

Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do Distrito Federal

Teaching work in pandemic times: a specification of the Federal District

 Érika Soares de Lima Martins *

Recebido em: 23 jun. 2023
Aprovado em: 23 abr. 2024

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores(as) da educação básica da rede pública do Distrito Federal. Para tanto, foi adotada a metodologia de pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados se deu pela escrita de uma carta pessoal por professores relatando suas experiências de trabalho durante os anos de 2020 e 2021. Após análise de conteúdo temático das cartas, foi possível encontrar cinco categorias que evidenciam a sobrecarga de trabalho a qual os professores foram submetidos, gerando a intensificação do trabalho destes profissionais no período de trabalho remoto. Todavia, também foi possível identificar uma categoria que abrange o sentimento de positividade e motivação dos docentes ao enfrentarem os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Pode-se concluir que as situações geradas pela pandemia de Covid-19 contribuíram diretamente para a intensificação do trabalho docente dos professores da rede pública do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação. Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Pandemia.

Abstract: The present study has the general objective of analyzing the effects of the Covid-19 pandemic on the work of teachers of basic education in the public network of the Federal District. To this end, we adopted a qualitative research methodology, whose data collection took place through the writing of a personal letter by teachers reporting their work experiences during the years 2020 and/or 2021. After analysis of thematic content, according to Bardin's assumptions (2016), from the letters, it was possible to find five categories that show the work overload to which the teachers were submitted, generating the intensification of the work of these professionals in the period of remote work. However, it was also possible to identify one category that covers the feeling of positivity and motivation of teachers when facing the challenges imposed by the Covid-19 pandemic.

Keywords: Education. Teaching work. Intensification of work. Pandemic.

* Érika Soares de Lima Martins possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), é especialista em Gestão e Políticas Públicas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), é mestre em Educação, na área de Gestão e Políticas Educacionais, também pela Universidade de Brasília (UnB) e professora de Educação Básica da SEEDF. Contato: liima.erika@hotmail.com.

Introdução

Em 11 de março de 2020, foi declarado pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, que a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), covid-19, atingira estado de contaminação de pandemia. Tal declaração alertou todo o mundo a adotar medidas restritivas para que a propagação do vírus fosse, ao máximo possível, diminuída. “Preparem-se, detectem, protejam, tratem, reduzam o ciclo de transmissão, inovem e aprendam”, resumiu o diretor da OMS.

No Brasil, o primeiro caso confirmado foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Assim, além das medidas sanitárias, de detecção e acompanhamento adotadas pelo Ministério da Saúde (MS), cogitou-se também a possibilidade de suspensão de aulas, eventos esportivos e quaisquer outras atividades que pudessem impulsionar a propagação do vírus no país. No entanto, apenas no dia 20 de março de 2020, foi reconhecida legalmente a ocorrência de estado de calamidade pública, por meio do Decreto Legislativo nº 6, enviado ao Congresso Nacional pelo Governo Federal.

Tendo em vista a dimensão do problema enfrentado, foram sentidas no mundo inteiro as consequências nas principais áreas que compõem a sociedade: política, social, econômica, cultural e na educação.

Quanto à educação, em linhas gerais, a Unesco (2020) elaborou uma lista com 13 consequências do fechamento das escolas comuns a todo o mundo. São elas: aprendizagem interrompida; má nutrição dos alunos por falta da merenda fornecida pela escola; confusão e estresse para os professores; pais despreparados para a educação à distância em casa; desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância; lacunas no cuidado às crianças; altos custos econômicos; pressão não intencional nos sistemas de saúde; maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; aumento das taxas de abandono escolar; maior exposição à violência e à exploração; isolamento social; desafios para mensurar e validar a aprendizagem.

No Brasil, há vários estudos que contemplam a temática da educação durante a pandemia. Sobre o acesso às tecnologias e as alternativas de ensino remoto, encontramos o estudo de Cardoso et al. (2020) que identificou a necessidade de formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento à pandemia. O estudo concluiu ainda que o ensino remoto reforçou as desigualdades de acesso e a qualidade da educação brasileira.

Na capital do país, a realidade das escolas se transformou a partir do dia 12 de março de 2020, com a publicação do decreto nº 40.509/2020 que “suspendia as aulas pelos próximos cinco dias”. Ainda não se sabia por quanto tempo se daria a suspensão, mas os professores já se preocupavam em como se daria a reposição desses dias letivos.

A fim de contribuir com as medidas de distanciamento social adotadas pelo governo distrital e não sobrecarregar professores e estudantes com a recomposição dos dias letivos, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de circular enviada pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), decidiu antecipar o recesso escolar previsto para o mês de julho. Entretanto, com o agravamento da situação da pandemia no Distrito Federal, o governo emitiu um novo decreto (nº 40.583), suspendendo as aulas até 31 de maio de 2020.

Vale ressaltar que desde o decreto publicado em 20 de março, o Governo do Distrito Federal (GDF) regulamentou, em caráter excepcional e provisório, as atividades em teletrabalho para continuidade dos serviços da Administração Pública do DF. Assim, ficaram em regime de teletrabalho servidores no âmbito das subsecretarias, a nível central (sede da SEEDF), intermediário (nas Coordenações Regionais de Ensino - CRE) e os gestores das Unidades Escolares, mas não os professores (Nakata, 2020).

Inicialmente, foram oferecidos pela SEEDF programas de TV, em canais abertos, que consistiam em aulas gravadas por professores voluntários da própria rede. Posteriormente, em parceria com a bandeira *Google for Education* (GSuite), as ferramentas do programa foram disponibilizadas para o projeto *Escola em Casa DF*, porém a participação das escolas era de forma espontânea. Assim, os conteúdos e atividades desenvolvidos na plataforma não foram contabilizados para fins de dias letivos, bem como carga horária dos professores, já que estes não estavam em regime de teletrabalho.

Foi apenas em junho de 2020 que o governo distrital oficializou o trabalho remoto para os professores. No entanto, além do desafio de trabalhar com as novas ferramentas, foi necessário, desenvolver ações sociais a fim de integrar estudantes que não possuíam aparelhos eletrônicos e, também, acesso à internet para acompanharem as aulas e atividades desenvolvidas durante esse período. Tal organização recebeu o nome de Ensino Remoto.

Nesse processo de reorganização, o trabalho docente, que há tempos vem revelando o desgaste emocional, mental e físico pelos quais os professores são submetidos diariamente em suas vivências, pode ter se intensificado ainda mais, já que o trabalho efetivo na sala de aula se transpôs para o tempo e espaço de suas próprias casas.

Sobre o tema, Zaidan e Galvão (2020) afirmam que os professores passaram por uma mudança brusca em seus cotidianos, onde o trabalho invadiu todos os seus espaços e momentos, independentemente de seus empregadores (públicos ou privados) fornecerem condições e estruturas para o teletrabalho.

Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que a classe docente “é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de

caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia”. Segundo a Organização, o estresse ao qual os professores são acometidos é um risco ocupacional significativo da profissão (Tostes et al., 2018).

A questão do adoecimento na classe docente relacionada às suas condições de trabalho não é algo recente e precisa ser investigado, especificamente, durante o contexto de pandemia que temos vivido desde 2020. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da educação básica da rede pública do Distrito Federal.

Apesar do número incipiente de estudos sobre a educação no Distrito Federal durante a pandemia, é consenso entre os resultados das pesquisas encontradas que a grande maioria dos estudantes sofreu perdas significativas no processo de aprendizagem, além de outros aspectos. Além disso, os professores se viram, mais uma vez, impotentes e sobrecarregados diante da realidade que precisaram enfrentar para realizar o seu trabalho.

Metodologia

No percurso deste trabalho, foi utilizado o método qualitativo de investigação, com aplicação de pesquisa de campo. Participaram da pesquisa professores, efetivos ou em contrato provisório com a SEEDF, ainda que em período de estágio probatório, que atuam na educação básica.

Foram incluídos os professores que atuam na SEEDF nos anos referentes à educação básica – da educação infantil ao ensino médio. E foram excluídos os professores que iniciaram sua atuação na SEEDF em período anterior há um ano letivo da declaração de pandemia de Covid-19, feita pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020.

Com vistas a colocar o participante como ator, livre de direcionamentos, optou-se pela carta pessoal como instrumento de coleta de dados. O ato de escrever permite ao autor se distanciar para refletir. É oportuno dizer que os discursos, objetos desse estudo, não surgem do nada, posto que têm relação com outros dizeres antes produzidos. Quando alguém diz - ou escreve - algo, consciente ou inconscientemente, carrega em seu discurso uma determinada interpretação do mundo, e de si próprio no mundo.

Para compor o rol de participantes, realizamos uma busca ativa de contatos de professores da SEEDF por meio de grupos de pós-graduandos da Universidade de Brasília no *WhatsApp*, uma vez que essa era a forma mais segura e objetiva de contactar professores que se enquadrassem dentro dos critérios da pesquisa. O *link* do formulário ficou disponível entre os dias 8 e 14 de março de 2023. Nesse período, foram coletadas 13 respostas.

No entanto, duas foram excluídas das análises pois não continham texto, apenas as respostas “sim” e “ok”.

Em termos de análise, adotamos a metodologia de análise de conteúdo sob os pressupostos de Bardin (2016). Este tipo de análise privilegia o trabalho pela interpretação do material produzido. A tabulação das respostas foi feita com base em uma ideia básica contida em cada resposta. Por meio dessa codificação, foi possível agrupar em categorias as respostas longas, de forma a realizar um resumo das ideias principais de acordo com seu conteúdo semântico.

Foram analisadas, ao todo, onze cartas pessoais. As idades dos participantes variaram entre 27 e 52 anos. Oito participantes são do sexo feminino e três do sexo masculino. Apenas a etapa da Educação Infantil não teve representantes no envio das cartas. Sobre o vínculo com a SEEDF, apenas três participantes eram de contrato temporário.

Resultados e discussão

Como dito anteriormente, para a análise das cartas foi realizada a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2016). Após a análise de conteúdo temático, foi possível identificar seis categorias principais, a *posteriori*, que, para fins de melhor interpretação e abrangência dos seus significados, foram transformadas em versos de músicas brasileiras, que fizessem sentido e abarcassem os significados das categorias encontradas, a saber: *Agulha no palheiro*, de Renato Teixeira, *Não está sendo fácil* de Kátia, *Pane no sistema, alguém me desconfigurou*, de Pitty, *Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez*, da Sandy, *Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender?*, de Gabriel, *O Pensador e Viva sempre, aproveite o momento*, da banda Cidade Negra.

Agulha no palheiro de Renato Teixeira

Esta categoria trata do sentimento de inutilidade, seja como profissionais da Educação, seja das ações que foram realizadas durante o período de aulas remotas. Trata-se de uma categoria que diz muito a respeito da visão que o professor tem de si e da importância do seu trabalho. Se por um lado os professores se esforçam para construir uma educação de qualidade, por outro, e, ao mesmo tempo, o professor não consegue enxergar o valor e importância do seu fazer pedagógico. Em muitos trechos foram evidenciados aspectos relacionados aos sentimentos supracitados, como por exemplo:

P1: “Por fim, talvez a maior das frustrações **tenha sido a sensação de trabalho inútil**. Nada produzido era lido, assistido e pouquíssimo frequentado.”

P2: “No fim, **me senti uma inútil** por todo esse esforço!” (grifos nossos)

Sobre isso, Barros (2019) aponta que os fatores estressantes do mundo moderno têm um peso muito forte sobre os docentes, fazendo com que estes se tornem cada vez mais vulneráveis ao adoecimento, que, por sua vez, tem impacto no nível de motivação, desenvolvimento profissional, desvalorização da autoestima e despersonalização da identidade docente.

Os profissionais também expuseram em suas cartas que sentiram que o seu árduo trabalho no período remoto não acrescentou em nada a vida acadêmica dos estudantes, já que não perceberam o comprometimento das famílias e dos estudantes:

P2: "Pois quando voltamos ao presencial, percebi que **os estudantes e famílias não tinham levado esse tempo tão a sério** quanto eu me cobrei e me disponibilizei." (grifos nossos)

P3: "Acho que foi mais um período de "tapa buraco", **porque os estudantes não correspondiam às nossas propostas**". (grifos nossos)

Cardoso (2013) afirma que a intensificação do trabalho é algo complexo em virtude da variedade de processos que a envolvem, além disso, esta por sua vez, interfere nas relações "temporais, espaciais, funcionais e subjetivas, pressionando e constrangendo os trabalhadores" (Rosso, 2016, p. 143). Nos trechos das falas relacionadas acima, é evidente a sensação de constrangimento dos professores causada por pressões do trabalho, mas que eram alheias à sua responsabilidade. Mesmo assim, essa percepção dos profissionais não se trata de uma mera alienação, mas possui papel ativo em suas práticas individuais e sociais.

P8: "**éramos o tempo todo criticados** como se estivéssemos em casa fazendo nada." (grifos nossos)

Nessa fala é possível perceber o desprestígio social do qual a profissão docente tem sido alvo há tempos. Nos estudos de Hypolito (2020), encontramos evidências, tal qual na fala acima, fruto de um processo de precarização e desvalorização do trabalho docente. Essa conjectura também é apresentada por Paro (1993), ao discorrer sobre a perspectiva da aula como um produto do processo escolar, construída pela sociedade capitalista. A busca pela desqualificação do trabalho do professor e pela perda da qualidade da educação, através das mudanças nos formatos de gestão, modelos, objetivos e falta de investimentos realistas na educação, têm fortalecido e contribuído para que a sociedade desconsidere a necessidade do professor no processo educacional.

Podemos destacar, também, que alguns professores entenderam que aquele não era o momento de se preocupar com currículos e conteúdos, ante a situação completamente desconhecida que o mundo inteiro estava passando e, por isso, não viam razão para exercerem sua função:

P3: "Eu trabalhava por obrigação, pois sabia que **não estava alcançando nenhum objetivo**." (grifos nossos)

P6: "Para mim **não fazia o menor sentido tamanha preocupação com conteúdos e perda do ano letivo**, quando sabia que muitas famílias estavam em situação de extrema vulnerabilidade." (grifos nossos)

P8: "**Todos estavam preocupados com notas, com provas, com a atividade, com o conteúdo**. Isso continuou sendo a prioridade." (grifos nossos)

É importante ressaltar que, nessas falas, os professores não estão desconsiderando a importância da educação, mas considerando os perigos e questões maiores que estavam acontecendo durante a pandemia, e colocando que a educação conteudista não faz sentido algum, principalmente quando os estudantes e suas famílias estão desassistidos de suas demais necessidades básicas como moradia, segurança alimentar e saúde. Fornari (2010) aponta que o fracasso escolar explicado por fatores externos se relaciona, principalmente, sobre os aspectos sociais como: desestruturação familiar, as políticas de governo, a desnutrição, o desemprego, a escola e a própria criança.

Não está sendo fácil - Kátia

Esta é uma categoria que abrange os sentimentos de desgaste, cansaço e adoecimento físico e mental presentes nas falas dos professores. Nos relatos dos profissionais, as pressões, já sofridas pela categoria em condições normais de trabalho, se atenuaram durante a pandemia, fazendo emergir com mais intensidade as situações descritas abaixo:

P2: "**Fiquei com os cotovelos inflamados** por conta de ficar **muito tempo em frente ao computador** [...]" (grifos nossos)

P7: "Diante da pressão que sofri da SEDF **acabei desenvolvendo um transtorno de ansiedade, apresentando sintomas, tais como dor no peito, insônia, pensamentos acelerados e catastróficos** etc [...]" (grifos nossos)

Reportando-nos à literatura, é possível perceber que os relatos reafirmam os sinais indicativos de adoecimento relacionado ao exercício do trabalho docente, assim como encontrado nos estudos de Assunção e Oliveira (2009), quando apontam que o professor em processo de intensificação do trabalho está mais exposto ao adoecimento. Todavia, o trabalho remoto foi a alternativa laboral apresentada diante do isolamento social estabelecido pelas recomendações sanitárias para prevenção e combate à Covid-19.

Destacam-se, também, nos compartilhamentos, que a junção das rotinas exaustivas de trabalho com a vida diária dos lares dos professores se tornou muito pesada e difícil de se administrar durante esse período, acentuando ainda mais os sentimentos de cansaço físico e mental:

P4: “Tudo isso ao mesmo tempo em que me adaptava à nova realidade do teletrabalho, **do assessoramento aos filhos que também estavam no ensino remoto**, aos medos de adoecer pela Covid-19” (grifos nossos)

P8: “e como tenho filhos em idade escolar também **precisava administrar as atividades deles, além das tarefas domésticas**. Só com o passar do tempo fui organizando a rotina muito cansativa, estressante” (grifos nossos)

Sobre este aspecto, Karmann e Lancman (2013) apontam que as condições fisiológicas e biomecânicas também são fatores de riscos enfrentados pelos professores e que as más condições de trabalho somadas ao pequeno, ou ainda, inexistente, tempo para descanso entre suas atividades tornam o ambiente de trabalho estressante e doentio.

Além disso, a questão da junção entre ambiente de trabalho e ambiente doméstico também aparece como uma das ferramentas que levam os trabalhadores a situações de sobrecarga e intensificação do seu ritmo de trabalho, como bem apontam Navarro e Padilha (2007), ao tratarem das estratégias de extrapolação do espaço de trabalho por meio do desenvolvimento de mecanismos e estratégias de subsumir o trabalhador ao seu trabalho, em que, neste tempo, tratam-se de incorporar as tecnologias de comunicação e de informação e demais organizações que impactam na “vida pessoal e familiar de todos os trabalhadores; sejam eles empregados ou desempregados” (Navarro; Padilha, 2007, p. 19).

Identificamos ainda, o sentimento de frustração e de incapacidade diante do cenário que se estabeleceu na educação durante a pandemia:

P1: “Essa, inclusive, **é a primeira das frustrações**, pois a desigualdade de ensino que já é gritante ficou drástica” (grifos nossos)

P7: “E desafiador! **Desafiou minha competência**... Quando fui obrigada a atender os/as estudantes, em modo “online”, **me senti impossibilitada, com pés e mãos atados**” (grifos nossos)

De fato, o mundo não estava preparado para a nova realidade imposta pelo cenário da pandemia. No entanto, Garcia e Anadon (2009) colocam que as formas burocráticas e as exigências da gestão por resultados têm exercido a função de culpar, e desenvolvido a auto responsabilização dos professores quanto às tarefas, desempenho, formação, e, inclusive, pelo sucesso e fracasso escolar dos estudantes.

Não obstante a todas as adaptações emocionais e físicas requeridas, a nova forma de dar aula exigiu dos professores novas habilidades tanto sobre o uso de tecnologias, quanto dos novos formatos em que deveriam desenvolver suas atividades:

P3: “Em meio a esse caos precisamos ainda retomar as atividades no trabalho, **precisando nos reinventar e aprender a dar aulas de forma remota**...ainda precisávamos **aprender a utilizar as ferramentas computacionais**,” (grifos nossos)

P4: “principalmente porque **muitos de nós também não tínhamos domínio das tecnologias**... [...] **ter que usar whatsapp e outras redes sociais para me comunicar com as crianças e suas famílias**.” (grifos nossos)

A exigência de novas habilidades, além daquelas que já são pertinentes ao fazer do professor, também pode ser apontada como fator que gera sobrecarga de trabalho. Isso porque o profissional precisou se despende de mais tempo, além daquele já dedicado à sua jornada diária de trabalho, para desenvolver habilidades que, mesmo não fazendo parte do seu rol de saberes, tornaram-se necessárias para a execução do seu trabalho.

E tal situação evidenciou ainda mais a necessidade de formação dos professores para trabalharem com tecnologias:

P5: “**Sem a formação necessária para o uso dessa e outras ferramentas para o ensino remoto**, os professores tiveram que, em uma semana de preparação, se adequem às novas tecnologias e oferta de ensino remoto.” (grifos nossos)

Assunção e Oliveira (2009) colocam os aparatos tecnológicos como condicionantes que promovem a intensificação do trabalho. Dal Rosso (2006) também acrescenta que os equipamentos tecnológicos são comparáveis à revolução industrial, pois este avanço, que poderia facilitar o fazer docente, tem se materializado como imposição e mais pressões físicas e mentais, servindo principalmente para controle e gerador de demandas de trabalho durante o tempo livre dos docentes (Fernandes, 2011). Todavia, não se pode descartar a importância que o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) ocupa hoje na maioria dos processos do nosso dia a dia, inclusive, aqueles ligados à educação.

Assim, evidencia-se, ainda, que alguns professores precisaram se desdobrar para auxiliar outros colegas a utilizarem as ferramentas disponíveis para a ministração das aulas, criação, execução e correção das atividades:

P5: “**auxiliar os outros colegas de trabalho na manipulação dessas ferramentas**, pois houve muitas dúvidas em relação ao domínio das ferramentas eleitas pelo governo” (grifos nossos).

É importante ressaltar que a ajuda que os professores ofereceram uns aos outros não é vista como motivo para adoecimento, mas resultou em uma demanda a mais na rotina, já saturada, que a maioria dos profissionais do magistério estavam vivenciando. No entanto, Dal Rosso (2006) contempla essa questão ao afirmar que a intensidade demonstra o dispêndio das capacidades dos trabalhadores, da energia física, inteligência para

concepção, criação e análise, além da afetividade nas relações interpessoais, cultura e socialização. O que significa dizer que o professor está em constante processo de trabalho em todas as suas atividades, inclusive em suas relações interpessoais.

Pane no sistema, alguém me desconfigurou - Pitty

Esta categoria aborda tanto o sentimento de confusão quanto a sensação de abandono a que os professores foram submetidos durante o período de ensino remoto. Nos relatos aqui classificados, observa-se que tais sentimentos foram gerados em virtude da falta de comunicação e gestão eficientes aos níveis de rede de ensino, regionais de ensino e unidades escolares.

P1: **"Também não recebemos suporte tecnológico e a estrutura de transmissões foi financiada pelo próprio professor [...]"**

P3: **"pouco planejada, aligeirada e com pouco suporte real ao professor".**

P4: **"orientações e "determinações" da SEE eram várias e distintas".**

P5: **"ficamos em um hiato de 3 meses sem saber o rumo da gestão da pandemia no Brasil[...]. Em uma decisão arbitrária, o governo do GDF declara o ensino remoto de caráter emergencial com o auxílio da plataforma Google Sala de Aula [...]. Sem qualquer instrumento de trabalho oferecido pela SEEDF [...]"**.

P8: **"Acredito que a Secretaria de Educação demorou muito para se organizar [...] chegada a todo momento de circulares, orientações desencontradas" (grifos nossos).**

Não obstante, essa categoria também abrange a falta de subsídios financeiros que impactaram no fazer docente, já que além de lidarem com uma realidade nunca vivida ou esperada, sem estrutura do seu órgão mantenedor, os professores ainda precisaram utilizar seus próprios recursos financeiros para adquirir equipamentos eletrônicos, pacotes de internet e demais insumos necessários para oferecer o mínimo de qualidade na educação durante o período de ensino remoto, conforme os relatos abaixo:

P1: **"Conheço colegas que tiveram que comprar quadro digital e computadores. Eu tive que comprar uma câmera e impressora."**

P4: **"graças aos esforços dos professores, inclusive despendendo recursos próprios!" (grifos nossos)**

É possível considerar que a falta de equipamentos também reflete o resultado do não investimento e atualização da educação com as novas tecnologias de comunicação e informação. A pandemia ressaltou isso. Alguns estudos apontam, inclusive, que o governo economizou durante esse período, pois os custos que teria com a estrutura

escolar foram transferidos, quase que de forma compulsória, para os professores e gestores escolares (Cabello et al., 2023; Barreira; Morais, 2022). As escolas particulares, que são mais equipadas, puderam se adaptar mais rapidamente ao novo cenário justamente porque possuem infraestrutura mais atualizada com a inovação tecnológica. Fomos pegos de calças curtas? É provável. Entretanto, a cultura do abandono e da não priorização da educação é um fato revelado no Brasil desde sempre. A própria carência de formação docente é, também, uma lacuna forjada pela negligência do Estado quanto à atuação dos seus profissionais.

Além da falta de recursos tecnológicos para os estudantes, os relatos também apontam para a precariedade dos materiais impressos que eram oferecidos aos estudantes, como alternativa à falta de acesso à internet:

P2: **"pois a escola só disponibilizou poucas impressões por série. Não tinha como imprimir colorido, o que é de suma importância para a aprendizagem em apostilas. Não tivemos livros suficientes e muito menos no nível do aluno [...]" (grifos nossos)**

Tal relato reforça, ainda mais, o sucateamento e a falta de investimentos adequados às necessidades da educação no Distrito Federal, apesar da avaliação positiva que o DF recebeu pela sua velocidade de resposta às questões educacionais na pandemia. Assim, alguns pontos para reflexão vêm à tona sobre os rumos da educação em nosso País:

1. Como se deu a educação durante a pandemia em estados e municípios com receitas menores que a do DF?
2. O quanto nossa educação (em termos de nação) está inadequada, desprestigiada e invisível para as autoridades governamentais?
3. Quanto trabalho docente, a mais, será necessário para se alcançar padrões mínimos de qualidade em nossa educação?
4. Haverá investimentos suficientes para suprimos tais demandas, ou estamos fadados ao fracasso escolar e a casos excepcionais de superação?

As reflexões levantadas acima ainda nos conduzem à ideia de responsabilização do professor frente aos desafios educacionais já existentes e aqueles que se constituíram por questões da pandemia. Nesse contexto, é possível perceber a intensificação do trabalho docente interligada a todas as faces que envolvem o seu fazer: na prática de sala de aula, na relação com os colegas de trabalho, nas condições de trabalho oferecidas e nas reflexões sobre o seu próprio trabalho.

Além da falta de apoio, em termos de estruturas para o desenvolvimento do seu trabalho, os professores também

não foram totalmente amparados e orientados pela legislação e demais documentos normativos e orientadores publicados durante a pandemia. Além da morosidade em se tomar decisões, a lentidão com que algumas informações chegavam aos professores e o fato de algumas questões não serem totalmente claras ou contempladas nos documentos da SEEDF, fez com que os professores tivessem dificuldade em executar algumas demandas e, até mesmo, orientar os próprios estudantes quanto aos trâmites pedagógico-administrativos, conforme relatos abaixo:

P4: **“como vou dar aula? Como os alunos vão assistir às aulas? [...] como avaliar? Quem aprovar? Como aprovar? Que critérios utilizar?** Criamos nosso próprio método, mas não sem antes muita discussão entre os professores [...] **e ainda não temos o apoio da SEE.”**

P5: [...] se destacam a **ausência do papel do estado na oferta de condições e materiais necessários, formação e preparação dos professores,**”

Enquanto as escolas privadas iniciaram suas atividades cerca de duas semanas após a suspensão inicial das aulas no DF, houve um *gap* de quase três meses para que as atividades na rede pública do DF se tornassem, de fato, válidas para o ano letivo e oficializando o ensino remoto na capital do País. Em suma, os documentos não contemplavam questões sobre como os professores teriam acesso aos recursos necessários para exercer suas atividades em teletrabalho e como se dariam questões específicas sobre adaptações curriculares e critérios para avaliação dos estudantes no ensino remoto.

Portanto, os professores passaram cerca de três meses sem orientações sobre como se daria seu trabalho, foram convocados repentinamente para exercer suas atividades de uma maneira atípica e, ainda assim, não foram considerados para discussões sobre os rumos da educação, mesmo sendo parte fundamental do processo educacional e com formação e competência técnica para dialogar sobre as possibilidades de uma nova organização do trabalho pedagógico.

Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez - Sandy

Esta talvez seja a categoria mais sensível e esclarecedora desta pesquisa, já que trata, especificamente, das situações de sobrecarga de trabalho, descrição das tarefas realizadas pelos professores durante o ensino remoto, bem como do sentimento de pertencimento a uma classe e os significados produzidos por esses profissionais.

A literatura já evidencia, há algumas décadas, que a classe dos professores está submetida a um processo intenso de desvalorização e intensificação do seu trabalho, fatos estes que ficam ainda mais explícitos diante dos relatos abaixo:

P1: “No aspecto prático, **houve um aumento não recompensado da carga de serviço**, tanto na rede pública, quanto na privada” (grifos nossos)

P8: “Foi um período muito difícil onde vimos mais uma vez **os professores tendo que levar nas costas uma carga imensa.**” (grifos nossos)

Rosso (2016) em sua pesquisa, aponta que

Na escola pública, os professores têm ampliado o atendimento de funções que ultrapassam a sua formação e cargo, desempenhando “funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.” (Oliveira, 2004, p. 1132). Com essas exigências, a especificidade do ensino é secundada (Lelis, 2012), sumindo-se as peculiaridades das atividades fins e meio, e de hierarquia na execução (*apud* Rosso, 2016, p. 142).

Tal afirmação continua sendo atual e corrobora com os relatos colhidos nesta pesquisa:

P2: “não ministrando aulas online, mas **preparando exaustivamente os exercícios e apostilas físicas e conteúdos on-line.**”

P5: “manipular os diversos recursos e mídias digitais como **produção e edição de vídeos, apresentação utilizando jogos para as aulas síncronas abordando os conteúdos estudados. Atividades gamificadas por meio do google formulário para que o interesse e motivação mesmo remoto continuasse, atividades registradas com fotos e vídeos**”.

P8: “Tivemos que **incluir os e-mails estudantes nas salas de aulas do Class Room, criar material didático, fazer a busca ativa dos estudantes, orientá-los na utilização**[...]”. (grifos nossos)

Os atuais modelos de gestão escolar compartilhada (Garcia; Anadon, 2009) e por objetivos e metas (Fortino, 2012), colocam exigências que tendem a forçar os docentes a cumprir metas em condições desfavoráveis, responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes, empobrecer e desqualificar a docência e até mesmo interferir na aprendizagem do aluno (Assunção; Oliveira, 2009), o que pode ser evidenciado nos relatos abaixo:

P2: “Eu tive que **pesquisar sobre exercício para a plataforma disponibilizada às pressas, aprender autodidaticamente sobre como funcionava e ainda, fazer quase a mesma coisa para apostilas físicas** [...]”

P3: “Por estar em casa **não tinha hora para terminar de trabalhar e me sentia mal por não conseguir atender de verdade às demandas dos alunos**[...] Foi muito difícil lidar com **a enorme quantidade de demandas** [...] lidar com **a dificuldade de contato com os estudantes e suas famílias, participar de reuniões online, trabalhar em coletivo mas estando cada um na sua casa, entre outras demandas** [...]”. (grifos nossos)

P8: “**completa responsabilização dos professores em cuidar de detalhes técnicos da plataforma** [...]” (grifos nossos)

Muitas vezes os trabalhadores docentes são levados a exercer um rol de funções que estão para além das suas demandas pedagógicas. O exercício de funções que não cabem ao professor coopera para um processo de desprofissionalização, que impacta diretamente na perda da identidade profissional, além do desgaste emocional e desvalorização dos conceitos e saberes pertinentes do fazer pedagógico, como bem apontam Pontes e Rostas (2020).

É nessa perspectiva que encontramos nos relatos dos participantes as significações e sentimentos que a profissão docente gera em seus trabalhadores. A satisfação, realização e felicidade em exercer determinada tarefa ou profissão fazem, ou devem fazer parte dos aspectos considerados na hora da escolha de uma profissão. Baseado nos estudos de Locke (1969), encontramos que o conceito de satisfação adotado pelo autor trata-se de um sentimento, individual e positivo, associado à percepção do sujeito sobre a atividade exercida, remuneração, promoções e benefícios, condições laborais, ambiente profissional, relações interpessoais, clima organizacional e políticas institucionais. Na contramão do conceito apresentado, encontramos os relatos abaixo:

P2: “O **sentimento de tristeza por ser professora é gigante**. Acho uma vida totalmente utópica. Mas **sigo nesse labor pela dificuldade em arrumar outros empregos**, querendo ou não trabalhar no serviço público ainda é mais valorizado que em empresas particulares.” (grifos nossos)

P6: “Sempre que ouvia notícias de **professoras que se arriscavam levando folhinhas de atividades nas casas dos alunos pensava que eu jamais quis me tornar uma mártir pela educação**.” (grifos nossos)

Os relatos acima demonstram que há professores insatisfeitos com a sua profissão. Mas revelam muito mais, o risco que a profissão docente corre por não se tornar atrativa e retentora de seus bons profissionais. Notícias recentes alertam para o baixo índice de jovens que desejam exercer a função docente. Isso porque cada vez mais a profissão tem se destacado entre as mais desvalorizadas e estressantes, não apenas no Brasil, mas em países como Inglaterra e Estados Unidos também. Estudos que tratam sobre a questão da atratividade da carreira docente (Cassettari et al., 2017; OCDE, 2006) apontam que quanto mais professores deixam a profissão, menos pessoas querem entrar nela, já que esta se torna cada vez menos valorizada, prestigiada e desejada.

Nesse sentido, questiona-se, também, a capacidade em reter os professores em suas redes de ensino. De acordo com Junior e Oliveira (2016, p. 314), retenção e permanência docente “diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho”. Para Ingersoll e Smith (2003), ela contempla tanto o

abandono, quanto a rotatividade, sendo que ambos acarretam prejuízos para as escolas e sistemas de ensino, relacionados aos custos financeiros para a reposição dos profissionais e, principalmente, às dificuldades que representam para a construção de equipes coesas nas escolas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos (Martins, 2018). Ou seja, pensar em educação de qualidade também é pensar na atração e manutenção de bons profissionais, saudáveis e atuantes dentro das redes de ensino.

Além das mudanças quanto às metodologias, tecnologias e formatos de atividades requeridos pela pandemia, a jornada de trabalho dos professores também foi afetada. Não houve, na legislação, orientações claras quanto à carga horária dos professores, ou alguma ferramenta/estratégia que mencionasse ou pudesse mensurar, computar e remunerar a quantidade de horas diárias trabalhadas, a mais, pelos professores. A jornada de trabalho docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse (Brasil, 2000, p. 220). Apesar de estudos já apontarem para a extrapolação da carga horária dos professores antes mesmo da pandemia (Dal Rosso, 2010), a falta de articulação e estrutura para desenvolver o teletrabalho fez com que essa situação se tornasse uma constante no cotidiano dos professores.

P3: “[...] de **não ter hora para terminar de trabalhar**” (grifos nossos)

P8: “**As cobranças da equipe gestora e da coordenação da escola eram constantes, não havia hora para mandarem mensagens no canal de comunicação da escola [...]**

Foi um momento de **muita sobrecarga, por várias vezes fiquei trabalhando até 23h, atendendo pais que só tinham aquele horário [...]**” (grifos nossos)

O alongamento da jornada de trabalho dos professores, que já vinha ocorrendo desde antes da pandemia, “foi ampliado de forma desproporcional no ensino remoto” (Medeiros *in* Franco et al., 2021, p. 33). Se observa, ainda, que a Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020, indica que o cumprimento da carga horária dos profissionais da educação deveria ser realizado “preferencialmente, no seu horário regular de trabalho” (Distrito Federal, 2020d), o que, de certa forma, obrigou os professores a trabalharem em todos os horários para os quais surgiram demandas e necessidades, sejam elas dos estudantes ou da própria organização escolar.

Nos relatos coletados, fica evidente o cansaço e exaustão dos professores que trabalharam de forma remota. No entanto, não se trata de falas que ignoram as condições, também precárias, do ensino presencial, mas sim, que reconhecem os benefícios do trabalho docente realizado de forma presencial, do relacionamento estudante-estudante e estudante-professor, da organização tempo-espço

acolhedora que as escolas devem ter, além dos saberes pedagógicos dos professores sendo utilizados de forma organizada e precisa dentro da organização do trabalho pedagógico. Importante destacar que o reconhecimento da importância do ensino presencial não implica ignorar a necessidade de atualizar tanto as escolas quanto a formação docente para o uso de novas tecnologias na dinâmica escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as relações que compõem o processo educacional Cardieri (2015) afirma que o ato educativo acontece por meio da relação entre pessoas e esse fato é pouco discutido na formação docente e na prática pedagógica. Marli André e Alves (2013) apontam que a atividade docente está fundada na relação pedagógica estabelecida com o outro e no relacionamento entre o professor e o aluno. Além disso, estabelecem a relação professor-aluno como elemento fundamental da profissionalidade docente. Santos e Müller (2014), ao observar a influência da relação professor-aluno, identificaram que a interação professor-aluno favorece a aprendizagem. Para os autores, a relação professor-aluno é um elemento central para o sucesso ou fracasso escolar, mas não determinante, já que a formação do estudante requer que todas as relações e, bem como as estruturas que compõem o seu ambiente escolar, funcionem de forma equilibrada, organizada e eficiente.

Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? - Gabriel, O Pensador

Nesta categoria, consideramos as falas dos professores que expressam a sua visão sobre o aprendizado dos estudantes neste momento, bem como a participação das famílias no período de ensino remoto. Se por um lado, temos o professor afligido por suas condições de trabalho, por outro encontramos, também, os professores aflitos pelos prejuízos e perdas educacionais sofridas, principalmente pelos estudantes com baixas condições sociais.

P5 - “As **famílias com mais recursos conseguiram acompanhar** as atividades [...]”. (grifos nossos)

É nesse sentido que perguntamos qual o papel do estudante durante o ensino remoto, qual o objetivo da sua participação em um formato que não pôde ser acessado por uma parcela considerável dos estudantes. Como já citado anteriormente, o relatório da UNICEF (2021) mostra que no Distrito Federal, aproximadamente, 5,4% dos estudantes entre 6 e 17 anos de idade não frequentaram a escola durante o período de aulas *on-line*. Os motivos para a não frequência (aqui considerados o abandono e a infrequência) desses estudantes, são diversos e incluem tanto a pobreza, quanto a acessibilidade ao ensino remoto.

A falta de acompanhamento das famílias aos estudantes também foi um fator que prejudicou o processo de aprendizagem durante o ensino remoto.

P4 - “**Outros estudantes** não se sentiram confortáveis em estudar sozinhos, **não tinham o apoio dos familiares** [...]”. (grifos nossos)

P8 - “**Muitas famílias** deixavam claro que **não estavam pre-ocupadas também com a criança acompanhar ou não as atividades** [...]”. (grifos nossos)

A parceria família-escola é relatada em estudos como um dos fundamentos para o sucesso escolar (Jungles, 2022). É compreensível que muitas famílias não tinham condições de acompanhar seus estudantes nas atividades remotas por motivos que vão desde a necessidade de trabalhar (para aqueles que não poderiam exercer suas atividades de forma remota e não tiveram suas funções contempladas nos decretos que previam a suspensão ou execução das atividades no modelo à distância; ou para aqueles que precisavam trabalhar em serviços informais para prover as necessidades básicas de sua família), até às condições intelectuais para auxiliar os estudantes em suas atividades (para aqueles cujos pais e/ou responsáveis também não têm formação escolar e, por isso, não conseguem assistir ao processo de aprendizagem do estudante). No entanto, considerando um cenário anterior à pandemia, as estratégias de parceria família-escola, no Brasil, ainda são, deveras, tímidas. Jungles (2022) aponta que apesar de tal parceria ser mencionada em uma série de documentos normativos, nosso maior desafio é transpor as normas para ações práticas.

A falta de acompanhamento dos estudantes, somada às dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto, e ao excesso de atividades demandadas, fez com que muitos estudantes fossem se perdendo no meio do caminho. Apesar das alternativas procuradas pelas escolas, principalmente a busca ativa e a doação de mantimentos e de equipamentos eletrônicos, para manter o estudante minimamente ativo no processo de aprendizagem, não foram suficientes para garantir o direito à educação com equidade.

P4: “[...] No meio do ano, voltamos ao presencial e a **dificuldade era recuperar os estudantes que perdemos no caminho**. Isso foi o mais difícil! (grifos nossos)

Além dos casos citados acima, as próprias questões de perdas geradas pela pandemia serviram de fator desmotivador aos estudantes, e mesmo após o retorno ao ensino híbrido/presencial, os professores ainda tiveram dificuldades tanto para manter a motivação daqueles que estavam frequentando as aulas, quanto para atrair novamente aqueles que não participaram do ensino remoto.

P4: **"Nem todos estavam motivados [...] o número de estudantes reduziu bastante"** (grifos nossos)

Atendo-nos aos resultados no processo educacional que o período da pandemia produziu, encontramos nas falas dos professores a preocupação em como isso impactou/impactará a formação dos estudantes:

P5: "Porém os reflexos desse **prejuízo nessa etapa reverbera nos resultados da educação hoje e irá reverberar nos próximos anos.**" (grifos nossos)

P9: "e cujos **efeitos repercutirão na vida da sociedade.**" (grifos nossos)

P11: "Sabemos a necessidade de trabalhar para a **recomposição de aprendizagens dos estudantes**, esse sem dúvida é **um novo desafio que irá se estender por alguns anos.**" (grifos nossos)

Aqui fica evidente, mais uma vez, a fragilidade do nosso sistema de educação e o despreparo da nossa rede de ensino para enfrentar situações adversas. Não estamos apontando que o governo não desenvolveu ações para promover a educação durante esse período, mas estamos apontando e questionando a eficiência de tais ações, a falta de corpo técnico capacitado para a tomada de decisões rápidas e estratégicas e os prejuízos que a falta de investimento acumulada por anos pode causar em questão de meses. Ressaltamos, também, que não se tratam de prejuízos apenas para os docentes, ou apenas para os estudantes. São questões que contribuem para o desenvolvimento de toda uma sociedade, mas que recaem de maneira mais comprometidora sobre os estudantes.

Viva sempre, aproveite o momento - Cidade Negra

Esta é uma categoria que trata da motivação que mantém o professor em sala de aula, ou, no caso desta pesquisa, desenvolvendo sua profissão de forma remota. Aqui compreendemos que há, minimamente, um sentimento simpaticizante pela educação e, ainda, de esperança quanto às mudanças sociais que a educação pode gerar na sociedade como um todo.

O estudo de Silva (2022) que buscou entender o que mantém os professores de matemática exercendo atividade docente na rede estadual de São Paulo, aponta que o sentimento de positividade do professor pode ser percebido pelo

[...] grande gosto pela sua atividade profissional; o sentimento de liberdade de atuação, mesmo vivenciando um cenário de expropriação da autonomia; o sentimento de que está contribuindo para o ensino de matemática na escola em que trabalha; a grande vontade de permanecer na profissão, mesmo estando insatisfeito com alguns aspectos da sua carreira (Silva, 2022, p. 118).

Nos relatos abaixo, podemos identificar aspectos que coadunam com os achados do estudo de Silva (2022) de forma generalizada:

P6: "Mas pelo menos eu tive total autonomia e **liberdade para desenvolver meus planejamentos, atividades e encontros virtuais com a turma.**"

P7: "No primeiro momento, **foi até gratificante**, já que **pude estabelecer laços significativos e profundos com as famílias dos/as estudantes que eu atendia**" (grifos nossos).

A Psicologia Social entende a satisfação como os sentimentos resultantes da comparação entre o que se esperava de uma situação e o que realmente foi possível obter dela (Smith, Kendall; Hulin, 1969, *apud* Seco, 2000; Locke, 1976). Quanto à satisfação profissional dos professores, trata-se de um posicionamento e forma de estar positivos dos docentes diante do contexto profissional, pessoal e representados pela dedicação e compromisso do professor com a sua profissão (Cordeiro-Alves, 1994). Assim, é possível perceber, também, o sentimento de satisfação dos professores diante daquilo que foi possível aprender, experimentar e desenvolver em meio às dificuldades impostas pela pandemia:

P3: "**Contraditoriamente o trabalho em grupo teve sua parte positiva, pois nós dividimos as angústias e buscamos aprender a melhorar o trabalho juntos.**" (grifos nossos)

P6: "a possibilidade de estar novamente de alguma forma em contato com elas, foi me alegrando e **me inspirando a criar uma nova metodologia de trabalho no contexto remoto**, que respeitasse o que eu acredito e defendo enquanto educação de qualidade." "**Gostaria que nós enquanto coletivo de educadores tivéssemos ousado mais e aproveitado esse contexto de novidades para tentar algo novo e que fosse mais significativo na vida dos nossos educandos, tentando ver o que de favorável o uso das tecnologias e do ensino remoto poderia acrescentar na nossa prática pedagógica em uma escola que aspirava ser uma Comunidade de Aprendizagem**". (grifos nossos)

P9: "**mas de muito aprendizado.**" (grifos nossos)

O que podemos concluir dentro desta categoria é que, apesar da ausência do estado, os professores não se eximiram e foram protagonistas. Mesmo em dificuldades eles realizaram o que puderam. Nesse sentido, eles demonstraram sua capacidade de tomar decisões, de agir e levar adiante o projeto educacional, tapando as lacunas deixadas pelo poder público. Aqui é ratificada a importância do professor no processo educacional, bem como nas discussões e decisões que envolvem o seu trabalho.

Além disso, é importante ressaltar que as discussões levantadas nesta seção demonstraram o já exposto por Braverman (1987) quando este coloca que o trabalho na atualidade é a mais pura expressão política da forma

de organização social e produtiva, sendo continuamente ajustado e inovado (graças a sua plasticidade), representando um campo de conflito que produz e reproduz as relações sociais, subjetividades, culturas e formas de resistência.

Ainda como resultado da pesquisa qualitativa, realizada neste estudo, foi possível construir um instrumento de coleta de dados quantitativos, a partir das categorias encontradas nos relatos, que posteriormente passará por validação e aplicação, em trabalhos futuros.

Considerações finais

Após a oficialização do trabalho remoto dos professores, muitos foram os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar para dar prosseguimento ao ano letivo. Dificuldades como acesso à internet, acesso aos equipamentos eletrônicos (computadores, celulares, *tablets* e demais insumos necessários, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores), busca pelos estudantes que não estavam participando das atividades, além das questões sociais como perda de emprego pelos membros das famílias dos estudantes, perda de pessoas próximas ou familiares e demais questões, emergiram e afetaram de forma negativa a rotina escolar tanto dos profissionais, quanto dos estudantes e de suas famílias. Apesar dos percalços, o ano letivo de 2020 aconteceu e culminou com a aprovação de todos os estudantes para o ano/série subsequente.

Com base nos resultados encontrados, foi possível perceber que a maioria dos docentes trabalhou sob pressão e sem as condições físicas (ambiente e equipamentos) necessárias para a execução de suas atividades. Das onze cartas analisadas, em seis delas encontramos relatos da falta de estrutura para o teletrabalho e da necessidade de adquirir, com recursos próprios, materiais e insumos para

ministrarem suas aulas e executarem suas atividades. Em todas as cartas, encontramos falas referentes à sobrecarga de trabalho, ao estresse e ao cansaço gerado pela rotina do trabalho remoto. Além das questões, já mencionadas, referentes ao trabalho, soma-se a esse quadro as pressões geradas pela própria pandemia, como medos e perdas, fazendo com que os docentes tivessem a sua carga de trabalho elevada a níveis absurdos de estresse.

O descaso e a falta de investimento na educação demonstraram seus efeitos por meio da falta de estrutura para enfrentar a pandemia, não porque não existissem recursos ou formas de fazer a educação funcionar, diferente da convencional, mas porque a escola não tinha equipamentos e recursos necessários.

Diante de todos os dados coletados, bem como das análises e discussões realizadas neste trabalho, concluímos que as situações geradas pela pandemia de Covid-19 contribuíram diretamente para a intensificação do trabalho docente dos professores da rede pública do Distrito Federal. No entanto, ainda há muito que ser pesquisado sobre a temática.

Espera-se que o presente estudo oportunize aos agentes públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade subsídios para a ampliação do debate e direcionamento quanto à melhor gestão da educação pública e, principalmente, do trabalho docente. Como reflexão, é preciso pensar em políticas públicas que considerem os prejuízos e resultados da pandemia a partir de uma visão holística da educação. É preciso (re)pensar o lugar que a educação ocupa em nosso país e a partir daí traçar caminhos que colaborem para a valorização dos professores (estabelecida pelos pilares das condições de trabalho, plano de carreira, salários e formação - inicial e continuada), para o protagonismo e emancipação estudantil e para o avanço do desenvolvimento social e econômico do Brasil. ■

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALVES, C. S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...**, Goiânia, out. 2013. Acesso em: 17 maio 2023.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, ed. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BARRERA, D. F.; MORAIS, R. de A. Plataformas digitais proprietárias na educação pública: o barato que pode sair caro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, n. 00, p. e022036, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669870. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669870>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- BARROS, B. S. de. **Saúde Mental do Professor**: uma questão de sobrevivência profissional. Goiânia: Editora Philos, 2019.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- CABELLO, A. F. et al. A utilização de ferramentas de encontros remotos como instrumento de melhoria da produtividade e de redução de custos no período pós-pandemia? O caso da UEG. UFSC, INPEAU, Cidade de Loja, Equador. Janeiro, 2023. Acesso em: 17 mar. 2023.
- CARDOSO, A. C. M. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 351-374, ago. 2013.
- CARDOSO, C. A. et al. (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**. v. 7., n. 3., ago. 2020. Acesso em: 12 maio 2022.
- CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...**, UFSC– Florianópolis, 4-8 out. 2015.
- CASSETTARI N.; OLIVEIRA R. P. de; BAUER, A. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 25, n. 97, p. 943-970, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501010>.
- CORDEIRO-ALVES, F. A (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 27, p. 29-60, 1994.
- DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-92, mar. 2006.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.539, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília, 2020b.
- FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- FORTINO, Sabine. Processo de vulnerabilização e danos ao ofício: a modernização do trabalho em questão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 37, n. 126, p. 213-224, dez. 2012.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.
- HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. /Álvaro Moreira Hypolito. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- INGERSOLL, R. M.; SMITH, T. M., **The wrong solution to the teacher shortage**. *Educational Leadership*, 60, p. 30-33, 2003.
- JUNGLES, L. A. S. Ministério da Educação. **Parceria família-escola** [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação/Lisiane Alvim Saraiva Jungles; ilustrado por Bruno Henrique Junges. Brasília, 2022. 105 p.
- JUNIOR, E. A. P.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, 2016.
- KARMANN, Delmira de Fraga; LANCMAN, Selma. Professor: intensificação do trabalho e o uso da voz. *Audiology Communication Research*, v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013.
- LOCKE, E. A. What is job satisfaction? **Organizational Behaviour Human Performance**, v. 4, n. 4, p. 309-336, 1969.
- MARTINS, E. S. L. **Perfil dos professores que pedem exoneração no DF: a predominância dos professores iniciantes/ingressantes**. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- MEDEIROS, D. M. A jornada de trabalho docente no Distrito Federal durante a pandemia da covid-19: desafios para o ensino público. In: FRANCO et al. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021, p. 29-40.
- NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007.

- NAKATA, C. H. Coronavírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. **Revista Nova Paideia**. Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 2, p. 72-83, 2020.
- OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.
- PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun., 1993. Acesso em: 9 mar. 2023.
- PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S.G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**. v. 18, p. 278-300. Edição especial COVID-19. 2020. Acesso em: 13 maio 2023.
- ROSSO, A. J. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016. Acesso em: 13 jan. 2023.
- SANTOS, E. B.; MÜLLER, J. L. Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 103-112, 2014. Acesso em: 8 maio 2023.
- SANTOS, D. P. *et al.* Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 230. Edição Especial/2022. Acesso em: janeiro/2023.
- SCHNEIDER, M. B. D. Aulas remotas em tempos de pandemia do coronavírus (COVID-19) no Distrito Federal. **Ressignificando a presencialidade**. CIET/ENPED. 2020. Acesso em: jan. 2021.
- SECO, G. B. **A satisfação na actividade docente**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2000.
- SILVA, S. E. **Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática. 2022**. 137 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- UNESCO. **Startling digital divides in distance learning emerge**. 21/04/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, 2018.
- ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.