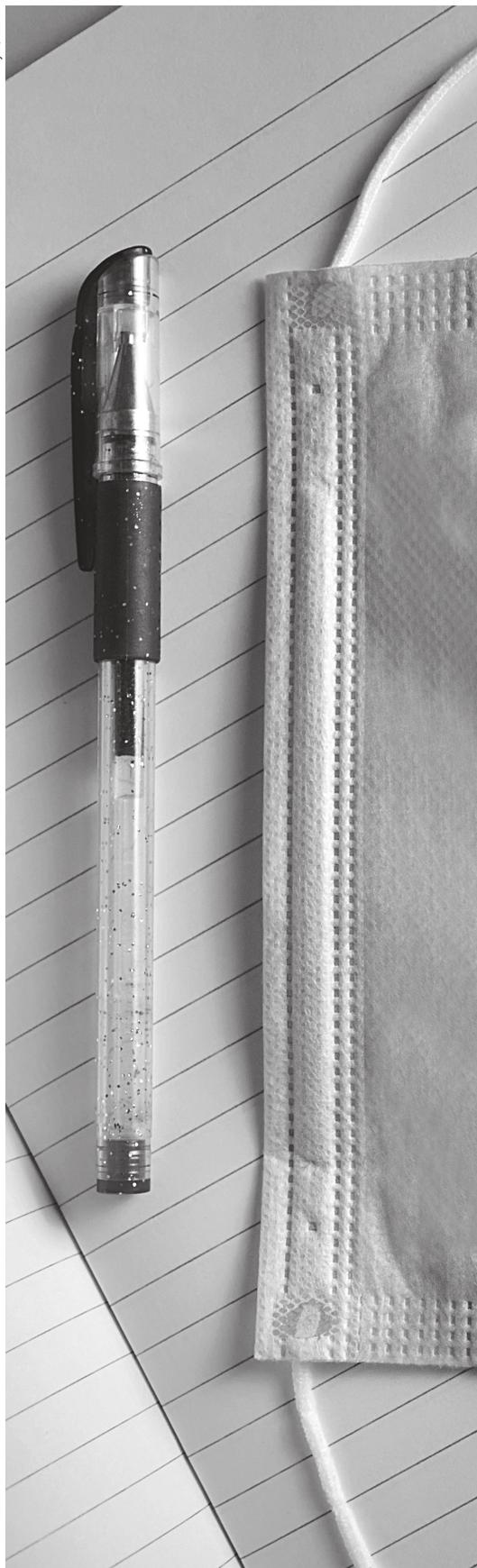
Importante lembrar que no momento da realização desse estudo a moeda nacional, o real, apresentava uma situação bastante mais favorável em relação ao dólar, o que significa que os docentes brasileiros passaram a ganhar ainda menos. O piso salarial profissional para o magistério público da Educação Básica atualmente é de R\$ 2.886,24, para 40 horas semanais de trabalho. Apesar do seu valor baixo quando se compara à remuneração de outros profissionais com formação equivalente, ele é considerado uma importante conquista. O piso toma como referência o professor com formação em nível médio, quando na realidade quase 80% dos professores em exercício nas redes públicas de ensino no país possuem curso superior completo. Ainda assim, o presidente Bolsonaro declarou recentemente sua intenção de alterar a referência de reajuste do piso³.

Carreira

Estudos recentes têm demonstrado como o tema da profissionalização docente em diferentes contextos nacionais vem sendo abordado de maneira constante. As reformas de Estado em grande número de países no mundo têm resultado em mudanças nas carreiras funcionais públicas. Trata-se da

2 Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>. Acesso em 8/11/2020.

3 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/governo-bolsonaro-quer-acabar-com-aumento-real-de-piso-salarial-de-professor.shtml>.



defesa de formas mais flexíveis de contratação e remuneração dos empregados do setor público, contrapondo-se ao modelo burocrático-profissional que por muitas décadas foi predominante, o que definia um corpo de funcionários bem qualificado, com ingresso mediante concurso público e estabilidade no emprego. Os discursos sobre os professores do setor público apontam para crescente desprofissionalização, que se traduz na desautorização de um modelo de identidade profissional e nos apelos ao “novo profissionalismo” (Anderson & Herr, 2015; Oliveira, 2018).

Essas críticas têm atacado frontalmente as carreiras docentes, já que os professores se constituem funcionários públicos, no caso brasileiro, contratados nas diferentes esferas político-administrativas. Cuenca (2015), em estudo comparativo sobre as regulações das carreiras docentes de 18 países da América Latina, produziu uma análise a partir de quatro eixos: os mecanismos de acesso à carreira docente, as estratégias de promoção laboral, os processos de avaliação da função docente e os procedimentos de saída da carreira, os programas de incentivos e estímulos ao trabalho docente.

O autor conclui que as carreiras docentes latino-americanas são plataformas legais heterogêneas quanto à sua natureza jurídica, orientação técnica e organização interna. Isso se deve ao extenso período de tempo que abarcam estas regulações. Constata que coexistem na região latino-americana carreiras que foram constituídas nos anos 1950 e assim se mantêm, mas que também se encontram carreiras que obedecem a regulamentação muito recente. Seu estudo demonstra a incorporação de mecanismos de avaliação com consequências de alto impacto nas novas

formas de regulação da carreira, ou seja, a presença de avaliações de desempenho dos professores definindo a manutenção ou perda da estabilidade no emprego.

No caso brasileiro, as reformas realizadas a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a Nova Gestão Pública (NGP), com o argumento de maior racionalidade técnica e de atribuir mais eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização no sistema educacional que corroboraram a deterioração da carreira docente (Oliveira, 2019).

A flexibilização da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial, tem sido um elemento importante nesse sentido. De forma bastante diferenciada entre os estados e municípios brasileiros, foram sendo adotadas políticas de responsabilização que instituíram a premiação ou bonificação como forma de incentivo ao cumprimento de metas de resultados acadêmicos. Os efeitos dessas políticas sobre a carreira docente são complexos, pois, no plano imediato, a busca do bônus acaba ocupando o lugar da luta pela melhoria da carreira, e a competição entre escolas e pares, já que o prêmio ou bônus não é para todos, o que termina por incentivar o individualismo e a fragmentação da categoria profissional.

Condições de trabalho

As condições de trabalho compõem os requisitos que formam o conceito de valorização docente e elas compreendem aspectos que são cruciais para a realização profissional. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos

que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (Oliveira e Assunção, 2011).

As condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece. Entretanto, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades de ensino remotamente a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou. Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

Na pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada pelo Gestrado/UFMG em junho de 2020, portanto, três meses depois de suspensas as atividades presenciais nas escolas públicas, constatou-se que grande parte dos professores se encontrava, naquele momento, desenvolvendo

atividades de trabalho de forma não presencial, contabilizando 84,3% dos respondentes.

Todavia, o que pode ser considerado como trabalho docente remoto compreende uma multiplicidade de atividades que variam com os suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização. Esses suportes variam desde a confecção de apostilas e manuais com atividades impressas até a oferta de ambiente virtual de ensino.

Alguns recursos podem possuir custo elevado, cujas aquisições dependem da capacidade orçamentária e do porte de cada rede de ensino, considerando o quantitativo de profissionais e o número de estudantes atendidos. Esse dado também reflete a mencionada desigualdade da oferta educativa.

A sobrecarga de trabalho dos professores na realização das atividades remotas foi um fato constatado na pesquisa. A percepção da maioria deles é de que houve um aumento nas horas de trabalho. O aumento das horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais ocorreu para a grande maioria dos respondentes. A visão de que as atividades a distância diminuem as horas de trabalho é a percepção da minoria dos respondentes, sendo mais presente entre os docentes da Educação Infantil. Precisamente, 82% dos entrevistados afirmaram que tiveram acréscimo no número total de horas trabalhadas na preparação das aulas não presenciais em comparação às presenciais. Outros 12% responderam não ter havido alteração na quantidade de horas de trabalho em decorrência da nova forma de trabalho e somente 5% disseram que o tempo de preparação das aulas diminuiu.

A sobrecarga de trabalho relaciona-se com outras variáveis que precisam ser con-

sideradas, entre elas, a pouca ou insuficiente formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas e os ambientes virtuais de aprendizagem. Mais preocupante é outro dado que traz a pesquisa, ao mostrar que os professores não tiveram nem estavam tendo, durante o período de suspensão das aulas presenciais, a formação para o uso de tecnologias digitais. Dentre os respondentes, 41,8% afirmaram estar desenvolvendo as atividades remotas por conta própria, sem ter recebido nenhum tipo de formação específica. Outro grupo de 21% informa ter tido unicamente o acesso a tutorial *on-line* sobre como utilizar as ferramentas virtuais, e somente 37,3% tiveram acesso a algum tipo de atividade formativa.

A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga.

Essa situação tem sido fonte de sofrimento para os docentes, somada aos receios e angústias que se relacionam diretamente com o contexto da pandemia e a insegurança em relação ao futuro. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos profissionais.

No entanto, compreender e analisar essas questões não são tarefa simples, pois se trata de uma multiplicidade de condições que são novas e que não se sabe até quando podem durar, sendo ainda bastante variáveis, o que dificulta o seu mapeamento. Além disso, como observam Gollac e Volkoff (2000, p.

8), os trabalhadores têm muita dificuldade em verbalizar seu trabalho, em detalhar as particularidades traduzíveis em palavras; eles têm a tendência a interiorizar, a naturalizar aquilo que o olhar exterior do especialista chama de condições de trabalho.

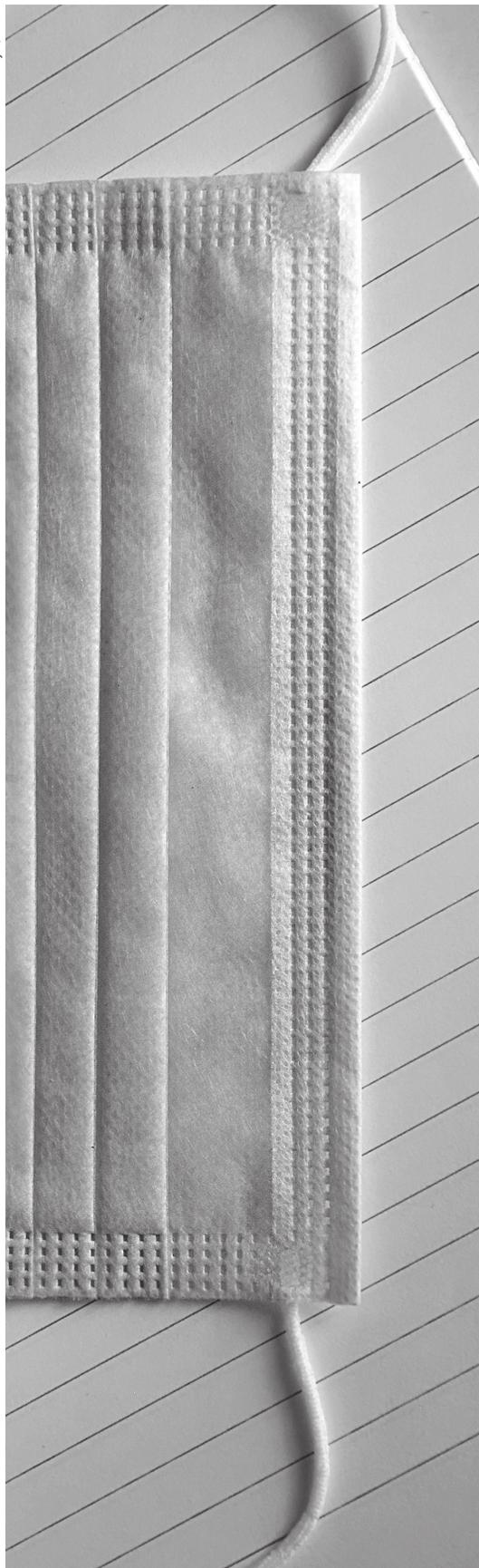
Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho no momento da pandemia é um fator que pode não ter a visibilidade necessária, seja pelo distanciamento social, seja pelo fato de que os arranjos domésticos que cada profissional realiza para cumprir suas tarefas podem não ser socializados nos coletivos escolares. O que pode deixar essa sobrecarga invisível. Segundo Silva (2011), os estudos sobre carga de trabalho a compreendem em duas dimensões: física e psíquica. A dimensão física está relacionada aos gestos, às posturas e aos deslocamentos necessários à execução da tarefa. A carga mental é dividida em cognitiva e psíquica, sendo que a primeira refere-se às exigências mentais na realização do trabalho e pode manifestar-se nas situações em que há necessidade intensa de memorização, atenção, concentração, acuidades visual e auditiva e tomada de decisões. Considera ainda esse autor, que as diferentes situações de trabalho associadas às características pessoais dos trabalhadores e à rigidez da organização do trabalho podem revelar-se como carga psíquica.

De acordo com Gonçalves e Oliveira (2016), a carga de trabalho pode estar associada à intensificação do trabalho, na medida em que o profissional tem de responder por um número maior de exigências, traduzidas em tarefas e compromissos que lhe são atribuídos. Os autores mencionam os ciclos de adoecimento que correspondem ao calendário escolar, e que evidenciam a relação entre adoecimento e a intensificação do trabalho.

NOTAS FINAIS: RETORNO AO TRABALHO PRESENCIAL, QUANDO E COMO?

Em junho de 2020, depois de três meses de suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da covid-19, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) definiu diretrizes nacionais para um protocolo de retorno às aulas presenciais. O texto foi elaborado pela Frente Protocolo de Retomada, que reúne técnicos das secretarias estaduais de Educação e com o apoio técnico do Sebrae Nacional. Segundo consta no documento, sua elaboração levou em conta a experiência de outros países que retornaram às aulas e tomou por base, ainda, propostas de protocolos criadas por estados, além de documentos sobre a matéria das seguintes entidades: associações médicas e educacionais do estado de São Paulo; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Federação Nacional das Escolas Particulares; Instituto Federal de Santa Catarina; Laboratório de Inteligência Pública da Universidade de Brasília; Learning Policy Institute; Ministério da Educação Nacional e da Juventude da França; Programa Escola Segura; Sebrae; Secretaria de Educação do Distrito Federal; Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul; Todos Pela Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Unesco; Unicef; Vozes da Educação (Consed, 2020).

Merecem destaque dois aspectos em relação à atitude do Consed: o primeiro é a pouca atenção que dedica à discussão das condições de realização do trabalho docente remoto que, à época da elaboração do docu-



mento, já durava três meses; e segundo, quais são os interlocutores que elege e os subsídios que valoriza para a elaboração de suas diretrizes para o protocolo de retorno às aulas.

Com relação ao primeiro aspecto, a insistência por parte dos gestores educacionais, desde o primeiro momento, em discutir o retorno às aulas presenciais é notável. É como se a situação pandêmica fosse ser resolvida em poucos dias, o que revela certa ignorância da gravidade do problema, podendo ser interpretada como uma atitude negacionista. O fato de a suspensão das aulas presenciais ter sido uma atitude emergencial, que pegou a todos de surpresa e que, por isso mesmo, não veio precedida de um planejamento, demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares e quanto os seus gestores estão acostumados a trabalhar de forma mecânica, respondendo a metas e repetindo rotinas.

Ao invés de discutir de forma colegiada, envolvendo as diferentes experiências das secretarias de estado de Educação e a ampla participação da comunidade escolar, como minorar os problemas da suspensão das aulas, o que se assiste é a quase uma compulsão por discutir o retorno às aulas presenciais. Essas discussões poderiam abordar temas acerca de como facilitar o trabalho remoto, como oferecer apoio tecnológico, pedagógico e psicológico aos professores e estudantes, e ainda como promover maiores interações entre os profissionais para trocarem experiências e como motivar os estudantes a participarem das atividades remotas.

Ao contrário disso, no referido documento são traçadas estratégias a serem consideradas em relação à reabertura das escolas. Essas estratégias “estão agrupadas em três áreas gerais, a fim de avaliar e

assegurar a: 1. Prontidão do sistema – avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura, recursos e capacidade de retomar as funções; 2. Continuidade da aprendizagem – assegurar que a aprendizagem seja retomada e continue da forma mais harmoniosa possível após a interrupção; e 3. Resiliência do sistema – construir e reforçar a preparação do sistema educacional para antecipar, responder e mitigar os efeitos das crises atuais e futuras” (Consed, 2020).

O segundo aspecto que chama a atenção é como são ignorados os interlocutores mais importantes do processo: os profissionais da educação e os estudantes. Entre as entidades listadas no referido documento que contribuíram com subsídios para a elaboração do protocolo, constata-se a ausência das entidades representativas dos trabalhadores da educação, tanto nos níveis estaduais e nacional, quanto no plano internacional e as representações estudantis. Curiosamente, os sindicatos de trabalhadores, as entidades estudantis e de representação da comunidade escolar também têm se mobilizado, discutido os problemas que a pandemia trouxe ou aqueles que ela acentuou e buscado pensar alternativas tanto para a realização do trabalho remoto, quanto para o retorno às aulas presenciais.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), congregando 52 sindicatos filiados, representando cerca de 4 milhões de trabalhadores em educação, professores, especialistas e funcionários da educação, é a maior entidade representativa do setor docente no país. Ela é filiada à Internacional da Educação (IE), que reúne os sindicatos de educação de todo o mundo. Com base nos protocolos da OMS, a IE elaborou seus próprios protocolos de exigência

para o retorno às aulas presenciais logo no início do período de distanciamento social, quando começou a ocorrer a suspensão das atividades escolares presenciais em muitos países, em diferentes partes do mundo. A CNTE, a partir das recomendações produzidas pela OMS e os protocolos da IE, elaborou suas próprias contribuições para o contexto escolar brasileiro.

Essas contribuições têm sido atualizadas à medida que a situação exige. A última versão publicada pela CNTE está em documento intitulado *Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia*. Esse documento é convergente com o Projeto de Lei n. 2949/2020, que dispõe sobre a estratégia para o retorno às aulas no âmbito do enfrentamento da pandemia de covid-19. O documento da CNTE tem como objetivo central definir diretrizes que possam apontar a construção dos protocolos de retorno às aulas e de segurança sanitária, com base em medidas isonômicas que garantam o bem comum (CNTE, 2020).

Com essa intenção, a CNTE “propõe estratégias para a educação escolar durante e após o período da pandemia do coronavírus, com foco nos seguintes temas: i. Retomada das aulas presenciais somente em situação de plena segurança sanitária; ii. Critérios para aplicação ou não de avaliação das atividades remotas durante a pandemia; iii. Recomposição do calendário letivo presencial com possibilidade ou não de cômputo das atividades remotas; iv. Organização do trabalho dos/as profissionais da educação, observados os critérios de segurança sanitária e de novas rotinas escolares; v. Observar medidas de segurança no trabalho para os/as profissionais da educação que integram os grupos de risco

da covid-19; vi. Novas estruturas físicas e pedagógicas para garantir qualidade e equidade no atendimento escolar, sobretudo nas redes públicas” (CNTE, 2020).

O contexto da pandemia colocou em evidência e aprofundou as conhecidas desigualdades sociais e educacionais que o país historicamente comportou. O trabalho docente remoto tem se revelado bastante precário, tanto do ponto de vista da capacidade de suporte das redes públicas de ensino e da capacidade de adaptação dos professores, quanto da participação e acompanhamento por parte dos estudantes. Na referida pesquisa do Gestrado/UFGM, a avaliação dos professores entrevistados é bastante preocupante quanto ao cumprimento dos conteúdos realizados de forma não presencial. Somente 5,2% acreditam que serão concluídas com sucesso as atividades previstas no currículo. Já 68,7% dos respondentes consideram que parte dos conteúdos deverá ser retomada, enquanto 26,1% acreditam que os conteúdos deverão ser trabalhados integralmente.

A concordância total ou parcial com o fato de as aulas não presenciais possibilitarem a continuidade aos conteúdos que precisam ser trabalhados é partilhada por 53,9% dos professores que estavam realizando atividades de forma remota. Em relação às perspectivas de retorno às aulas, menos da metade dos professores entrevistados (43,5%) concorda totalmente ou em parte com o fato de que a realização de atividades de ensino remotas garante que não será necessária a reposição de aulas depois de passada a pandemia.

O contexto é complexo, o desejo de retomar à normalidade é geral, contudo, o momento exige prudência, responsabilidade e muito cuidado. O que está em risco é a vida, as experiências de retorno apressado às aulas presenciais têm se revelado desastrosas no Brasil e em outras partes do mundo, em que estudantes, professores e seus familiares têm sido colocados em situação de risco, o que poderia e deve ser evitado. A defesa do direito à educação passa, antes de tudo, pela garantia do direito à vida.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G.; HERR, K. "New public management and the new professionalism in education: framing the issue". *EPAA*, vol. 23, n. 84, 2015.
- CNTE. *Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia: contribuições da CNTE*. Brasília: CNTE, 2020.
- CONSED. *Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais*. Junho de 2020.
- CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Orealc/Unesco, 2015.
- CURY, C. R. J. "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença". *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002, pp. 245-62.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. *Docência na Educação Básica em tempo de pandemia*. Belo Horizonte, UFMG, 2020.
- GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. *Conditions de travail*. Paris, La Découverte, 2000.
- GONÇALVES, G. B. "Saúde vocal e condições de trabalho na percepção dos docentes de Educação Básica". *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 46. Salvador, mai.-ago./2016, pp. 89-104.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Base de dados. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Brasília, Inep, 2020.
- OLIVEIRA, D. A. "A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil", in D. A. Oliveira et al. *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, D. A. "A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina". *Revista da FAEEBA*, v. 27, n. 53. Salvador, set.-dez./2018, pp. 43-59.
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. "Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores", in G. T. Bertussi; N. Ouriques (coords.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo, Cortez, 2011.
- SILVA, N. R. "Fatores determinantes da carga de trabalho em uma unidade básica de saúde". *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 8. Rio de Janeiro, ago./2011.
- SOARES NETO, J. J. et al. "Uma escala para medir a infraestrutura escolar". *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54. São Paulo, jan.-abr./2013, pp. 78-99.